

Inclusión, calidad y evaluación en Argentina

Una mirada progresista
para la educación

CEMUPRO

Presentación

Este documento presenta una síntesis del posicionamiento del CEMUPRO con respecto a temas educativos que se encuentran en el centro de debates actuales. El texto tiene dos objetivos: en primera instancia aportar al diseño de una agenda pública educativa a nivel nacional y, en segundo lugar, el abordaje de la política educativa desde una impronta progresista que repara en conceptos claves como son los de inclusión, evaluación y calidad sin relegar -o precisamente a fin de dar otra impronta a los términos- el sentido político de la educación. El documento establece cruces entre postulados teóricos y empíricos y construye argumentos para orientar la acción pública de problemas y soluciones posibles, consensuados en el marco de una concepción progresista de la educación.

Introducción

La educación desde una perspectiva progresista se define como política y se inscribe en postulados que abarcan varias dimensiones. Antes de comenzar cabe señalar algunas cuestiones contextuales. Este documento fue elaborado en un tiempo de ajuste, el cual es legalizado por decisiones del gobierno nacional con regulaciones de achicamiento en el financiamiento de todos los niveles del sistema educativo argentino. Se suma a este contexto de ajuste el recorte y la precarización de los y las trabajadores/as de la ciencia, y los y las docentes, del sector científico y tecnológico, con el veto reciente al financiamiento universitario; deslegitimando la labor de las instituciones educativas. Se trata, también, de una época en la que el gobierno nacional ha elegido confrontar con el sentido público de la educación para polarizar posiciones en el marco de una batalla cultural que combina falsedades con la intención de desprestigiar la tarea educativa.

El diseño y la ejecución de políticas educativas tiene efectos significativos y de magnitud en la población de estudiantes en sus diferentes niveles del sistema. Las trayectorias estudiantiles, contenidos escolares, formas de distribución de la matrícula -y los posibles o no cruces entre diferentes sectores sociales, cada vez más difíciles en un sistema entre fragmentado y diversificado-, los programas específicos, la cantidad de horas y días de clase (tiempo), pero también el tiempo concreto, la experiencia cotidiana relacionada con la intensidad de aprendizajes logrados y vínculos construidos se juega en una extensa concatenación de acciones que van desde el diseño e implementación de una política pública hasta su concreción en cada territorio, aula, práctica docente.

Desde hace años las discusiones educativas han quedado atrapadas en la vorágine de una noticia detrás de otra y posiciones enfrentadas que reflejan una polarización incluso mayor que ante otras temáticas. Las voces suelen oscilar entre un apoyo pleno y el rechazo total, sin lograr hallar puntos de contacto, negociaciones y posibilidades

de articulación. A su vez, existe cierto consenso en la literatura y varias experiencias de gestión educativa sobre cómo pensar un sistema atento a los dilemas contemporáneos y qué tipo de propuestas de modificación, aunque muchas veces las políticas oscilan entre los cambios orientados al apoyo de las trayectorias hasta otros de mayor alteración del dispositivo institucional. Sostenemos que dada la heterogeneidad de experiencias no hay una única solución sino que es preciso pensar en cada jurisdicción si las medidas favorecen mayor inclusión, de qué características y cómo repercuten en un sistema que presenta altos niveles de fragmentación y atraviesa una instancia de diversificación institucional.

Antes de comenzar a desarrollar tales categorías para delinear una agenda educativa progresista es urgente enunciar lo que significa una **escuela** en las sociedades y en la red en la que se encuentra al interior de los sistemas educativos de la Argentina. La escuela, desde su etimología se enuncia como la invención para el uso del tiempo libre (scholé). Los orígenes modernos en donde la escuela fue la institución prototípica de ese tiempo, se la vincula con la acción de escolarizar, que excede a la de alfabetizar.

Si bien se la caracteriza por su tarea de disciplinar sujetos, ordenar, clasificar, homogeneizar y otras acciones a las que renunciamos desde postulados progresistas, en estos tiempos de ruptura de lo público, traer cierta historicidad del término, significa recuperarla y construirla como la institución que hace público el conocimiento y la cultura, que inscribe y enlaza a todos en lo común de las sociedades, y oferta experiencias de vida democrática. Se trata de una institución que aspira a extender conocimientos a la mayor cantidad posible de integrantes de una sociedad.

Apuntes de una propuesta educativa desde los conceptos de inclusión, evaluación y calidad.

En primer lugar, creemos que es necesario repensar desde nuevas coordenadas el concepto de **inclusión** que comprende significados que hoy se han ampliado y que proponemos pensar como capas o niveles. En una primera capa se aspira a la escolarización plena de toda la población en los niveles definidos como obligatorios por la legislación nacional. Asimismo, se pretende garantizar condiciones mínimas para niños y niñas que asisten a la escuela: edificios, equipos docentes, recursos pedagógicos curriculares, tiempo de clase. Es fundamental que en un contexto de incertidumbre el sistema funcione de manera plena, se reconstruya la autoridad docente, los establecimientos cuenten con recursos didácticos y materiales y los planteles docentes se sientan respaldados. En tal sentido, se parte de la premisa de la educación como derecho social, político y práctica que potencia la igualdad desde los inicios de lo humano. La educación excede el territorio de lo escolar, se instituye como lugar

propio y específico de actividades de transmisión en sociedades a lo largo del tiempo: inscribiendo, construyendo identidad, pertenencia, creando lazos, transmitiendo ritos, participando de la cultura y una cosmovisión del mundo, tejiendo vínculos con el conocimiento, con los otros y con el mundo. Es tiempo de una segunda instancia de expansión del derecho a la educación que anude acceso con experiencias de aprendizaje y sociabilidad intensas.

En una segunda capa de inclusión, se advierte que el acceso a la escuela no promueve aprendizajes para todos/as, y por ende la inclusión se complejiza y se anuda con las desigualdades y la segmentación. Los tiempos de aprendizajes y en que tienen lugar las experiencias son distintos, heterogéneos e implican en la práctica trayectorias diversas. Si bien la Ley de Educación Nacional significó avances en materia de democratización de acceso al sistema, el derecho social a la educación se encuentra aún lejos de estar plenamente garantizado. En este punto, creemos necesario resaltar que existen ciertos rasgos constitutivos de la escuela moderna, aún vigentes, que pueden considerarse expulsivos. Es decir, aquellos componentes propios de la forma escolar que generan desigualdades en su interior, incluso cuando cada vez más niños, niñas y jóvenes, se encuentran dentro del sistema educativo.

En una tercera capa, decimos que si bien la función social de la escuela es una formación común y compartida, las diferencias propias de lo singular de lo humano no deben ser motivo de desigualdades. De este modo, el concepto de inclusión se amplía porque debe vincularse tal formación común -sea el origen diverso- con la cultura de lo propio, lo antropológico y lo local de niños y niñas, adolescentes y adultos que asisten a la escuela. En los orígenes de la escuela moderna se arrasa con la cultura, los rituales, lo distinto de quienes asisten. Desde una educación progresista creemos que la escuela democrática y justa no deja fuera de sus muros lo propio de las culturas donde se encuentre, no clasifica ni jerarquiza saberes, promueve una formación común en donde las experiencias son prioridad, transitan saberes en plural, se retoman intereses de los otros como parte de lo que la escuela disponga. Dicho esto entonces, hablar de inclusión es delinear una política del resto, de quienes forman parte del mundo común -incluidos- y de los otros y las otras -excluidos- que quedan fuera.

Asimismo, no podemos desconocer que hay tres cuestiones que se desprenden del concepto inclusión y afectan a distintos niveles. En primer lugar, la necesidad de extender el nivel inicial, ampliar la cobertura y lograr la inserción temprana en el sistema educativo y construcción de soportes que promuevan la igualdad de género. En segunda instancia, el nivel secundario continúa ocupando centralidad en la discusión ya que su obligatoriedad ha llevado a replantear sus características, pensadas para otra época y población. Hace tiempo que el sistema educativo perdió parte de su impronta que otorgaba centralidad a los saberes que allí se brindaban. Por otra parte, los saberes docentes son puestos en duda cada vez con mayor intensidad. La enseñanza, es una actividad que precisa y requiere de la posibilidad de sostener la construcción de vínculos y convivencia entre diferentes que se piensan como iguales; resulta clave para pensar la misma posibilidad de sostener instancias de sociabilidad.

Finalmente, en tercer lugar, hablar de educación inclusiva exige garantizar el derecho a la educación de todas las personas (niñas, niños y distintas maneras de nombrar infancias y adolescencias y adultos) identificando y atendiendo a las diversas necesidades. En relación a las personas con discapacidad, es preciso asegurar el derecho a la educación, tal como lo establece el artículo 24 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. A tal fin, desde el Estado se deben arbitrar los medios para posibilitar a niñas, niños, jóvenes y adultos con discapacidad que así lo requieran, transiten trayectorias compartidas entre las escuelas de la modalidad especial y la de los niveles obligatorios del sistema educativo las cuales son corresponsables de la implementación de los proyectos pedagógicos de inclusión priorizando la asistencia a la educación en escuelas de nivel y otorgando participación a las familias en el diseño de dichas trayectorias, que deben ser individuales, abiertas y flexibles. A tal fin, ello supone la provisión de los recursos técnicos, humanos y materiales necesarios, así como también, la formación docente continua. En este punto, lo material es crucial puesto que sin apoyos económicos y la posibilidad real de que cuenten con apoyos pedagógicos dicha inclusión produce nuevas exclusiones.

En segundo lugar, las reflexiones sobre la cuestión de la **calidad** suelen organizarse a partir de una falsa antinomia inclusión versus. calidad. Se podría decir que, en la actualidad, el sistema educativo incluye mucho más que en otras décadas, pero esa constatación se ve afectada por el ratio cantidad estudiantes/egresados/as y los aprendizajes que adquieren al finalizar los distintos ciclos educativos. Asimismo, esta noción desde la década de los 90 se anuda con otros: "equidad", "eficacia" y "eficiencia" con una concepción tecnocrática de la educación.

En este documento tomamos otro camino a fin de reponer una perspectiva desde miradas progresistas que tengan en cuenta los contextos y situaciones. Retomando la historia del término resulta plausible observar su articulación con la noción de evaluación y se potencia en ciertos niveles -como el Superior-: en acreditación. La calidad educativa es un concepto que ha sido abordado desde diferentes enfoques. Se sabe que la educación en sus diferentes ámbitos configura la calidad educativa, que a su vez responde a las necesidades de la sociedad contemporánea. La calidad educativa, en parte, se relaciona con las preguntas "qué y para qué se enseña", contemplando así el terreno curricular. Es necesario recuperar estos sentidos para dar centralidad a los procesos plurales de enseñanza y de aprendizaje, en donde la praxis educativa plantea un interjuego de tiempo, espacios, currículum, evaluación y vínculos. La calidad educativa como construcción social y política propone la igualdad de oportunidades en varios sentidos: a la infraestructura por un lado, y por el otro, a docentes reflexivos, críticos y formados, en donde lo cualitativo y cuantitativo de los procesos, evaluando los distintos tramos o trayectorias con criterios abiertos, visibles y transparentes. Es importante así tener en claro que queremos que logren los estudiantes. En este punto, se trata de colocar a los niños y niñas, y adolescentes como protagonistas de su propia historia, como seres contextuados con capacidad crítica y transformadora. Un/a estudiante que desarrolla aprendizajes múltiples cuenta con herramientas para su vida y elegir entre diversas maneras de ser en el mundo. Con saberes, donde puedan actuar con un pensamiento crítico, o que puedan resolver problemas, que sean creativos, que puedan comunicar, y que sean colaborativos. En este sentido

supone considerar una mirada sistémica que recupera y ponga en circulación conocimientos, que contemple las experiencias de estudiantes y docentes como condición sine qua non para mejorar la calidad.

Pensar en términos de calidad implica también complejizar algunas lecturas e ideas instaladas en el debate público. Por esto, aunque suene impopular, cabe destacar que más días de clase no es mejor calidad educativa. En esta cuestión predominan dos tendencias. Muchas veces la discusión pública demanda más días de clase, en una suerte de carrera contra el tiempo a ver qué jurisdicción garantiza más mientras que contracara de esta supuesta preocupación es otra. Ni más ni menos que poder garantizar la organización de la cotidianeidad. En este documento abogamos por sostener un sentido que enfatiza en la mejora de la calidad pedagógica y didáctica, en la organización de tiempos de clases que potencien aprendizajes y promuevan propuestas de enseñanza con corrimiento del tiempo administrativo o de la burocracia escolar. Por ello, es preciso reconocer ambas tensiones, queremos/necesitamos certezas y organización, que las escuelas funcionen la mayor cantidad del tiempo y también que ese tiempo sea más gratificante. Tiempo y espacios que mejoren la enseñanza y los aprendizajes de estudiantes.

Entendemos a la educación como un derecho que se reconfigura y precisa de nuevos mecanismos para su garantía. El hecho de declarar a la educación como servicio esencial se corre de ese principio y se problematiza en varias aristas. Por empezar afecta el derecho a huelga y podría implicar el desconocimiento por parte del país de tratados internacionales y de regulaciones de la OIT. En este documento planteamos una mirada diferente, se precisa disminuir la conflictividad con la docencia, garantizar mejores condiciones de trabajo, condiciones salariales, que los y las docentes usen más su tiempo para clases y menos para actividades administrativas, revalorizar su tarea esencial (la de enseñar y aprender como procesos y prácticas vinculantes).

Una agenda educativa progresista, trataría de dar tiempo de calidad en donde se discuta en las escuelas: qué contenidos priorizar, qué cultura, qué queremos lograr, qué no debe faltarle a nadie, cómo logramos impulsar la educación como política de disminución de desigualdades desde los orígenes.

Finalmente, en lo que refiere a **evaluación** partimos de reconocer que para la toma de decisiones en la política pública es clave contar con información. Esa información, en el caso de la educación, debe estar provista por agencias que cuentan con estadísticas rigurosas, equipos sólidos, con recursos, que puedan construir informes y un sistema de indicadores robusto, similar a experiencias en otros países.

La información no es únicamente evaluación, no significa que no se deba evaluar, pero abogamos por discutir el sentido de la evaluación para la toma de decisiones que son **educativas**. En este punto, se la define como práctica. La planteamos, haciendo uso de la metáfora de un caleidoscopio: es social, situada, humana, histórica. El caleidoscopio mirado frente a la luz, enuncia formas, colores, figuras, bocetos, líneas difusas y dinámicas a la vez, sale a la luz, y propone una acción como la acción de evaluar: mirar, valorar y construir el objeto que será investigado. El concepto evaluación,

remite a valorar, juzgar, se vincula con acciones de enseñanza(s) y prácticas de aprendizaje(s), con programas de análisis y diagnóstico institucionales, de niveles, de ciclos de los sistemas educativos. Como en el calidoscopio, la evaluación se anuda a los contenidos que se enseñan, a las maneras de proponer clases, a inicios de proceso de enseñanza o a cierres, o ahí: en el entre algo se va enseñando y -tal vez- otro poco aprendiendo. Por lo tanto pertenece a macropolíticas del planeamiento educativo, como también, a las micropolíticas de instituciones y aulas (didáctica y pedagogía).

Sin dejar de dar vuelta este calidoscopio que a modo de juego ayuda a pensar acerca de este objeto complejo y de construcción permanente queremos enunciar la relación que tiene la acción de evaluar con la comunicación. La evaluación enuncia, informa, comunica, da cuenta de procesos, publica informes, explícita vacancias, informa sobre aprendizajes. Por ello nos preguntamos: ¿desde dónde miramos la evaluación? ¿Cómo “enunciamos” a la evaluación? ¿Qué posicionamientos teóricos, epistemológicos sostenemos al mirar? ¿Qué intereses se tienen a la hora de evaluar? ¿Quiénes evalúan? ¿Qué formatos conocemos y cuáles otros existen y podrían diseñarse?

La práctica de la evaluación es un elemento privilegiado para estudiar el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes, ya que al abordar dicha problemática tocamos a la vez todos los problemas fundamentales de la pedagogía. En términos generales, se propone una evaluación holística/ globalizadora, esto es integrada en el proceso didáctico; y una evaluación pertinente y continua, esto es, posicionar a docentes como profesionales intelectuales y autónomos, y a los estudiantes como sujetos activos en su propia evaluación. Desde estos sentidos, existe la posibilidad de ir hacia un modelo de evaluación que amplíe y mejore lo que ya sabemos. Esto implicaría aprovechar no sólo los operativos de evaluaciones estandarizadas sino, fundamentalmente, el conjunto de instituciones y personas que estudian, investigan y transitan el sistema educativo. Finalmente, y en sintonía con el punto anterior, para evaluar primero tenemos que tener claridad y retomar las preguntas de inicio, acerca de los sentidos de la práctica de evaluación, sobre cuáles son los saberes que consideramos indispensables, qué queremos que ocurra en las escuelas, qué aprendizajes nos parecen necesarios para el mundo contemporáneo y la vida en común.

Algunas reflexiones para concluir

Está claro que la voluntad política es clave para lograr llevar adelante las propuestas de políticas educativas progresistas. Esa voluntad no siempre es sencilla en el nuevo clima de época puesto que hoy, a diferencia de lo que ocurría en la década del noventa donde los debates parecían organizarse más en torno a cuánto estado y cuánto mercado, está impregnado por estertores de la batalla cultural que busca desmontar sentidos de lo público, los derechos y el rol del Estado. En la actualidad las sensaciones son mucho más complejas y pareciera privilegiarse el posible éxito vía el emprendedorismo en una suerte de una confianza exacerbada en el crecimiento individual

sin necesidad de un otro, de un colectivo, de una comunidad.

Desde un marco progresista de la educación creemos imprescindible recuperar la capacidad de estadidad. No dejarnos llevar por el aquí y el ahora, tarea difícil en tiempos de incertidumbres y de reconfiguración de los sentidos de la libertad y la igualdad. La construcción con otros otorga a la escucha no como el último sino como el principal punto de partida para elaborar una propuesta educativa progresista: inventar sería la acción siguiente.

CEMUPRO