

PRESUPUESTOS POLÍTICO- IDEOLÓGICOS DE LAS ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS QUE PROMUEVEN LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN: SU INCIDENCIA EN EL TRABAJO DOCENTE.

Sandra Juárez
UNCO:FaCe
sandra.juarez5@hotmail.com

1

RESUMEN: Las reflexiones que se exponen forman parte del proyecto “La configuración del trabajo docente pedagógico en las denominadas políticas de inclusión para la escuela secundaria en la Norpatagonia” y de los avances del Proyecto de Tesis doctoral denominado: “El discurso de los formatos escolares: ¿nuevos dispositivos de control? Volver a pensar la relación de los jóvenes con el conocimiento en la escuela secundaria neuquina”, período 2015-2016, ambos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Argentina.

En esta presentación se pretende poner en discusión y analizar los argumentos que justifican y legitiman las reformas educativas globales de carácter gerencial que impulsan la denominada inclusión educativa, que sin advertirse penetran en forma molecular como estrategia de la biopolítica, otorgando sentido a la educación y redefiniendo el trabajo pedagógico docente.

Es posible identificar un lenguaje proveniente de la lógica económica cuando la equidad se sostiene como meta educativa, y desde allí se proponen acciones para compensar desigualdades que se conciben como inevitables.

La diversificación curricular, estrategia pedagógica estandarizada, se constituye así, en el eje de Planes y Programas implementados desde el Ministerio de Educación Nacional, y de la definición de Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, imponiendo la apropiación de competencias básicas en la formación.

Las consecuencias de estos enfoques la podemos advertir en la forma de concebir el trabajo pedagógico docente, ya que, las condiciones de mercado le imponen adaptarse a las nuevas reglas de juego como sujeto con “capacidades blandas”, pero también al ser señalados como los principales responsables de los problemas de calidad educativa se convierten en objeto de intervención externa.

Si bien garantizar la gobernabilidad es sinónimo de lograr la adhesión dóxica de los sujetos a este orden social, se hace indispensable poner estas significaciones en debate desde el colectivo docente como acción político-pedagógica que permita disputar otros sentidos en la construcción de alternativas frente a las estrategias que despliega el capitalismo neoliberal.

PALABRAS CLAVE: racionalidad económica; propuesta pedagógica centrada en la inclusión; trabajo docente.

2

A modo de introducción

Las reflexiones que se exponen forman parte de los debates del colectivo de investigadorxs que participamos del proyecto “La configuración del trabajo docente pedagógico en las denominadas políticas de inclusión para la escuela secundaria en la Norpatagonia”¹, y de los avances del Proyecto de Tesis doctoral denominado: “El discurso de los formatos escolares: ¿nuevos dispositivos de control? Volver a pensar la relación de los jóvenes con el conocimiento en la escuela secundaria neuquina”², que se desarrolla en el período 2015-2016, ambos proyectos se inscriben institucionalmente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

En esta presentación se pretende poner en discusión y analizar los argumentos que justifican y legitiman las reformas educativas globales de carácter gerencial que impulsan la denominada inclusión educativa. Se trata de poner en evidencia una serie de conceptos que se articulan en los discursos y las prácticas educativas que se proponen para garantizar la inclusión, que sin advertirse penetran en forma molecular como estrategia de la biopolítica, otorgando sentido a la educación y redefiniendo el trabajo pedagógico docente.

El escrito pone de manifiesto el desarrollo de los avances teóricos en la temática como así también el trabajo empírico que se concreta en el territorio de la República Argentina, provincia de Neuquén, en instituciones de enseñanza secundaria.

1 El equipo actualmente está conformado por Sandra Juárez, Graciela Huenchunao, Laura Brion, Nicolás Cocco, Benjamín Muñoz, María Elena Allochis, Paula Penas y María José Laurente.

2 Se trata del trabajo de investigación de mi autoría.

Si bien preocupa el grado de aceptación que logran estos discursos en las instituciones educativas consideramos indispensable develar estas significaciones y ponerlas en debate desde el colectivo docente para disputar otros sentidos como forma de resistencia en la construcción de alternativas pedagógicas frente a las estrategias que despliega el capitalismo neoliberal.

Argumentos de justificación y legitimación de las reformas educativas

“ No puedo ser docente si no percibo cada vez mejor que mi práctica, al no poder ser neutro, exige de mi una definición. Una toma de posición. Decisión. Ruptura. No puedo ser docente a favor del hombre o de la humanidad abstractamente. [...] Soy docente contra el orden capitalista que inventó esta aberración: la miseria y la abundancia. Soy docente a favor de la esperanza que me anima a pesar de todo...” (Paulo Freire)

3

Las reformas educativas globales de carácter gerencial se sostienen en una trama discursiva que da fundamento y sustento conceptual a las estrategias que se proponen implementar para garantizar la inclusión, sin embargo, en la cotidianeidad escolar pocas veces nos detenemos a analizar que dicen esos argumentos acerca de la educación inclusiva y sus sentidos, a preguntarnos por ejemplo, ¿cuáles son los fundamentos a los que se apela para impulsar la inclusión educativa?, ¿cómo logran imponerse, volviéndose incuestionables, en la sociedad en general y en las instituciones educativas en particular? , ¿qué mecanismos operan para lograr su legitimación?

En otros términos, es necesario analizar cómo este entramado discursivo, donde se destacan palabras como equidad, competencias, poblaciones en riesgo, desempeños, formatos escolares, se presentan dentro de una red de discursos que los articula y les confieren sentido en el marco de relaciones de poder. De esto modo operan como tecnologías destinadas al gobierno eficaz de la conducta de los sujetos que están en la escuela generando los medios técnicos que se aplican razonadamente para que las personas se comporten siguiendo objetivos trazados de antemano por otros.

En este sentido, Susana Vior (2009: 13) plantea su preocupación por los procesos de aceptación, por parte de amplios sectores sociales, de la continuidad de políticas implantadas en la década de 1990- algunas, aún, con antecedentes en las sucesivas

dictaduras- pero enmascaradas detrás de un discurso “ democratizador de la democracia” y recuperador de una “equitativa” distribución de la renta.

Coincidimos con la autora en el reconocimiento de la continuidad del pensamiento único en los modos de hacer política desde los años '90 hasta la actualidad, que se expresa en un diagnóstico único de la situación educativa , una única interpretación acerca de cuáles son los problemas a resolver y cuáles son las causas y, en consecuencia, un única respuesta posible. Aquella que se sostiene en las formas de cohesión social impuestas por el capitalismo neoliberal.

En las reformas educativas podemos identificar un lenguaje proveniente de la lógica económica que se asume sin cuestionar, produciendo intenciones, disposiciones, sensibilidades, y capacidades que se esperan de los estudiantes, y de los docentes. Estas concepciones se reflejan al observar los fundamentos que se esgrimen sobre la formación de los estudiantes, su vinculación con el contexto social y con las características que asume el trabajo pedagógico docente. La competitividad, se señala como el principal medio para mejorar el funcionamiento del mercado, y por lo tanto, se constituye en un objetivo que la escuela no puede descuidar. Desde el trabajo empírico podemos constatar cómo estas intenciones se reproducen en la propuesta educativa que llevan adelante los docentes,

“...Se espera, que todos [los estudiantes] tengan al menos una oportunidad de competir por la obtención de trabajos calificantes que les permitan aprendizajes significativos. La formación debe facilitar oportunidades en función de la formación específica, los cambios tecnológicos y la reestructuración productiva..”(Proyecto: Prácticas educativas de inserción laboral, pág..3).

Estas afirmaciones ponen de manifiesto el modo en que el discurso económico penetra en lo estrictamente pedagógico, posibilitándonos pensar lo educativo en el contexto de la totalidad social en el cual encuentra su origen y explicación, y nos conduce a la necesaria disputa de los significados como forma de resistencia.

En este sentido interesa develar el significado de las categorías pertenecientes a la racionalidad económica, de ese saber experto, que se introduce en el lenguaje pedagógico con un alto grado de aceptabilidad, otorgando direccionalidad a la educación. Presente en el lenguaje cotidiano y académico se constituye en

reinterpretaciones encubridoras de políticas al servicio de los intereses dominantes; naturalizando que se trata de discursos de verdad dentro de redes de poder. Es así que pretendemos preguntarnos por las formas de coacción que ejercen, así como también, a la manera en que logran articular las prácticas en las instituciones educativas, especialmente entre los docentes.

Algunas nociones provenientes del pensamiento de Michael Foucault (como se citó en Castro Gómez, 2010) se tornan claves para comprender los procesos que estamos enunciando, en primer lugar, la que hace referencia a los **discursos**, que pueden definirse como lo que puede ser dicho y pensado pero también a quién puede hablar, cuando y con qué autoridad, por lo tanto podemos afirmar que éstos llevan consigo un significado y ciertas relaciones sociales, construyen tanto subjetividad como las relaciones de poder. Por otro lado, la que hace mención a **las prácticas** que formando parte de un dispositivo que las articula, se inscriben siempre en un entramado de relaciones de poder. Entramado que funciona conforme a reglas, que no son directamente visibles y que nos permiten referirnos a la **racionalidad** de este conjunto de prácticas. Asimismo, para el propósito de llevar a cabo prácticas de gobierno de la conducta de los sujetos se necesita de ciertos medios **técnicos** que deben ser razonadamente calculados para alcanzar dichos fines.

La equidad: nuevo sentido otorgado a la educación.

Cuando se trata de repensar los sentidos de la educación, podemos reconocer la confluencia de algunas ideas provenientes de los especialistas en educación que intentan reflexionar sobre el tema, desde las cuales se expresa en algunos el déficit de sentido, en otros una vacancia, en cualquier caso, como terreno fértil para provocar el debate. Sin embargo, podríamos preguntarnos si algunas de estas cosas ocurren o si el primer desafío que se nos presenta es el de resistir a los sentidos impuestos desde la década de 1990 hasta la actualidad, bajo un denominador común que ha estructurado los discursos y las prácticas educativas. Me refiero a la lógica económica que persiste y se profundiza,

“...Es necesaria también una reconsideración atinada del alcance de conceptos como *eficiencia*, *eficacia* y *accountability*. Durante mucho tiempo estos términos parecieron patrimonio exclusivo de las políticas neoliberales, como si desde la perspectiva de promover la equidad y la justicia no

tuviéramos la obligación ética y política de ser eficientes, de desarrollar acciones eficaces y de responsabilizarnos por lo que hacemos y por sus resultados..” (Tedesco, 2007 :15)

Y en esta misma dirección, nos encontramos con afirmaciones que remiten a supuestos no explicitados, que por otro lado, nadie puede cuestionar, expresados de este modo, “Nadie diría que está en contra de la *equidad*...”(Dussel, 2007: 29) pero en contraposición a lo que afirma la autora, sí es posible estar en contra de la equidad como finalidad de la educación.

Desde este posicionamiento me remitiré a exponer los fundamentos y a desarmar los argumentos en que se sostiene el concepto de equidad. Se hace evidente el empleo indistinto con el que presentan los conceptos de igualdad y equidad donde se postula que hay algo de la vieja idea de igualdad que es valioso recuperar y que es posible denominar equidad o igualdad compleja. Pero, ¿ qué nexos se establecen entre estos conceptos?¿ cuál es su génesis?¿ a quiénes alude y por qué? ¿por qué es importante que la educación tenga estas finalidades y no otras? Ensayaremos algunas respuestas al respecto.

En primer lugar, es posible decir que el discurso de la igualdad de oportunidades se encuentra inscripto en el imaginario escolar y que cada vez que actuamos, sobre todo cuando decimos eliminar las desigualdades, nada más justo, se sostiene, que garantizar la igualdad de oportunidades. Pero veamos qué nos motiva a realizar estas afirmaciones, en principio podemos decir, que a la idea de que los estudiantes tengan acceso a la escolaridad y en iguales condiciones, que tengan posibilidades de acceder a los conocimientos que la escuela tiene para ofrecerles, y que obtengan iguales resultados. Por otro lado, justificar la igualdad supone también que determinadas desigualdades son inevitables, por lo tanto deben ser tenidas en cuenta si queremos lograr la justicia escolar. De este modo lo expresa una de las representantes de la UNESCO para América Latina y el Caribe

Avanzar hacia una mayor equidad en educación sólo será posible si se asegura el principio de **igualdad de oportunidades**; dando más a quien más lo necesita y proporcionando a cada quien lo que requiere, en función de sus características y necesidades individuales, para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas. No es suficiente ofrecer oportunidades educativas hay que crear las condiciones para que todos y todas puedan aprovecharlas..”(Blanco, 2006 :8)

En segundo lugar, se introduce el concepto de equidad, es decir, se promueve una distribución igualitaria de oportunidades, dando más a los menos favorecidos, de modo tal que se puedan compensar todas las circunstancias de las que las personas no son responsables, y así atenuar las desigualdades inevitables. Se considera entonces que de este modo los sujetos están mejor preparados para la carrera escolar, que se supone abierta a todos. Así lo expresan los documentos jurisdiccionales, apelando, sin discusión a los cambios políticos, sociales, culturales y económicos que se afrontan en la sociedad del siglo XXI y que demandan hoy una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes, garantizando la igualdad y la equidad de este derecho,

una mayor equidad es el factor fundamental para conseguir la igualdad de oportunidades, comprometiendo un mayor desarrollo de las condiciones de educabilidad y posibilidades de integración social basadas en el respeto y valoración de las diferencias...”(Documento N° 1, 2015 :21)³

Desde las afirmaciones realizadas hasta el momento podemos decir que estas ideas proponen identificar y caracterizar por medio de una discriminación positiva, a aquellos sujetos que son portadores de algún déficit, ya sea social, económico, cultural, etc., para definir que acción se llevará a cabo para transformarlos en sujetos educables y de este modo dotarlos de mejores recursos para que puedan aprovechar las oportunidades que la escuela les brinda. Para estos propósitos, se van renovando las acciones que se delinearán y los recursos técnicos que se proponen. En los documentos elaborados por el Ministerio de Educación Provincial nos encontramos con un nuevo concepto, los denominados productos de apoyo, presentados de este modo,

el concepto de Ayudas Técnicas, o en su nueva denominación, ' productos de apoyo' que se definen como cualquier producto (incluyendo dispositivos, equipos, instrumentos, tecnología y software) fabricado especialmente o disponible en el mercado, para prevenir, compensar, controlar, mitigar o neutralizar deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación (ISO 999, 2007). ..” (Documento N° 2 , 2016: 4).⁴

3 Me refiero al Documento Nueva Escuela Secundaria Neuquina. Un desafío histórico: la construcción de la nueva escuela secundaria. Marco Político-pedagógico, elaborado por el Ministerio de Educación de la provincia de Neuquén, Argentina en el año 2015 para promover la reforma educativa de la enseñanza secundaria.

4 Me refiero al Documento Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudios de casos en regiones de Argentina, elaborado en el año 2016 por el Ministerio de

Por supuesto que estos sujetos, a los que se les ha brindado las ayudas consideradas necesarias, deben demostrar a través de su esfuerzo individual ser merecedores de tales oportunidades. Sólo así lograrán tener éxito en los resultados escolares, de los que son los únicos responsables, como así también de sus propios fracasos, ya que la escuela les ha dado las mismas oportunidades para triunfar.

¿Qué hay detrás de estas concepciones? Por una parte, es posible afirmar que la igualdad de oportunidades conduce a definir a los grupos sociales en términos de discriminaciones y desventajas, en tanto grupos socialmente desfavorecidos borrando su posición social, y por lo tanto su pertenencia a una clase social. Por lo tanto, enfrentar las injusticias sociales implica una lucha contra las discriminaciones, de dos maneras complementarias: igualdad de acceso a bienes y servicios, y organizar la educación sobre el principio de compensación. Estas formas se hacen evidentes en la implementación de Planes y Programas desde el Ministerio de Educación Nacional y las distintas jurisdicciones, generando la ilusión de garantizar el derecho a la educación de los jóvenes.⁵

Una de las primeras consecuencias que podemos advertir en estos discursos es que provocan el pasaje de la educación como política social universal a política focalizada, centrada sobre poblaciones específicas, que atraviesan riesgos y oportunidades específicas. Se instala la falsa idea de que en el punto de partida los individuos son fundamentalmente iguales, por lo tanto, a través de estas acciones se equilibran las desigualdades.

Es urgente el desarrollo de políticas decididas de equidad para que la educación cumpla con una de sus funciones fundamentales; contribuir a superar las desigualdades de origen de los alumnos para avanzar hacia sociedades más justas, equitativas y democráticas...” (Blanco, 2006: 1)

De este modo, si persisten las desigualdades es a raíz del no uso o del uso inadecuado que los individuos han hecho de los recursos que se les brindó, por lo tanto son perfectamente justas. Sólo el mérito puede justificar sus diferencias en los desempeños

Educación de la provincia de Neuquén, Argentina. En el mismo se utiliza el concepto educación inclusiva como sinónimo de educación para personas con discapacidad.

5 Los Planes y Programas diseñados por el Ministerio de Educación Nacional se aplican en las distintas jurisdicciones del país a través de formatos que flexibilizan los tiempos, los contenidos a enseñar y la forma de acreditación de los mismos, para los cuales se destinan recursos específicos que provienen del financiamiento externo, especialmente del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo.

escolares y por lo tanto, las diferencias de ingreso, de prestigio, y de poder. En estos términos plantear como meta la equidad implicará entonces promover la igualdad y, al mismo tiempo, formar en y para la diversidad. De allí los discursos sobre la diversificación curricular como estrategia que permite trabajar pedagógicamente justificando las diferencias y hacer más soportable la producción de las desigualdades.

Este razonamiento, desde la perspectiva de Francois Dubet (2009: 40) es indisociable del individualismo ético y el ejercicio de la libertad. La igualdad de oportunidades y el mérito son ficciones indispensables, sobre todo porque establecen una norma de justicia, de distribución desigual de los individuos en función de sus desempeños y del uso que hacen de su libertad y su responsabilidad. Esa necesidad ética está acompañada por una necesidad más funcional, cuando el desempeño y el mérito son también modos de regulación y de control social. Es así como se expresa que,

“...Formar para la equidad significa, en consecuencia, formar ciudadanos respetuosos del diferente, que comprendan lo que sucede en el mundo, que asuman altos niveles de responsabilidad y solidaridad, que puedan tomar decisiones de manera reflexiva, que sean capaces de desempeñarse en el mercado de trabajo -con todas las competencias que hoy requiere ese desempeño -.Esa es la educación que necesitamos...(Tedesco, 2007: 14)

De este modo la formación se redefine en función de los nuevas estrategias de sociabilidad (Neves, 2009: 67) del proyecto hegemónico capitalista propio de esta nueva etapa donde se destacan valores como responsabilidad social, flexibilidad, participación, autoconfianza, espíritu emprendedor y gestión de sí, constituyendo un nuevo conformismo social.

Pero la igualdad de oportunidades también se presenta bajo otras versiones que se refuerzan y complementan con los planteos hasta aquí desarrollados que abogan por la inclusión, en una especie de preocupación por los que fracasan o quedan afuera, se insiste en que la educación debe garantizar a todos los estudiantes, una cultura común, es decir, un mínimo de competencias y conocimientos básicos, independiente de las lógicas selectivas. Sin embargo, este mínimo no hace más que compensar a los sujetos que han sido caracterizados como deficitarios de antemano, como incapaces de apropiarse de lo que un currículum más amplio y abarcador pudiera proponer. De manera que se llegan a legitimar propuestas curriculares, como la definición de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, versión degradada de los currículos escolares, bajo el argumento de garantizar y democratizar el acceso de todos los jóvenes al capital

cultural de la época. Todo esto sucede sin que la institución escolar pueda pensar y pensarse como reproductora de las desigualdades escolares y sociales, y por lo tanto, sin que los docentes pueden proponer prácticas transformadoras.

Los mecanismos de intervención y control sobre las denominadas “poblaciones en riesgo”.

En el marco del análisis que estamos realizando sobre la equidad y su término asociado, la igualdad de oportunidades es necesario detenernos en la forma de nombrar a los sujetos en la educación y de la cual se dependen otras consecuencias. En este sentido el discurso señala la carencia, se trata de un sujeto portador del síndrome de carencia cultural, concepción desde la cual se redefine el trabajo pedagógico del docente como una figura que podría asociarse a quién es contenedor- asistente social, como así también el papel que se le asigna a la escuela, como lugar que rescata de un afuera peligroso, que incluye a la familia, y que a su vez compensa desde supuestos tácitos de normalidad.

Lo que caracteriza a los discursos gubernamentales modernos, es que son homogeneizadores y divisorios a la vez, se trata de lo Foucault llamó “prácticas normalizadoras y divisorias”, por lo cual crean y producen normalidad, y al crearla, crean también la anormalidad, la desviación, el déficit.

Desde estas concepciones, se delinear las políticas educativas, se imponen en forma estandarizada y las escuelas planean su intervención pedagógica, ”... en el dos mil seis hicimos una presentación dónde por las condiciones de los chicos, las características del alumnado los cursos no podían ser de más de veinticinco...” (Directora Centro Educativo). Los usos de las características de las poblaciones, desde la perspectiva de Popkewitz (2003:8) introducen procedimientos categoriales y sintácticos en la situación educativa, es este caso, es en el decir de la directora donde aparecen una serie de supuestos que motiva la revisión de la organización institucional. Estos adquieren densidad conceptual cuando desde la práctica pedagógica se propone“...que genere [el docente] estrategias flexibles, dinámicas, participativas, en pos de mejorar las oportunidades de los alumnos con mayor riesgo educativo...”(Planificación departamental, pág.3)

Se nombra a los jóvenes desde categorías que los define formando parte de poblaciones, denominadas vulnerables o en riesgo socio-educativo, clasificaciones que permiten delinear las acciones a desarrollar sobre esos sujetos, como lo señalado en la planificación por los docentes, sin que esto se problematice. La dificultad de cuestionar estas miradas se encuentra validada por un lenguaje que nombra y a su vez constituye a los jóvenes como si estuvieran separados y fueran distintos de las subjetividades que encarnan, del mundo concreto en el que viven, y de las relaciones sociales que los constituyen.

11

Uno de los efectos del poder radica en la definición de las personas en términos de “poblaciones”. Los conceptos y procedimientos de la ciencia social y la burocracia dicen que las personas tiene atributos discretos, y al hacerlo eluden cierta información o dato, o establecen categorías y códigos para la observación y el registro. Los conceptos hacen parecer que la descripción es una realidad que efectivamente ocurre. Las características “negativas” de la población son transferidas a las percepciones sobre los estudiantes que los docentes tienen a su cargo. Cada característica de la población se vuelve una representación del “otro” que necesita de una acción remedial o compensatoria. Colectivamente esos “otros” son los chicos “en riesgo” de la escuela.

Bajo estos conceptos se eufemiza haciendo irreconocible el racismo de la inteligencia, convirtiendo las diferencias sociales en déficit, síndromes, condiciones de educabilidad, desde un discurso clínico que se presenta como científicamente irrefutable y determinante de las posibilidades que los sujetos tienen

..hay tantos racismos como grupos que necesitan justificar que existen tal y como existen, lo cual constituye la función invariable del racismo[...] Me parece importante aplicar el análisis a las formas de racismo que son probablemente las más sutiles, las más difíciles de reconocer, y por ende las que más rara vez se denuncian [...]. Me refiero al racismo de la inteligencia. El racismo es propio de una clase dominante cuya reproducción depende, en parte, de la transmisión del capital cultural, un capital heredado cuya propiedad es la de ser un *capital incorporado*, por ende aparentemente natural...El racismo de la inteligencia es aquello por lo cual los dominantes tratan de producir una "teodicea de su propio privilegio" , como dice Weber, esto es, una justificación del orden social que ellos dominan. Es lo que hace que los dominantes se sientan justificados de existir como dominantes, que sientan que son *de una esencia superior...*" (Bourdieu, 1999 : 277)

Los efectos que la institución escolar produce sobre los sujetos en cuanto a las clasificaciones y jerarquizaciones que históricamente conocemos se actualizan a partir de los discursos que provee la ciencia en cada momento histórico permitiéndonos anticipar cuál será el destino escolar y social de aquellos estudiantes que desprovistos del capital cultural que se exige para estar allí, terminan a través de formas de eliminación diferida abandonando, o en vías de segundo orden obteniendo títulos secundarios devaluados, como los que se otorgan a partir de los Programas.

12

Acelerar la adquisición de competencias como estrategia de mercado

Como ya hemos planteado la propuesta para mitigar estas diferencias consiste en garantizar a los menos favorecidos la adquisición de competencias claves y básicas. En este punto y partiendo de esta conceptualización es necesario detenernos a analizar el denominado aprendizaje de competencias, transformación que en muchos casos es señalada por el discurso pedagógico como cambio de paradigma. Recuperando el origen de este concepto es posible afirmar que proviene del nuevo management ligado a la nueva representación de las empresas surgida de la crisis económica de finales de la década de 1970, a partir de una visión renovada de la administración de la fuerza de trabajo. Desde la década de 1990 este concepto comienza a ser utilizado en el discurso pedagógico y en las escuelas dejamos de referirnos a la adquisición de conocimiento para abocarnos a enumerar competencias que los estudiantes deben adquirir. Nuestras preocupaciones pedagógicas se limitan a gestionar el aprendizaje para mejorar sus resultados, en una suerte de “Coca-Cola” educativa, desde los aportes de Angelic Del Rey (2012: 39), donde el educar debe proponerse la construcción de una aptitud general para actuar eficazmente, y el “aprender a aprender” sería entonces el verdadero objetivo del aprendizaje por competencias.

Estas ideas nos remiten a una versión revisada de la teoría del capital humano, cuyos desarrollos teóricos nos conducen a los trabajos realizados por los economistas Theodore W. Schultz y Gary S. Becker, en los años 1979 y 1992, respectivamente. Siguiendo la hipótesis de la racionalidad económica sobre la inversión en educación como factor de crecimiento económico es importante señalar que las inversiones en educación que el individuo pueda realizar impactarán en la mejora de su productividad y en las condiciones de competitividad de un país.

No podemos olvidar que estas concepciones fueron planteadas en su momento por Adam Smith para quien las capacidades adquiridas y útiles de todos los habitantes de una nación son parte de su capital. Por otro lado, Theodore Schultz quien se destacó por su libro *Investment in Human Capital*, en 1971 introduce la noción de “capital integrado” para demostrar que todo aquello que el individuo invierte en el desarrollo personal desde salud, educación, información, e incluso el tiempo que ocupa buscando empleo o divirtiéndose son considerados gastos de inversión y no simplemente gastos de consumo, son inversiones que las personas hacen en sí mismos, “competencias” que luego pueden capitalizar, permitiéndoles realizar intercambios materiales e inmateriales.

Desde esta concepción neoliberal se considera que el trabajador tiene un capital inicial, conformado por las capacidades innatas y un capital que adquiere a medida que realiza acciones deliberadas y estratégicas como las anteriormente citadas para incrementar dicho capital. Pero lo que es seguro para esta forma de razonar es que todos somos capitalistas, de tal modo que,” Los trabajadores no se han convertido en capitalistas por la difusión de la posesión de los stocks de las empresas, tal como había señalado el folklore, sino por la adquisición de conocimiento y una habilidad que tienen valor económico” (Schultz, 1983: 183).

Estos presupuestos le otorgan a la educación en general y a la escuela en particular, la función de la formación de los estudiantes, futuros trabajadores, en la adquisición de competencias que posibiliten su empleabilidad, objetivo que no solo se concreta en las instituciones escolares sino también en sus futuros puestos de trabajo en función de la acumulación capitalista, materializada en la empresa. Desde esta perspectiva se ejerce una nueva clasificación de las personas a partir de las competencias adquiridas, delimitando “poblaciones empleables” y “poblaciones no empleables”, en un claro ejercicio del poder. Asumiendo estas concepciones los docentes planifican la enseñanza y la fundamentan de este modo,

Los estudiantes son ciudadanos que pronto se convertirán en trabajadores ; su participación social en el mundo del trabajo y en la sociedad en general, dependerá de la adquisición equitativa de las competencias que les permiten discernir libremente sus opciones y faciliten trayectorias de crecimiento a lo largo de la vida. La equidad, exige que se reduzca la desigualdad de oportunidades debida a los orígenes familiares...” (Proyecto: Prácticas educativas de inserción laboral, pág.2).

Ahondando aún más en las intenciones de las propuestas pedagógicas, es posible afirmar, que en las escuelas, parte de la muestra empírica de esta investigación, se elaboran perfiles educativo- laborales donde se unifican los propósitos de la institución escolar con los de las empresas, organismos del estado, etc., lugares de inserción laboral en general. Estos perfiles no solo señalan las competencias y los valores que deben animar el comportamiento de los jóvenes, en estos términos, “..Que los estudiantes logren: vincular los saberes curriculares con el mundo real, permitiendo explicar, demostrar y dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y aplicar los contenidos apropiados...” (Proyecto prácticas educativas, pág. 4), sino también “..Que todos se fortalezcan en los valores socialmente aceptados, honestidad, sinceridad, respeto, tolerancia, trabajo colaborativo..” (Proyecto prácticas educativas, pág. 5), con el propósito de adaptación a las reglas establecidas como requisito central a ser moldeado-enseñado.

14

La formación de capital humano funciona en la racionalidad neoliberal como estrategia de biopolítica, en tanto se trata de una intervención mucho más molecular, que se vincula con el gobierno de la vida íntima de las personas. Las decisiones cotidianas que cada sujeto va tomando se convierten en estrategias económicas orientadas a la optimización de sí mismos como máquina productora de capital, en un llamamiento a ser emprendedores de si mismos, mediante la multiplicación de la forma- empresa hacia todos los ámbitos de la vida.

El trabajo pedagógico docente: de la transmisión de conocimiento a la creación de entornos de aprendizaje.

Algunas de las consecuencias de estos enfoques la podemos advertir, en primer lugar en la forma de concebir el trabajo pedagógico docente. Las condiciones de mercado le imponen al docente adaptarse a las nuevas reglas de juego como sujeto con “capacidades blandas”, gestionando las competencias necesarias para desenvolverse en este ámbito, sustrayéndole aquello que le confiere identidad a su trabajo, la construcción y transmisión del conocimiento. De la especificidad de la transmisión a su dilución frente al aprendizaje de competencias y saberes útiles, como objetivo para aumentar la calidad educativa. Entre ellas se destacan las relacionadas con las Tecnología de la Información y de la Comunicación, cuya apropiación es clave para ingresar y

desempeñarse en un mundo en constante cambio. En una de las publicaciones del Banco de recursos de herramientas educativas y aplicaciones móviles para profesores, denominada Educational Technology and Mobile Learning se mencionan un conjunto de habilidades a desarrollar:

El docente del siglo XXI ha de ser capaz de:

- 1 - Crear y editar audio digital
- 2 - Utilizar marcadores sociales para compartir los recursos con/entre los estudiantes.
- 3 - Usar blogs y wikis para generar plataformas de aprendizaje en línea dirigidas a sus estudiantes.
- 4 - Aprovechar las imágenes digitales para su uso en el aula.
- 5 - Usar contenidos audiovisuales y vídeos para involucrar a los estudiantes.
- 6 - Utilizar infografías para estimular visualmente a los estudiantes.
- 7 - Utilizar las redes sociales para conectarse con colegas y crecer profesionalmente.
- 8 - Crear y entregar presentaciones y sesiones de capacitación.
- 9 - Compilar un e-portafolio para su autodesarrollo.
- 10 - Tener un conocimiento sobre seguridad online.
- 11 - Ser capaz de detectar el plagio en los trabajos de sus estudiantes.
- 12 - Crear videos con capturas de pantalla y vídeo-tutoriales.
- 13 - Recopilar contenido Web apto para el aprendizaje en el aula.
- 14 - Usar y proporcionar a los estudiantes las herramientas de gestión de tareas necesarias para organizar su trabajo y planificar su aprendizaje de forma óptima.
- 15 - Conocer el software de votación: se puede utilizar, por ejemplo, para crear una encuesta en tiempo real en la clase.
- 16 - Entender las cuestiones relacionadas con derechos de autor y uso honesto de los materiales.
- 17 - Aprovechar los juegos de ordenador y videoconsola con fines pedagógicos.
- 18 - Utilizar herramientas digitales para crear cuestionarios de evaluación.
- 19 - Uso de herramientas de colaboración para la construcción y edición de textos.
- 20 - Encontrar y evaluar el contenido web.
- 21 - Usar dispositivos móviles (p.ej., tablets o smartphones).

- 22 - Identificar recursos didácticos online seguros para los estudiantes.
- 23 - Utilizar las herramientas digitales para gestionar el tiempo adecuadamente.
- 24 - Conocer el uso de You tube y sus potencialidades dentro del aula.
- 25 - Usar herramientas de anotación y compartir ese contenido con sus alumnas y alumnos.
- 26 - Compartir las páginas web y las fuentes de los recursos que ha expuesto en clase.
- 27 - Usar organizadores gráficos, online e imprimibles.
- 28 - Usar notas adhesivas (post-it) en línea para captar ideas interesantes.
- 29 - Usar herramientas para crear y compartir tutoriales con la grabación fílmica de capturas de pantalla.
- 30 - Aprovechar las herramientas de trabajo online en grupo/en equipo que utilizan mensajería.
- 31 - Buscar eficazmente en internet empleando el mínimo tiempo posible.
- 32 - Llevar a cabo un trabajo de investigación utilizando herramientas digitales.
- 33 - Usar herramientas para compartir archivos y documentos con los estudiantes.

En este contexto los docentes son considerados por los impulsores de las reformas como los principales responsables de los problemas de calidad que atraviesa el sistema educativo, señalando de este modo el diagnóstico de la situación,

“La calidad de los profesores de la región se ve comprometida por un pobre manejo de los contenidos académicos y por prácticas ineficaces en el aula: los profesores [...] dedican un 65% o menos del tiempo de clase a la instrucción, lo que equivale a perder un día completo de instrucción por semana, hacen un uso limitado de los materiales didácticos disponibles, especialmente de la tecnología de la información y las comunicaciones, y no siempre logran mantener la atención y la participación de los estudiantes...” (Banco Mundial, 2015: 2)

A partir de estos datos los docentes se convierten en objeto de intervención, bajo la concepción de ser un recurso que requiere ser gestionado para mejorar la productividad de los aprendizajes, desconociendo las condiciones materiales y formativas en las que realizan su trabajo. Caracterización que nos permite afirmar que las posibilidades de educar en un sentido emancipatorio cobran una fragilidad casi inexorable, y la asistencia y el control se fortalecen.

Pero también en esta perspectiva se produce una difusa línea divisoria entre la escuela y los lugares de trabajo, entre el adentro y el afuera escolar, donde la institución educativa ya no parece ser el lugar exclusivo donde se enseña y se aprende, sino que hay distintos ámbitos, que le proporcionan a los jóvenes experiencias, situaciones problemáticas, proyectos y tareas de aprendizaje, en combinación con las nuevas tecnologías que permiten y permitirán el aprendizaje a lo largo de toda la vida. En este sentido también se propicia la participación de nuevos actores sociales que junto a la escuela, asumen la responsabilidad de brindar educación, promoviendo de esta manera, la vinculación con todo tipo de asociaciones y organizaciones de la sociedad civil. Estas iniciativas ponen en evidencia lo planteado por Peter Drucker (1998: 169) al precisar que las escuelas en la llamada sociedad poscapitalista tendrán que convertirse en “sistemas abiertos”, en un intento por superar su separación histórica de la sociedad.

De este modo se instala de forma casi natural un nuevo modelo de sociabilidad que promueve el papel activo de la sociedad, llamada a desarrollar el capital social de los individuos que la componen, asumiendo la responsabilidad de políticas sociales generativas, en un claro desplazamiento del Estado como garante de políticas universales, y en consecuencia la institución escolar combina la formación del ciudadano con la del voluntario, a través de unos valores que favorecen la promoción una nueva cultura cívica.

La gobernabilidad, pensada como espacio de articulación entre la esfera estatal y la esfera privada se vuelve un concepto relevante para lograr el objetivo de provocar la adhesión dóxica de los sujetos a un orden social, que re significa los conocimientos, los valores, el trabajo docente y una forma de organización escolar, en una trama de relaciones de dominación que no se cuestionan.

Algunas reflexiones finales

En este recorrido se intentó iniciar un proceso de explicitación de los discursos educativos que se sostienen desde la racionalidad económica presente en los conceptos de equidad, igualdad de oportunidades, desempeños, resultados, competencias y gestión de aprendizajes individuales, convirtiéndose en argumentos habituales de los expertos en educación y de los docentes, a través de los saberes y prácticas existentes en las instituciones educativas. Formulados en forma acrítica sustentan y otorgan legitimidad a

las reformas educativas globales que se imponen desde las políticas educativas como la necesaria mejora de la educación en función de los objetivos del mercado y como estrategia de control para aquellas poblaciones jóvenes que se tornan peligrosas. En este contexto se resignifica el trabajo pedagógico docente, quien despojado de su condición de intelectual se constituye en un sujeto de intervención que debe ser formado en competencias que le permitan cumplir con el mandato de reducir la enseñanza al “aprender a aprender” como estrategia de adaptación continua al entorno.

Cuestionar estas concepciones implica generar condiciones en las instituciones educativas que hagan posible el debate y el pensar colectivo capaz de producir alternativas pedagógicas para disputar otros sentidos de la educación y del trabajo docente desde una perspectiva emancipatoria.

18

Bibliografía

- Banco Mundial. (2014). Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.openknowledge.worldbank.org>.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y de la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org>.
- Bourdieu, P. (1999). *Cuestiones de Sociología*. Madrid: Editorial Istmo.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Consejo Provincial del Educación de la Provincia del Neuquén. (2015). Documento: Nueva Escuela Secundaria Neuquina. Un desafío histórico: la construcción de la nueva escuela secundaria. Marco Político- pedagógico.
- Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén (2016). Documento Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina.
- Del Rey, A. (2012). *Las competencias en la escuela. Una visión crítica sobre el rendimiento escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Dubet, F. (2009). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*. Barcelona : Editorial Gedisa.
- Drucker, P. (1998). *La sociedad poscapitalista*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Dussel, I. (2007). Reflexiones en torno a qué significa una formación para la equidad. En I. Dussel & P. Pogr  (Comp.). *Formar docentes para la equidad. Reflexiones, propuestas y estrategias hacia la inclusión educativa* (pp.29-39).Buenos Aires: Propone.

Neves, W. (2009). La nueva pedagogía de la hegemonía. Estrategias del capital para educar el consenso. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Popkewitz,T.(2003). Clase N  10, en Curso de Posgrado Currículum y Ciencias Sociales. Buenos Aires: FLACSO.

Schultz, T. (1983). La inversión en capital humano. Revista Educación y Sociedad 1, 183-196.

Tedesco, J. (2007).  Para qué educamos hoy?. En I. Dussel & P. Pogr  (Comp.) *Formar docentes para la equidad. Reflexiones, propuestas y estrategias hacia la inclusión educativa* (pp.13-28). Buenos Aires: Propone.

Vior, S. (2009). Prefacio. En W.Neves (Organiz.). *La nueva pedagogía de la hegemonía. Estrategia del capital para educar el consenso*(pp. 13-16).Buenos Aires: Miño y Dávila.