

Apuntes iniciales para discutir la noción de inclusión educativa

Pablo Martinis | Doctor en Ciencias Sociales. Profesor Agregado del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad del Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR.

¿Reducir la desigualdad o verificar la igualdad?

Las líneas que se presentan a continuación toman la forma de un ensayo, no pretenden constituirse en un texto sustentado en un riguroso trabajo de campo ni en una enjundiosa articulación teórica. Lejos de esas pretensiones, las guía la intención de aportar a la reflexión acerca de uno de los núcleos problemáticos fundamentales que atraviesa hoy la educación uruguaya. Me refiero a las formas a través de las cuales será posible construir una educación que garantice la más plena satisfacción del derecho a la educación de todos los integrantes de las nuevas generaciones. Sabemos que al tratarse de la satisfacción de un derecho, no es posible justificar su no cumplimiento sobre la base de faltas o “carencias”, que portarían quienes precisamente son los sujetos de ese derecho.

Rancièrre (2007) ha planteado muy lúcida-mente una reflexión relevante para encaminar estas líneas.

«...se trata de saber si el mismo acto de recibir la palabra del maestro –la palabra del otro– es un testimonio de igualdad o de desigualdad. Es una cuestión política: se trata de saber si un sistema de enseñanza tiene por presupuesto una desigualdad que “reducir” o una igualdad que verificar.» (idem, p. 10)

Creo que el planteo de Rancièrre viene a dar luz sobre este problema de la educación uruguaya. El punto que me interesa marcar centralmente es que el sistema educativo uruguayo posdictadura asumió sin cortapisas la primera de las opciones que señala nuestro autor, se concibió como un ámbito desde el cual sería posible reducir las desigualdades sociales. De este modo se acuñaron ya en la década de los noventa, formulaciones del tipo “poderoso instrumento de lucha contra la pobreza” o se concibió a la educación como un “Ministerio de Bienestar Social”.

Es muy importante tener en cuenta que en el acto mismo de concebir a la educación como espacio de reducción de desigualdades se instituye una distancia entre educador y educando, que ubica a la relación educativa como testimonio de desigualdad. Esta distancia se torna insalvable, más allá de cualquier recurso pedagógico o didáctico, ya que está sostenida en la concepción del “otro” como sujeto vacío o exclusivamente habitado por carencias (sociales, culturales, económicas, afectivas, etc.). Así, ese otro nunca puede ser concebido como un igual. Es un sujeto a ser completado, salvado, redimido por un acto en el mejor de los casos compasivo, realizado por parte de quien se compadece ante la constatación de su radical desigualdad.

Este enfoque, que en la jerga educativa de los años noventa fue denominado como de “equidad”, hace de la constatación de la desigualdad del otro su punto de partida. Abundan textos de política educativa, y también producidos desde la prosa académica neofuncionalista, que no dejan de advertirnos de la “desigualdad de origen” que portarían los sujetos populares. Estigma de origen que bajo la forma de tatuaje indeleble se inscribe en la identidad del sujeto, ubicándolo definitivamente en el lugar de quien no podrá ser un igual con relación a aquel que lo clasifica. Se trata de las perspectivas que gustan de insistir en la fuerza de determinación que aquello que metafísicamente denominan como “origen” tendría en las trayectorias sociales y educativas de los sujetos populares. En diversos lugares hemos insistido acerca de la reafirmación de la desigualdad que es inherente al neofuncionalismo en sus variantes sociológicas y pedagógicas (Martinis, 2006, 2013). No aburriré aquí al lector con un repaso de esos argumentos.

Inclusión educativa. Tensiones y posibilidades

El fracaso incontestable de aquellas políticas de *equidad*, y los cambios políticos producidos a lo largo y ancho de todo nuestro continente en la última década, abrieron las puertas a una nueva significación que se introdujo en el lenguaje de las políticas educativas. Se trata de la noción de “inclusión educativa”, formulación que intentó sentar una nueva perspectiva para pensar las relaciones entre educación y sujetos populares. Algunos trabajos de investigación locales han prestado atención a esta nueva significación desde diversas perspectivas conceptuales (Mancebo y Goyeneche, 2010; Fernández Aguerre, 2010; Barral y Flous, 2011; Flous, 2015), intentando comprender las nuevas políticas y las significaciones que les vienen asociadas. Más allá de eso es indiscutible que resta todavía un trabajo profundo de investigación, que dé cuenta de las significaciones pedagógicas producidas en el marco de los gobiernos genéricamente denominados como progresistas. En un reciente trabajo, como aporte a esta necesaria indagación y reflexión, sostuvimos que en el actual escenario de la educación uruguaya se presentan tres grandes líneas de tensión.



- «1- La discusión en torno a la noción misma de inclusión educativa en tanto categoría que se asienta en la relación de fuerza existente entre quien puede definir al otro como excluido y quien es colocado en esa posición (con el consecuente despliegue de un aparato conceptual legitimador desde las ciencias sociales y sus construcciones legitimadoras).
- 2- La continuidad existente en cuanto a una forma de construir al sujeto “excluido” básicamente como un cúmulo de carencias (al estilo del sujeto carente de la década del 90) y los “parecidos de familia” que el signifiicante “inclusión” presenta con respeto al de “equidad”.
- 3- Las contradicciones existentes entre una concepción (y unas prácticas cotidianas) de las políticas educativas profundamente asentadas en las lógicas inscriptas en los dos puntos anteriores y el desarrollo de movimientos en la educación de corte democratizador que tienden a colocar el acento en la construcción de la educación como derecho, reubicando la posibilidad de nombrarla en términos de lo universal y lo común.» (Martinis, 2015:111-112)

Las dos primeras tensiones interpelan fuertemente la posibilidad de construcción de un discurso pedagógico progresista. La primera nos llama la atención acerca de las relaciones de fuerza desde las que se produce la posibilidad de nombrar al otro. Ubicar, clasificar, nombrar de alguna forma a un otro constituye siempre un acto político. Cuando ese modo de denominación produce formas de desestimación del otro, estamos ante un acto que niega su potencialidad y lo coloca en una posición de subordinación. En términos pedagógicos, la dificultad fundamental que establecen estas formas de subordinación tiene que ver con que difícilmente se puede sostener una acción educativa, si no se parte del reconocimiento de las potencialidades y capacidades del otro. No existe posibilidad de acción educativa cuando se cree que aquel a quien se dirige no es capaz de hacer algo con ella.

La difusión de la idea que sostiene la relativa incapacidad de los niños y adolescentes de sectores populares de ser parte plenamente de una acción educativa, está en la base de la consideración de estos sujetos como desiguales con respecto a quienes los ubican en ese lugar. Así se configura la primera de las escenas planteadas por Rancière: la acción educativa se constituye en un testimonio de una desigualdad presupuesta y que no puede dejar de ser verificada permanentemente, ya que está inscrita en el punto de partida de la misma acción educativa.

Esta presuposición del otro como desigual parece estar tanto planteada en la perspectiva de la “equidad” como en la de la “inclusión”, lo cual nos lleva a la segunda tensión planteada. En ambas, el otro es concebido como alguien de quien se duda que posea los atributos mínimos necesarios para participar de los procesos educativos establecidos para el conjunto de una población. Si bien, en términos generales, los diez años de gobiernos progresistas en nuestro país han colaborado en colocar en el debate público y en la legislación, derechos que tienden a ampliar los procesos de igualdad social, es de destacar que particularmente en educación subsisten orientaciones que parecen no poder ampliar esas discusiones al ámbito pedagógico. Prima un sentido común en el marco del cual se torna muy difícil tomar distancia de configuraciones que sostienen la continuidad entre posiciones sociales y trayectorias educativas. Sin duda, este es uno de los problemas fundamentales del sistema educativo uruguayo, el cual una y otra vez tiende a pensar su función como de reducción de desigualdades.

Se hace necesario rediscutir el sentido de la noción de inclusión educativa desde la lógica de un proyecto pedagógico-político progresista. Este, más que concebir a la educación como un ámbito amortiguador de desigualdades, debería suponerla como un espacio más de transformación social. Esta transformación desde la educación tiene que ver con su función específica, colocar a los sujetos en relación con el saber social e históricamente acumulado. Para ello resulta imprescindible concebir a todos los sujetos como iguales en ese aspecto: igualmente capaces de vincularse con todo lo que hay por conocer.

Precisamente lo sugerido en el párrafo anterior es lo que puede encontrarse como intención en muchas prácticas educativas en desarrollo, en diversos ámbitos de la educación pública uruguayo. Así, pasamos a la tercera tensión señalada más arriba.

Más allá de la imposición en términos de un sentido común fuertemente instalado en la sociedad uruguayo del discurso de la desestimación de niños y adolescentes pertenecientes a sectores populares, muchos colectivos docentes en diversos lugares de la geografía nacional intentan cotidianamente transformar sus prácticas. Estos cambios parten de una constatación que he podido escuchar de muchos docentes y que dice más o menos así, “empezamos a cambiar las formas de organizar nuestro trabajo porque nos dimos cuenta de que, del modo que lo veníamos haciendo, se nos quedaban muchos grises por el camino”. Si bien es indiscutible que faltan prácticas de sistematización y análisis que nos permitan conocer mejor estas experiencias, se trata de procesos que no pueden pasar inadvertidos para ningún observador del cotidiano educativo nacional.

Entiendo que estas prácticas son justamente las que instalan una bienvenida tensión en la educación uruguayo. Esta se expresa entre dos posiciones antagónicas: educar para intentar hacer del otro un igual, o tomar como punto de partida de la acción educativa el presupuesto que concibe al otro como un igual. Como sostiene Rancière, se trata ni más ni menos que de un problema político. O se trabaja para la reproducción de la desigualdad (aunque no sea esta la intención que guía la práctica, ya que justamente lo que se pretende es *disminuir* esa desigualdad), o se trabaja para la emancipación intelectual a partir del presupuesto de la igualdad de las inteligencias.

Es probable que las novedades más interesantes en la educación uruguayo estén llegando de la mano de colectivos de docentes que, conscientes del agotamiento de prácticas y formatos escolares, en sus acciones cotidianas estén impulsando formas de reubicar a la educación como un derecho universal. La pregunta que muchos colectivos se hacen acerca de cuál es su responsabilidad para con niños, niñas y adolescentes de sectores populares, los impulsa a hacerse cargo de una responsabilidad pedagógica y a pensar formas de relación educativa que partan de concebir al otro como un sujeto de posibilidades. En Martinis y Redondo (2015) hemos intentado abrir un espacio para que estas voces puedan ser escuchadas.

Estas prácticas educativas que reubican el carácter universal de lo educativo, bien podrían ser denominadas como *prácticas de la justicia*, acciones en las cuales cotidianamente se recrea la posibilidad de que cada uno pueda acceder a lo que por derecho le corresponde. Prácticas que, en definitiva, nos coloquen cada vez más lejos de creer que existen destinos fijados de antemano.

Para concluir: algunas tareas a encarar

Dos tareas parecen ser urgentes en el presente contexto. Una tiene que ver con la sistematización y el análisis de numerosas prácticas educativas en desarrollo en nuestro país, que tienen rasgos como los sugeridos en los párrafos anteriores. La otra va en la dirección de tomar nota de esos procesos de sistematización y análisis no con la intención de encontrar “recetas pedagógicas y didácticas” aplicables en cualquier lugar y situación, sino con el objetivo de construir saber pedagógico, conocimiento sobre los sujetos, los saberes que circulan, las formas de construir relaciones educativas desde una perspectiva de emancipación intelectual.

Ninguna de las dos tareas puede ser realizada sin el protagonismo fundamental de los propios colectivos que llevan adelante las experiencias. Sin duda que el encuentro con otros profesionales de la educación será muy enriquecedor en este proceso de sistematización-análisis-construcción de saber pedagógico, pero es muy importante subrayar que las relaciones con estos deben ubicarse en términos de intercambios de saberes y experiencias, dirigidos al objetivo de producir nuevas formas de concebir la educación. No hay lugar aquí para expertos que vengan a “iluminar” a los docentes, sino para profesionales que puedan trabajar en conjunto.

Quizás se nos abra así un camino que nos permita sostener una educación basada en las nociones de justicia e igualdad, teniendo presente que, como señaló nuestro gran filósofo y educador popular José Luis Rebellato:

«...el desarrollo de los proyectos de vida y la apertura dialógica hacia los demás, requieren necesariamente condiciones de real posibilidad. Estas sólo pueden darse en una sociedad justa o en una sociedad con instituciones justas. El término institución aquí es tomado en referencia a la estructura que posibilita un vivir juntos en una comunidad histórica. La justicia supone, a su vez, la exigencia de la igualdad. No es posible el florecimiento de la diversidad de formas y planes de vida, si no se garantiza una estructura que asegure igualdad. Igualdad no equivale a uniformidad, sino a condiciones que fomenten el desarrollo de las diversidades.» (Rebellato, 1997:3) 

Bibliografía referida

- BARRAL, Claudia; FLOUS, Clarisa (2011): “Construcciones discursivas en torno a inclusión educativa y sujeto de la educación” en *Políticas Educativas*, Vol. 5, N° 1, pp. 1-14. En línea: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/35675/23231>
- FERNÁNDEZ AGUERRE, Tabaré (2010): “El peso del origen institucional: una hipótesis sobre las políticas de inclusión en la educación media de Uruguay (2005-2009)” en *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, Vol. 19, N° 1. Montevideo: ICP. En línea: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-499X2010000100006&script=sci_arttext
- FLOUS, Clarisa (2015): “Una aproximación al análisis del discurso, en políticas y programas de inclusión educativa en la enseñanza media básica en el Uruguay (2005-2012)” en *Políticas Educativas*, Vol. 8, N° 2, pp. 28-43. En línea: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/56219/34802>
- MANCEBO, María Ester; GOYENECHÉ, Guadalupe (2010): “Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica” (elaborado para su presentación en la Mesa “Políticas de inclusión educativa” en las IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo, setiembre de 2010). En línea: http://cienciasociales.edu.uy/wp-content/uploads/2013/archivos/Mesa_12_y_17_Mancebo-Goyeneche.pdf
- MARTINIS, Pablo (2006): “Educación, pobreza e igualdad: del ‘niño carente’ al ‘sujeto de la educación’” en P. Martinis; P. Redondo (comps.): *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*, pp. 13-31. Buenos Aires: del estante editorial. Serie Educación. En línea: https://docs.google.com/document/d/1RdLfn_uZq8A-5qx1muYZs6MWXxFU4zRDyWby9EgH758/edit?hl=en_US
- MARTINIS, Pablo (2013): *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. Montevideo: CSIC – UdelaR. Colección biblioteca plural.
- MARTINIS, Pablo (2015): “Infancia y educación: pensar la relación educativa” en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 25 (Junio), pp. 105-126. En línea: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384541744007>
- MARTINIS, Pablo; REDONDO, Patricia (comps.) (2015): *Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones / Editorial Stella / Fundación La Salle.
- RANCIÈRE, Jacques (2007): *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- REBELLATO, José Luis (1997): “Horizontes éticos en la práctica social del educador” en *Centro de Formación y Estudios del INAME*. En línea: <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/rebellato%20horizontes.pdf>