

Agmer Seccional Paraná



TALLER DE DELEGADOS.
Reforma Educativa 1

Inclusión-Exclusión. Reflexionamos juntos

“..... en la educación inclusiva..... las escuelas deben acomodar a todos los niños sin importar sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales o lingüísticas. Esto inclusive niños con discapacidad y sobredotados....., niñas, niños que viven en la calle, niños que trabajan, niños migrantes, niños que han perdido a sus padres por el virus de inmunodeficiencia humana o por guerras, niños de minorías culturales o étnicas y niños de otros grupos con desventajas o marginados.”
(UNESCO; 2000)

Las políticas educativas elaboradas y desarrolladas durante los últimos años en la esfera nacional así como en las provincias, hacen de la “escuela inclusiva” (**cualquier escuela puede incluir**) eje medular de las normativas que deben regir la vida en la escuela pública.

Para ello nos debemos referir a la normativa. En la Argentina comienza a mencionarse impetuosamente el término *inclusión en educación* con la institución de la Ley Nacional de Educación N° 26.206/2006.

A nivel provincial podemos mencionar la Resolución N° 1550/2013, Programa Integral de Trayectorias Escolares.

En su presentación menciona “... El trabajo con Trayectorias Escolares implica observar, detectar (**¿desde qué lugar detectamos?, ¿con qué criterios?, ¿quiénes?, ¿todos?**), atender y dar respuesta a cada niño, niña, adolescente y joven comprendido en las franjas de edad y al ampliarse el período de la obligatoriedad, se amplía la trayectoria escolar teórica. Se diversifican aún más en consecuencia, las trayectorias reales que los alumnos pueden desplegar, complejizándose el seguimiento y acompañamiento de aquellas trayectorias no encauzadas. (**inclusión-exclusión**)

La escuela debe asegurar el acceso, la permanencia y el egreso de la educación obligatoria, de allí nuestro compromiso político y pedagógico para garantizar esas trayectorias.

Cuando acá mismo nos invita a participar, a sumarse al Programa Integral de Trayectorias Escolares para así lograr una educación de mejor calidad con inclusión para todos, **¿nos habla de generalizar la inclusión?, ¿de individualizar la inclusión?, ¿si no incluimos, excluimos?, ¿a todos incluimos?, ¿quién dice qué incluimos, a quién incluimos?**.

La Ley de Educación Nacional N° 26206 y La Ley de Educación Provincial N° 9890 nos marcan las acciones para saldar deudas históricas del sistema educativo, entendiendo la educación como un bien personal y social y que hay que continuar reduciendo la brecha de desigualdad existente a través de políticas de inclusión. (**¿Sólo así? ¿Con esto nada más reduciremos la brecha socio-política-económica existente? ¿La escuela otra vez será la encargada de determinar mediante estas inclusiones de determinar quién sí o quién no?, ¿cuál es lugar del docente en estas políticas?**)

Este programa con la participación de todas las direcciones llevará una acción plurianual de intervención sobre los ejes problemáticos detectados, mediante **selección de escuelas para trabajo focalizado. Y otra vez nos preguntamos ¿Inclusión - Exclusión?**

Responsabilidades: “Pensando en las instituciones y en lo que pueden hacer los docentes habrá que considerar que la implementación de la obligatoriedad requiere intervenciones pedagógicas más precisas, enmarcadas en un modelo institucional inclusivo que garantice la trayectoria escolar de los alumnos en condiciones de igualdad (...) Es en las capacidades y compromisos, individuales y colectivos, de los docentes en donde se sustenta se fundamenta toma forma tanto la Inclusión como la efectiva igualdad de oportunidades de cada estudiante en sus procesos de aprendizaje” (Res. 1550/2013)

Las inclusiones al trayecto escolar no deben cargarse de pequeñas articulaciones, acciones voluntarias y una cuota de esfuerzo docente, porque esto no alcanza y seguimos siendo prisioneros de normas que se escriben, y se establecen por otros que hace mucho tiempo están fuera de las aulas, sin consulta a los que verdaderamente viven la realidad en las escuelas.

Es importante hacer una lectura minuciosa de la resolución 1550/13 al igual que otras.

Por eso decimos, coincidiendo con Brenner, que no debemos permitir **la Naturalización**: “cuando un significado se naturaliza tiende a no ser materia de pensamiento crítico, implica un marco de seguridad al identificarse con el poder de quienes ejercen la producción de discursos.”

¿Qué propone la escuela inclusiva? ¿Que modificaciones implica con respecto a las políticas anteriores?

El documento de la UNESCO plantea: la marginación es una amenaza para la sociedad. Bajo este concepto hoy hay cada vez más personas excluidas de una participación positiva en la vida económica, política, social y cultural.

Esta organización manifiesta que a mayor número de marginados, mayor inseguridad y aquí volvemos a plantearnos los términos **INCLUSIÓN-EXCLUSIÓN**.

Debemos replantearnos para qué incluimos, qué propone la escuela inclusiva, cuál es el sentido de meter en un edificio escolar a todos los niños para intentar contenerlos en un sistema político- educativo lleno de cuestionamientos, qué sentido le damos a la obligatoriedad en tramos de edad y aprendizajes significativos.

Por esto podemos decir que los fundamentos políticos, filosóficos y pedagógicos, son fundamentos neoliberales, una interpretación economicista de la realidad, en este caso educativa.

“ en épocas neoliberales de fuerte especulación financiera y sus concomitantes crisis, excediendo en sobre medida a la producción e incidiendo en ella negativamente, mediada por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, aparece la incertidumbre respecto el futuro y en la vida cotidiana, donde todo tiende a ser mercancía. O valor de cambio, hasta el exceso. Ni el mismísimo Adam Smith, uno de los fundadores del liberalismo económico en el siglo XVIII, imaginó que la seguridad, la educación pública, la intimidad humana podrían ser mercancía. Pareciera ser el triunfo del presente tipo de capitalismo sin opción alternativa, debilitando la esperanza, cerrando el futuro a una posibilidad más humana. En este contexto, sin horizonte promisorio, se inventa el término “inclusión-exclusión”. ¿Cuál es su significado? Y lo siguiente no es pueril juego de palabras: lo que está dentro porque está dentro, en tanto lo que está fuera porque está fuera” (Brenner; 2011). **Incluir: meter dentro. Excluir: sacar fuera.**

Así se niegan relaciones contradictorias en donde una es consecuencia de la otra. La exclusión es negada como consecuencia de la inclusión, se niega que la inclusión produzca exclusión. Actualmente el maestro se siente, por parte del Estado, abandonado (y culpado) pedagógicamente en el aula. Estado que se dedica a “escribir” normas y “controlar” su cumplimiento. Entonces nos decimos ¿Qué actitud debemos tomar los docentes?

Actitudes no convenientes: La utilización de las mismas categorías pedagógicas del opresor por parte de sectores “progresistas”. La lucha docente centrada en el salario, funcional a la explotación del capitalismo neoliberal.

Actitudes convenientes: Considerar la pedagogía núcleo de las condiciones laborales del docente, de ahí la necesidad de la lucha pedagógico/política como prioritaria. Considerar motivo de lucha los textos producidos por la academia que no colaboran con el maestro en el aula escolar, con la finalidad de un posicionamiento crítico/propositivo. Supeditar la lucha salarial y presupuestaria al núcleo de las condiciones laborales del docente, la pedagogía y la pedagogía carnalmente vivida en el aula, en la escuela.

“El ser alumno, la condición estudiantil, es una categoría peculiar que se va transformando históricamente conforme se transforman la sociedades. Precisamente, uno de los efectos educativos más relevantes, ocasionados por la crisis de las últimas décadas, es que se ha generado una suerte de ruptura de trayectorias de jóvenes y adolescentes: los procesos de exclusión y fragmentación social barrieron con la representación del progreso que sostenía que se podía confiar en el futuro” (Carina Kaplan; 2006)

¿Qué es lo que enseñamos en la escuela? ¿Qué es lo que aprenden los estudiantes? ¿Qué es lo que no aprenden? Problematicar el curriculum

Veo y escucho a una adolescente, con 13 años de edad, que se levanta de dormir, bajo un techo donde entra aire, frío y lluvia, mientras con su pobre abrigo expresa “tengo frío”, inmediatamente me pregunto: ¿aprenderá en la escuela La Declaración de los Derechos Universales del Niño?”

(Brenner, 2015)

Brenner nos invita a problematizar un conjunto de conceptos arraigados en nuestra práctica docente y en muchos casos asociados a prácticas de vanguardia, los cuales, sin embargo, dentro de la lógica del sistema neoliberal adquieren un sentido totalmente diferente, opuesto.

Uno de ellos es la noción de curriculum escolar. Brenner se pregunta desde dónde y cómo se construye. Los contenidos curriculares y núcleos de aprendizajes prioritarios son diseñados por funcionarios, en oficinas, donde la palabra y la vivencia del “otro” (destinatario de nuestras prácticas de enseñanza) están ausentes. Los docentes aparecen como meros transmisores de un conocimiento generado en otro lugar y por otros sujetos, más allá de que en la teoría nos encontremos con términos como construcción, producción, pensamiento crítico (conceptos también cooptados por el neoliberalismo).

La educación pensada desde el criterio neoliberal se basa en una debilidad constituyente que es “meter dentro de la escuela a cientos y cientos de millones de niños y jóvenes”. Con la obligatoriedad de la escuela hasta el nivel secundario, los grandes sectores populares están en la escuela, pero no aprenden. Ahora bien “¿qué es lo que no aprenden? Básicamente la propia lengua desde los cánones pre establecidos. ¿Y para qué debieran aprenderla?, ¿para lograr un sentido comunitario desde la experiencia de un mundo compartido y el diálogo intercultural liberador, lo que supone la lucha transformadora de las condiciones materiales de existencia?, ¿para insertarse dentro de las redes del mercado o bien vagar fuera de sus márgenes, como un vagabundo o excluido?” (Brenner, 2017)

Preguntarnos esto nos lleva a cuestionarnos todas las bases sobre las que asienta el actual sistema de educación, del cual como docentes formamos parte.

La lógica de mercado invade el sistema educativo. Así como en la gestión empresarial, las decisiones son tomadas por una élite de poder (Banco Mundial a través de los gobiernos de turno, vía los ministerios de educación), delegando las cuestiones técnicas y operativas a los centros locales (escuelas). Desde esta perspectiva los Proyectos Educativos Institucionales, que cada escuela con empeño y compromiso reelabora y revisa cada año para supuestamente mejorar la propuesta educativa, aparecen con una mera “función de gestión institucional, porque cada escuela, individualmente, fragmentariamente, es la que proyecta, genera éxitos o genera fracasos. El Estado delega la responsabilidad de la educación de los niños pobres en los maestros, es decir, no quiere responsabilizarse por ese otro que es el pobre, pobre al que ese mismo Estado contribuyó fuertemente en su construcción histórica” (Brenner; 2011)

El neoliberalismo, oculta esta construcción histórica de la pobreza y la reduce a una meritocracia individual. Un PEI puede estar muy bien redactado, ser asumido con muy buena voluntad por parte de la comunidad educativa. Ahora bien, “un sistema no debe depender de la buena o mala predisposición de las voluntades individuales, debe generar las condiciones para que los maestros enseñen con gusto y con calidad. Y ese sistema no lo constituye solamente el escolar, también el político y el económico en tanto lo contiene.” (Brenner, 2011)

Remitiéndonos a un texto del Banco Mundial, del año 1995 *Prioridades y Estrategias para la Educación*, podemos leer que la educación “...contribuye a reducir la pobreza al aumentar la productividad de los pobres, reducir la fecundidad y mejorar la salud, y al dotar a las personas de las aptitudes que necesitan para participar plenamente en la economía y en la sociedad. De modo

más general, la educación contribuye a fortalecer las instituciones civiles, a crear una capacidad nacional y a promover el buen gobierno, que son elementos esenciales para la implantación de políticas económicas y sociales racionales” (Banco Mundial; 1995). Es decir, “sigan nuestros preceptos, produzcan, pero sean pobres y disciplinados en la precariedad”. (Citado en Brenner; 2011)

La educación se nos ha transformado en una práctica de la normativa, dejando fuera del ámbito de debate el maltrato político y económico que niños y adolescentes sufren en los contextos neoliberales que vivimos. Toda la legislación nacional y provincial se refiere expresamente a la responsabilidad del Estado como garante de la educación, en tanto derecho humano; una educación pública, gratuita, integral, asistencial, participativa e igualitaria. No se menciona, sin embargo, el derecho de los niños al deseo de aprender los saberes que se le proponen. “La pregunta ausente es *por qué no desea.*” (Brenner; 2011)

Como docentes que intentamos pensar nuestras prácticas en clave política, tenemos un arma que es la lucha teórica, ya que somos profesionales de la palabra. Y en nuestras manos la llave para abrir la puerta hacia otras praxis posibles, desde donde podamos denunciar prácticas opresoras y anunciar prácticas liberadoras. “Anuncio sin denuncia es vacío, denuncia sin anuncio es ciega. El ser humano no debe convertirse a normas vacías de contenido, sino al Otro, al pobre.” (Brenner; 2011)

Así, por ejemplo, en un contexto de niños que viven rodeados de basura ¿podemos enseñar en abstracto los problemas de la contaminación ambiental? Aventurémonos a imaginar que los niños relaten sus condiciones de vida: cómo vivo, cómo vive un niño en otra parte de la ciudad. A partir de ahí cuestionarnos por qué yo vivo así, qué pasó para que esto ocurriera. Reconstruir el habitat, las miradas, el trabajo, cómo es el ambiente en el que vivo, de qué me alimento y cómo, cómo me miran los niños del centro de la ciudad, si tengo dificultades en el aprendizaje hay maestros que se ponen a mi lado hasta que aprenda, podemos juntarnos con los niños de otra parte de la ciudad para compartir, para decir cómo nos vemos, hacer cosas juntos e intentar enriquecernos mutuamente en el diálogo en nuestra humanidad.

El autor nos propone otra situación para pensar qué enseñamos y qué aprenden o no aprenden nuestros estudiantes: “Cuando el chico se alimenta en la escuela y no piensa por qué y para qué, mientras no les enseñemos a pensar estamos disociando su praxis de su pensamiento, lo alienamos, aun deterioramos su salud mental. (...) Trabajar con el niño por qué come en la escuela, por qué sus padres no le dan de comer, qué come en la escuela, con qué valores nutritivos, qué tuvo que ocurrir para que no comiera en su casa y comiera en la escuela, qué tendría que ocurrir para que vuelva a comer en su casa pero con un alimento cargado de valores nutritivos, por qué hay otros chicos que no necesitan comer en la escuela...Entran en juego contenidos históricos, geográficos, de educación para la salud, de lengua, narrativas, plástica, etc. Obviamente este tipo de contenidos van a ser rechazados por quienes detentan, sin ética pública, el poder del Estado, porque serían subversivos. Si la escuela realmente formara el pensamiento crítico, creativo y formara dentro de una praxis solidaria, sus egresados no podrán soportar este sistema, y sus ingresantes, durante el transcurso de la formación, aprenderían a exigir su modificación.” (Brenner; 2011)

Otro aspecto a considerar para problematizar el curriculum es el de los manuales y libros escolares que utilizamos docentes y estudiantes en todos los niveles. En general, en estos libros de texto no se fomenta el diálogo y la discusión comunitaria en condiciones concretas, con interlocutores concretos, sino la repetición de contenidos, presentados de manera lineal y unívoca, y con una ausencia de citas y fuentes de información, lo cual resulta grave desde lo ético. “... mientras no haya una política hacia los libros de texto diferente de la actual, resultará imposible llevar adelante una reforma educativa que no sea sólo meramente simbólica sino que pretenda tener un real y concreto grado de incidencia en el aprendizaje de los alumnos.” (Brenner, 2011) Es por ello que el autor habla de una colonización de la educación a través de la manualización de los conocimientos. Las editoriales (entendidas como organizaciones económicas) infantilizan los contenidos que seleccionan, organizan y desarrollan en sus textos. De ahí la necesidad de imaginar y llegar a concretar publicaciones propias, por ejemplo, desde los sindicatos y colectivos docentes. “Crear el propio libro de texto escolar es una posibilidad, sin premura alguna aunque con tesón, conocimiento y discusión comunitaria (...) Quizá sea una utopía, pero bienvenida.”

(Brenner, 2011)

“Luchemos para salir de esta cárcel mediante nuestra profesionalización, enseñando lo que aún no se enseña y debería enseñarse, modificando las condiciones laborales a partir de una ética docente.” (Miguel Andrés Brenner, La escuela como práctica política)

Lo público y lo popular

“...gestada en el seno mismo de los movimientos sociales, la educación popular ha contribuido a potenciar y enriquecer las experiencias de las clases subalternas, alimentando la matriz emancipatoria que los pueblos actualizan en la lucha por su liberación.” (Agmer, II Encuentro Latinoamericano de Educadores Populares por la Alfabetización, 2008)

“Desde esta perspectiva, ¿tiene sentido hablar de educación popular en el marco de una escuela cuyos lineamientos y controles dependen del aparato burocrático político del Estado?

(Brenner, 2011)

¿Cómo entender lo público?

Un término no vale por sí mismo, sino por la manera como se lo usa, dentro de ciertos juegos lingüísticos, contextualizados histórica y espacialmente. Debemos preguntarnos entonces si hay un sentido certero de lo público, si se encuentra segmentado o es susceptible de "gestión" " y hasta que punto es público lo público.

Se trata de un concepto antiguo en la lengua española, "poco empleado" en teóricos de década del 60 del siglo XX y muy "utilizado" por múltiples sectores conservadores, seudos progresistas. Lo público tendría de base una homogeneidad, algo que es común a todos, excluyendo de la perspectiva la noción de clases sociales. Con la Ley 1420 "lo público de la escuela pública es un espacio instituido para la homogeneización y el disciplinamiento dentro de los cánones establecidos por la oligarquía terrateniente." (Brenner, 2011)

Este autor relaciona este sentido de lo público con la categoría de Rosseau "voluntad general": "Hay con frecuencia gran diferencia entre la voluntad de todos y la voluntad general, esta no atiende más que al interés común, la otra concierne al interés privado, y no es más que una suma de voluntades particulares." Su generalidad diluye las diferencias, las contradicciones y la expresión de la voluntad general es la ley, en la que todos los individuos seríamos iguales." (Citado en Brenner; 2011)

Y a partir de allí, nos propone una mirada crítica a partir de la cual podamos preguntarnos cómo interpretar lo público, si se trata de un sujeto o de un neutro, si es una manera de diferenciar algo de los intereses privados, si es un espacio o es un tiempo.

Cuando reducimos lo público a un espacio "aparecen zonas fronterizas, donde un mismo sujeto puede encontrarse y no encontrarse en un espacio, estableciendo, así, una especie de esquizofrenia social. Por otro lado, apreciamos, también, que no se alude a un tiempo. El espacio sin tiempo cierra horizonte liberador a toda praxis, la liberación requiere de un tiempo superador. Se construyen, por ende, categorías con el objeto de limitar la mirada, a la manera de anteojeas de caballos..." (Brenner; 2011)

En las últimas décadas, la educación pública se ha sustentado más en la escritura formal de la ley que en la creación de valores. Así, se pregunta el autor "¿cómo entender lo público de la escuela pública, cuando los sectores de privilegio social tienden a segregarse en espacios privados o privativos, de no acceso al común mortal?" (Brenner; 2011)

¿Cómo entender lo popular?

En la antigua Roma, la división social era muy marcada: patricios y plebeyos. Esto últimos eran los marginados, que carecían de ciertos derechos civiles como el voto. Conquistar este derecho implicó muchos enfrentamientos con los patricios, en los que los plebeyos fueron construyendo una conciencia de clase. Esta referencia histórica permite afirmar que "el origen de lo **popular** se da **en la lucha** contra la marginación del ejercicio real de los derechos." (Brenner; 2011)

En nuestro presente histórico neoliberal, las políticas públicas/privatistas, han hecho que lo público se encuentre desquiciado, desbordado y colapsado: la justicia, la educación, la salud pública, la seguridad, los transportes públicos, etc.

El Estado establece lineamientos y controles de la institución educativa en base a modelos mercantiles debilitando al sujeto popular. Es necesario, por lo tanto, pensar otros procesos que fueren “a la constitución de un Estado diferente, en la que la resolución de las necesidades de las comunidades educativas sea hilo conductor de todo su accionar” (Brenner, 2011).

Se trata de un auténtico desafío para los docentes, el “hacer popular la escuela pública (...) reactualizar la educación popular y reapropiarnos de la escuela pública –que tantos embates sufre...” (Agmer; 2008) El principal objetivo de esta educación pública-popular es el de combatir la exclusión educativa, que margina a amplios sectores de nuestro pueblo y no nos permite reconocernos como sujetos protagonistas en la construcción de la realidad social y política.

Ello implica, desnaturalizar lo dado, reconocer que no hay identidad histórica entre lo público y lo popular y que la misma solamente puede darse a partir de la lucha, practico- teórica y práctico-práctica. Además, toda política curricular debe estar inspirada en lo cotidiano de la praxis de los sectores populares, aun con todas sus contradicciones y no en los científicos y/o técnicos. “Lo cotidiano, que se identifica con la praxis de los movimientos sociales, desde la base no constituye categorías o conceptos fundados en la lógica binaria del ser o no ser, de lo verdadero o lo falso, sino el movimiento de la propia vida, que ofrece el sentido y la energía para todo contenido curricular” (Brenner, 2011)

Implica también un compromiso con los educandos y con el deseo de enseñar, así como con los educadores, asumiendo una lucha creativa.

“Disfrutar, no como mero acto de consumir, sino de fecundidad, de dar más y mejores frutos, disfrutar de lo cotidiano, espíritu atrapante que favorece la existencia de educandos/educadores; cuestionar constantemente nuestras prácticas pedagógicas y en comunidad, escuchar a nuestros estudiantes, estar atentos a sus necesidades, intereses y valoraciones a fin de intentar canalizar mediante nuestras acciones respuestas como signos de esperanza, hacer como si la revolución educativa se encontrara a un paso, aunque la sepamos utopía, de manera tal que, aunque el desánimo sobrevenga, en última instancia, nos posicionemos en otro lugar, que nos permita la dignidad; y desde ahí, indignarnos del maltrato a nuestros alumnos, a la comunidad educativa, potenciar el sentido de lucha, de justicia, de solidaridad.” (Miguel Andrés Brenner. La escuela como práctica política)

¿Con qué metodologías podemos implementar el debate en las escuelas que tengan por centralidad la pedagogía y la didáctica?

La escuela tiene un espacio físico para el niño, pero el niño no está. La escuela tiene tiempos organizados para el niño, pero el niño no está
¿Qué sentido tiene el conocimiento cuando, si de construcción se habla, el maestro es ante todo mero receptáculo de normas y manuales, exigido por el deber y su certificación, condenado a repetir y no enseñar, como atrapado en una experiencia sin salida y, en vez de sujeto enseñante, sujeto al derecho que reprime?

(Brenner, 2013)

La Escuela se presentó como un lugar “despolitizado” y “desideologizado”, pero evidentemente responde a la ideología predominante. Es en ella que, desde la más temprana edad, nos enseñan a “mirar” el mundo. Desde una posición crítica, vemos que no es “neutra”, y cumple funciones de reproducción social.

Bourdieu considera que el hecho de que perduren los sistemas socio económicos de la sociedad moderna está ligado con la reproducción cultural arbitraria, la que a su vez contribuye a la reproducción social. La escuela tiene la misión de inculcar, transmitir y conservar la cultura dominante, al imponer un paradigma cultural, en este sentido la educación intenta reproducir la estructura social y sus relaciones de clase además de esconder su falta de libertad al enmarcar sus ideologías de acuerdo al régimen imperante. La educación, para lograr su finalidad reproductora, se sirve utilitariamente del profesor el cual no es más que un producto inconsciente del sistema, que es la instancia más directa de transmisión cultural, la responsabilidad de formador y autoridad pedagógica. Este ejerce sus funciones mediante sus acciones pedagógicas, pero todas ellas dominadas y sometidas a las clases dominantes, donde se enseña arbitrariedad cultural (cultura determinada impuesta por el estado o país), los que son instrumentos de dominación y de reproducción, así la cultura se reproduce y toda acción pedagógica se convierte en violencia simbólica, en otras palabras, poder que logra imponer significados y los impone como legítimos; aceptar una realidad sin mayores cuestionamientos.

En nuestra historia reciente, el carácter “arbitrario” de la educación, se encarna, para Freire, en la negación – e incapacidad de percibir a aquel otro, como a un semejante. El docente, para Paulo Freire, es aquella persona capaz de poner en acción los mecanismos de habilitación simbólica y subjetiva que afirmen la “existencia” del “otro”, fundado, precisamente, en la capacidad – y en la obligación que tenemos- de reconocer al “otro”, en tanto sujeto en contexto de aprendizaje. Desde este punto de vista, para Freire, las clases desfavorecidas se constituyen y perciben a sí mismos, desde el lugar propuesto por la clase dominante, quienes lo posicionan en el lugar de la opresión, y por ende, en el del “no saber”.

El oprimido, para Freire, es aquel que se constituyó en un contexto de control aplastador, de carácter necrófilo, es decir, nutrido “del amor a la muerte y no del amor a la vida”. La concepción bancaria que a ella sirve también lo es. De lo anterior se comprende su propuesta de concebir al docente como aquel quien habla “con”, trabaja “con” y no “para”, alejando, de esta manera, toda posición que implique la subordinación del otro, para trabajar desde la categoría de inclusión, que no debe confundirse con integración. La solución “no está en el hecho de integrarse, de incorporarse a esta estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en seres para sí” (Freire)

El respeto a la diferencia tiende a ser mera proclamación curricular y, en el mejor de los casos, se reduce en la praxis a ‘soportar’ o ‘tolerar’ al otro, sin la existencia de procesos de diálogo intercultural donde a partir de la propia identidad cada uno enriquezca al otro, crítica y creativamente.

Brenner propone la conveniencia de la traducción pedagógica como política didáctica. Traducción significa evitar desperdiciar las experiencias de nuestros alumnos, expresado de otra manera, evitar el genocidio de la experiencia. Hay en todo acto de traducir un dar cabida al otro, que impide su absorción en un absoluto lingüístico. Significa asumir aquellas experiencias, la propia palabra, su historia, hacerla carne, intercambiar poniendo en tensión saberes constituidos y experiencias, abriendo horizontes utópicos.

“Ciertamente, en la escuela aprenderá: mi barrio, el municipio, la provincia, la nación. Ciertamente, en la escuela aprenderá: los derechos universales del niño, los derechos universales de la mujer. Seguramente en la escuela aprenderá: el mundo del trabajo, de la tecnología y la comunicación. Además aprenderá aritmética, ¿será desde los ejemplos que él ya domina, manejando los pesitos en su vida cotidiana? Además aprenderá lengua castellana: ¿aprenderá a poner en palabras lo que le acontece, aprenderá a ponerse a él mismo y a los suyos en palabras y palabras escritas mediando el diálogo con otros? Además aprenderá ciencias naturales: ¿aprenderá a conocer los “bichitos” microscópicos que circulan por sus manos y su cuerpo al manipular tanta basura? Además aprenderá educación para la salud: ¿aprenderá a cuidarse dentro de sus condiciones de vida? Aprenderá la historia, pero no su historia a partir de donde interpretar la historia. Aprenderá la matemática, pero no su matemática. Aprenderá la lengua, pero no su lengua. Aprenderá la estética, pero no su estética cargada de suciedad y desamparo. Aprenderá ¡tantas cosas!, pero no las propias. Y... podríamos seguir con más áreas del saber. ¿Del saber de quién, para qué, para quién?” (Brenner; 2013)

“Precisamente, se pretende normalizar a niños zambullidos en injusticias, opresión,

explotación del hombre por el hombre. Por ende, aquellas escrituras, ordenadoras pedagógicas, son también ectoras de injusticias.

Cuando las normas domestican a las comunidades o las subsumen en sí mismas pretextando orden, acaece el olvido bajo el imperio de intereses no confesados, en nuestro caso el olvido del niño situado, “construyendo” alumnos adaptados o integrados al sistema social vigente. Alguien podría señalarme: “no todos los niños que van a la escuela son pobres”. Por supuesto. Y tampoco existen, en términos generales, procesos de interculturalidad entre niños de diferentes sectores sociales, de diferentes modos culturales, de diferentes grupos étnicos, con diferentes experiencias de vida. El respeto a la diferencia es mera proclamación curricular y en el mejor de los casos se reduce en la praxis a ‘soportar’ o ‘tolerar’ al otro, sin la existencia de procesos de diálogo intercultural donde a partir de la propia identidad cada uno enriquece al otro, crítica y creativamente.

Entonces, cuando los textos de “aquellos que saben”, y escriben de pedagogía, de didáctica, y escriben circulares, disposiciones, resoluciones, y redactan documentos curriculares prescriptivos, hablan acerca de “el” niño, ¿no incurren, acaso, en un alumnicidio? Alumnicidio: destrucción sistemática de la niñez situada.

Y sobre el maestro pesa la “responsabilidad civil”, que más que al cuidado del niño apela a no ser el mismo docente un maestro, sino un sujeto de derecho según los cánones de la justicia formal. Y sobre el maestro pesa el “meter al niño en la escuela”, porque si no, no sería un buen enseñante. El maestro no debiera hacer “paros”, pareciera no importar si sus alumnos no aprenden. Pareciera no importar si el maestro por impotencia “para” dentro de la escuela, lo que interesa es que “no pare” fuera de la escuela por cuanto se visibiliza el problema. Y sobre el maestro pesa el “promocionar al alumno”, porque si no cae sobre él una sanción en virtud de una norma no escrita pero demasiado presente, “los alumnos tienen que pasar de año”. Si los alumnos no pasaran de año, ¿qué haría el sistema educativo con ellos?, ¿qué respuestas darían las políticas educativas? “

Si se destruye sistemáticamente al alumno, también al docente, no considerándolo situado; allí se produce “docenticidio”, destrucción sistemática del docente. Es que no existen ni “el” alumno ni “el” maestro.

En las leyes nacionales de educación, tanto la de 1993 como la de 2006, podemos observar un fuerte sesgo normativo, lo cual, a riesgo de parecer una redundancia, implica un problema, por el espíritu de dicha ley. La ley, explica Brenner, “sería incuestionable en el plano de una democracia “formal” mientras no sea sustituida por otra. La norma merece su “cumplimiento”. Ese cumplimiento se encuentra demasiado alejado de una dinámica de debate y discusión que tensiona a las comunidades educativas con las autoridades políticas promoviendo marcos normativos resignificados según las necesidades situadas. Vale, por lo tanto, la auditoría, la acreditación, un sinnúmero de estados administrativos a cumplimentar, succionadores de la praxis didáctica, concluyendo en una didáctica sin vida, sin la vida de los pueblos. La norma destruye la didáctica.

Y el docente sojuzgado no tiende a enfrentar a la norma desde criterios liberadores/superadores. El docente es mero receptor de la norma. La norma o ley, tal cual se da, es la cárcel de la educación pública, norma reducida a una especie de “como si”. (Brenner, 2013)

La redacción y sanción de la ley no acontece dentro de un planteo crítico de confrontación, donde se pone en juego la libertad creativa de las comunidades en vez de un aprisionamiento normativo. El mismo maestro es un “desaparecido” en el juego de la normatividad, al que se le aplican reglamentaciones independientemente de su malestar infinitamente situado. Vemos en otra perspectiva la educación bancaria como política: el maestro “receptáculo” de normas.

Orden con ley. Existen directores de escuela muy abiertos, pero el perfil generalizado lo implica subsumiéndose casi “servilmente” en la normativa, de modo tal que el “miedo” es muy frecuente. Cuando hay conflicto entre la normativa y las necesidades reales de la praxis educativa, el director tiende a optar por la primera. En este caso vale la idea de Thomas Hobbes en su obra “Leviatán”: el miedo como origen de las decisiones políticas fundamentales del hombre. El sistema normativo escolar, en general, sobreabundado o sobrecargado, cuantitativamente implica un peso muy fuerte, a su vez, cualitativamente la pretendida mediación normativa no favorece el

aprendizaje ni de lo propuesto en el currículum oficial, encontrándonos así en una “nube de simulación”, particularmente en el ámbito de los grandes sectores populares. Es lo que, de otra manera, aparece en la afirmación “los tiempos administrativos predominan sobre los tiempos pedagógicos”, significación extrapolada libremente de “los tiempos políticos predominan sobre los tiempos pedagógicos”. En última instancia, se piensa al ser humano desde el poder, poder no en el marco de una democracia dialéctica y realmente participativa, sino a partir de una democracia más que nada formal.

*“Pero ¿por qué no la alegría de ir al aula, no de dar clase, mas bien de **hacer clase** con mis alumnos? ¿Por qué no la alegría de encontrarme con seres humanos, que sufren, que piensan, que aman, que desean, que vienen a la escuela cargados de tensiones en la esperanza de **poder** darles una mano con mi presencia? (...) ¡Qué hermoso es descubrir a un niño, a un adolescente como persona, con sus derechos inalienables por ser dignos de lo que son! (Miguel Andrés Brenner. La escuela como práctica política)*

Referencias bibliográficas:

- AGMER Paraná (2008), Convocatoria al II Encuentro Latinoamericano de Educadores Populares para la Alfabetización. En <http://elcolectivo2004.blogspot.com.ar/2008/09/ii-encuentro-latinoamericano-de.html>
- Banco Mundial (1995). *Perspectivas y Estrategias para la educación*.
- Bonnewitz, Patrice. (2003) *Primeras lecciones sobre la sociología de Pierre Bourdieu. La escuela. Cap.6: Reproduzcámonos socialmente, el papel de la escuela*. Editorial Nueva Visión. Bs As.
- Brenner, Miguel Andrés (2017) "De cómo desarmar el criterio de la evaluación del desempeño docente en tiempos de voraz capitalismo neoliberal" En www.rebelion.org.
- Brenner, Miguel Andrés. (2013). *Alumnicidio o destrucción de la infancia*. (especial para ARGENPRESS.info)
- Brenner, Miguel Andrés (2011). *La escuela como práctica política*. Agmer Editora. Paraná.
- CGE. Resolución N° 1550/2013. Programa Integral de Trayectorias Escolares.
- Entrevista con Miguel Andrés Brenner: "Para una crítica de la Escuela Inclusiva." Febrero 7, 2017" en www.argenpress.info/2014/10/entrevista-miguel-andres-brenner
- Kaplan, Carina (2006). *La inclusión como posibilidad*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Bs. As.
- Trainer, José. (2014) *Educación para la emancipación. Notas para pensar para qué educar, en contextos de despersonalización y desarticulación social*. En www.reproduccionsocial.edusanluis.com.ar/.../la-escuela-como-aparato-ideologico-del...
- UNESCO (2000). *Inclusion in Education: The Participation of Disabled Learners*. Foro de Dakar. (Citado en Entrevista con Miguel Andrés Brenner; 2017)

