

Entrevista a la Lic. Vanesa López y al Dr. Octavio Falconi (Universidad Nacional de Córdoba)

*Por Rocío Sayago**

*

Universidad Nacional de
Córdoba, Argentina.
rocio.sayago@unc.edu.ar

Vanesa López es Licenciada en Ciencias de la Educación, es profesora de Pregrado, Grado y Posgrado. Además, fue Secretaria Académica de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Octavio Falconi es Doctor en Ciencias Sociales y se desempeña como profesor de Grado y Posgrado en la misma Facultad.

En sus amplias trayectorias como investigadorxs de la FFyH-UNC, han publicado numerosos trabajos en los que se ocupan de la inclusión educativa –las políticas públicas, los marcos regulatorios, las condiciones sociales que la atraviesan, las instituciones y prácticas docentes, entre otras dimensiones de esta compleja problemática–, centralmente en la escuela secundaria y también en la Educación Superior.

Actualmente, participan del Proyecto PISAC-COVID, un estudio que indaga sobre las condiciones de la escolaridad en el Nivel Secundario, las transformaciones y las desigualdades que lo afectan y las políticas desplegadas durante la pandemia.

En la perspectiva de la educación como derecho, la inclusión es sin dudas una problemática sumamente relevante. Pensando en los problemas estructurales de nuestra región, agravados/evidenciados en el contexto de crisis y pandemia, la inclusión educativa implica también un gran desafío. En esta entrevista, conversamos con ambos pedagogos en torno a sus experiencias y aportes vinculados con la inclusión educativa, desde la investigación, la docencia y la gestión.

Para comenzar, nos interesa conocer sus trayectorias personales en relación con la inclusión educativa: ¿por qué su interés por este tema? ¿Cuál es su recorrido investigándolo? ¿y desde qué enfoques de la inclusión educativa han trabajado?

Octavio Falconi (OF): Mi interés por los procesos de escolarización en la educación secundaria comienza desde los inicios de mi tarea como investigador, en equipos en los que participé dirigidos por Adela Coria y Nora Alterman, también con Liliana Vanella, Mónica Maldonado u otros colegas acerca de la implementación del PIT 14-17. Luego en un estudio comparativo entre Francia y Argentina con la dirección de Jean Yves Rochex, Myriam Southwell, Inés Dussel y Alejandra Birgin e, incluso, en mi tesis de maestría en México también indagué procesos estudiantiles en el nivel medio y actualmente como director de un equipo de investigación. Si bien veníamos indagando ciertas dinámicas de las escuelas secundarias en la provincia de Córdoba, es a partir del 2006, con la Ley de Educación Nacional, cuando se produce un cambio sustantivo en relación con las orientaciones de las políticas educativas, particularmente para la educación secundaria, con la sanción de la obligatoriedad. Esta se propuso desde la política en una perspectiva de inclusión con calidad educativa y con el objetivo de democratizar la educación. Una educación pensada como un derecho, en función de la construcción de la igualdad social y educativa. Allí, el imperativo de la inclusión pensando desde un paradigma de la igualdad, para quienes investigamos educación secundaria, adquirió una centralidad muy importante. A partir de ello, comenzamos a investigar particularmente sobre preguntas vinculadas con las prácticas de la enseñanza de los y las docentes, en el contexto de la vida institucional en relación con los y las jóvenes que se incorporan desde el 2006.

Vanesa López (VL): En cuanto a mi trayectoria, me formé en el campo de las políticas educativas. Desde mis inicios en investigación –como parte de un equipo de investigación dirigido por Alicia Carranza, Silvia Kravetz y Alejandra Castro– sobre las políticas para la educación secundaria, fuimos analizando los distintos programas y reformas que se proponían para el nivel, en sus distintos periodos.

Hacia el año 2007/2008, nos invitan a participar en un proyecto de investigación junto a colegas de Brasil y de Uruguay para analizar las políticas de inclusión educativa, durante los gobiernos progresistas en los tres países. Así iniciamos el recorrido sobre qué significa la inclusión educativa y cuáles son los sentidos asignados en el marco de dichos gobiernos.

Mi preocupación, que tiene que ver con una trayectoria de vida, siempre fue por la desigualdad educativa en sus distintos ámbitos, aspectos e instituciones. Eso también me llevó a participar de ese equipo. Así empezamos a indagar, de manera comparativa, un proceso que se da no solo en Argentina sino también en los países de la región en el marco de los gobiernos progresistas. Políticas que se enmarcan bajo el mismo modelo de Estado: uno que interviene, que regula y que define la educación como un derecho, y que plantea la educación pública como una responsabilidad del Estado.

¿Cuál ha sido “la historia” de las políticas públicas de inclusión educativa en Argentina (contexto de emergencia, propósitos)?

OF: La incorporación de jóvenes en la escuela secundaria es un proceso que tiene varias décadas en nuestro país. Hay un hito previo de obligatoriedad en la estructura del sistema educativo con la Ley Federal de Educación, cuando se implementó la Educación General Básica (EGB).

Sin embargo, la Ley de Educación Nacional de 2006 legisla y regula la obligatoriedad para todo el recorrido de la educación secundaria. Pero en este caso, agrega el imperativo de la inclusión, con calidad educativa y con un sentido de democratizar la educación, en un contexto ideológico y político que entiende a la educación como un derecho.

A partir de allí, cambiaron las condiciones desde las cuales pensar los objetos de estudio: el trabajo de enseñar, la organización del trabajo pedagógico, las nuevas poblaciones que ingresan con esa obligatoriedad a las escuelas secundarias. Principalmente, las escuelas estatales que se constituyeron, en cierto modo, en la única escuela posible de ser elegida por las poblaciones en condición de vulnerabilidad, que ingresan con mucha más fuerza a partir de la Ley de Educación Nacional. Hay que considerar que en los años `90 se da un proceso de segmentación y segregación educativa en el que hay una significativa migración de sectores sociales y familias a las escuelas. Desde la investigación educativa se volvió necesario pensar de qué modo se materializa la idea de inclusión en la educación secundaria, pero al mismo tiempo analizar cuáles son los conflictos y las tensiones que emergen en ese proceso.

VL: En la región, durante el período de los gobiernos neoliberales de la década de los `90, hubo una extensión de la obligatoriedad. Pero al mismo tiempo, hubo un proceso de pauperización y de fragmentación social aún más agudo.

Cuando rastreamos las connotaciones que ha tenido la inclusión educativa, previo a los gobiernos progresistas, encontramos que el concepto tenía que ver con incluir a poblaciones que tenían “dificultades” en términos auditivos, visuales, etcétera. No se vinculaba la inclusión con un acceso universal al derecho a la educación para todos y todas. Durante los ‘90, el fin era la equidad; en cambio durante el período progresista, hablamos de la igualdad en términos de justicia. Estos son matices de sentidos, pero que están marcando posicionamientos diferentes del Estado frente a un problema que quiere resolver.

Luego, con los gobiernos progresistas, donde el Estado dirime diferentes herramientas para garantizar el derecho a la educación, aparece con gran fuerza –discursivamente, en un inicio en el marco de la ley Nacional de Educación y después en los programas y proyectos que se derivan de esa política– el concepto de inclusión educativa.

Esto se vincula con un fenómeno regional, que Gentili define como “inclusión excluyente”, en el que, por un lado se logra una mayor expansión y un gran incremento de la matrícula del nivel secundario. Pero por otro lado, como explica Octavio, la posibilidad de permanencia y el egreso sigue siendo un problema, a pesar de las políticas y de los programas que se implementan. Aquellos sectores que no accedían al nivel obligatorio pudieron acceder por primera vez, pero fueron acompañados por otras políticas sociales. En ese sentido, hay que entender que la inclusión educativa en sí misma no implica la garantía del derecho, si no va acompañada de otras políticas. Nos referimos, por ejemplo, a la Asignación Universal por Hijo o al Programa Conectar Igualdad, o las becas para finalizar estudios, en el caso argentino. Programas sociales mucho más amplios que van de la mano de la educación; sin ellos es bastante complejo la garantía del derecho a la educación.

Haciendo un balance en relación a este último período al que ambos refieren, ¿qué valoraciones se pueden hacer en términos de alcances y limitaciones?

VL: Una cuestión a considerar es aquella que se presenta cuando la política se formula como una política de gobierno y no como una de Estado en el largo plazo. Cuando esto ocurre, se vuelve un gran problema para establecer los alcances o los efectos de la permanencia y el egreso con calidad, en relación a aquellos sectores sociales que han accedido al nivel secundario.

En este punto, podemos señalar una diferencia con el caso de Uruguay, en el que los programas –como el Plan Ceibal o la experiencia de Maestros

Comunitarios– se mantienen a pesar del cambio en el signo partidario del gobierno. Se evidencia allí una institucionalidad un poco más fuerte, en cuanto a sostener esos principios y propósitos de la educación. Me parece que en términos comparados, en el caso de nuestro país, es más complejo que se sostengan. Es un matiz a tener en cuenta a la hora de pensar situaciones que pueden ser comunes, pero que en los resultados van mostrando sus diferencias.

OF: Considero además que para pensar alcances, logros y limitaciones hay que abordar el problema del “formato escolar” o del “dispositivo escolar” y sus rasgos organizativos. La política educativa, al menos para el nivel secundario, advirtió la tensión que se produce entre la expansión del modelo escolar y la posibilidad de inclusión con ese modelo. Un modelo de escuela secundaria que había sido pensada para una élite. Constituye un problema porque esa matriz escolar es fuertemente selectiva y meritocrática. Por lo tanto, en ella se excluye a quienes no logran alcanzar las exigencias que plantea la escuela secundaria.

Otra categoría que se empezó a trabajar mucho recientemente es la del régimen académico. Lo interesante de estas líneas de investigación y de trabajo al respecto de las políticas de transformación de esa matriz escolar, es la indagación en torno a cómo es recibida y apropiada por parte de los colectivos docentes, las gestiones directivas y las supervisiones.

Desde la investigación, lo que se encuentra es que las iniciativas que se han trabajado y que se están trabajando, plantean transformar y alterar de distinta manera ese dispositivo escolar. Ya sea en su organización curricular y también en su régimen de evaluación, acreditación y promoción; este último, uno de los grandes nudos para pensar las dificultades en las trayectorias educativas de los estudiantes.

En la escuela secundaria se pueden nombrar entre esas iniciativas el Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) en Córdoba o las Escuela de Reingreso en Buenos Aires –entre otros–, que funcionan en paralelo a la escuela secundaria del formato tradicional y reciben principalmente a quienes han desertado de la escuela secundaria común. En ese marco también se encuentra el Nuevo Régimen Académico implementado en Córdoba.

Desde mi particular punto de vista, más allá de las dificultades de muchos y muchas jóvenes para permanecer en la escuela secundaria, en estos últimos 15 años, y principalmente en los 10 años de la gestión de gobierno del Frente para la Victoria, se tuvo la vocación política de implementar proyectos inclusivos que garantizaran el derecho a la educación, proceso que ha producido una importante incorporación de estudiantes a la escuela secundaria y un salto significativo en la cantidad de egresados. Otro logro para señalar es este intento

constante de buscar transformar la estructura de la escuela secundaria para hacerla más inclusiva, y que sea una inclusión con calidad. Asimismo, hay que considerar la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI), que trajo una inclusión y una revisión de ciertas desigualdades vinculadas con la cuestión de género.

A eso hay que contraponer un proceso de desigualdad social y de empobrecimiento constante de las mismas poblaciones que se busca incluir en la escuela secundaria. Si no se les garantiza el acceso a condiciones sociales materiales y simbólicas, es muy difícil lograr que se refleje en la escolarización. Todo ello requiere una enorme inversión del Estado, pero al mismo tiempo, es un Estado que se empobrece y que hoy poco prioriza las inversiones que permiten construir políticas educativas y proyectos de acompañamiento a estudiantes y docentes. Esta tensión y contradicción permanente hace evidente la dificultad de alcanzar logros en términos de inclusión educativa, si esas iniciativas y programas no van acompañados de mejoras en las condiciones de vida de la población y en las escuelas.

VL: Un cambio importante a valorar se refiere a aquella concepción en la que el peso de la responsabilidad radica en el individuo y en el mérito individual, para pasar a ser una responsabilidad del Estado. Se comienza a pensar la propia responsabilidad del sistema educativo en los aspectos organizacionales, estructurales, en la contratación de los docentes, en los agrupamientos de los estudiantes, en la acreditación, etc. Es el mismo Estado el que comienza a desplegar determinados proyectos y programas como el PIT o las Escuelas de Reingreso.

Ambos programas comienzan como experiencias piloto, excepcionales, para atender a aquellos sectores que quedaban fuera del sistema. Son experiencias interesantes en términos de innovación en la acreditación, al perfil de egresado, al sentido y orientación que se le da a la escuela. Sin embargo (hablando del PIT particularmente), hay que señalar que recién comienza a ser parte del presupuesto educativo de la provincia de Córdoba hace un par de años. Otra cuestión a señalar es que “los PIT” no cuentan con edificio propio, sino que funcionan en anexos de escuelas secundarias comunes, o van rotando de espacio físico. Estos no son detalles menores si se está tratando de generar procesos de inclusión de sectores que ya han sido vulnerados, que ya se encuentran fuera del sistema y que además son vulnerados en términos económicos, sociales y sanitarios. Muchas veces, el desarrollo de estos programas queda a merced de la buena voluntad de las escuelas, de los directivos. Allí hay una pregunta

que hacer en términos de la institucionalidad de esas políticas de inclusión educativa.

Reconociendo la trayectoria de ambxs en la Universidad Nacional de Córdoba, ya sea desde la docencia universitaria o desde la gestión, ¿qué acciones se han implementado al respecto en la UNC? ¿Qué ocurre en relación a las prácticas de la docencia universitaria?

VL: En cuanto a las acciones desplegadas en la Facultad de Filosofía y Humanidades en particular, se puede mencionar el régimen de alumno trabajador y de alumno con familiares a cargo. La facultad también cuenta con un programa como el Programa de Apoyo al Egreso (PAMEG), de apoyo y mejoramiento a la enseñanza de grado, que apunta a fortalecer y acompañar el ingreso a la universidad y también el egreso. En muchos casos son acciones a cargo de egresados recientes que se desempeñan como tutores y van haciendo un seguimiento desde la trayectoria de esos estudiantes. Luego contamos con becas que no dependen de la facultad; son políticas implementadas a nivel nacional.

También se ha aprobado recientemente el régimen docente, orientado a acompañar el trabajo docente en estos procesos. Este régimen posibilita, entre otras cuestiones, destinar un cuatrimestre para la producción de materiales para la enseñanza, lo cual redundará en una mejora de los procesos de enseñanza y en que los estudiantes cuenten con materiales específicos para su aprendizaje en cada disciplina.

Por otro lado, implica el reconocimiento de otras múltiples tareas que realizan los docentes universitarios y que, hasta el momento, no eran reconocidas efectivamente como parte de su dedicación docente.

Un capítulo aparte es el que se desarrolla en el período de pandemia. Esta puso en evidencia, entre otras cuestiones, la necesidad de atender a la alfabetización digital; sobre todo a lxs ingresantes. Allí hubo un trabajo previo y sostenido de acompañar ese recorrido que se hizo completamente de manera digital.

Durante los años de pandemia tuvimos un alto número de inscriptos en la FFyH. Sin embargo, los porcentajes de acreditación y egreso mantuvieron la misma tendencia de los períodos previos a la pandemia. Estos datos son importantes a la hora de pensar por qué, si se implementan determinadas acciones y políticas, la tendencia se sigue manteniendo.

OF: En relación a la práctica docente puedo compartir algunas reflexiones, no como objeto de estudio que desarrolle o tematice desde la investigación, sino como profesor que trabaja en la universidad, en la formación de profesores. Desde esa experiencia, vuelve la idea del modelo institucional y cómo ese dispositivo institucional produce dificultades para el tránsito de ciertos estudiantes por la universidad. La idea de selectividad y meritocracia en la universidad aún está fuertemente instalada. No obstante, hay propuestas, programas y discursos que empiezan a cuestionar esa naturalización de la selectividad y la meritocracia. Esto se observa, por ejemplo, en documentos que plantean a la Educación Superior como un derecho, aunque todavía no como obligatoriedad, ni como una regulación del funcionamiento institucional. En cambio, el dispositivo sigue funcionando bajo la lógica de la meritocracia y la selección y tras ello, emerge el paradigma de responsabilidad del individuo en sus logros. Como diría Dubet, prima el paradigma de la “igualdad de oportunidades” y no de la “igualdad de posiciones”.

No obstante, hay mucha diversidad entre las universidades y entre las facultades dentro de una misma universidad. Las tradiciones de cada una de las facultades hacen que la implementación de proyectos y propuestas pedagógicas sean muy disímiles porque los docentes se inscriben en tradiciones y formas de entender el perfil del o la estudiante de esa carrera.

Esto nos devuelve a la tensión con el paradigma de la meritocracia: la responsabilidad ya no debe ser del individuo sino de la situación. Es decir, de condiciones para el trabajo docente, condiciones pedagógicas e institucionales, que permitan a todos y todas los y las estudiantes que aspiran a hacer una carrera universitaria, y puedan transitarla. En este punto, en nuestra universidad falta aún bastante camino por recorrer.

También es importante analizar otra dimensión que tiene que ver con nuestro puesto de trabajo docente. En la universidad, a diferencia de la secundaria, es un puesto colectivo que se enmarca en la estructura de organización laboral y pedagógica con una larga historia: la cátedra. En esta organización de cátedra, se destinan unas cuatro horas al dictado del “teórico” (por parte del o la docente titular o adjunto) y otras dos horas al desarrollo del “práctico” (a cargo de profesores y profesoras asistentes).

Si articulamos el análisis de esta organización con la cuestión de masividad y de crecimiento de la matrícula, encontramos que se produce una enorme complejidad. Hoy ingresa a la universidad un gran número de estudiantes que provienen de escuelas estatales, de sectores populares y que en muchos casos

son primera generación en la escuela secundaria y primera generación en la universidad.

A esta complejidad hay que sumar las condiciones que establece el régimen de alumnos. Según dicho régimen, para obtener la condición de regularidad basta con asistir y aprobar los prácticos y dos exámenes parciales; exime absolutamente de asistir a los teóricos. Así, las clases teóricas quedan como un espacio no obligatorio y se vuelve difícil la posibilidad de utilizarlo como tiempo real de formación. Allí se produce una desigualdad, porque para obtener la condición de promoción se requiere asistir a los teóricos, a los prácticos e incluso a los teórico-prácticos. Aquellos estudiantes que disponen de ese tiempo, por lo general, son los que menos ayuda necesitan, por sus recorridos y experiencias formativas previas. En cambio, para aquellos que necesitarían mucho más apoyo y asistencia, no hay una organización del trabajo docente y del tiempo de trabajo académico para acompañar esa formación universitaria.

Otro tema central para lograr que los estudiantes tengan éxito en sus procesos de formación universitaria es la alfabetización académica, que no implica solamente lectura, sino también poder traducirla en escritura. Hay que considerar que los exámenes –uno de los lugares más sensibles para la acreditación y la continuidad–, implican la oralidad y la escritura académicas. También hay que considerar las experiencias escolares previas a la universidad: los desarrollos de lectura, escritura y oralidad con los que ingresan muchos estudiantes son exiguos y requieren de mucha orientación y de un trabajo pedagógico de acompañamiento. Estas condiciones se agudizan en ciertas carreras muy masivas, en donde las prácticas de selectividad y expulsión son extendidas.

Es necesario, entonces, pensar nuevos dispositivos, nuevas formas de organización del trabajo docente, nuevas regulaciones de los regímenes académicos, para realmente construir aquellas condiciones de situación pedagógica, materiales y simbólicas, que permitan a todos los estudiantes un recorrido exitoso en sus carreras. Allí nos queda todavía mucho por pensar y por hacer.

También hay que señalar la limitación de la disponibilidad de trabajadores docentes. No se cuenta con el financiamiento necesario para sumar la cantidad de docentes requeridos para atender a esa masividad. El trabajo docente sigue dándose en condiciones de precariedad, lo cual también atenta contra ese derecho a la educación superior universitaria.

Por mi experiencia de años como docente del Módulo Curriculum y Enseñanza, creo que si bien tenemos mucho por hacer en torno a la formación

de futuros docentes, hemos logrado grandes avances pese a la limitación de las condiciones materiales, presupuestarias, disponibilidad de docentes con una creciente y numerosa matrícula.

Todavía nos queda mucho, porque además, nuestros espacios curriculares tienen siempre un lugar tangencial en el curriculum de nuestras carreras. Representan no más de un 10-15% de la carga formativa y siempre en un lugar estigmatizado por parte de ciertas miradas. Hay que recordar que la propuesta de un recorrido de formación con espacios curriculares para las prácticas a lo largo de todo el trayecto fue siempre resistida en las diferentes escuelas de la FFyH, porque implica reducir la cantidad de tiempo curricular de disciplinas de formación especializada. Muy recientemente, después de un largo proceso, se está logrando incorporar, en una única carrera.

También hay una deuda importantísima en cuanto a la formación continua de los propios docentes universitarios. Recién ahora, nuestra facultad, en concurso con otros espacios académicos, ha aprobado una Maestría en docencia universitaria. Pero en términos generales, la Universidad tiene una deuda relacionada con la propia docencia universitaria reflexionando sobre sus propias prácticas.

Podemos decir que, en nuestros límites, hemos ido avanzando. Al calor de nuestra formación y nuestra práctica como investigadores e investigadoras en el nivel secundario, y también reflexionando en relación a la formación docente, hemos podido incorporar transformaciones en nuestras propuestas pedagógicas para los docentes que formamos en la FFyH. Tanto en los contenidos como en las experiencias que hacemos analizar a los estudiantes. También en la renovación de perspectivas teóricas y en la bibliografía que ofrecemos, que incluye investigaciones que hablan sobre esos nuevos escenarios del trabajo docente, de las nuevas poblaciones estudiantiles con las que van a trabajar y de los cambios en las políticas educativas y matrices institucionales.