RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes

Universidad
Nacional
de Quilmes

Fernández, Aníbal Adrián

Igualdad e inclusión educativa para transformar la sociedad

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:
Fernández, A. A. (2019). Igualdad e inclusión educativa para transformar la sociedad. Sociales y virtuales, (6). Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3746

Puede encontrar éste y otros documentos en: https://ridaa.unq.edu.ar

Universidad Nacional de Quilmes
Roque Sáenz Peña 352 // Bernal
Buenos Aires // Argentina
t.: (+41 11) 4365 7100
f.: (+54 11) 4365 7101
info@unq.edu.ar

Igualdad e inclusión educativa para transformar la sociedad

socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/archivo-4/syv-no6/articulos/igualdad-e-inclusion-educativa-para-transformar-la-sociedad/

por Aníbal Adrián Fernández

Resumen

El presente trabajo se propone realizar una mirada en perspectiva histórica de la organización de los sistemas educativos latinoamericanos, que nos permita entender el presente de las instituciones educativas. Al mismo tiempo, busca reflexionar en torno a los conceptos de igualdad e inclusión educativa en clave de derecho para la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Plantea, por último, las potencialidades que nos brinda el análisis institucional para el diagnóstico y comprensión de cada establecimiento educativo particular y, a partir de allí, poder diseñar estrategias de mejora que nos permitan alcanzar el horizonte trazado.

Palabras clave: sistemas educativos, igualdad, inclusión, análisis institucional.

Introducción

La educación es un tema de primer orden en las agendas políticas y sociales del presente. Como nunca antes, se ha venido conformando cierto acuerdo en una visión pesimista y de insatisfacción sobre esta. Sin embargo, ese acuerdo desaparece a la hora de explicar las razones y, mucho más aún, cuando es preciso pensar políticas que den solución al problema. Todo ello, reforzado por los sucesivos fracasos de las grandes reformas educativas de las últimas décadas.

En un intento por colaborar en la búsqueda de caminos de mejoras posibles, desde la convicción de que solo se puede entender el presente a partir de la comprensión del pasado, este trabajo busca proponer una mirada en perspectiva histórica de los sistemas educativos que nos permita desentrañar la actualidad de la institución escolar y presentar las potencialidades del análisis institucional como estrategia para la construcción de buenas escuelas, las cuales deben poseer como cualidades necesarias la igualdad y la inclusión. Con estos propósitos, buscamos reponer el lugar central de los actores institucionales en los procesos de mejora educativa como camino superador de las grandes políticas de reforma educativa que —a la luz de los hechos— han venido fracasando.

La institución escolar en el contexto de la modernidad

Si las instituciones pueden definirse como sistemas de normas y relaciones sociales que expresan valores y procedimientos comunes, cuyos propósitos se encaminan a satisfacer necesidades fundamentales de la sociedad (Poggi, Kochen y Engels, 2016), en el caso de la institución escolar podemos decir que fue el Estado moderno el que le asignó el mandato de cubrir una necesidad social, como es la educación. Necesidad tanto social como del propio Estado nación moderno en su lucha por consolidarse. Así, en América Latina fueron las transformaciones económicas y políticas durante el siglo xix las que configuraron dicha necesidad (junto a cierto consenso social) en torno a la instrucción, la socialización en un determinado sentido y la construcción de un tipo de ciudadanía. Por ello, Oscar Oszlak (1990) incluye a la escuela dentro del aparato de "penetración ideológica" —uno de los mecanismos específicos de la formación del Estado argentino, según su análisis—, que "…consistió en la creciente capacidad de creación y difusión de valores, conocimientos y símbolos reforzadores de sentimientos de nacionalidad que tendían a legitimar el sistema de dominación establecido" (p.96). Sumado a ello, Pablo Pineau (2010) sostiene que la escuela se transformó en el formato educativo hegemónico merced a su capacidad de "hacerse cargo" de la definición moderna de educación.

Dentro de esta matriz fundacional, Adriana Puiggrós (2003) encuentra dos objetivos simultáneos pero contradictorios en términos educativos: en tanto que los "conservadores porteños" se proponían la formación de las futuras elites, los caudillos pretendían llegar al pueblo y, por ello, pensaban en una escuela para todos. Sin embargo, también podemos encontrar posiciones matizadas como la de Sarmiento, quien, aunque cercano en términos de universo simbólico a las elites, estaba obsesionado con la educación elemental de todos los niños y niñas (a lo que denominaba "educación popular"). Estas diferentes motivaciones, finalmente, convivieron dentro del sistema educativo que logró consolidarse en el último cuarto del siglo xix (no sin ciertas tensiones), imbuido del pensamiento liberal de la época, pero dentro de una estructura centralizada. Así, se constituyó el Estado docente (viabilizado a través del normalismo) y se resolvió por la obligatoriedad escolar, para que nadie quedase por fuera de su influencia, a lo que se sumó la gratuidad, condición indispensable de la anterior.

Claro que el liberalismo, con su idea de ciudadano individual poseedor de derechos y obligaciones, no ha sido el único pensamiento rector de la institución escolar a lo largo de su historia. Todavía hoy debe disputar la supremacía con otros discursos que pretenden pensar la educación como derecho social (que aparece fuertemente con el Estado de Bienestar y propone trabajar en torno a la igualdad de oportunidades) y desnudan las limitaciones que el sistema tenía —y tiene— en cuanto a las posibilidades de ascenso social, sobre todo por sus prácticas meritocráticas y excluyentes, que redundan en la legitimación de las desigualdades de base.

Otro discurso que se desplegó de manera importante para esta conformación fue el del positivismo que, según entiende Pineau (2010), brindó dos aportes sustantivos: por un lado, "la comprensión de la escuela como la institución evolutivamente superior de difusión de la (única) cultura válida…" (p.322); por otro, estableció como único criterio de

validación del conocimiento la cientificidad de sus enunciados. Si a esto le sumamos los discursos provenientes del higienismo y el darwinismo social —tan en boga entre finales del siglo xix y principios del xx—, se configuraba la cuestión educativa como un problema en torno de las posibilidades del sujeto que aprende, determinadas por la raza, genética o anatomía, o su grado de evolución. También este discurso hacía foco en lo metodológico, considerando que debía existir una receta infalible para la enseñanza: con el método correcto, aquellos con aptitudes bilógicas para aprender lo lograrían pese a todo y los que no, serían dejados de lado. Estas ideas fueron encontrando expresión en otros momentos históricos —con palabras más sofisticadas que disfrazan su alta capacidad discriminativa— como en los discursos tecnocráticos que vuelven una y otra vez (por ejemplo, el desarrollismo de mediados del siglo xx y el neoliberalismo a fines de este). Pero, al mismo tiempo, fueron discutidas tanto por las vertientes espiritualistas como por las concepciones de la pedagogía de la liberación o la crítica, que aún disputan sentidos.

Como tercer discurso configurador, Pineau plantea el triunfo del “aula tradicional”, caracterizada por una metodología de aprendizaje simultánea y gradual que posibilitó el “disciplinamiento de los cuerpos, aplicado en tanto espacio y tiempo y afianzando de esta manera las asimetrías establecidas entre docente y alumno” (Poggi et al., 2016, p.18). Así, el proceso de aprendizaje quedó conformado por un triángulo que tenía, en uno de sus vértices, al docente fundido en el “método”; en otro, al alumno pasivo y vacío, asocial, y pasible de ser reducido a lo biológico, al que se debía controlar corporalmente y formar mentalmente; y, en el tercero, a los saberes científicos acabados y nacionalizadores (Pineau, 2010). También estas ideas encontraron disputas y debates a lo largo de la historia, como los postulados de la pedagogía ácrata y de los escolanovistas, entre otras corrientes pedagógicas. Así, pese a que la asignación de sentido depositada en la institución escolar ha ido variando de acuerdo a los diferentes contextos históricos que le ha tocado atravesar, también hay que destacar que existieron —y existen— algunos aspectos y características que se han mantenido, otorgándole una identidad que la diferencia de otro tipo de instituciones.

Desafíos para la igualdad e inclusión educativa en América Latina

Igualdad e inclusión son dos atributos imprescindibles si se ha de entender la educación como un bien público, como un derecho humano fundamental, toda vez que habilita el acceso al disfrute de otros derechos y se constituye en puerta de entrada a la formación permanente (Poggi et al., 2016). Tanto como garantía individual y como derecho social, el fundamento de esta concepción se basa en dos principios insoslayables: por un lado, “un consenso epistemológico fundamentado en el reconocimiento de que todo sujeto puede desarrollar y mejorar sus capacidades a lo largo de la vida” (Poggi, 2014, p.12); por el otro, un posicionamiento ético en torno a que todos deben ser educados. Entonces, siendo la calidad con justicia social el horizonte que se pretende alcanzar en los sistemas educativos, las cuestiones en torno a la igualdad y la inclusión son prioritarias.

La inclusión educativa, entendida como la posibilidad de que todas las personas tengan asegurado el acceso, la permanencia y logren la conclusión de sus estudios, continúa aún siendo un desafío para nuestras sociedades. Implica la igualdad de oportunidades en la consecución de saberes significativos y bienes culturales que permitan participar activamente en la sociedad. Al mismo tiempo, debe involucrar la apropiación de herramientas de pensamiento y habilidades para el aprendizaje durante toda la vida, junto a un reconocimiento y valoración de la diversidad social. Las dificultades que presenta la inclusión podemos encontrarlas en factores externos a la escuela, tales como los condicionamientos socioeconómicos, pero también dentro de la escuela misma: ejemplo de ello son las prácticas meritocráticas, competitivas y expulsoras que aún funcionan en la educación secundaria. Así, más allá de la extensión de la obligatoriedad que se plantea en muchos de los sistemas educativos de la región, hay niñas, niños y jóvenes que no hallan su lugar en la escuela. Aún cuando acceden temporalmente a esta, no logran obtener el reconocimiento necesario (en términos simbólicos) o participar de los procesos de redistribución que les permitan una mayor inclusión. De allí que se plantea que “una escuela es inclusiva cuando logra distribuir el conocimiento con justicia social ofreciendo a cada uno de los alumnos igualdad de oportunidades” (Poggi et al., 2016, p.36). Desde un posicionamiento ético podemos afirmar, taxativamente, que no puede haber calidad sin inclusión.

Pero también el concepto de igualdad necesita ser aclarado, ya que puede ser pensado de diferentes maneras. En términos de derecho, puede pensarse como justicia. Sin embargo, desde otras miradas, puede ser entendido como homogeneización, con lo cual se deja de respetar las diferencias y la diversidad. Debemos, pues, cuidarnos de la polisemia de los términos. La igualdad puede ser complementada a partir del concepto de *equidad* (con mala fama desde los años noventa, por su utilización en el marco de las políticas neoliberales), si la definimos como una forma de enfrentar los conflictos que plantea la desigualdad, atendiendo a las diferencias que la universalidad no logra abarcar. De esta manera, como afirma Margarita Poggi (2014), es necesario desarrollar estrategias en el campo educativo:

> (…) que se enmarquen en un concepto abarcador de la igualdad, que incluye tanto la igualdad de oportunidades como aquella que considera las necesidades de estudiantes y garantiza la inclusión efectiva y los resultados escolares, porque unos y otros son efecto tanto de condiciones como de los procesos que tienen lugar en la escolarización. Una perspectiva abarcadora de la igualdad tiene por propósito alcanzar a todos los estudiantes (aunque sin descuidar de modo particular a los sujetos y colectivos en condiciones de vulnerabilidad, sea social o de otra índole) y para ello debe, además, ser sensible a las diferencias y promover la diversidad (p.13).

Con todo esto, deberíamos poder pensar la inclusión educativa en términos de proceso que vaya más allá de cuestiones puramente formales, que muchas veces producen efectos segregativos para con los grupos o individuos que se intenta incluir. También debe llamarnos la atención que los fenómenos de exclusión son complejos y resultan de múltiples causas que no se deben perder de vista, pues la “reparación” es una medida

que no se puede obviar para la atención de estos. Como advierte la misma autora, siempre es más sencillo ocuparse de problemas limitados que del diseño "(…) de estrategias de anticipación para intervenir sobre la complejidad de los factores involucrados en la exclusión educativa" (p.15).

Por otro lado, y haciendo foco en las cuestiones de la calidad educativa, debemos prestar cuidado a la dimensión del aprendizaje si queremos evitar un tránsito por la escuela carente de significatividad. Así, son tan importantes las respuestas sistémicas que se puedan elaborar (por ejemplo, el rediseño de los formatos escolares) como las respuestas pedagógicas y didácticas hacia el interior de las instituciones y las aulas. El desafío de los sistemas educativos de América Latina, pues, implica seguir profundizando los procesos de *democratización* de estos. Una democratización en términos cuantitativos, comprometiendo la ampliación en el acceso y en la cantidad de años que niños, niñas, jóvenes y personas adultas pueden disfrutar del beneficio de la educación. Este rubro, quizás, es en el que más logros se han conseguido en los últimos años. Sin embargo, no ocurre lo mismo cuando nos enfocamos en los términos cualitativos de dicha democratización, que involucran la calidad de las relaciones que se producen dentro del sistema (relaciones de poder) y la superación de cierto determinismo entre el origen social de los estudiantes y sus posibilidades dentro del sistema escolar. En este sentido, los desafíos son aún mayores (sobre todo en el nivel secundario y superior).

En 2007, en el documento de discusión sobre políticas educativas del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC), se sostenía que una propuesta de *educación de calidad para todos* enfrentaba —en nuestra región— cuatro desafíos importantes que se vinculaban entre sí: los dos primeros referían a la contribución que la educación podía hacer para la superación de la pobreza y a la reducción de las desigualdades sociales, convirtiéndose en un "verdadero canal de movilidad social" (p.23). El tercero implicaba las posibilidades de la educación en torno a la promoción de una mayor inclusión social e integración cultural. Mientras que el cuarto desafío hacía lo propio con la contribución a una mayor cohesión social y a la prevención de la corrupción y la violencia. Este tipo de discursos se han repetido incansablemente desde distintas esferas: especialistas en educación, actores del sistema educativo, autoridades políticas, entre otros. Y no hay duda de que la educación es un ámbito particularmente propicio para enfrentar desafíos de largo plazo y motorizar las transformaciones de la sociedad. Sin embargo, podemos considerar también que entrañan un peligro: quedar atrapados en el "dilema del huevo y la gallina". Porque una cosa es sostener el poder transformador de la educación y otra muy distinta es afirmar que la educación es el único determinante de la realidad social: por momentos, en el plano discursivo, las fronteras parecen borrarse. Así se pudo escuchar al actual senador y exministro de Educación de la Nación, Esteban Bullrich[1] , asegurar lo siguiente:

> Y eso es pobreza. Eso es pobreza. Pobreza es no poder elegir. Piensen esto: 50 % de los jóvenes no termina el secundario… ¿es casual que 50 % de los menores de 18 años estén en la pobreza? Eso es pobreza. Es tener la riqueza al alcance de la mano, de poder elegir la universidad que vos quieras gratis y no poder hacerlo porque la escuela no te enseñó a leer. Eso es pobreza. Y no la resolvemos con un plan social esa pobreza. El índice de pobreza es simplemente cuántos alcanzan un determinado monto de dinero. Aunque le demos la plata a todos… para que todos lleguen a ese monto de dinero… no resolvimos la pobreza. No se resuelve tirando plata este problema. Por eso el compromiso del chancho. El compromiso tiene que ser mayor. Al final del día la plata no duele tanto. Duele el tiempo… Duele el tiempo que le dedicamos a esto (15 de octubre de 2016).

He ahí el peligro: quien era máximo responsable político del sistema educativo argentino terminaba por asegurar, haciendo una inversión perversa, que la pobreza es un producto de la falta de compromiso de la escuela. Culpa de la escuela… de todos… y, por tanto, de nadie. En definitiva, insistimos en construir una escuela cada vez más inclusiva con igualdad de oportunidades para todos, en medio de sociedades cada vez más excluyentes y desiguales. Una tarea titánica y a contracorriente… pero en la que es preciso seguir trabajando con la convicción de que las nuevas generaciones que van llegando (y que pasan por nuestras escuelas) tendrán las herramientas para construir una sociedad más democrática y con justica social. Ante esta tarea es que debemos comprometernos.

Análisis institucional y mejora educativa

Con el afán de comprender qué sucede en nuestras instituciones educativas, podemos plantear la importancia que supone analizarlas: un buen diagnóstico es condición *sine qua non* para intentar introducir mejoras. Para ello podemos plantear dos enfoques que, antes que una contraposición, implican la posibilidad de una complementación a partir de sus diferentes marcos de análisis. El primero de ellos, planteado en el libro “Las instituciones educativas. Cara y ceca” (Frigerio y otras, 1992), propone pensar las instituciones educativas a partir de la descripción de cuatro dimensiones del campo institucional (que poseen relación e influencias recíprocas), entendiendo a cada una de ellas como analizadores. El segundo, por su parte, posibilita abordar otros temas propios de las instituciones educativas al retomar aportes de diferentes investigaciones, haciendo hincapié “en la cuestión de la calidad educativa con inclusión en las escuelas” (Poggi et al., 2016, p.54).

En el primer enfoque, los aspectos vinculados a las estructuras que determinan el estilo de funcionamiento de un establecimiento educativo son analizados como parte de la **dimensión organizacional**. Estas estructuras pueden ser formales (organigramas, distribución de tareas, uso del tiempo y espacio, canales de comunicación) o informales (el modo en que los diferentes actores “encarnan” las estructuras formales). El análisis de las resignificaciones de roles y la relación con las normativas, las tradiciones sociales y las dinámicas en torno a la organización real son algunas de las cuestiones interesantes que se pueden observar. Por su parte, la **dimensión administrativa** analiza la tarea de conducción, de gobierno institucional y su administración en torno a los

recursos (humanos, espaciales, económicos y de tiempo), para lo cual resulta crucial el uso y manejo de la información, así como la asignación de sentido a la toma de decisiones. Al pensar en la **dimensión pedagógico-didáctica**, nos adentramos en lo específico y diferencial de las instituciones educativas, que refiere a los vínculos establecidos con el conocimiento por parte de los estudiantes y a las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes. En ella se han de analizar las teorías que sustentan las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, las modalidades a las que dan lugar, las asignaciones de significado y valor en torno a los saberes, junto a los criterios de evaluación, tanto en términos de resultados como procesuales. Por último, las demandas y exigencias que se reciben del entorno de la institución y el conjunto de actividades capaces de promover la participación de los diferentes actores de la comunidad entran en el análisis de la **dimensión comunitaria**. Es habitual que, con relación a ello, la escuela se vea "condicionada por tradiciones históricas, por factores socioculturales, por dinámicas institucionales, por nivel de formación de las familias, por cercanía a las instituciones, etc." (Poggi et al., 2016, p.52).

En cuanto al segundo enfoque, se proponen seis ejes de análisis. Uno de ellos es el **clima escolar**, trabajado en investigaciones como la de Rodrigo Cornejo y Jesús Redondo (2001) y en la de Luis D´angelo y Daniel Fernández (2011). Puede ser definido de manera amplia como la percepción en torno a las relaciones interpersonales que se establecen en un aula o escuela, junto al contexto en el cual se dan efectivamente esas interacciones. A partir de la primera investigación citada, Margarita Poggi, Gladys Kochen y María Victoria Engels (2016) destacan la influencia que dicho eje puede tener en los procesos educativos y sus resultados, tanto a nivel institucional como de sus estudiantes, junto al desarrollo emocional, el sentido de pertenencia para con la institución, etc. También advierten sobre la necesidad de tener en cuenta que, por ser del orden de la percepción, se pueden generar experiencias diferentes y hasta contrastantes. El clima escolar, pues, "incluye las percepciones acerca de las relaciones de los estudiantes entre sí, de las relaciones con directivos y docentes, de la regulación de la convivencia y de los dispositivos existentes, del nivel académico y de la didáctica, entre otras" (p.56).

Otro eje de análisis es la **trayectoria educativa** —tema ampliamente abordado por Flavia Terigi—, que en el formato escolar tradicional implica la progresión lineal establecida por la graduación del currículum que se encuentra dividido en etapas sucesivas. Esto es a lo que llamamos trayectorias teóricas, o itinerarios previstos, que no siempre se condicen con los itinerarios reales que efectivamente llevan adelante los niños, niñas y adolescentes (apareciendo la repitencia, la sobreedad y la deserción como indicadores claves). De allí que Sandra Nicastro y María Beatriz Greco (2012) proponen pensar las trayectorias como itinerarios en situación: "Un camino que se recorre, se construye, que implica a sujetos en situación de acompañamiento" (p.24). Así, dado que no todo puede anticiparse (como pretendía el modelo tradicional), es necesario realizar ajustes o acomodamientos para lograr la igualdad de oportunidades y enfocar en la historicidad del proceso y no solo en el punto de llegada.

El tercer eje planteado implica el **vínculo con el conocimiento en la relación pedagógica**, que pone el acento en la relación adulto-niño y la entiende como condicionante para la producción del aprendizaje, siendo el docente el responsable de ofrecer estrategias de enseñanza posibilitadoras de la apropiación de lo que se pretende que los estudiantes aprendan. Implica sostener que toda persona puede aprender, más allá de sus diferentes potencialidades y características, y que es el docente quien "debe facilitar la interrelación de los alumnos con el conocimiento" (Poggi et al., 2016, p.59). En cuanto al colectivo docente es importante considerar tanto las expectativas que sobre este se generan como las sospechas sobre su accionar (hoy instigadas, como nunca antes, por las propias autoridades educativas). Su trabajo, cada vez más, afecta la utilización de sus competencias técnicas combinadas con sus cualidades personales, lo que lleva a Emilio Tenti Fanfani (2010) a afirmar que la contextualización requerida convierte su trabajo en *performance* (utilizando el concepto de Virno, 2004), requiriendo construir su oficio "a través de la experiencia (…) usando la imaginación y los recursos disponibles" (p.30). Cuestiones estas que refieren al eje de la **profesionalización docente**, para la que el mismo autor plantea dos modelos: el "tecnológico", centrado en temas burocráticos, la racionalidad instrumental, la estandarización y la eficiencia; y el modelo "orgánico", que se sostiene en una base ética, ponderando la función política, social y cultural de su trabajo. Sin embargo, antes que dicotomía se plantea la necesidad de una combinación de ambos, para que los docentes puedan asumir "la responsabilidad política pedagógica de formar a las nuevas generaciones con el objetivo de lograr una sociedad más justa e inclusiva" (Poggi et al., 2016, p.61), sin olvidar que las condiciones de trabajo resultan importantes para lograr semejantes propósitos.

Estrechamente vinculado al anterior, otro eje refiere a la **profesionalización de los equipos directivos**, de gran importancia por el papel que juegan en las instituciones. Ella implica la construcción de liderazgos reconocidos por el resto de los actores institucionales, capaces de orientar las múltiples tareas que contribuyan al logro de los propósitos trazados. Incluso, algunos autores, plantean la necesidad de un "liderazgo para la justicia social (Murillo y Hernández-Castilla, 2014)" (Poggi et al., 2016, p.63), destacando ciertos rasgos como el reconocimiento de la diversidad; la atención al contexto próximo; la búsqueda de estrategias inclusivas y no segregadoras; la discusión profunda sobre el currículum; la atención especial sobre la formación académica del estudiantado; y la promoción de procesos de democratización institucional a partir de una mayor participación de los diferentes integrantes que comparten la escuela (Poggi et al., 2016).

El último eje considerado en este enfoque es el de la **comunidad de aprendizaje**, que se pretende superadora de la idea de comunidad educativa pues implica una ampliación territorial más abarcativa (familias, agentes sociales y comunitarios) en la búsqueda del desarrollo local. Retomando las ideas de Rosa María Torres (2001), las autoras destacan que la escuela es parte de la comunidad, al tiempo que se debe y está en función de ella. También que estudiantes y docentes son actores en ambos ámbitos y que las escuelas no son los únicos lugares donde la comunidad aprende. De esta manera, en una comunidad de aprendizaje "se integran la educación formal y no formal, escuela y

comunidad, política educativa, política social y política económica, distintos tipos de saberes, cuestiones administrativas y pedagógicas, educación y cultura, lo global y lo local, etc.” (Poggi et al., 2016, p.64).

Reconociendo que no existen dos instituciones educativas iguales y que cada una representa una realidad social compleja, parece claro que el análisis institucional desde el abordaje de los dos enfoques propuestos, de manera complementaria, puede acercarnos a una comprensión contextualizada de cada establecimiento. De esta manera, el conocimiento sobre las particularidades podrá transformarse en insumo para la reflexión y la intervención que nos permita mejorar los procesos escolares para la construcción de mayor igualdad de oportunidades, reconocimiento y valoración de la diversidad, relaciones más democráticas, mejores procesos de enseñanza y de aprendizaje y, por tanto, una educación de mayor calidad. Estos propósitos de construcción, que miran al futuro, deben necesariamente estar contextualizados y partir de un diagnóstico serio que permita formular los problemas del presente, rescatar y potenciar las experiencias ya realizadas y que han sido exitosas, y diseñar los cambios (o innovaciones) que permitan la mejora de manera colaborativa.

A modo de conclusión provisoria

Luego del recorrido realizado y atendiendo a las diferentes dimensiones analizadas, podemos pensar que nos hallamos ante una clave interpretativa interesante: alcanzar la *inclusión* e *igualdad*, como atributos fundamentales para una educación de calidad, implica realizar un esfuerzo por entender el presente a partir de la comprensión en perspectiva histórica del sistema educativo y, en ese marco, llevar a cabo el análisis profundo de cada institución particular que nos permita diagnosticar sus fortalezas y las deudas pendientes (los problemas irresueltos), para elaborar desde allí las respuestas necesarias que nos permitan construir un mejor futuro para nuestra sociedad.

Notas

[1] Alocución que pronunció Esteban Bullrich en el 52° Coloquio Anual de IDEA, realizado entre el 12 y el 14 de octubre de 2016, en la ciudad de Mar del Plata.

Referencias bibliográficas

Bullrich, E. (15 de octubre de 2016). 52* Coloquio Anual de IDEA – Presentación completa [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=J7gSMqeDobk

Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. *Revista Última década*, (15), Viña del Mar, Chile.

D´Angelo, L. y Fernández, D. (2011). *Clima, conflicto y violencia en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Flacso-Unicef.

EPT-Prelac. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf

Nicastro, S. y Greco, M. (2012). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*, Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Oszlak, O. (1990). *La formación del Estado Argentino*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de Belgrano.

Pineau, P. (2010). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “esto es educación” y la escuela respondió: “yo me ocupo”. En AA. VV., *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Poggi, M. (2014). *La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes: documento básico*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Poggi, M., Kochen, G. y Engels, M. V. (2016). *Análisis Institucional.* Bernal, Argentina: Universidad Virtual de Quilmes.

Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.

Tenti Fanfani, E. (2010). Particularidades del oficio de enseñar. *El Monitor*, (25). Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación. Recuperado de http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor25.pdf

¿Cómo citar este artículo?

Fernández, A. A. (2019). Igualdad e inclusión educativa para transformar la sociedad. Una mirada en perspectiva histórica de los sistemas educativos latinoamericanos y las potencialidades del análisis institucional como base para la mejora educativa. *Sociales y Virtuales, 6*(6). Recuperado de http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/articulos/igualdad-e-inclusion-educativa-para-transformar-la-sociedad/

Ilustración de esta página: Crespo, G. (2019). *sosTEner* (fragmento). [Calado de papel sobre heliografía]. En Programa de Cultura (Coord.) “Exposición 30 años, 30 obras”. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. *Clic en la imagen para visualizar la obra completa*