



Escuela Normal Superior
de Alta Gracia
Reg. Red Prov. N°1-49



Dirección General de Educación Superior



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CORDOBA
Ministerio de Educación
Secretaría de Educación

SEMINARIO DE INGRESO

“El oficio de enseñar. Principios, problemas y posibilidades en la profesión docente”

EJE 7

“Inclusión y Calidad como Políticas de Estado”

EJE N° 5: INCLUSIÓN Y CALIDAD COMO POLÍTICAS DE ESTADO

Coordinadoras/es	Integrantes	Fecha
Soledad Cuello Diana Rabinovich	1- Soledad Cuello 2- Ezequiel Elías Bernardo Espinosa 3- Silvana Moreschi 4- Diana Rabinovich 5- Romina Valdez 6- Laura Mariani Vigorosi 7- Eduardo Zar	21 al 23 de Marzo

¡Bienvenidas y bienvenidos al quinto eje de este Cursillo denominado “Inclusión y calidad como políticas de Estado”.

Para nuestros encuentros planteamos un esquema de trabajo. Ustedes dispondrán de esta guía y deberán adelantar lecturas, el visionado de videos e incluso las consignas

propuestas. Cada día nos encontraremos en línea y compartiremos una introducción a los temas, luego daremos un espacio fuera de línea para el trabajo en grupos y luego volveremos a la reunión en línea en la que recogeremos sus respuestas en modo de plenario. Finalmente daremos un tiempo para adelantar los temas del siguiente día y las actividades que queden pendientes. Las actividades propuestas están orientadas a que ustedes puedan rastrear saberes y miradas previas que tienen sobre las temáticas de cada encuentro; y que además puedan articularlas con los textos y videos disponibles en escrituras y argumentaciones individuales y colectivas.

Hemos decidido que las clases virtuales serán relativamente sintéticas. Pero a partir de las actividades propuestas, daremos lugar al desarrollo de la lectura y la escritura, a la creación individual y grupal y a la corrección por parte de las docentes de los trabajos solicitados. Entonces, necesitamos de su compromiso activo en cada clase, en cada lectura y escritura y cada exposición a que se de lugar.

Tal como iremos indicando en la siguiente guía: todas las consignas que proponemos, los textos y videos que compartiremos, y los lugares donde tendrán que poner sus trabajos durante el recorrido del eje estarán en el aula virtual que el ENSAG dispondrá para el CUI.

“Inclusión y Calidad como Políticas de Estado”

Desde las últimas décadas, el concepto de inclusión comienza a verse tensionado por otro concepto estelar en el campo educativo, y es el de “calidad”. Tal como lo señalan D’lorio, G.; Fontana, A. y Equipo de producción de materiales educativos en línea (2017), a partir del proceso que se viene dando desde los años 90, muchos de nuestros niños y de nuestras niñas y jóvenes ya están en las escuelas y en las aulas. Pues bien: ¿Cómo los/las miramos? ¿Qué les ofrecemos? ¿Qué les enseñamos? En este sentido lo importante es pensar (y trabajar para que) la inclusión educativa no sea solo una cuestión que remite a números: más niños/as y/o jóvenes en la escuela. De aquí la pregunta que nos conduciría al origen de la inclusión y (con) calidad como política de Estado.

¿Cómo abordar la demanda de la mejora de la enseñanza, generando condiciones de inclusión e igualdad de oportunidades, para que todos y todas puedan aprender, garantizando a la vez la calidad de tales aprendizajes?

A partir de los nuevos enfoques alentados desde el 2003, surge el PIIE, (Programa Integral para la Igualdad Educativa) como política educativa, como política de Estado que (se) materializa en una gran variedad de programas a lo largo y a lo ancho de nuestro país. En nuestra provincia de Córdoba, por nombrar sólo algunos, contamos con los programas de Unidad Pedagógica; Jornada Extendida; el PRO-A (programa avanzado de educación secundaria); PIT, la modalidad especial como transversal del Sistema Educativo, entre otros. Profundizando este sentido, la Ley de Educación Nacional 26.206 sancionada en el año 2006, brinda el marco normativo que orienta el

diseño y la implementación de políticas educativas que favorezcan la inclusión, acompañen las trayectorias escolares y fortalezcan la enseñanza.

PRIMER ENCUENTRO

Actividad 1: Con la intención de poder “abrir” miradas y lecturas hacia las múltiples aristas del concepto de inclusión, les ofrecemos los siguientes vídeos... para luego centrarnos en la inclusión educativa; ligado a su vez al concepto de “igualdad”. Les invitamos a que los vean y luego contesten brevemente las preguntas que indicamos más abajo.

Trabajo infantil

<https://www.youtube.com/watch?v=LoijVl5v6M0> y <https://www.youtube.com/watch?v=4M8ehvRaxZk>

Huellas. Arte argentino: Antonio Berni I - Canal Encuentro HD

<https://www.youtube.com/watch?v=m9deXF8viyw&t=88s>

y

<https://www.youtube.com/watch?v=-xiVDRxx8m0>

LOS NADIESde Eduardo Galeano

<https://www.youtube.com/watch?v=EHx4N6q9zN0>

“Entre los muros” (2008). Director: Laurent Cantet. Francia. Selección de 3 escenas

https://www.youtube.com/watch?v=t_eIHG75mdk

película

disponible

en

<https://www.rinconcinefilo.com/la-clase-entre-les-murs-espanol-subs-espanol-online-descarga/>

¿Encuentra recurrencias en estas miradas que les hemos ofrecido? ¿Cuáles?

¿Qué sentimientos y pensamientos les generaron la visualización de los videos?

¿Algunas de las propuestas les ha generado bronca, tristeza, alegría? ¿Por qué?

Actividad 2: A continuación les compartimos el texto que recorreremos en el primer encuentro del eje. Les pedimos que lo lean atentamente antes de la clase. El mismo fue escrito por D’Iorio, G.; Fontana, A. y Equipo de producción de materiales educativos en línea (2017). Es una clase: Clase 2. Igualdad, inclusión y transmisión: algunas condiciones para pensar la gestión escolar desde una perspectiva cultural. Clase 2: Recorridos y desafíos en torno a la obligatoriedad escolar. Módulo Principios generales de la política educativa provincial: el carácter público de la educación. Especialización Docente de Nivel Superior en Conducción y Gestión Educativa. Córdoba: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Igualdad e inclusión: condiciones para sostener la calidad educativa

El recorrido por la literatura, la pintura, la poesía, nos permite abordar el concepto de inclusión desde diferentes miradas. Revisemos brevemente algunas discusiones sobre la inclusión en relación a la igualdad educativa.

Los sentidos de la igualdad en la escuela

La igualdad ha sido muy estudiada desde diferentes disciplinas: la filosofía, la economía, la sociología, la política... En el campo educativo son innumerables los trabajos, artículos e investigaciones que se han escrito y difundido sobre esta cuestión. Aquí presentaremos un recorte, en cuanto nos proponemos una reflexión acotada que contribuya a dar cuenta de los sentidos a los que la igualdad se fue asociando en el campo educativo.

Tomando en cuenta diferentes estudios que analizan el tema, diremos que hubo tres grandes momentos políticos (Rancière, 2010) que le fueron dando sentido a la cuestión de la igualdad en la escuela.

Un primer momento que llamamos igualdad para la integración social, ubicado en la institucionalización del sistema educativo cuando se forjaron los principios que constituyeron la matriz fundacional de la educación pública en Argentina. En aquel tiempo la escuela era la institución que introducía a la “civilización”, único lugar en el que se distribuía la cultura. Es importante reconocer que la civilización era una posibilidad para el conjunto de la población, bajo la condición de que se aceptaran las normas, los valores que se habían definido como válidos. La escuela entonces igualaba: a todos se les daba lo mismo, al mismo tiempo. Hoy reconocemos que el formato escolar impulsado por la primera ley de educación (N° 1420) fomentaba la homogeneización de una población muy diversa (poblaciones indígenas, inmigrantes, criollos); con esto, a través de la currícula se buscaba que, quienes asistían a la escuela pudieran integrarse a la vida social, política y cultural. Como señala Inés Dussel:

En ese gesto de volver equivalentes la igualdad y la homogeneidad, la escuela hizo muchas cosas: fusionó las nociones de cultura, nación, futuro, territorio en torno a la idea de nosotros, de algo en común; siempre y cuando se adhiriera a los valores que ella consagraba. Si este “en común” no existía, debía construirlo; aunque esa construcción no estaba exenta de jerarquías y exclusiones. (Dussel, 2004).

Un segundo momento -que situamos en la década de 1990- cuando el concepto de igualdad fue sutilmente desplazado por las políticas implementadas y se instaló la equidad como principio político para la compensación social. Es en el marco de la

llamada transformación educativa, asociada a cambios políticos y sociales más amplios que se vivieron en Argentina y en la región -según lo sostienen numerosos especialistas- que se produce un quiebre, una fractura en los principios fundantes de la escuela moderna. Varios autores señalan que en esta década se erosionaron los principios históricos de la igualdad educativa y plantean que la búsqueda de igualdad es reemplazada por políticas de equidad (Dussel y Southwell, 2004; Kochen, 2007; Miranda, 2007; Finnegan y Pagano, 2010).

Puede decirse, en términos generales, que las políticas compensatorias que se implementaron en estos años buscaron, precisamente, compensar: “dar más a los que menos tienen”.

La idea de compensación educativa está asociada a la “igualdad de oportunidades”. François Dubet, un sociólogo francés contemporáneo, analiza este principio y aunque piensa y escribe en relación con la historia del sistema educativo francés, sus análisis aportan al debate sobre el contexto pedagógico argentino.

Dubet sostiene que quienes reclamaban igualdad de oportunidades estaban convencidos de que “el nacimiento, el origen social, eran la mayor causa de las desigualdades escolares” (2006, p. 21). La desigualdad se producía fuera de la escuela, se la reconocía como un problema social y en consecuencia, la solución apuntaba a “compensar” esas desigualdades.

Para el autor, el reclamo produjo un movimiento hacia adelante en términos de democratización y alcance del derecho a la educación. La igualdad de oportunidades contribuyó a una ampliación en el acceso, a la distribución de recursos y efectivamente a la compensación de las desigualdades materiales. Pero Dubet también cuestiona este principio y afirma que la igualdad de oportunidades puede conducir a engaños y a profundizar la desigualdad y la injusticia. En sus propias palabras:

... la igualdad de oportunidades puede ser de una gran crueldad para los perdedores de una competencia escolar encargada de distinguir a los individuos según su mérito. Una escuela justa no puede limitarse a seleccionar a los más meritorios; debe preocuparse también por la suerte de los vencidos. (2006, p. 14).

Desde esta perspectiva, la igualdad de oportunidades no preserva a los vencidos de la humillación de la derrota y del sentimiento de mediocridad. Al considerar que, teniendo todos los mismos recursos (libros, becas), están todos en igualdad de condiciones para competir, se produce un riesgo (parece advertir Dubet): que la escuela pueda legitimar perdedores; y aún peor, que pueda responsabilizar al perdedor por su derrota. Emerge fácilmente la pregunta acerca de la posibilidad y el alcance de lo educativo: ¿hay que enseñar a todos lo mismo?

Como lo plantea Baquero (2001), esta pregunta cobra un dramatismo muy cruel cuando se dirige a los alumnos provenientes de los sectores populares: la certeza sobre la condición crítica atribuida a las situaciones de subsistencia se desliza

muchas veces a una certeza sobre la imposibilidad de una acción educativa medianamente feliz. En este sentido, se potencian los riesgos de producir una correlación entre la desigualdad social y la desigualdad educativa. Si bien este deslizamiento, señala Baquero, es razonable (puesto que en contextos de pobreza se observan altos índices de repitencia, deserción, ingreso tardío al sistema, o se promociona a alumnos a pesar de no haber obtenido los aprendizajes esperados), también es posible desarmar esa correlación al analizar el problema de otro modo. Si se considera el dispositivo de enseñanza propuesto, si se analizan las condiciones en las que se produce la relación educativa, es posible “dejar de sospechar de las capacidades de los niños” (Baquero, 2001, p. 85).

Baquero, retomando los trabajos de Vigotsky, señala que tratar de explicar el desarrollo de un sujeto en términos de atributos personales es imposible porque –según este enfoque- el desarrollo se produce en el marco de un sistema de interacciones sociales. Desde esta perspectiva, la posibilidad de desarrollo de un sujeto va a depender de las oportunidades que tenga de participar en actividades intersubjetivas que traccionen su desarrollo.

En este marco, si queremos comprender el desarrollo de un sujeto, la unidad de análisis está constituida por las interacciones en las que tiene posibilidad de participar, son los escenarios en los que los sujetos participan los que suscitan el desarrollo.

En consonancia con esta perspectiva que enfatiza la construcción de escenarios en cuanto posibilidad de desarrollo del sujeto, es posible plantear el siguiente momento político de la igualdad en la escuela que llamamos igualdad y pluralidad. Un tercer momento, en el que se reinstala la igualdad educativa desde una perspectiva que alienta la pluralidad cultural.

Entrado el siglo XXI, a la luz de los estudios que hemos mencionado se abren en el nuevo milenio renovadas apuestas en el campo educativo. Alejandro Vassiliades (2012) señala que a partir de 2003 se advierte un cambio en el plano pedagógico en el que se despliega el par igualdad-inclusión. Para Senén González, esto se nota en los discursos públicos educativos, en los que “la igualdad” retoma “un lugar que le había quedado vacante en los años noventa” (2008, p. 85). En este nuevo escenario se propone que la igualdad se tramita en las aulas, en los patios de las escuelas, en el vínculo pedagógico que se construye y en las nuevas relaciones con el saber que se alientan.

Con el avance de las propuestas y proyectos que se desarrollan desde este renovado enfoque (como por ejemplo el PIIE, Programa Integral para la Igualdad Educativa), se inician también múltiples espacios de intercambio y formación entre docentes en los que la igualdad comienza a ser planteada desde nuevas perspectivas que complejizan el análisis y permiten una revisión de los discursos que la superpusieron a la homogeneización o la equidad.

En síntesis, los estudios con los que contamos muestran cómo se han ido reformulando los sentidos de la igualdad en la escuela. En un primer momento,

asociada a procesos de homogeneización e integración social, luego la equidad y la compensación de las desigualdades sociales y en los últimos años se la restituye, asociada a los procesos de enseñanza. Como lo hemos ya señalado, estos sentidos conviven, se superponen y entremezclan en un presente en el que seguimos discutiendo sobre la relación de la escuela con la igualdad educativa.

Llegados a este punto podemos plantear que la igualdad se construye en la experiencia escolar. Partiendo de los trabajos del filósofo español Jorge Larrosa, comprendimos que la experiencia es lo que “nos pasa”, nos atraviesa, nos interroga en nuestras formas de ser, de pensar, de sentir, de decir. El sujeto de la experiencia es aquel que se ve interpelado, se detiene, ante “algo” que lo sorprende, algo que no domina, que no sabe, que no conoce. Ese “algo”, esa experiencia exige nuevas palabras, puesto que es la irrupción de la alteridad, de lo “otro” en uno (Larrosa, 2009).

En este sentido, cabe preguntarse: ¿puede la escuela hacer lugar a la experiencia?, ¿hacer lugar a lo nuevo, a que algo irrumpa y desafíe la experiencia de niños, niñas y jóvenes?

Cierre

Así planteada, la igualdad, en principio, es una declaración, una convicción desde la cual todo comienza y se configura bajo este supuesto. Comienza desde ahí un diálogo, una relación en la que el otro es un igual y, a la vez, alguien diferente, alguien que tiene su historia, su lengua, su cultura, su tiempo, su religión, su situación sociofamiliar y económica. Este otro porta saberes que no necesariamente son los nuestros, tiene responsabilidades que no son las nuestras. Somos iguales y diferentes. Lo opuesto a la igualdad no es la diferencia sino la desigualdad. La igualdad es igualdad diferencial, y es, por ello mismo, una experiencia de la multiplicidad.

Para Badiou (2007) el ser mismo de la humanidad no se deja pensar más que en la diferencia. El ser mismo de la humanidad es multiplicidad. Desde esta perspectiva, la igualdad es condición para la inclusión. Es posible hacerle lugar a quien consideramos un igual; un igual que es diferente. La inclusión implica recibirlo; ofrecerle palabras, transmisión de saberes; si no hay transmisión, no hay inclusión: hay Frankenstein (en términos de “fabricación” de algo). Solo si consideramos que el otro es un igual y es diferente; solo así estaremos dispuestos a hacer una escuela inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS (citadas y/o consultadas)

- Arendt, H. (2003). La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona: Península.
- Armando Tejada Gómez. Página oficial. Disponible en: <http://www.tejadagomez.com.ar/>
- Badiou, A. (2007). Universalismo, diferencia e igualdad. Acontecimientos. Revista para pensar la política, 33-34. Publicación del Grupo Aconteceres.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. En Cuaderno de Pedagogía. Año IV N° 9, 71-85. Rosario.

- Dubet, F. (2006). La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa? Barcelona: Gedisa.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2004). La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. En Los Dossiers 2004: 2007, El Monitor de la Educación. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Finnegan, F. y Pagano, A. (2010). Desigualdades educativas en la Argentina: transformaciones recientes y desafíos para las políticas públicas. FLAPE. Serie Ensayos e Investigaciones del Foro Latinoamericano de Políticas Públicas, Nro. 1.
- Fontana, A. (2014). La construcción de la igualdad en la escuela desde la perspectiva de los directores. Análisis y narrativa de tres casos. Tesis de Maestría en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales. Buenos Aires: FLACSO. Disponible en: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec:8080/bitstream/10469/6123/2/TFLACSO-2014AF.pdf>
- Gregg Wright (7 de agosto de 2010). Frankenstein - The Creation. (Archivo de video). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=EOcJw8XB4M>
- Kochen, G. (2007). El concepto de igualdad y sus significados en la década de los 90 Aires: el sistema educativo. Buenos Aires: FLACSO Programa en Argentina.
- Meirieu, P. (1998). Frankenstein educador. Barcelona: Laertes.
- Miranda, A. (2007). Desigualdad educativa e inserción laboral segmentada de los jóvenes en la Argentina contemporánea. Tesis de Doctorado, FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En LARROSA, J. y SKLIAR, C. (Comps.) (2009). Experiencia y alteridad en educación. Rosario: Homo Sapiens.
- Rancière, J. (2003). El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Rancière, J. (2010). Momentos políticos. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Senén González, S. (2008). Políticas, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y micropolítica. En Perazza, R. (Comp.). Pensar en lo público. Buenos Aires: Aique.
- Roberto Elbio García (6 de marzo de 2009). Hay un niño en la calle – Armando Tejada Gómez. (Archivo de video). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=3Su3S9YFfOc>
- Shelley, M. W. (2007). Frankenstein o el moderno Prometeo. Madrid: Alianza.
- Vassiliades, A. (2012). Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa. Tesis de Doctorado. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Actividad 3: a partir de los siguientes fragmentos disparadores extraídos del texto de D'lorio, G.; Fontana, A. y Equipo de producción de materiales educativos en línea (2017) vuelva al texto y desarrolle un párrafo en el que ensaye las diferencias y las caracterizaciones tanto de la igualdad como ausencia de diferencias y de la igualdad diferencial. ¿De qué manera específica promovemos la igualdad en una escuela inclusiva?

La igualdad es igualdad diferencial, y es, por ello mismo, una experiencia de la multiplicidad.

Para Badiou (2007) el ser mismo de la humanidad no se deja pensar más que en la diferencia. El ser mismo de la humanidad es multiplicidad. Desde esta perspectiva, la igualdad es condición para la inclusión.

Segundo encuentro:

Actividad 4: Les proponemos que vean los siguientes videos, algunos son cortos y otros más largos, pero pueden ver al menos una partecita. y a continuación respondan individualmente: ¿Cuando hablamos de inclusión a qué formas de desigualdad nos referimos? ¿Qué es para vos la inclusión y por qué requiere políticas de estado?

Zamba y la revolución de lx niñxs https://youtu.be/Ft_IO42_IVg

La buena educación. Capítulo 3 (Escuela Secundaria Tintina Santiago del Estero (Mocase) https://vimeo.com/66366055?ref=fbshare&fbclid=IwAR2AcmOWITi420j41zUIWSWon9IFy3u4V_9zRTGSIY7zckcCbCtLE2J9Fa4

Diversidad e inclusión, adaptación de “Los coristas”:

<https://www.youtube.com/watch?v=4Dfbd6QUzPA>

Personas con Discapacidad y derecho a la educación <https://www.youtube.com/watch?v=TYINa6Fp4gM>

Educación e inclusión, UNESCO: https://www.youtube.com/watch?v=-2-FOKK1C_k

Susy Shock: Reivindico mi derecho a ser un monstruo <https://www.youtube.com/watch?v=UAuHa0whIM8>

La diversidad sexual <https://www.youtube.com/watch?v=1QbTZYiQ6BA>

“Girl” (2018). Director: Lukas Dhont. Holanda, Netflix película también disponible en <https://www.l.cuevana3.so/7320/girl>

Actividad 5: Leemos el texto del capítulo de Isabelino Siede “**Iguales y diferentes en la vida y en la escuela**”. EN: P. Martinis y P. Redondo (Comps.). (2006) Igualdad y educación : Escrituras entre dos orillas. Buenos Aires : Del Estante. (Selección. Págs. 38-42).

Iguales y diferentes en la vida y en la escuela

[...] Asimismo, no hay un único modo de concebir la igualdad desde la escuela y allí está el terreno donde se inscriben nuestra preocupaciones. ¿Cuáles son las demandas de igualdad en la pedagogía? ¿Cuáles son las concepciones de igualdad que dan fundamento ético a la enseñanza? Queda, entonces, abierta la pregunta sobre el sentido actual de la igualdad en el debate pedagógico.

Ruidos y silencios dentro del aula

Tras un menudo despliegue histórico de las concepciones acerca de la igualdad, podemos postular que las escuelas modernas fueron concebidas como sistemas estatales de carácter igualitario, sin que esta hipótesis nos exima de revisar los matices de dicho carácter. La preocupación por organizar un sistema educativo público y extenso se expresa claramente en las primeras etapas de la revolución

de independencia rioplatense, teñidas del iluminismo europeo y la tradición ilustrada de universidades hispanoamericanas.

La pedagogía iluminista concibe la igualdad como una meta a alcanzar y, para ello, ofrece la escuela como puente de la ignorancia al conocimiento, de la oscuridad a la luz, de la condición de súbdito a la de ciudadano. «Si los pueblos no se ilustran», afirmó Mariano Moreno, «si no se vulgarizan sus derechos, si cada hombre no conoce lo que vale, lo que puede y lo que se le debe, nuevas ilusiones sucederán a las antiguas y después de vacilar algún tiempo entre mil incertidumbres, será tal vez nuestra suerte mudar de tiranos, sin destruir la tiranía». Esa es quizá la expresión más clara del iluminismo vernáculo, presentada en el prólogo a la traducción de *El contrato social*. Se trata de ilustrar al pueblo para que se emancipe por medio de la razón. La escuela se muestra, en su carácter profundamente político, como herramienta de la razón universal, para garantizar la igualdad entre los hombres. Una de las notas características de este movimiento es la unicidad de la razón, la univocidad de la verdad, la enunciación de un conocimiento universal que se contrapone a cualquier otro discurso alternativo, entendido éste como expresión de barbarie e ignorancia.

La generación iluminista tuvo pocas posibilidades de plasmar su ideario en políticas consecuentes, atareada en las vicisitudes de las guerras de independencia y civiles que se prolongaron por varias décadas, intercaladas con precarias y a veces sangrientas estabilidades institucionales. Fue, en cambio, la generación que se inició como juventud romántica la que introdujo el problema educativo como parte de la agenda política posterior a Caseros. Eran ya voces atravesadas por el pánico a la expresión de un pueblo inculto, concebido como peligroso por su propensión a seguir el dictado de caudillos bárbaros contra la élite progresista.

Tanto el optimismo iluminista centrado en la potencia emancipadora de la razón como el temor de los organizadores de la nación a la expresión política de un pueblo no sujeto a las leyes formaron parte de la matriz originaria de los sistemas educativos del Cono Sur y perduran como rasgo atávico en nuestras prácticas actuales. Si bien hubo experiencias disonantes y voces críticas desde el inicio mismo de la expansión del sistema, en las escuelas públicas predominó la versión «normalizadora», que postulaba una igualdad entendida como homogeneización cultural, fragua de fundición de identidades locales preexistentes e incorporación del multifacético aluvión inmigrante. Buena parte de los dispositivos institucionales y didácticos que atraviesan nuestras prácticas de enseñanza y las relaciones pedagógicas llevan, aún hoy, la marca en el orillo de aquella vieja matriz.

La historia pedagógica del siglo XX se inicia con un amplio despliegue, en nuestros países y en regiones distantes, de críticas y revisiones de aquellos discursos que dieron fundamento a los sistemas educativos nacionales. La igualdad fue uno de los puntos de disputa entre las pedagogías optimistas (en sus versiones escolanovistas, liberadoras, desarrollistas, críticas, etc.), que abonaron

la expectativa de transformar a las escuelas en herramientas de igualdad, y las pedagogías pesimistas (en sus versiones conservadoras, reproductivistas, etc.), que insistían en señalar las limitaciones del sistema educativo para cumplir tan ambiciosa meta o, en el caso de las primeras, renegaba de tal meta.

Entre todas esas voces, resulta interesante detenerse en algunos planteos recientes que, originados en otras latitudes, pregnan las posiciones pedagógicas de nuestra región. Lo que habitualmente se llama «pedagogía crítica» es un conjunto hoy bastante heterogéneo y contradictorio de planteos que empezaron con un rechazo profundo de las bases políticas de la pedagogía tradicional, por su acendrado etnocentrismo, su elitismo de clase y su carácter disciplinador.

Habitualmente se ubican en ella los planetas clásicos de Pierre Bourdieu, de Paulo Freire, de Henry Giroux, de Peter McLaren, entre otros. Tienen en común su tono de denuncia y de impugnación, pero sus posiciones varían en un abanico tan amplio que es difícil comprenderlos dentro de una misma vertiente, aunque muchos de sus planteos coinciden en denunciar el carácter desigual del sistema educativo existente y su función encubierta en la generación de nuevas desigualdades. Entre las múltiples raíces de estas preocupaciones pedagógicas, algunos de sus enunciados encuentran antecedentes en la teoría crítica. Zygmunt Bauman (2002: 31) sintetiza su propósito: «La teoría crítica apuntaba a desactivar y neutralizar, o directamente a desconectar, la tendencia totalitaria de una sociedad sospechosa de ser portadora endémica permanente de tendencias totalitarias. El principal objetivo de la teoría crítica era defender la autonomía humana, la libertad de elección y autoafirmación y el derecho a seguir siendo diferente». Algo de ese carácter puede reconocerse vigente en los planteos de la pedagogía crítica:

“La igualdad incluye el igual derecho de todas las personas a elegir ser diversas y educarse en sus propias diferencias, [...]. No se trata de que todas las personas tengan las mismas oportunidades de disponer de una cultura homogénea, sino de redistribuir los recursos humanos y materiales de forma que se consiga que nadie ocupe una posición inferior por no poseer determinados elementos culturales” (Flecha, 1994 :77) .

Tales planteos reconocen que, en las relaciones cotidianas del aula, la igualdad está atravesada por ruidos y silencios: algunos tienen posibilidad de hablar y otros son acallados. María Rosa Neufeld y Jens Ariel Thisted (1999), en una investigación realizada en escuelas de Buenos Aires, analizan estas relaciones de discriminación, dentro de un grupo que también sufre discriminaciones. Narran un caso en que una alumna, que había ingresado recientemente a la escuela, es atacada y golpeada por sus compañeros: «Los atacantes, pobres como la recién llegada, con padres que no pueden hacerse cargo de lo que sucede en el camino de la escuela a la casa ... como ella, igualmente estigmatizados o estigmatizadas por su origen, por su color, por su lugar de residencia, logran sin embargo, poner distancia. Son seguramente negros, bolitas, villeros... ¡pero no son negros, bolitas, villeros y recién llegados !».

La pedagogía crítica invita a los docentes a trabajar en pos de la igualdad, pero la resignifica con nuevos matices que incluyen, por ejemplo, el derecho a la diferencia. Este aporte no es menor en escuelas imbuidas fuertemente por tradiciones educativas de carácter colonizador, donde una cultura hegemónica se impone sobre las subalternas. Nuevamente entran en escena los valores: buena parte de nuestras prácticas pedagógicas se nutren de la intención de enseñar a los estudiantes un conjunto de valores que tomamos como indiscutibles y sólo son la expresión de una época, de una clase, de un sistema que quiere perpetuarse. La apelación de la pedagogía crítica a preservar la autonomía pretende que cada quien llegue a ser considerado como igual, con derecho a preservar su identidad y sus tradiciones culturales, con voz propia y con derecho a construir su camino hacia la felicidad.

Se trata de cuestionar la pedagogía homogeneizadora, que impone un modo de ser varón, un modo de ser mujer, un modo de constituir una familia, abriendo la posibilidad de que otros valores ingresen a la escuela sin ser estigmatizados por hacerlo. Al mismo tiempo, la educación escolar ha de tomar posición por los derechos y responsabilidades que el espacio público le ha delegado, contra la discriminación, contra la violencia, contra el maltrato.

Planteos más recientes, como el de Jacques Rancière (2003), dan cuenta de otro modo de interpretar la igualdad educativa, entendiéndose como postulado inicio y no como punto de llegada. La igualdad pasa a ser una premisa que orienta el reconocimiento de los actores involucrados en el hecho educativo como iguales en inteligencia y cuya única diferencia está en la emancipación, proceso autodirigido a contrapelo de las buenas intenciones pedagógicas. Más allá del contenido de enseñanza, cualquiera sea el método, lo que determina el éxito de la empresa es la voluntad de enseñar, la convicción de que el otro aprenderá porque es inteligente y capaz de emanciparse.

Lo más interesante del enfoque de Rancière (2003: 168) es su cuestionamiento radical de la pedagogía ilustrada, apoyado en una experiencia contemporánea a su nacimiento.

“La causa de la igualdad -de la buena igualdad, la igualdad no funesta- tiene el mismo requisito, la instrucción del pueblo: la instrucción de los ignorantes por los sabios, de los hombres hundidos en las preocupaciones material es egoístas por los hombres altruistas, de los individuos encerrados en su particularismo por el orden universal de la razón y los poderes públicos, Eso se llama la instrucción pública, es decir, la instrucción del pueblo empírico programada por los representantes del concepto soberano del pueblo”.

No se trata, en consecuencia, de una crítica al agotamiento del ideal ilustrado, sino de una impugnación certera a su base original de sustentación: el desplazamiento de la igualdad tras el velo del progreso.

El juicio de Rancière es visceral y particularmente inquietante: quien se ubica en el pedestal de educador que sabe y puede transmitir un conocimiento aquél que

es ignorante, quien propone la igualdad como horizonte siempre inalcanzable, el maestro que «baja» al barrio a dar lo que tiene como conocimiento para que otro se lo apropie y, por esa vía, avance hacia la igualdad, está convalidando la desigualdad. Su mirada concibe caminos opuestos;

“Es necesario elegir entre hacer una sociedad desigual con hombres iguales o una sociedad igual con hombres desiguales. Quien tiene aprecio por la igualdad no debería vacilar: los individuos son seres reales y la sociedad una ficción. Es para los seres reales que la igualdad tiene valor, no para una ficción. Bastaría con aprender a ser hombres iguales en una sociedad desigual. Esto es lo que quiere decir emanciparse (ídem: 171).

¿Qué hacemos entonces con la igualdad? Vemos que se plantean respuestas divergentes y aún opuestas, pero ésta es una pregunta que inevitablemente requiere un «nosotros», porque sobreabundan respuestas esencialistas, ofrecidas para cualquier circunstancia y para ninguna en particular. Por el contrario, se trata de construir una respuesta contextualizada. ¿Qué hacemos nosotros con la igualdad? ¿Cómo revisamos nuestras propias elecciones y convicciones que se traducen en nuestras prácticas? [...]

Actividad 6: Retomamos las preguntas que Isabelino propone, y agregamos algunas, para debatir y responder brevemente:

¿Cuáles son las concepciones de igualdad que han dado y dan fundamento ético a la enseñanza?

¿Con qué derechos se ha relacionado y se relaciona la igualdad educativa?

¿En qué se diferencia la concepción de la igualdad educativa de Rancière del de la Pedagogía Crítica?

¿De qué se trata no convalidar la desigualdad?

¿Qué sería construir una respuesta contextualizada sobre la igualdad educativa?

¿Qué desigualdades atravesaron a la escuela en la pandemia?

¿Qué igualdad se construye en torno a garantizar el derecho a la educación y educación atravesada por tecnologías?

¿Cómo revisamos nuestras propias elecciones y convicciones que se traducen en nuestras prácticas?

Como complemento les proponemos ver el siguiente video para seguir pensando, debatiendo y escribiendo algunas notas al respecto: Diálogos sobre educación: Pablo Pineau <https://youtu.be/viAVcasHmr0>

Pineau propone una tensión con algunas perspectivas sobre la igualdad centradas en el valor de la diferencia. A partir del visionado de la entrevista podemos pensar: ¿Que contradicciones abriga la igualdad educativa? ¿Cómo garantiza una cultura común la escuela? ¿Qué conforma y cómo se configura lo común en la escuela?

Tercer encuentro

Mañana es 24 de marzo, día de la memoria por la verdad y la justicia. Para el día de hoy proponemos entonces volver a revisar los criterios de la inclusión y la igualdad en las épocas del proceso durante el terrorismo de estado instaurado por el golpe militar desde el 24 de marzo de 1976. A partir de esta revisión podremos poner en perspectiva debates más recientes ligados a los datos en las últimas décadas sobre inclusión educativa y también sobre meritocracia.

Actividad 7: Les proponemos ver el video y contestar la pregunta propuesta a continuación: <https://www.youtube.com/watch?v=TsxvvtS1otA>

¿De qué manera los conceptos de "la subversión" o de lo "lo subversivo", atraviesan, marcan o signan los criterios posibles de "igualdad", "inclusión" y "diversidad", en el contexto político-pedagógico determinado por la última dictadura?

Dejamos el video completo disponible para quienes quieran profundizar sobre el tema <https://www.youtube.com/watch?v=ozPHiZ35p0>

Actividad 8: Les proponemos ver el video y contestar las preguntas propuestas a continuación:

Terigi, Flavia "Inclusión educativa: un desafío al saber pedagógico"
<https://youtu.be/K215MdQuXkk>

¿Qué implica la inclusión escolar?

¿Cuáles son los nuevos significados que Terigi plantea para la escuela y la inclusión?

La autora habla de distintas barreras para el aprendizaje ¿qué medidas consideras que el Estado implementa o implementó en las últimas décadas para modificar las situaciones de desigualdad?

Actividad 9: Siendo que este último encuentro lo queremos ocupar en la autoevaluación y también la evaluación colectiva del recorrido del eje compartido, les proponemos la lectura del artículo del diario La Nación "Meritocracia: ¿Es creíble la "cultura del esfuerzo"? escrito por Raquel San Martín disponible en: https://www.utdt.edu/ver_notas_prensa.php?id_notas_prensa=12156&id_item_menu=6

Luego de leer la nota, les invitamos a escribir una reflexión propia y/o grupal acerca de la relación entre meritocracia e inclusión, utilizando aportes de lo trabajado en los encuentros anteriores. El objetivo de la consigna es que puedan evaluar si han logrado las herramientas suficientes para articular una visión propia, y una reflexión sobre los materiales y debates compartidos.