



Secretaría de
EDUCACIÓN

Ministerio de
EDUCACIÓN

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE
CÓRDOBA

**ENTRE
TODOS**

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE ALTA GRACIA

**SEMINARIO DE INGRESO
OFICIO DE ENSEÑAR 2024
PRINCIPIOS, PROBLEMAS Y POSIBILIDADES EN LA PROFESIÓN
DOCENTE”**

EJE 4

**“INCLUSIÓN Y CALIDAD COMO POLÍTICAS DE ESTADO - IGUALDAD
Y LIBERTAD COMO PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS”**

COORDINADORES	INTEGRANTES	FECHA
ZAR, EDUARDO FERNÁNDEZ, JUAN	1-Fernández, Juan (referente de Lengua) 2- Ruggeri, Natalia 3- Bepmale, Carolina 4- Mariani Vigorosi, Laura 5- Zar, Eduardo 6- Waitman, Damián 7- Soto, Eliana	18,19,20,21 DE MARZO ACTO: 24 DE MARZO: DÍA DE LA MEMORIA, VERDAD Y JUSTICIA (21 de marzo)

¡Bienvenidas y bienvenidos al cuarto eje de este Cursillo denominado “*Inclusión y calidad como políticas de Estado - Igualdad y libertad como principios pedagógicos*”

“Inclusión y Calidad como Políticas de Estado”

Desde las últimas décadas, el concepto de inclusión comienza a verse tensionado por el concepto de “calidad”. Tal como lo señalan D’lorio, Fontana y el 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, 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 la cantidad de niños/as y/o jóvenes en la escuela. Esta es 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, a nivel nacional surge el PIIE (Programa Integral para la Igualdad Educativa) como política educativa y 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, de Jornada Extendida, el PRO-A (programa avanzado de educación secundaria), el 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, que acompañen las trayectorias escolares y fortalezcan la enseñanza.

PRIMER ENCUENTRO (Lunes 18 de marzo)

Actividad 1: Con la intención de poder “abrir” miradas y lecturas hacia las múltiples aristas del concepto de inclusión, les proponemos el visionado de los siguientes vídeos para, luego, centrarnos en la inclusión educativa, contemplando, a su

vez, las posibles relaciones con el concepto de “igualdad”. Les invitamos a que los vean y luego respondan brevemente las preguntas que proponemos más abajo.

Trabajo infantil:

<https://www.youtube.com/watch?v=LoijVI5y6M0>

<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>

<https://www.youtube.com/watch?v=-xjVDRxx8m0>

Los nadie... de 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_e1HG75mdk

Aclaración: Si desean verla completa, pueden encontrarla en el siguiente link.

<https://www.rinconcinfilo.com/la-clase-entre-les-murs-espanol-subsespanolonlinedescarga/>



Cuestionario:

- ¿Encuentran recurrencias en estas miradas que les hemos ofrecido?, ¿Cuáles?
- ¿Qué sentimientos y pensamientos les generó el visionado de los videos?
- ¿Algunas de las propuestas les generó bronca, tristeza, alegría?, ¿Por qué?

Actividad 2 a-: 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’lorio, Fontana y el Equipo de producción de materiales educativos en línea (2017):

Igualdad e inclusión: condiciones para sostener la calidad educativa

El recorrido por la literatura, la pintura y 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, podemos decir que hubo **tres grandes momentos políticos** (Rancière, 2010) que **le dieron 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”, el 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 y los valores definidos 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 -tal como 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 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. No obstante, 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 Vygotsky, 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 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** a la **equidad** y a la **compensación** de las desigualdades sociales; **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. Esta otra 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.**

Actividad 2 - b: a partir de los siguientes fragmentos disparadores extraídos del texto de D’Iorio, 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?

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

2) *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 (Martes 19 de marzo)

Actividad 1: 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:



- ¿Cuándo 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 lxs 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-F0KK1C_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://www1.cuevana3.so/7320/girl>

Actividad 2 - a: 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>

Cuestionario:



- ¿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?

b) A modo de autoevaluación y también de evaluación colectiva del recorrido de la primera parte de este 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_nota_prensa.php?id_nota_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.

Actividad 3: A continuación, les dejamos algunas preguntas, 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, de Pablo Pineau:

<https://youtu.be/yjAVcasHmr0>

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?

Actividad 4:

***“La subversión en el ámbito educativo”.* A propósito del 24 de marzo.**

Tomando como punto de partida para nuestra reflexión el día de la memoria por la verdad y la justicia, con sus fuertes anclajes de sentido, así como con sus clivajes semánticos efectivamente posibles. Para el día de hoy, proponemos volver a revisar los criterios de la inclusión y la igualdad en las épocas de *“el 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 los debates más recientes, ligados a los datos en las últimas décadas sobre inclusión educativa y también sobre meritocracia. Sobre la igualdad y la desigualdad, lo diverso y lo común, etc.

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 "subversión" o "subversivo", atraviesan, marcan o signan los criterios posibles de "igualdad", "inclusión" y "diversidad", en el contexto político-pedagógico determinado por la última dictadura? ¿Qué nos significa hoy el término "subversivo"? ¿Qué será lo "subversivo" hoy, y qué hacer frente a ello? ¿Será plausible una pedagogía de "la subversión"?

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

TERCER ENCUENTRO (modalidad virtual asincrónica) (miércoles 20 de Marzo).

“Igualdad y libertad como principios pedagógicos”

La educación como derecho, la igualdad y la libertad como principios.

***“Hablando de la libertad”*: a modo de introducción**

Continuando con lo que venimos trabajando —atendiendo a que, en nuestro encuentro pasado, abordamos la temática de la educación en contexto de un régimen represivo que se proponía como fin el “erradicar la subversión”—, ahora intentaremos reflexionar sobre el tópico de la libertad como principio pedagógico, en su relación compleja con la igualdad, asumida también como principio rector de la labor pedagógica ejercida en contextos de democracia.

Sobre lo primero que nos gustaría llamarles la atención, en este sentido, es sobre la paradoja que supone, aún en democracia, la pretensión de educar en libertad, en situaciones pedagógico-políticas que implican la escolaridad obligatoria. La libertad comienza como una obligación, en un sentido paradójico.

Lo segundo que podríamos señalar, a este respecto, es que a la salida de la dictadura, la figura docente ya no constituye una “amenaza subversiva”, sino que, por el contrario, sería percibida y “criticada” como un agente de primer orden de “la represión”, en el ámbito educativo. “Enseñar” o, antes bien, la pretensión de “enseñar” sería advertido como el gran gesto docente de autoritarismo. A partir de aquí, los lineamientos político-pedagógicos tenderían a propiciar “la construcción de aprendizajes” por sobre “la transmisión de conocimientos”.

Sin embargo, la discusión sobre lo que significa educar en “libertad” y/o para “la libertad”, no se encuentra saldada —¿cómo podría? —, viéndose replanteada a partir de la tematización y problematización de aquello que entendemos por “libertad”. Muy esquemáticamente, y a modo de introducción, diremos que se parte de dos concepciones básicas —y clásicas— de la misma, a saber:

Libertad comprendida como la eliminación de barreras para el sostenimiento de las disímiles trayectorias escolares, en las que se manifestaría la singularidad subjetiva de los sujetos pedagógicos, para que puedan manifestar sus inquietudes, desarrollar competencias y orientar sus capacidades.

Libertad comprendida como generación de las condiciones efectivas de educabilidad de los sujetos pedagógicos, atendiendo a su diversidad, para que puedan desplegar sus capacidades singulares y apropiarse subjetivamente de los contenidos/conocimientos que la escuela les propone/demanda.

Una libertad apuntará a la consecución de la emancipación subjetiva respecto de “lo dado”, mientras que la otra habrá de propender a la apropiación subjetiva de “lo real”. En la primera, se apuntará al apuntalamiento

de la autonomía subjetiva frente a “la cosa”. En la segunda, se propenderá a la potenciación de la subjetividad mediante su efectiva apropiación.

La igualdad, en un caso, consistirá en la consideración de los sujetos, en su diversidad, como equivalentes, garantizando, por tanto, las condiciones para su desenvolvimiento libre de barreras. Al tiempo que, en el otro, la igualdad habrá de significar la generación de condiciones efectivas para que cada subjetividad pueda potenciarse, en su singularidad, mediante la apropiación de los diversos aspectos o facetas del mundo, en su complejidad.

En la primera acepción, trasunta una concepción apriorística de la subjetividad en términos individuales, en la segunda, la inscripción de los sujetos en tramas efectivas de realidad social.

De más está señalar que ambas nociones de libertad se cruzan problemáticamente en el campo de las políticas educativas, las corrientes pedagógicas y la labor docente en general. Y aquí no se trata de forzarles a optar por una o la otra. Sino a que puedan servirse de este esquemático “estado de la cuestión”, a los fines de poder abordar crítica y reflexivamente las diferentes actividades que a partir de aquí les iremos proponiendo, los contenidos abordados, etc.

Con este horizonte de expectativas, y a modo de presentación, les invitamos a escuchar el relato “Virtudes Choique”, en la voz de Doña Jovita. (duración 12´,31´): <https://www.youtube.com/watch?v=BdqZeO8mh9M>

Luego de la escucha, registren sus conocimientos y saberes sobre el tema planteado, “**La educación como derecho, la igualdad como principio**”, en carteles (puede ser en una hoja A4 o cartulina) que, en el próximo encuentro presencial, pegaremos en el sum de nuestra escuela.

A Continuación, les proponemos la siguiente lectura, extraída de un material de INFOD (2007):

“En uno de los Libros Capitulares del antiguo Cabildo catamarqueño (de comienzos del siglo XIX) consta que Ambrosio Millicay, mulato del maestro de campo Nieva y

Castillo, fue penado con veinticinco azotes, que le fueron dados en la plaza pública, por haberse descubierto que sabía leer y escribir” (Ramos, 1911, tomo II: 497).

La historia de Ambrosio Millicay, sucedida hace más de doscientos años, nos sirve como punto de partida para pensar el problema de la educación como derecho. Por siglos, la educación había estado reservada para unos pocos que la utilizaban para su beneficio. Hacia los siglos XIX y XX uno de los principios de la construcción del sistema educativo fue garantizar que no volvieran a suceder historias como las que cuenta nuestra cita inicial. La gratuidad y obligatoriedad escolar, la formación docente y la responsabilidad principal e indelegable del Estado como garante de la educación fueron algunas de sus acciones más representativas.

Hoy, los niños, niñas y adolescentes privados de sus derechos más elementales son Ambrosios contemporáneos, arrojados a situaciones de dolor, maltrato y carencias que, como los azotes al mulato, les quitan aquello que deberían tener asegurado por nacimiento. De esta forma, a los educadores nos toca muchas veces la tarea de “*restituir*” derechos –sobre todo el derecho a la educación– a estas poblaciones a las que les fueron robados.

El derecho a la educación no debe convertirse en una simple enunciación bienintencionada, sino que tiene que ser la clave desde la cual pensar e implementar prácticas pedagógicas que aporten a la construcción de un mundo más justo. Esto se refiere al hecho de que, a pesar de que en términos formales todos tenemos los mismos derechos y libertades, a muchos les son negados de hecho.

Derecho e igualdad, los alumnos como sujetos de derechos

Poner el foco en comprender la educación como derecho implica tener, como **punto de partida**, la comprensión del otro como sujeto de derechos. El otro-alumno no es un sujeto incompleto, un futuro peligro social o un portador

de intereses hedonistas, sino alguien que posee ciertos derechos con derecho a ejercerlos, ampliarlos y sumar nuevos.

La igualdad implica la concepción del otro como sujeto de derecho y que aporte a la construcción de situaciones de mayor justicia.

La igualdad es un principio, 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 socio familiar 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 incluye la diferencia y es multiplicidad. Esto nos lleva a una comprensión compleja de la igualdad que implica tanto valorar la singularidad de cada uno –sin por eso negar o convalidar la desigualdad social– como reconocer un territorio común que nos une en términos colectivos. Esta igualdad de base, que implica pensar la educación como derecho, se articula con la generación de espacios de cuidado basados en una apuesta en confiar en las posibilidades de aprender del otro, contra todo diagnóstico “objetivo” que pronostique lo contrario.

A continuación, compartimos el siguiente enlace o proyección del PDF de Mariano Fernández Enguita, “Más escuela, menos aula”

Ilustraciones.

<https://drive.google.com/file/d/1oK-WJi5u62SvRPUK0uMuG6-SqQ41sn8d/view?usp=sharing>

Luego de ver las imágenes, las diferentes expresiones, los objetos, representaciones, reflexionarán acerca de estos interrogantes:



- ¿Qué muestran las imágenes acerca de la escuela?
- ¿Qué nos dicen, ¿qué podemos deducir al respecto?

- ¿Qué imagen les llamó más la atención? ¿Por qué?
- ¿Cómo se relaciona la igualdad con la diversidad? ¿En qué somos iguales, en qué somos diferentes?
- ¿Cómo se concebía la igualdad en la escuela cuando se conformó el sistema educativo en nuestro país?
- ¿Cómo podemos pensar hoy en formas más complejas de igualdad?
- ¿Cuál fue nuestra experiencia con la igualdad en la escuela?
- ¿Cómo sería una escuela, imaginándonos como futuros docentes, que promueve experiencias de igualdad y emancipación/ libertad?
- ¿Cómo entienden la igualdad en los espacios escolares?

Actividad:

Con el material que tengan en sus hogares, realizar un collage que sintetice los conceptos trabajados. Podremos verlos en el próximo encuentro presencial.

CUARTO ENCUENTRO (jueves 21 de marzo)

En conjunto con las actividades de la fecha se realizará el acto en conmemoración al 24 de marzo: Día de la memoria por la verdad y la justicia.

La educación como derecho, la igualdad y la libertad como principios

Los invitamos a profundizar en estos principios entendiendo a la educación como un derecho, en su carácter público, universal y con enfoque de derecho. También presentaremos a la educación en su sentido más amplio, es decir, más allá de la escuela. Para ello, partimos, desde distintos aspectos del derecho a la educación para que, como futuros docentes y estudiantes de esta carrera, empiecen a reconocer los desafíos que implica su garantización.

1- Derecho de acceso para todos, sin ningún tipo de limitación

Si analizamos el sentido amplio de la Ley de Educación Nacional 26206 y nos detenemos en algunos de sus articulados más específicamente, comprendemos acabadamente el carácter universal del derecho a la educación y el papel del Estado como garante de la misma. Sin embargo, esto no siempre ha sido así. Si realizamos un sintético recorrido por la historia de la educación y escolarización en nuestro país, podemos identificar cómo la educación estaba destinada sólo a algunos grupos sociales y en manos de sectores privados o eclesiásticos. El derecho a la educación estuvo vulnerado para muchos sujetos sociales a lo largo de la historia. La educación no siempre fue para todos y es con la conformación del Sistema Educativo en nuestro país y con la ley 1420 como la educación en Argentina empieza a ser universal, gratuita, obligatoria y pública en el nivel primario. Otro aspecto que debemos tener en cuenta es la amplitud del sentido del derecho a la educación para no acotarlo sólo al acceso de todos los chicos/as en la escuela:

“El acceso a la educación no es garantía de que todos gocen de este derecho plenamente. La inclusión e igualdad educativa supone también la permanencia y no deserción de los sujetos, transitar todos por buenas trayectorias escolares, formarse y ejercer como ciudadanos y sujetos de derechos...”

(Ministerio de Educación, 2015).

Sólo si comprendemos el pleno sentido del derecho a la educación es que podremos pensar y concretar prácticas educativas más justas para todos los chicos.

El derecho a la educación parte del supuesto de la igualdad. Todos los niños/as son idénticos en derechos, en capacidades y en posibilidades para aprender, aunque no sean idénticos en capital cultural, material y simbólico. Reconociendo que no existe una única manera de ser niño/ay que existen diversidad de infancias, producidas esas diferencias en muchas ocasiones por situaciones de desigualdad social, todos los niños/as tienen derecho a una

educación plena, integral, igualitaria. Nosotros como docentes, agentes del Estado, tenemos la obligación de garantizar ese derecho, a cada uno de ellos.

Sin embargo, a pesar de que existe hoy un Estado y una ley que garantizan el derecho a la educación y a una ampliación de su sentido, esto no se efectiviza en la realidad para todos los niños/as. Por eso, el desafío está en repensar las condiciones del espacio educativo que ofrecemos para ser capaces de generar nuevas intervenciones, que permitan garantizar el derecho a la educación y de aquellos grupos en condiciones de mayor vulnerabilidad social.

2- Derecho de acceso a todas las formas educativas

El derecho a la educación refiere, como ya dijimos, no sólo al acceso a lo escolar en sus diferentes niveles y modalidades, sino también hace referencia a la distribución democrática del conocimiento, al acceso igualitario a los bienes simbólicos y culturales; es decir, a la transmisión democrática de la cultura. La transmisión de la cultura, la ampliación del mundo cultural y simbólico no ocurre solo en la escuela. La educación va más allá de esta e involucra también a organizaciones comunitarias y a otras instituciones vinculadas al arte, al deporte, a la expresión, a la recreación, todas aquellas que, con otros modos de vinculación y de enseñanza contribuyen a fortalecer las condiciones de escolaridad y las trayectorias escolares.

En estos escenarios socio-comunitarios es donde también pueden observar y analizar la presencia e injerencia del Estado, así como de la comunidad, para garantizar este derecho al acceso de bienes culturales y simbólicos, especialmente en aquellos sectores de mayor vulnerabilidad social, donde las familias tienen severas dificultades económicas, para ofrecerles estas experiencias educativas a sus hijos.

El reconocimiento de otros espacios y modalidades educativas no solo enriquece la visión sobre la educación de los niños y niñas, sino que además puede brindarnos a los docentes mayores herramientas y estrategias

educativas para articular con la comunidad, afianzando así los vínculos escuela-familia-comunidad.

3- Derecho a una educación actualizada y amplia

Retomando la cuestión de la pluralidad de infancias y la necesidad de reconocerlas y comprenderlas para garantizar el derecho a la educación a las variadas manifestaciones de la niñez que se nos presentan en el aula; se hace imprescindible también estar bien advertidos de que algunas de estas diversidades remiten a desigualdades en relación a los bienes materiales y simbólicos. Según Gabriel Kessler (2004), la situación de empobrecimiento y polarización social que padecen muchos niños/as en nuestro país lleva a que en el ámbito escolar estos niños desarrollen una "escolaridad de baja intensidad" con dificultades para la realización de las actividades escolares como cumplir con la tarea, estudiar, llevar los útiles, mantener la regularidad, etc. Por ello, podríamos decir que se plantean obstáculos para el cumplimiento del derecho a la educación. El autor sostiene también que esto produce un círculo vicioso que genera malestar en todos los sujetos intervinientes, quienes se sienten incómodos en esa situación. Concluye que si no se comprende la situación de estos niños/as como el resultado de los procesos de segregación social en el ámbito educativo el problema pasa a ser el escolar y no la escuela, como en la sociedad el problema es el niño pobre y no la pobreza.

Sobre este reconocimiento crítico de la desigualdad social en la infancia y su efecto en las trayectorias escolares, Serra y Canciano (2006) proponen buscar respuestas en la misma propuesta educativa, en las condiciones institucionales, organizacionales y pedagógicas; es decir, realizar una operación pedagógica amplia, que contemple una educación basada en los derechos del alumno para la construcción de sociedades más justas. Se trata de pensar proyectos y propuestas pedagógicas amplias y actualizadas para que todos los sujetos concretos y diversos que asisten a la escuela restituyan y amplíen sus derechos que vienen siendo vulnerados en los sectores

sociales populares. El desafío actual es pensar y generar prácticas pedagógicas que pongan en el centro al derecho a la educación. Se trata de una apuesta a que, frente a situaciones de desigualdad, pobreza y exclusión, los docentes le ofrezcamos un lugar a los chicos desde la posibilidad y la confianza en que ellos pueden aprender, que van a hacerlo y que vamos a poder enseñarles. Coinciden con el educador Philippe Meirieu en su concepto de una relación educativa o vínculo pedagógico de asimetría.

Esta perspectiva amplia y actualizada de la educación que advierte o remarca sobre la desigualdad social como una realidad supone, una vez más, el principio de la igualdad, tanto como punto de partida como de llegada. El principio de igualdad como punto de partida, como se menciona anteriormente, es reconocer la igualdad de todos los niños/as en el plano del derecho, de las capacidades y de las posibilidades.

4- Derecho al acceso a las mejores formas posibles de enseñanza que garanticen los aprendizajes para todos

Ya hemos tratado a lo largo de este texto la importancia de asignar un sentido amplio y no restringido al derecho a la educación. El derecho a la educación para todos los niños y niñas no se refiere solo al acceso, sino que una vez incluidos en el sistema, puedan construir buenas experiencias escolares y aprendizajes relevantes para ellos. Que todos los niños y niñas tengan buenas trayectorias escolares, accedan a todos los conocimientos es responsabilidad del espacio público de la escuela, de las condiciones institucionales, organizativas, pedagógicas y didácticas, de los modos de transmitir los saberes. Sin embargo, como señalan Finnegan y Pagano (2010), el sistema educativo en nuestro país muestra serias dificultades para garantizar el pleno derecho a la educación en condiciones de igualdad para el conjunto de los grupos sociales. A la escuela le está costando garantizar aprendizajes relevantes e igualitarios y trayectorias escolares potentes en los sectores más vulnerables de la sociedad; situación que se ve agravada con la

implementación de políticas económicas neoliberales que profundizan la brecha social, pero también con concepciones y representaciones deterministas sobre la pobreza que subyacen en los agentes educativos y con dinámicas y rasgos estructurales propios del sistema educativo. Siguiendo esta misma línea de pensamiento, en este entramado, las autoras mencionadas nos invitan a cuestionarnos:

"¿qué puede hacer la escuela frente a tanta pobreza?
¿Acaso se trata de atender aquello que se presenta como urgencia o necesidad, y dejar de lado, aunque sea por un tiempo, aquello que se considera su función más específica como es la transmisión de la cultura? O, por el contrario, frente al deterioro de las condiciones de vida de los niños, ¿se trata de redoblar la apuesta por la enseñanza y ampliar, de esa forma, las alternativas y posibilidades de aprendizaje?" (2010).

Pensar que las condiciones de pobreza, y por consecuencia, los alumnos pobres determinan dificultades o limitaciones para la enseñanza genera circuitos escolares diferenciados y fragmentación educativa, por lo tanto, vulneración del derecho a la educación y del principio de igualdad educativa. Pensar en igualdad de capacidades y de posibilidades para aprender y en una escuela que produce sentidos, que permite abrir nuevos horizontes y correr el límite de lo posible; es pensar en términos de derechos.

ACTIVIDAD DE CIERRE:

Dividiéndose en grupos, elija uno de los derechos enunciados anteriormente (1,2,3,4), y realice un mapa conceptual que sintetice las características principales del derecho elegido. Luego, haremos una puesta en común.

Hemos llegado al final de este módulo. Esperamos que nuestros aportes hayan sido enriquecedores para ustedes y les sirva para pensar los desafíos que tendrán en su formación y ejercicio docente.

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.
- 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. "El derecho a la educación en Argentina". Colección libros FLAPE.
- 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/TFLACS O- 2014AF.pdf>
- Gregg Wright (7 de agosto de 2010). Frankenstein - The Creation. (Archivo de video). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=EOcJw8XB4M>

- ISEP (2017a). *Clase 2. Igualdad, inclusión y transmisión: algunas condiciones para pensar la gestión escolar desde una perspectiva cultural*. Especialización Docente de Nivel Superior en Conducción y Gestión Educativa. Córdoba: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- ISEP (2017b). *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.
- Instituto Nacional de Formación Docente. 2007. *Educación hoy. Niños, adolescentes y jóvenes contemporáneos*. Especialización docente de nivel superior en políticas y programas socioeducativos. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- 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.
- Ministerio de Educación (2015). *Educación en Derechos Humanos*. Programa Nacional de Formación Docente Nuestra Escuela.
- 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.
- Shelley, M. W. (2007). Frankenstein o el moderno Prometeo. Madrid: Alianza.
- Serra, M. S.; Canciano, E. (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Disponible en: [http](http://www.tejadagomez.com.ar/)
- Tejada Gómez, A. Página oficial. Disponible en: <http://www.tejadagomez.com.ar/>
- Tejada Gómez, A- García, R. E. (6 de marzo de 2009). Hay un niño en la calle (Archivo de video). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=3Su3S9YFfOc>
- 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).