

Colección Actualizaciones Académicas

Actualización Académica en pedagogía de las experiencias socioeducativas

Módulo 1: Encuadre pedagógico: la inclusión y
la igualdad en las experiencias
socioeducativas



Índice

Clase 1. La pregunta por la actualidad de la.....	6
experiencia socioeducativa	6
Clase 2. Inclusión e Igualdad. Una perspectiva pedagógica	27
Clase 3. La responsabilidad pedagógica	41
Clase 4. Escuelas, pandemia y pospandemia: estado del arte	56



Encuadre pedagógico: la inclusión y la igualdad en las experiencias socioeducativas

Presentación

La escuela ofrece “tiempo libre” que transforma los conocimientos y destrezas en “bienes comunes” y, por lo tanto, que tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su espacio conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible).

Masschelein y Simons (2014, p.12)

En este módulo, producido en el marco de la Actualización Académica Pedagogía de las Experiencias Socioeducativas nos proponemos dar continuidad a una conversación que se ha desatado con la irrupción de la pandemia, y que se organiza, principalmente, alrededor de la revinculación escolar. Esto es un modo decir, un punto de partida que pretende sostenerse y complejizarse a lo largo del recorrido formativo que proponemos, centrado en una mirada que prioriza —en sentido fuerte— una perspectiva pedagógica. ¿Qué queremos decir con esta expresión? Que nos anima una voluntad de retomar y volver a pensar los debates acontecidos sobre las experiencias socioeducativas para ofrecer un encuadre que reponga centralidad en el fortalecimiento de las trayectorias escolares y valore la contribución de las trayectorias educativas.

Se disponen en este primer módulo, en el que se desarrolla el encuadre pedagógico, lecturas que proponemos a modo de apertura y anclaje para los siguientes módulos que se irán presentando durante el desarrollo de la cursada. Notarán que se abren preguntas y se ofrecen unas primeras reflexiones acerca de los asuntos y desafíos de una agenda de urgencias en la escena escolar del presente que se configuran en una trama que de manera indivisible involucra a otros actores sociales tales como las familias, la comunidad educativa, las Organizaciones Sociocomunitarias, ONG...y, sobre todo, a otras agencias estatales, como las que forman parte del sector salud, desarrollo social, cultura.

Nuestra hipótesis es que, en esta coyuntura histórica, se requiere un esfuerzo singular: comprender lo escolar para concentrar en ello los esfuerzos colectivos. Por eso, proponemos una pedagogía de

las experiencias socioeducativas, una perspectiva que destaca la relevancia de la escuela, de una escuela que ofrece “tiempo libre” y transforma los conocimientos y destrezas en “bienes comunes”.

En este marco, todas las acciones organizadas entre instituciones —socioeducativas— han de construir una convicción común acerca de la experiencia escolar para contribuir y aportar al potencial que la escuela ofrece: proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su espacio conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible).

Planteamos que la escuela es, si no uno, el lugar posible para la experiencia de la igualdad y de la libertad. Nos apoyamos, centralmente, en los estudios de Jan Masschelein y Maarten Simons, y en la teoría política de Hannah Arendt. Además, recurrimos a los trabajos de Rancière para reinterpretar la cuestión de la igualdad en el campo educativo. Desde ya, consideramos también otras perspectivas que contribuyen a fortalecer nuestra hipótesis, centralmente los trabajos de François Dubet, Emilio Tenti Fanfani, Philippe Meirieu, Inés Dussel, Flavia Terigi. Asimismo, cabe reconocer nuestra propia experiencia de estudio y trabajo en este campo respecto a la construcción de la igualdad en la escuela.

Pandemia mediante, las desigualdades sociales se han profundizado y la vida social y escolar se ha virtualizado, las tecnologías digitales ya no pueden considerarse tan solo recursos, herramientas sofisticadas, sino que se han constituido en el medio en el que nos movemos. De cara a esta circunstancia es que defendemos lo escolar y proponemos una perspectiva pedagógica que deje ver cómo las experiencias socioeducativas pueden contribuir a fortalecer las trayectorias escolares, y abonar así a la construcción de la igualdad y la libertad.

En este sentido, el módulo se estructura alrededor de las siguientes cuestiones:

- ¿Qué supone mirar lo escolar desde una perspectiva específicamente pedagógica?
- Luego, ¿cómo se relaciona esta mirada con otras tales como las de la sociología, la psicología, la familiar, la comunitaria...?
- ¿Qué supone la inclusión; la igualdad y la libertad desde un enfoque pedagógico?

¿Cómo resuelan viejos debates ante el desafío de la “re-vinculación” de niñas/os y jóvenes con la escuela?

A nadie escapa que esta última pregunta está signada por la urgencia y la singularidad de la coyuntura



o, lo que es lo mismo, del presente. Por ello, interesa hacer lugar a la inquietud por el carácter y cualidad de los aportes que pueden hacer las tradiciones y experiencias socioeducativas que conformaron y conforman el pasado y la actualidad de las políticas que las sustentan.

Módulo 1: Encuadre Pedagógico. La inclusión y la igualdad en las experiencias socioeducativas

Clase 1. La pregunta por la actualidad de la experiencia socioeducativa

Comentarios iniciales

La irrupción de la pandemia nos ha obligado a reponer preguntas sobre la cuestión de la igualdad, de la inclusión y los desafíos de las experiencias socioeducativas. Son asuntos que tienen largas discusiones en el campo educativo académico y que, en los últimos años, han ocupado un importante lugar en la agenda de las políticas públicas. Son temas complejos que tienen historia y actualidad. Dicho de otro modo: estamos advirtiendo que con las mismas palabras no se dice siempre lo mismo.

En este módulo, al desarmar significados para volver a pensarlos y ponerlos en diálogo con la situación del presente, sostendremos un abordaje recursivo: desarrollaremos ideas, traeremos textos, plantearemos hipótesis y volveremos a interrogarlas a lo largo de las cuatro clases. Por tanto, pueden ir tomando nota -a lo largo de todo el recorrido- de los asuntos que mencionamos y estructuran el **encuadre pedagógico** para “leer”, en la actual coyuntura, la cuestión de la inclusión, la igualdad y las experiencias socioeducativas. No es una lectura lineal, sino que iremos haciendo rodeos: nos acercamos y tomamos distancia de los conceptos estructurantes para hacer lugar a la pluralidad de abordajes.

Comenzamos por preguntarnos, desde una perspectiva pedagógica, por los aportes que pueden hacer las experiencias socioeducativas a “lo escolar”, destacando su fortaleza, a la vez que sus singularidades y su especificidad. También nos interesa reconocer y explorar los aportes que —en conjunto— diferentes instituciones atentas a la cuestión educativa pueden ofrecer para contribuir a la trayectoria escolar de niñas/os y jóvenes que se “desconectaron” de la escuela durante la pandemia.

Por ello, consideramos necesario, en principio, abrir **la pregunta por la actualidad de las experiencias socioeducativas**. En este sentido, cabe reconstruir las conversaciones iniciadas hace algunos años¹ alrededor de lo “socioeducativo” y su significativa relevancia a la hora de analizar proyectos a implementarse en el ámbito escolar. Retomaremos esta pregunta en las siguientes clases, para pensar, desde lo específicamente pedagógico, el valor de estos aportes en los desafíos urgentes que acechan a las escuelas después de los acontecimientos desencadenados por la pandemia Covid 19, principalmente, la discontinuidad de la experiencia escolar tal cual la conocíamos y sus consecuencias aún incommensurables.

En este sentido, en esta primera clase, **recuperaremos ideas y tópicos recurrentes en esas discusiones**, por cuanto estimamos que tienen para decir algo interesante respecto de una cuestión que hoy es prioridad: la re-vinculación de las y los niños y jóvenes que perdieron contacto con la escolaridad, para que la experiencia de lo escolar pueda acontecer haciendo lugar al estudio y al aprender.

Esto nos convoca de forma perentoria a quienes trabajamos en las escuelas y a quienes están atentos a la cuestión educativa que también se desarrolla en otras instituciones. Se trata aquí de disponer, recuperar lecturas, ideas y estrategias que nos ayuden a concentrar los esfuerzos y fortalecer la fórmula que ya enunciamos entre las trayectorias escolares y las trayectorias educativas. Si bien es en la escuela donde se definen las trayectorias escolares, estas, se conjugan —y es nuestra hipótesis que se fortalecen— con las trayectorias educativas que se configuran más allá de lo escolar. Por eso, revisaremos programas, proyectos, actividades recreativas, artísticas, científicas, deportivas en las que participan niños/as y jóvenes, prestando atención al vínculo, formalizado o no, con otras instituciones sociales.

Al calor de este propósito organizamos la clase en dos apartados. En el **primero, recuperamos** algunos tópicos, **ideas fuertes, que surgieron en aquellas conversaciones** iniciadas hace algunos años y cobran vitalidad en el presente. En el **segundo, les compartimos un conjunto de investigaciones** que se realizaron analizando, justamente, lo que aquí interesa reponer: cómo pueden las experiencias socioeducativas desarrolladas en el marco de diferentes programas ampliar

¹ Hacemos referencia al proceso iniciado en 2008 con la creación de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS) y las respectivas agencias creadas en todas las jurisdicciones del país, en el marco de las que se desarrollaron e implementaron numerosos programas socioeducativos. Para más información ver <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005622.pdf>

las trayectorias educativas, correr los horizontes socioculturales y contribuir al fortalecimiento de las trayectorias escolares. Les presentaremos las investigaciones y ustedes podrán profundizar en aquellas que más les interese.

Desde este punto de partida podrán, como dijimos, tomar notas sobre los tres asuntos que estructuran el módulo: **la inclusión, la igualdad y las experiencias socioeducativas**. Sin embargo, en las clases siguientes volveremos sobre ellos para abordarlos profundizando en diferentes aspectos que, desde la perspectiva pedagógica que adoptamos, los definen y constituyen: **la responsabilidad, la libertad, la autoridad, el estudio**. No son centrales en esta clase, pero rondan espectralmente la revisión que les proponemos aquí y nos asedian de forma continua cada vez que examinamos la potencia de una experiencia, programa o política socioeducativa.

Experiencias socioeducativas: puntos de partida y perspectivas

En este primer apartado proponemos abrir una indagación alrededor de ese universo que conforman las experiencias socioeducativas, con la intención de analizar su carácter, las vicisitudes de su desarrollo, los modos en que establecen las relaciones con la escuela, las estrategias y herramientas que acuñadas en su dinámica pueden contribuir al fortalecimiento de lo escolar, a la inclusión y la igualdad educativa.

De cara a la actual coyuntura (que retomaremos con mayor especificidad en la clase cuatro), interesa analizar alternativas que puedan operar para la re-vinculación de niñas/os y jóvenes que en estos dos últimos años han perdido contacto con la escuela y la experiencia escolar o para los que este contacto se ha visto debilitado de un modo inquietante.

Parte 1. Conversaciones, debates, artículos

Como mencionamos, nos detendremos en el carácter de los debates que precedieron a la generación de experiencias socioeducativas en los últimos años y en las particularidades acerca del diseño, desarrollo e implementación de diferentes programas cuando estos accedieron a una relación más institucionalizada con la escuela.

Los debates se produjeron en el marco de seminarios que, posteriormente, fueron publicados en dos libros, con el nombre de *Problemas, estrategias y discursos sobre la Política Socioeducativa. Seminario I y II*, dan cuenta del análisis de las posibilidades, los sentidos y las expectativas en torno a esta articulación entre la escuela y los programas socioeducativos.



Este es el propósito de este apartado. Se reponen aquí aspectos centrales de aquellos debates que concentraron una expectativa de alto potencial pedagógico: la ampliación de las trayectorias educativas y el fortalecimiento de las trayectorias escolares. Los problemas sobre los cuales conversamos en aquellos años no son del todo otros sino, quizás, los mismos, aunque han persistido y han ganado hondura. Por ello, los traemos con el propósito de alentar la imaginación, nuevas ideas y reflexiones compartidas en el marco del escenario inédito que se ha configurado con la pandemia.

Ideas fuerza que orientaron los debates y las acciones de la política socioeducativa

En el seno del debate público abierto en los seminarios mencionados, nos interesa recobrar intervenciones que dejaron huella a la hora de delimitar el carácter de las acciones, de la *especificidad* de las experiencias socioeducativas.

Mirar la relación entre las trayectorias escolares y las trayectorias educativas

¿Cómo podrían contribuir a “lo escolar” propuestas de enseñanza, actividades de aprendizaje, realizadas en otros ámbitos? Estudiar inglés en una OSC, aprender un deporte en un club, tomar clases de canto, ajedrez, dibujo ¿pueden fortalecer la trayectoria escolar? ¿Cómo? ¿Qué relación han de producir las instituciones involucradas —escuelas-comunidad educativa y familias— para que esto ocurra intencionalmente? ¿O será que este fortalecimiento ocurre de todos modos?

Exploramos esta relación: **cómo las trayectorias educativas (todo aprendizaje realizado en un ámbito no escolar) pueden fortalecer las trayectorias escolares**. Abrimos esta conversación con Flavia Terigi:

¿Se pueden mejorar las trayectorias escolares a través del enriquecimiento de las trayectorias educativas? Sí, seguro que sí. Habrá que pensar cómo, pero hay un montón de razones para suponer que la ampliación de la experiencia educativa va a favor de la experiencia escolar; aun si no entra punto a punto en relación con los contenidos de la escuela (2015, p. 44).

Dos comentarios y la invitación a leer el texto completo:

En primer lugar, el artículo cobra actualidad porque, tal como se destaca en su título, la autora centra el análisis en las **cronologías de aprendizaje**, en “*cómo acotar las diferentes cronologías de aprendizaje que los docentes tienen que afrontar de manera simultánea*”.

Hace tiempo sabemos de esta dificultad, que la pandemia y el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) no han hecho más que profundizar: las escuelas, las y los docentes ¿pueden establecer alianzas con otros actores de la comunidad educativa para intervenir conjuntamente ante este desafío?

En segundo lugar, vale reconocer que esta promesa de fecundidad que Terigi observa en la relación entre las trayectorias educativas y escolares no omite, sino que destaca las diferencias de los dos contextos en los que estas trayectorias se desarrollan. **Aprender en la escuela no es lo mismo que aprender en otros espacios** como los que se generan en comedores comunitarios que ofrecen apoyo escolar, clubes, asociaciones de fomento, parroquias, incluso en la misma escuela cuando a “contraturno” habilita talleres, hace lugar a proyectos como el de los Centros de Actividades Infantiles (CAI), los Centros de Actividades Juveniles (CAJ), ajedrez, el parlamento juvenil, entre otros.

¿Se aprende en la colonia de vacaciones que ofrecen las escuelas? Seguro que sí, sin embargo, desde una perspectiva pedagógica podemos establecer diferencias precisas con el aprendizaje escolar, que tiene su especificidad. Y, a la luz de lo acontecido con el ASPO, se puso en evidencia que no se enseña ni se aprende en la casa como es posible hacerlo en la escuela. La escuela, por su forma, genera condiciones que no se dan en otros ámbitos.



El concepto de “trayectorias escolares” opera una transformación radical en el modo de pensar las biografías estudiantiles, al poner en primer plano la importancia de las condiciones de escolarización. Justamente por su radicalidad e importancia para el análisis, esta red de conceptos se desarrolla para su tratamiento en un módulo específico.



Nos interesa pensar estos debates en relación a los desafíos del presente. Por eso, les proponemos que vean esta videoconferencia de Flavia Terigi en la que, a partir de las circunstancias que afectaron el enseñar y el aprender en pandemia, actualiza sus preocupaciones, poniendo en el centro del asunto el saber pedagógico.

https://youtu.be/oajX8Ns38_M

Por otra parte, si gustan profundizar en este asunto pueden leer el artículo completo: *Las cronologías de aprendizaje entre las trayectorias escolares y las trayectorias educativas. Terigi Flavia en Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas*. Seminario II. DNPS, 2015.

Inscribir las experiencias socioeducativas en el devenir histórico

El análisis de la experiencia de lo socioeducativo en clave histórica constituyó otra idea sólida para dar cuerpo a la especificidad de las experiencias socioeducativas. El reconocimiento de que, desde la modernidad, la escuela se piensa y admite con un sentido que excede la cuestión de la enseñanza de las primeras letras, los cálculos y la ciudadanía dio lugar a una exploración analítica de diferentes

acciones, más o menos programáticas, que en el tiempo se habían desarrollado acompañando la experiencia escolar. Escribe **Sofía Thisted**:

La escuela, considerada como institución moderna, construyó desde sus comienzos, de diferentes formas, articulaciones más o menos intensas con las instituciones de la sociedad civil, con las organizaciones barriales, incluso con otras instituciones públicas con las que compartían territorio (2013, p.15).

Thisted menciona que durante todo el siglo XX irrumpieron y también se replantearon algunas de las preocupaciones que hoy conservan vigencia y que se expresaron en acciones como hacer de la escuela el lugar para la copa de leche, los comedores escolares, la provisión de delantales y de útiles, la distribución de libros e, incluso, como ámbito de vacunación.



Pueden leer el artículo completo *Pasado y presente de las políticas socioeducativas en Problemas, estrategias y discursos de las Políticas Socioeducativas*. Seminario Interno I. DNPS, 2013.

Incluir a un universo cultural tiene un costo

Acerca de la cuestión de la **inclusión**, asunto central en el debate, **Darío Sztajnszrajber**, desde el discurso filosófico y con ánimo de problematizar supuestos consolidados, propuso detenerse en lo que denominó “**la paradoja de la inclusión**”.

Muchos de ustedes recordarán cuando en Francia, hace algunos años, la escuela laica prohibió a los distintos credos religiosos usar sus distintivos (velo, cruz, kipá, entre otros). Este fue el ejemplo elegido por el filósofo para hacer lugar al carácter de esta paradoja, leamos su intervención:

¿En nombre de qué se hizo esta prohibición? De que cualquiera puede venir al colegio, porque es el colegio laico, moderno, secular. Pero, ese cualquiera, que tiene una connotación positiva, hacía que la mujer musulmana, para ser parte de su derecho inalienable de ser cualquiera —o sea alguien más igual a cualquier ciudadano francés—, tenía que dejar lo que por su propia subjetividad le pertenece y la

constituye. Pero, entonces, la chica musulmana decía: yo, sin el velo, no soy yo. Una paradoja: me dejan ser parte si dejo de ser yo. Entonces, no me dejan ser parte, porque para ser parte dejo de ser yo (2015, p.97).

Sztajnszrajber plantea que **siempre hay dos otredades** y esto pone un límite a la inclusión. Porque **para tolerar al “otro” le exigimos que encaje en categorías** tales que lo obligan a dejar de ser quien es.

Desde otra perspectiva, la pedagógica, Meirieu aborda el mismo problema:

Hay cosas evidentes que, curiosamente, se olvidan pronto. Para empezar, que el hombre no está presente en su propio origen. Que nadie puede darse la vida a sí mismo, aunque adquiera, o crea adquirir, progresivamente la capacidad de dirigirla y conservarla cuanto más tiempo mejor. Nadie puede darse la vida a sí mismo, y nadie puede tampoco, darse su propia identidad. No elegimos cómo nos llamamos: eso, por una parte, lo heredamos y, por otra, nos es impuesto por los padres. Nuestra opinión no cuenta (1998, p. 21).

Después de leer a Meirieu, podemos agregar a lo dicho por **Sztajnszrajber**: tampoco la joven ha elegido su religión; le ha sido impuesta, como la escuela, su familia... Es decir, no estamos solos, ni sueltos. **Alguien nos introduce**; alguien, en principio, “nos incluye” en la cultura común. **Nos hace**, como dice Meirieu, *las presentaciones*:

Aquí mi hijo, se llama Jaime, o Ahmed. Hijo mío, aquí el mundo.... Francia, Europa, el Caribe o el Islam, la televisión o los Derechos Humanos. Pero ese mundo existe: formamos parte de él, más o menos, pero está ahí. Ya estaba ahí antes que tú, con sus valores, su lenguaje, sus costumbres, sus ritos, sus alegrías y sus sufrimientos, y también sus contradicciones. Ese mundo, por supuesto, no lo conozco del todo. Por supuesto, no todos sus aspectos me parecen bien. Pero ahí está, y yo formo parte de él. Formo parte de él y debo introducirte en él. Debo para empezar, enseñarte las normas de la casa, de la domus que te acoge (1998, p. 22).

Este fragmento lo tomamos de *Frankenstein Educador*, un libro al que volveremos en este módulo, y que narra la historia de un ser, innominado, al que su padre abandona; **no tiene quien lo inscriba**; no

tiene quien lo introduzca; le imponga un nombre. Nadie le impone un velo; y nadie tampoco le impone no usarlo... Lo que la historia de esta criatura nos dice acerca de la responsabilidad pedagógica y cómo esta noción interpela las posibilidades de los proyectos de carácter sociopedagógico también es una preocupación presente en el encuadre que desarrollamos.

Dice Meirieu, a continuación del párrafo que acabamos de citar:

Tendrás que someterte a ellas (las normas de la domus que te acoge) y ello sin duda será para ti una fuente de preocupaciones y quizás de algunos tormentos. Integrarse a la domus siempre es un poco una domesticación, un asunto de horarios a respetar y hábitos a adquirir, de códigos que aprender y de obligaciones a las que hay que someterse. Es normal, al fin y al cabo, que aquel que llega acepte algunas renuncias para formar parte de la vida de aquellos que le acogen. Es el precio a pagar para que te conviertas en miembro de la comunidad (1998, p. 22).



Los invitamos a leer el artículo completo de Darío Sztajnszrajber “Pensar la inclusión, lo propio y lo extraño” en *Problemas, estrategias y discursos de las Políticas Socioeducativas. Seminario II*. DNPS, 2015.

El potencial de las paradojas

La cuestión de la inclusión; de la inscripción cultural, como planteamos en el apartado anterior —en ese intercambio que imaginamos entre Sztajnszrajber y Meirieu— deja entrever las tensiones a las que esta nos somete. Extremando el análisis, queda de un lado, la imposición; en el otro, el abandono: arrojados al mundo, a su propia suerte, sin referencias, sin anclaje. De un lado, la violencia de la inscripción, poner un nombre; del otro, la indiferencia, la despreocupación.

Perla Zelmanovich, destacada psicóloga de amplia trayectoria en el campo educativo, suma sus aportes en el seminario y nos ayuda a reconocer el potencial que pueden albergar ciertas tensiones, señalando las ventajas de trabajar en situaciones paradójicas:

En lo paradojal transita nuestra posibilidad de intervención; en lo que es y no es al mismo tiempo se abre lugar una pregunta: ¿Cómo puede ser? En la paradoja surge el asombro, y ese es uno de sus méritos (2015, p.135).

¿Cómo puede ser que en el Centro de Actividades Infantiles (CAI), uno de los programas socioeducativos de mayor impacto entre los implementados por la DNPS, Pedrito sea quien dirige la coreografía? Si en el aula no habla jamás.... ¿Cómo puede ser? Ahora resulta que “la escuela del paco” pasó a ser “la escuela de la orquesta” ... ¿Cómo puede ser?

Esta es, tal vez, una gran contribución de los programas socioeducativos: **visibilizar las paradojas** de una escuela que se pretende inclusiva; identificar y **desnaturalizar situaciones**. Hacer lugar al asombro e **interrogar “lo que siempre fue así”** para imaginar otras posibilidades de lo escolar cuando se potencia con otras instituciones.



Pueden leer el artículo completo: Espacio socioeducativo y el tratamiento de lo paradojal en Problemas, estrategias y discursos de las Políticas Socioeducativas.
Seminario II. DNPS,2015

La inclusión educativa en relación con las experiencias socioeducativas

En el marco del debate, la **inclusión educativa** no solo fue objeto de reflexiones de corte filosófico sino también de un tratamiento específicamente pedagógico, como quedó expresado en un artículo de **Adriana Fontana y Alejandro Garay**. Allí se recuperaron estudios que permitieron **explorar el vínculo entre la inclusión y la calidad educativa**, alentada a partir de diferentes experiencias socioeducativas.



Pueden leer el artículo completo: *Inclusión y calidad: una apuesta a las políticas socioeducativas* en Problemas, estrategias y discursos de las Políticas Socioeducativas. Seminario II, DNPS,2015

Los invitamos a profundizar en los matices de estos intercambios y otros que se dieron, por ejemplo, con Javier Trimboli, Pablo Pineau, Viviana Seoane, Gustavo Schujman. Este material ha sido publicado en los dos libros ya señalados disponibles en [Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas I y II](#) y que sugerimos como bibliografía de esta clase.

Parte 2. Otros aportes: investigaciones y estudios sobre los programas socioeducativos

A continuación, incluimos una sistematización de investigaciones que fueron diseñadas e implementadas en el marco de los acuerdos que se forjaron entre los equipos de los diferentes programas socioeducativos y los de la DINIECE (Dirección Nacional de Investigaciones, Estadística y Censos). Se incluyen, además, dos estudios desarrollados en los años 2019 y 2021, respectivamente. Adjuntamos, por último, videos vinculados a algunos de esos programas para que, quienes no accedieron a ellos, puedan imaginar mejor su carácter y desarrollo.

Programa o línea de acción estudiada	Organismo y/o investigadores responsables del estudio	Título de la investigación	Año de realización
Provisión de Libros en el Programa Nacional de Becas Estudiantiles (PNBE)	Finnegan, Serulnikov, Pagano y Aramburu. Área de Investigación de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación – DINIECE-ME.	<i>Las políticas de provisión de libros a las escuelas secundarias. Estudio referido a la gestión y utilización por parte de las instituciones educativas de los libros enviados a las jurisdicciones en el marco del Programa Nacional de Becas Estudiantiles (PNBE) del Ministerio de Educación, en las</i>	2009-2010

		<i>provincias de Córdoba, Chubut, Mendoza, Misiones y Tucumán.</i>	
Programa Centros de Actividades Infantiles (CAI)	Pitton, Finnegan. Dirección de Información y Evaluación de la Calidad Educativa- DINIECE-ME	<i>Evaluación de la primera etapa de implementación. Centros de Actividades Infantiles (CAI)</i>	2011
Programa Centros de Actividades Juveniles (CAJ), Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario; y Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar (PPAE).	Finnegan y Serulnikov. Área de Investigación de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación – DiNIECE-ME.	<i>Las contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel secundario. Las perspectivas de los actores locales.</i>	2012-2013
Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario	Finnegan (coord.), Serulnikov, Pagano. Área de Investigación y Evaluación de Programas de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio	<i>Las contribuciones de las políticas socioeducativas a las escuelas secundarias: potencialidades y desafíos- Segunda Etapa.</i>	2013-2014.

<u>Orquestas Infantiles y Juveniles - El Pescador</u>	de Educación de la Nación – DiNIECE-ME.		
Parlamento Juvenil del MERCOSUR en Argentina	Organización de Estados Iberoamericanos y Unión Europea. OEI-UE.	<i>Evaluación del Parlamento Juvenil del MERCOSUR en Argentina Período 2009-2013.</i>	2014
<u>Video Institucional - Parlamento Juvenil del Mercosur</u>			
AUH en Programa Centros de Actividades Infantiles (CAI)	Macchiarola, Mancini, Montebelli, Martini, Damilano, Juárez, Angeli, Ceppa, Astudillo. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba.	<i>Análisis y Evaluación de los aspectos educativos de la Asignación Universal por Hijo (fase II). Nuevos formatos escolares e inclusión social: los Centros de Actividades Infantiles y las trayectorias educativas de los niños que reciben Asignación Universal por Hijo.</i>	2014
AUH en Programa Centros de Actividades Infantiles (CAI)	Okulik, Pratesi, Zachman, Leguiza. Universidad Nacional de Chaco Austral – Secretaría de Educación, Ministerio de Educación de la Nación.	<i>Análisis y Evaluación de los aspectos educativos de la Asignación Universal por Hijo (fase II). La AUH y el impacto</i>	2014.

<u>CAI. Paso de los Libres.</u> <u>Corrientes.</u> <u>DGCyE.</u>		<i>en la Educación en la Provincia del Chaco</i>	
Centros de Actividades Infantiles (CAI)	Elena Duro, Coordinación. Autores: Paula Razquin Mg. Fernanda Potenza Dal Masetto., Mercedes Di Virgilio. Tomás de Diego Escuela de Educación, Universidad de San Andrés y Secretaría de Evaluación Educativa	<i>El Programa Nacional Centros de Actividades Infantiles (CAI): Descripción, Implementación y Lecciones para la Transición al Programa Nacional La Escuela Sale del Aula (ESA)</i>	2019
Centro de Actividades Infantiles (CAI) <u>https://depositariosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/BDUNCU_a8aa7804d968dac24d099072298d4d59</u>	Valdez Clelia. Tesis de Doctorado. UNCUYO Universidad Nacional de Cuyo	La forma escolar desde el imaginario pedagógico del experimento socioeducativo. El caso del Centro de Actividades Infantiles del barrio La Gloria – Provincia de Mendoza.	2021



Las notas que siguen, pueden considerarse como **un ejercicio en el que recortamos fragmentos** que surgen de preguntas sobre las que venimos trabajando en la clase:

- ¿Las experiencias socioeducativas amplían, extienden los horizontes socioculturales de quienes participan en ellas? ¿Cómo?
- ¿Es esto un aporte al fortalecimiento de la escolaridad? ¿Cómo?
- La experiencia socioeducativa, ¿“toca” la fibra de la igualdad educativa?, ¿qué dicen al respecto las investigaciones?

En relación con la última pregunta cabe una nota sobre la cuestión de la igualdad, aun cuando la abordaremos en las clases siguientes. Hablar de igualdad educativa o **referirse a la igualdad desde una perspectiva pedagógica no es lo mismo que hacerlo desde otras perspectivas** como la sociológica, económica, política, filosófica.... Es decir, según el encuadre teórico y disciplinar desde el que se aborde la discusión es posible identificar y conceptualizar diferentes aristas del problema y atribuir a la igualdad en la escuela diferentes sentidos y posibilidades. **Cuando se estudia y se analiza desde una perspectiva pedagógica, la igualdad supone unas acciones de la política educativa y unas operaciones escolares específicas vinculadas a la responsabilidad y la confianza.** Desde este encuadre, **la igualdad es un principio, un punto de partida** que opera como una hipótesis práctica en el trabajo docente y tiene efectos impredecibles ligados a la experiencia de lo escolar.

Breves fragmentos de la investigación que pueden aportar a los desafíos del presente

Ejercicio 1

Tomaremos, en primer lugar, uno de los estudios más representativos de los que se realizaron en el período 2008-2015: *Las contribuciones de las políticas socioeducativas al nivel secundario. La perspectiva de los actores*, un estudio que se realizó sobre tres programas: los Centros de Actividades Juveniles (CAJ), los Coros y Orquestas y el programa Prevención del Abandono.

Este estudio se centró en el análisis de los aportes que realizan las principales líneas de política socioeducativa en marcha (Centros de Actividades Juveniles, Proyecto para la Prevención del

Abandono Escolar y Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario) a los cambios impulsados en la Educación Secundaria.

Interesa destacar que la perspectiva sostenida en este estudio reconoce que, en el abordaje de estas problemáticas, las políticas públicas se llevan a cabo tanto en la etapa de diseño y gestión, como en los procesos de interpretación y apropiación a cargo de los actores que las concretan en sus distintos niveles de implementación. Configuran así una hechura que da cuenta de voluntades, decisiones y acciones en las que adquiere espesor el recorrido de los sujetos, las prácticas y los discursos producidos en distintas instancias.

Esta investigación otorgó un **lugar central a las voces de los sujetos implicados en estas políticas y proyectos**. Aun cuando la consulta se haya abierto a los responsables (directos e indirectos) de estos programas en los niveles centrales de sistema educativo nacional y de las provincias, se dio particular relevancia a los posicionamientos de los actores del nivel local, entre ellos los equipos de conducción escolar, profesores en distintos roles, coordinadores y talleristas de proyectos socioeducativos, alumnos, padres y otros referentes significativos. Dicen las investigadoras:

Los actores entrevistados coinciden en señalar que los proyectos educativos efectivamente contribuyen con la igualdad educativa. En tanto, los procesos formativos que llevan a cabo habilitan el tránsito de los estudiantes por ciertas experiencias y producciones culturales y educativas socialmente no disponibles a estos sectores subalternos (Finnegan & Serulnikov, 2014).

¿Cuáles son esas experiencias? Ver y realizar producciones audiovisuales, obras teatrales, aprender a ejecutar un instrumento musical en el marco de un proceso colectivo de conformación de la orquesta, participar en propuestas deportivas y recreativas de calidad, conocer lugares y vincularse con jóvenes y adultos de otras latitudes.

“Una puerta abierta, acceso a lo inalcanzable, oportunidades, lo impensable”. Con estas palabras, los actores consultados se refieren a los programas socioeducativos. Son **esas mismas palabras las que hacen visible la experiencia de la igualdad pedagógica**, que habilitan los programas socioeducativos. Pensamos en la igualdad con la teoría política de Hannah Arendt: “El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperar de él lo inesperado, que es capaz de realizar,

lo que es infinitamente improbable” (2014). Si se está **abriendo una puerta**, si se corre esa frontera, si se **hace posible lo que era impensable, la igualdad educativa está aconteciendo.**

Ejercicio 2. Sobre el “Programa Nacional Centros de Actividades Infantiles (CAI): Descripción, Implementación y Lecciones para la Transición al Programa Nacional La Escuela Sale del Aula (ESA)”. Septiembre, 2019.

Este informe fue elaborado por un equipo de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés por encargo de la Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Esta gestión de gobierno del Ministerio (2016-2019) consideró que el Programa CAI proponía una modalidad de intervención centrada en la extensión de horas de exposición educativa, la expansión del espacio cultural y social y la integración con la comunidad, por lo que se planteó que “constituye un antecedente importante a la hora de concebir, repensar el Plan Estratégico Nacional cuya finalidad es la de lograr “una educación de calidad centrada en los aprendizajes, que brinde a la totalidad de los/as niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as los saberes socialmente significativos y las capacidades para su desarrollo integral en condiciones de igualdad y respeto por la diversidad” (Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2016, p. 3)”.

En este sentido, la Secretaría de Evaluación Educativa encarga a la Universidad de San Andrés un exhaustivo estudio de los CAI, que se propuso:

- Analizar el diseño del Programa CAI a nivel nacional.
- Examinar la implementación del Programa CAI a nivel jurisdiccional y escolar.
- Explorar las visiones y representaciones de actores educativos en la implementación del Programa CAI.
- Indagar sobre el estado de situación del Programa CAI y de la transición al Programa ESA.
- Extraer lecciones del diseño e implementación del Programa CAI y sus implicancias para el Programa ESA.

En cuanto a los aspectos metodológicos, el estudio describe el Programa CAI desde distintos niveles de análisis: nacional, jurisdiccional e institucional (o escolar/sedes del programa), utilizando diferentes métodos de recolección de datos.

El análisis nacional utiliza variadas fuentes de información, como documentos oficiales, entrevistas semiestructuradas y estadística secundaria. El análisis jurisdiccional e institucional emplea la metodología de estudio de casos; trabajan con tres casos provinciales –Catamarca, Misiones y Tucumán– y, al interior de cada provincia, con un número limitado de CAI. Por otra parte, el estudio se nutre de diversas fuentes, incluyendo: información documental; entrevistas a actores provinciales y escolares, grupales e individuales; análisis de quince proyectos educativos CAI; grupos focales a nivel escolar y observaciones de actividades en seis CAI. Es decir, el estudio de los Centros de Actividades Infantiles (CAI) tuvo como fin extraer lecciones de esta experiencia para diseñar medidas concretas para la implementación de los objetivos prioritarios del Plan Estratégico actual, el Proyecto de Ley Plan Maestr@ y las líneas de acción correspondientes. Los resultados pueden leerse en detalle en el [documento que se encuentra publicado en línea](#).

En términos generales, el estudio muestra que en desde la implementación de los CAI (2009-2015) **en Catamarca y Tucumán mejoraron los indicadores asociados a las trayectorias escolares: sobreedad, repitencia y abandono**. En el caso de Misiones, se perdió información precisa. Por este motivo u otros, y por la complejidad del fenómeno, en el estudio se reconoce que no es fácil identificar cómo y en qué medida el Programa CAI contribuyó a ello. Sin embargo, desde 2009 (que los CAI comenzaron a implementarse) esta “evolución se acopla a la que se observa, en términos generales, en el total país”.

La investigación realizada aporta datos interesantes en relación con la pregunta con la que abrimos en este módulo acerca de la relación entre las trayectorias escolares y las experiencias socioeducativas.

Como dijimos al comienzo de la clase, quisimos poner a disposición algunas “ideas fuerza”, algunos estudios que consideramos pueden ayudar a repensar y/o imaginar acciones socioeducativas que ante los actuales desafíos puedan contribuir a la revinculación escolar. En este sentido les proponemos, antes de pasar a la segunda clase, realizar una de las siguientes actividades que encontrarán más abajo.

Actividad obligatoria

a) Seleccionen y lean una de las investigaciones o videos sugeridos en la parte 2 de la clase “Otros aportes: investigaciones y estudios sobre los programas socioeducativos” (Tomen nota de los aportes más significativos que se relacionan con la clase).

b) Identifiquen y comparten a través de un texto (no menor a 200 palabras) en el foro “*Aportes de estudios socioeducativos*” fragmentos significativos de la investigación seleccionada que respondan a las preguntas planteadas en esta parte de la clase y justifiquen su elección teniendo en cuenta los aportes de sus colegas:

¿Las experiencias socioeducativas, amplían, extienden los horizontes socioculturales de quienes participan en ellas?

¿Es esto un aporte al fortalecimiento de la escolaridad? ¿Cómo?

La experiencia socioeducativa, ¿toca la fibra de la igualdad educativa?, ¿qué dicen al respecto las investigaciones?

c) En una segunda intervención en el foro comenten, posteriormente, el fragmento aportado por otro colega, teniendo en cuenta los aspectos abordados en la clase. Pueden hacerlo con un audio para agilizar y matizar este intercambio. Es importante leer las intervenciones de sus colegas a efectos de generar una retroalimentación colectiva.

d) Pueden enriquecer sus intervenciones con aportes de los artículos sugeridos en el apartado “Ideas fuerza que orientaron las políticas socioeducativas” presentes en [Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas I](#)

Material de lectura

“Publicaciones problemas, estrategias y discursos de las políticas socioeducativas I y II de la DNPS del Ministerio de Educación de la Nación” en [Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas I](#)

Políticas y Programas Sociales]. Buenos Aires: FLACSO. Disponible en

<http://repositorio.flacsoandes.edu.ec:8080/bitstream/10469/6123/2/TFLACSO-2014AF.pdf>

Terigi, Flavia *Las cronologías de aprendizaje entre las trayectorias escolares y las trayectorias educativas.* en Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas. Seminario II. DNPS, 2015. [Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas I](#)

Sztajnszrajber, Darío “*Pensar la inclusión, lo propio y lo extraño*” en Problemas, estrategias y discursos de las Políticas Socioeducativas. Seminario I I. DNPS, 2015.[Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas I](#)

Zelmanovich Perla, *Espacio socioeducativo y el tratamiento de lo paradojal* en Problemas, estrategias y discursos de las Políticas Socioeducativas. Seminario I I. DNPS, 2015 [Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas I](#)

Fontana, Adriana y Garay, Alejandro. *Inclusión y calidad: una apuesta a las políticas socioeducativas* en Problemas, estrategias y discursos de las Políticas Socioeducativas. Seminario II, DNPS, 2015 [Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas I](#)

Bibliografía de referencia

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

Meirieu, P. (2005). *Carta a un joven profesor*. Barcelona: Graó.

Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Rancière, J. (1991). El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Créditos

Autor/es: Fontana Adriana

Cómo citar este texto:

Fontana, Adriana (2022). Clase Nro. 1: La pregunta por la actualidad de la experiencia socioeducativa. Pedagogía de las experiencias socioeducativas — Encuadre Pedagógico. La inclusión y la igualdad en las experiencias socioeducativas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirlIgual 3.0](#)

Módulo 1: Encuadre Pedagógico. La igualdad en las experiencias socioeducativas

Clase 2. Inclusión e Igualdad. Una perspectiva pedagógica

Introducción

Bienvenidas/os a nuestra segunda clase. Nos interesa generar aquí un **abordaje específicamente pedagógico sobre la actualidad de lo socioeducativo** y sus aportes en la compleja escena educativa contemporánea. Para ello, nos centraremos en un conjunto de asuntos centrales: **la inclusión, la igualdad y el lugar del estudio** como una de las operaciones escolares fundamentales para que estas tengan lugar. Retomamos así los desafíos señalados en la primera clase, al recuperar y analizar las posibilidades de las experiencias socioeducativas a partir de la revisión de algunos debates e investigaciones realizadas sobre los programas y políticas socioeducativas implementados en el marco de la creación de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS).



En esta coyuntura nos preguntamos:

- ✓ ¿Cuáles son las relaciones que podemos imaginar entre la voluntad de revinculación, expresada en programas específicos de la política educativa y la idea de inclusión?
- ✓ ¿Cómo producir un efecto de inclusión en un sentido fuerte a partir de las acciones de re-vinculación?
- ✓ ¿Qué puede aportar una perspectiva o encuadre específicamente pedagógico a estos programas de revinculación?

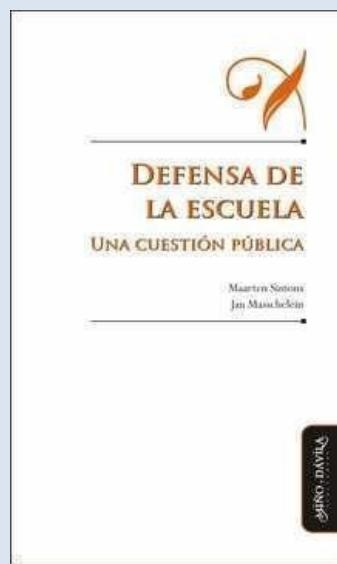
Y cerramos esta sucesión de interrogantes con una serie de preguntas menos frecuentada pero decisiva para el encuadre que pretendemos compartir en este módulo:

- ✓ ¿Qué lugar ocupa en este desafío el presupuesto de la igualdad?
- ✓ ¿Cómo se relaciona con la inclusión?
- ✓ ¿Qué tiene que ver la igualdad con la experiencia de estudiar?

El desafío es la posibilidad de construir horizontes de salida que permitan vislumbrar escenarios inmediatos y futuros para la acción. En el contexto actual, aún no estamos en condiciones de afirmar cómo se han reacomodado las piezas que sostienen en diferentes escalas y dimensiones la experiencia escolar, pero sabemos que las marcas y señales son muchas y que hay que hacerlas hablar. Las cifras de las estadísticas aportan unos primeros datos reveladores, pero una línea de interpretación que se pretenda orgánica debe hacer lugar —también— a una atención específicamente pedagógica desde la cual leer el presente de las escuelas.

Defensa de la Escuela. Un encuadre pedagógico

Trabajaremos desde el enfoque pedagógico que proponen **Jan Masschelein y Marteen Simons**, ambos especialistas, contemporáneos y profesores e investigadores de la Universidad de Lovaina, en Bélgica. Juntos han escrito *“Defensa de la escuela. Una cuestión pública”* (2014), un libro que nos acompañará en varios pasajes del módulo y en el que los autores proponen una perspectiva pedagógica para analizar lo escolar. ¿Por qué elegimos este enfoque? Principalmente porque los autores responden preguntas que son nodales para analizar la escuela, se detienen en lo que consideran la especificidad de su forma pedagógica y, a partir de esto, posibilitan reflexiones singulares acerca de lo que una escuela es y puede hacer.



Libro *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, de Jan Masschelein y Marteen Simons (2014)



En este momento, en el que los acontecimientos relativos a la pandemia convuelven los cimientos históricos sobre los que se construyeron los sistemas educativos que emergieron en la modernidad y la propia escuela como institución, los presupuestos a partir de los que los autores desarrollan su obra nos parecen lo suficientemente fecundos para invitarlos a su lectura. Especialmente, porque sabemos que los colegas que nos acompañan trabajan en programas socioeducativos, aspiran a hacerlo, o bien, muestran un interés específico en sus características y una fe intuitiva en los aportes que estos pueden hacer para pensar la experiencia escolar regular. Les proponemos encontrar una voz distintivamente pedagógica y un vocabulario específico que permitan articular de manera cuidadosa intervenciones y operaciones de distinta naturaleza sin desconocer la singularidad de las prácticas escolares y de las operaciones que hacen que una escuela sea una escuela.

Las/os invitamos a revisar la estructura del texto, los principales asuntos que este recorre a través de una mirada al índice:

ÍNDICE

Introducción.....	11	11. Una cuestión de amor (o dilettantismo, pasión, presencia y maestría).....	69
ACUSACIONES, DEMANDAS, ALEGACIONES.....	15	12. Una cuestión de preparación (o estar en forma, estar bien entrenado, estar bien preparado, probar los límites).....	80
1. Alienación.....	15	13. Y por último, una cuestión de responsabilidad pedagógica (o ejercer la autoridad, traer a la vida, traer al mundo).....	89
2. Consolidación del poder y corrupción.....	16		
3. Desmotivación de la juventud.....	18		
4. Falta de eficacia y de utilidad.....	19		
5. La exigencia de reforma y la posición superflua.....	21		
¿QUÉ ES LO ESCOLAR?.....	28		
6. Una cuestión de suspensión (o liberar, separar, desatar, colocar entre paréntesis).....	31		
7. Una cuestión de profanación (o hacer algo disponible, convertirlo en un bien público o común).....	38		
8. Una cuestión de atención y de mundo (o abrir, crear interés, traer a la vida, formar).....	43		
9. Una cuestión de tecnología (o practicar, estudiar, disciplina).....	51		
10. Una cuestión de igualdad (o ser capaz de empezar, in-diferencia).....	63		
		LA DOMESTICACIÓN DE LA ESCUELA.....	97
		14. Politización	100
		15. Familiarización	105
		16. Naturalización	106
		17. Tecnologización	112
		18. Psicologización	116
		19. Popularización	117
		LA DOMESTICACIÓN DEL PROFESOR.....	119
		20. Profesionalización.....	124
		21. Flexibilización.....	132
		EXPERIMENTUM SCHOLAE: LA IGUALDAD DEL COMIENZO..	141
		22. Alegoría de la escuela (o la escuela explicada a nuestros hijos).....	153
		Obras citadas y consultadas.....	157

Como ven, en el apartado *Acusaciones, demandas, alegaciones* el libro propone —tal como se señala en el título— *defender la escuela*. Dicen los autores que la escuela ha sido blanco de críticas. Mencionan que la escuela es atacada porque no prepara a las/os estudiantes para la vida real, es aburrida, es inútil, no despierta interés, los jóvenes están desmotivadas/os, es ineficaz, reproduce las

desigualdades.... Seguramente habrán escuchado muchas de estas acusaciones y otras que no hemos consignado en esta breve enumeración. Los autores, entonces, se proponen defenderla. Hoy (más que en 2014 cuando se publicó este libro) bien podríamos agregar algunas otras acusaciones y plantear nuevas defensas. Pero, leamos a los autores:

Nosotros nos oponemos firmemente a respaldar la condena a la escuela. Al contrario, abogamos por su absolución. Creemos que es precisamente hoy —en el momento en que muchos la condenan por inadaptada a la realidad moderna y otros incluso parecen querer abandonarla completamente— cuando aparece explícita y claramente lo que la escuela es y lo que hace (Masschelein y Simons, 2014, p. 3).



La fórmula de la condición escolástica o escolar es que todas/os pueden aprender todo o, lo que es lo mismo, que no existe una relación determinada entre la posición social y lo que un cuerpo puede aprender. En esto consiste una lectura específicamente pedagógica de la igualdad y la libertad: las/os seres humanas/os no tienen una forma de vida o destino social predefinido, la escuela podría hacer lugar a un trabajo indefinido de y sobre la libertad y modelar, así, un destino propio. *Scholé* como dispositivo y experiencia escolar es la operación que libera tiempo, espacio y cosas (materia de estudio) del uso regular que esta tríada establece con el mundo de la economía, de la política, del consumo para poder estudiar, entrenarnos y ejercitarnos: para poder trabajar pedagógicamente. Esto se consigue dando la posibilidad de volverse, convertirse en estudiante.

Un concepto importante en el centro de esta idea de ser estudiante es la **suspensión (provisoria) de los lazos de pertenencia** familiares, sociales, religiosos, políticos; el establecimiento de un gesto de autonomía, una puesta entre paréntesis que atenúa sus determinaciones abriendo un espacio para el trabajo de la libertad pedagógica. **La escuela es ese lugar donde se ofrece esta segunda oportunidad para devenir estudiante.**

Volvamos a la palabra de los autores, ellos construyen su defensa de la escuela alrededor de dos preguntas:

1. **¿Qué hace que la escuela sea escuela? o ¿cuál es su piedra de toque?**

La “piedra de toque” (que en la antigüedad griega se utilizaba para probar la autenticidad y el grado de pureza de los metales preciosos) que hace que una escuela sea escuela, responden los autores, es que **garantiza tiempo, espacio y materia de estudio** liberados de sus condiciones de uso regular para ponerlas bajo otras luces. Las cosas en la escuela ya no son las mismas que en su afuera, utilizamos por eso un modo de hablar sobre ellas que no usamos en otro lugar y que permiten atribuirle nuevos sentidos a través de **una examinación detenida, lenta, gratuita: el estudio.**

2. ¿Qué es lo escolar?

Para explorar este interrogante, Masschelein y Simons se remontan a los orígenes de la escuela y señalan la importancia de reconocer que:

... la escuela es una invención (política) específica de la polis griega y que la escuela griega emergió como una usurpación de los privilegios de las élites aristocráticas y militares de la Grecia arcaica. En la escuela griega, la pertenencia a la clase de los mejores y sabios ya no se justificaba por el origen, la raza o la naturaleza de cada cual. La excelencia y la sabiduría se desvinculaban del origen, de la raza y la naturaleza.... **El acto principal y más importante que “hace escuela” tiene que ver con la suspensión de un presunto orden natural desigual ... lo que la escuela hizo fue establecer un tiempo y un espacio en cierto sentido desvinculado del tiempo y el espacio tanto de la sociedad (en griego polis) como del hogar (en griego oikos)** (2014, p.28) [Destacado nuestro].

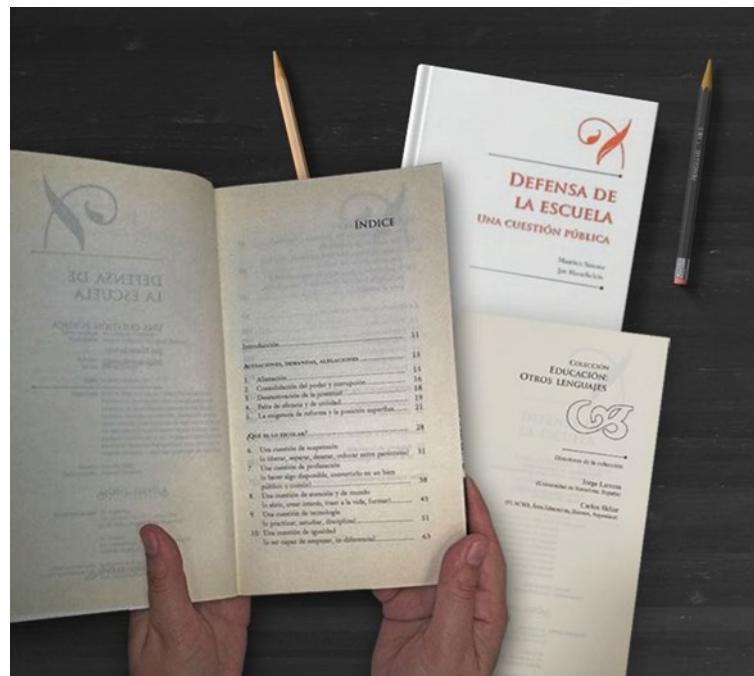
¿No es necesario actualizar este hacer de la escuela? Una escuela que desarrolle los supuestos sobre los que las y los estudiantes “pueden” y, sobre todo, los supuestos acerca de lo que no pueden o “las/os que no les da”. Una escuela que ponga en suspensión lo que dictamina el origen social y cultural, las “marcas de nacimiento”, y genere una experiencia escolar igualitaria. En este sentido, la igualdad no está asociada a la homogeneización sino a la confianza; suspender los pre-juicios y habilitar a todas y todos las y los niñas/os y jóvenes la experiencia de estudiar. Aquí es donde la escuela puede asumir el desafío de “la construcción de la igualdad” (Fontana, 2014).

Asumir este desafío supone intención y voluntad política y pedagógica, no viene dado, no “baja”: se construye en una conversación común que incluye palabras y acciones de todas/os las/os actores que hacen a la escuela, desde quienes definen legislación, políticas, programas y proyectos escolares, pasando por aquellas/os que la estudian y la investigan académicamente, y quienes la asumen en el día a día de las aulas. Las posibilidades de una escuela que habilite la experiencia de la igualdad exigen diálogo, acuerdos institucionales y responsabilidad pedagógica vinculada al

compromiso de enseñar y sostenida en la confianza acerca de su potencia. “La igualdad está en la apuesta, en lo que todavía no es; y está en lo que vendrá, en lo que el Otro hará, será, dirá con aquello que la escuela le ha “pasado” [en el sentido de la transmisión] (Hassoun, 1996).

Simons y Masschelein desarrollan siete cuestiones acerca lo que es lo escolar, o, dicho de otra manera, las operaciones que hacen que una escuela sea una escuela:

1. Una cuestión de suspensión.
2. Una cuestión de profanación.
3. Una cuestión de atención y de mundo.
4. Una cuestión de tecnología.
5. Una cuestión de igualdad.
6. Una cuestión de amor.
7. Una cuestión de preparación.
8. Una cuestión de responsabilidad pedagógica.



En esta clase nos centraremos, brevemente, en una de las cuestiones que entendemos más relevantes para su desarrollo: la cuestión de la igualdad. En la Clase 3 abordaremos, con más detalle, la cuestión de la responsabilidad pedagógica.

La escuela y la igualdad pedagógica

La escuela es un lugar que habilita la experiencia de la igualdad y de la libertad. Para Masschlein (2019) —y adscribimos—, **la igualdad pedagógica no tiene que ver con la igualdad jurídica ni con la igualdad de oportunidades ni resultados**, sino que remite a esa operación que la escuela realiza cuando instituye **a todas y todos como “estudiantes”** (independientemente de sus antecedentes, aptitudes o talentos naturales). Cuando la escuela asume que todos y todas las/os estudiantes pueden aprender, esto implica que pueden ser instituidos en prácticas que las/os convierten en estudiantes en torno a una cuestión escolar común. Al mismo tiempo, la escuela habilita la experiencia de la libertad, en tanto permite comprender a todas y todos que el destino no está predeterminado, sino que “somos capaces de configurarnos, de darnos cuenta a nosotros mismos de lo que queremos y de orientar nuestra existencia” (Masschlein, 2019).

Desde esta perspectiva, Masschlein y Simons, inspirados en desarrollos del pensador Jacques Rancière, enuncian que **la igualdad es un supuesto, un principio, no un hecho fáctico, sino una hipótesis de trabajo en la pedagogía**. En el marco de la publicación de *El Maestro Ignorante*, libro de gran impacto en el ámbito educativo, Rancière propone un método al que llamará de *Enseñanza Universal* y que se sostiene en el presupuesto de la *igualdad de las inteligencias*.

¿Qué es lo que puede una inteligencia por sí misma? Para Rancière, esa pregunta, que debe ser verificada en prácticas y ejercicios concretos, deja entrever, además, una relación entre igualdad, inteligencia y emancipación. Por ello, la igualdad, para el autor, se erige **en principio instituyente y no en un objetivo a lograr**. La igualdad no es un dato científico sino un punto de partida “práctico” que sostiene que “todo el mundo es capaz de” y que, por lo tanto, no hay motivos o razones para privar a alguien de la experiencia de “ser capaz de” (Rancière, 1991). En cierto sentido, la obra de Masschlein y Simons se inscribe en ese camino que propone sacar todas las consecuencias teóricas y prácticas de la afirmación acerca de la igualdad de las inteligencias.



Recomendamos, para ampliar la lectura el artículo [La escuela un lugar posible para la experiencia de la igualdad](#), de Adriana Fontana
<https://revistaeducar.com.ar/2015/06/27/la-escuela-un-lugar-posible-para-la-experiencia-de-la-igualdad/>

Esta mirada sobre la igualdad, que abreva no solo en los estudios de Rancière sino, también, en los de Hannah Arendt, ayuda a definir un enfoque pedagógico, una mirada que se construye desde un lugar específico, atento a las preocupaciones y problemas de la escuela como lugar donde acontece la experiencia de estudiar.

Antes de pasar al siguiente apartado, haremos referencia a otra perspectiva desde la cual es posible analizar la igualdad: desde **la sociología de la educación**, por el importante peso que ha tenido y tiene en el campo educativo, especialmente cuando está en el centro de la conversación el asunto de la igualdad.

La sociología de la educación ofrece un análisis del hecho educativo que, a diferencia de la perspectiva pedagógica elegida por Masschelein y Simmons, no es interna, no considera solo a la escuela, sino que atiende a sus interacciones con las otras dimensiones de la vida social. En este sentido, una afirmación reconocida desde algunas perspectivas sociológicas (sobre todo las surgidas desde la década de 1960) es la de que la escuela reproduce las desigualdades sociales económicas y culturales propias de las condiciones materiales y simbólicas de existencia de sus estudiantes. Para Masschelein y Simmons, esta afirmación pervierte y malinterpreta el concepto de escuela como tal. No se refieren a las estadísticas que pueden dar cuenta de la relativa validez de esa afirmación sino a la escuela como una idea radicalmente igualadora y democratizadora fundada en un gesto subversivo como el de desprivatizar el conocimiento y disponerlo sobre la mesa como conocimiento común para todas/os, posibilitando la renovación del mundo.



Para ahondar en la posición sociológica les proponemos que escuchen a [Emilio Tenti Fanfani en una entrevista](#) donde el reconocido profesor, sociólogo e investigador (con una amplia trayectoria en los estudios sobre la escuela) habla con mucha claridad de la obra de François Dubet, y, se refiere, en particular, al asunto de la igualdad. O, en sus palabras: “de la vieja relación entre escuela y desigualdades sociales”.

En la clase 4, volveremos sobre la perspectiva de Dubet con un análisis reciente acerca de las consecuencias de la pandemia respecto a estas cuestiones.

<https://youtu.be/zemxSnDjvgw>

“Hay que intentarlo” o acerca del estudio en la escuela

El extracto de la conferencia que compartimos de Jan Masschelein cierra con esta afirmación: “Hay que intentarlo, entonces lo intentamos”. El autor afirma que, pese a la sencillez del enunciado, esta es “la sentencia u oración pedagógica más sólida que se pueda tener”: *Let's try. ¿Cuál es la clave de esta afirmación tan contundente?*



¿Qué es esa posibilidad potente que se abre al interior de la experiencia escolar: “intentar una y otra vez”?

¿Qué tiene que ver el estudio con este ejercicio de la voluntad y la atención?

¿Qué pasa, qué nos pasa cuando estudiamos? ¿Qué hacemos al estudiar?

El libro *Defensa de la Escuela* no solo supuso un manifiesto para mirar la escuela bajo una nueva luz y hacer frente a las acusaciones que la acechaban —y aún la acechan—, sino que generó un reguero de publicaciones cuyos autores dialogaron, debatieron y expandieron el alcance de los tópicos que en ese libro se presentaron. A modo de invitación a la lectura dejamos aquí constancia de esta conversación a través de las portadas de los libros publicados.



En diferentes artículos de estos libros, el **estudio** ingresa como un tema fundamental, considerado como un **ejercicio que se hace sobre el mundo**, sobre las cosas del mundo que se hacen presentes en la escuela como materia de estudio y que exigen una relación particular de atención y de cuidado.



Actividad

Pero detengámonos un momento, y hagamos un primer ejercicio. Miremos la siguiente escena de la película “Entre Muros” de Laurence Cantet.

Probablemente muchas/os de ustedes ya la conozcan, esta buena película ha sido vista en las escuelas en distintas circunstancias, pero les proponemos ahora centrarnos en una sola escena, donde el profesor de lengua batalla -literalmente- con algunas/os de sus estudiantes para el estudio del modo subjuntivo.

Vean la escena, con cierta libertad, déjense llevar por sus primeras impresiones (independientemente del hilo de reflexiones que venimos desarrollando acá). Les proponemos registrarlas y, posteriormente, volveremos sobre ellas en el foro de la actividad obligatoria dispuesto al final de la clase.

[Entre los muros- escena sobre el Modo Subjuntivo](#)

Retomemos la idea de *estudio*, una categoría educativa fundamental a la hora de verificar los presupuestos de la igualdad pedagógica. **Estudiar es poner siempre algo a distancia, ocuparse y atender a algo; interesarse por ello más allá de su utilidad.** El tiempo liberado que produce la forma escolar *scholè* —ya lo dijimos— es tiempo para el estudio. Los contenidos, las materias de estudio escolar, no son otra cosa que las cosas del mundo liberadas de su uso regular o su función para que sobre ellas pueda ejercitarse la acción de estudiar.

Un ejemplo: El estudio de la lengua

Veamos el ejemplo de la **lengua** y su estudio en la escuela.

¿Y por qué la lengua? Porque la **lengua se aprende primero fuera de la escuela**. Entonces, conviene preguntarse en qué consiste su estudio en la escuela y cuál es el tipo de experiencia escolar específica que opera sobre ella. ¿Qué tipo de relación se establece con la lengua en la escuela para su estudio?

Este fragmento, que recomendamos leer con atención, nos da algunas claves para desentrañar cómo piensan Masschelein y Simons que debe darse esa relación:

En la educación escolar la lengua se transforma inmediatamente en materia de estudio. Y en ese sentido se vuelve también una lengua que comienza a tartamudear, a vacilar, a desarmarse, a ser analizada, recomuesta, recreada.... Quizás sea esta la primera responsabilidad hacia las generaciones que vienen: gramatizar la lengua, permitir que se vuelva un objeto de estudio, es decir, algo con lo que es posible relacionarse (en vez de estar completamente absorbidos o inmersos en ella) En primer lugar, la escritura hace posible que podamos retornar a lo dicho, archivarlo, legarlo, analizarlo como 'objeto', retomarlo de nuevo. En segundo lugar, la gramatización hace referencia también a la gramática, a la externalización y materialización de lo que normalmente permanece velado (los elementos, principios, reglas, definiciones). Incluso si la gramática es con frecuencia bastante aburrida y en términos de uso inmediato, bastante inútil, es su conocimiento (en sentido amplio) lo que nos permite no estar meramente absorbidos en y por el lenguaje, sino estar, al mismo tiempo, involucrados y a distancia.

(Masschelein y Simons, 2018, p. 34-35).

Los autores ya nos habían anunciado que la escuela era una cuestión de *profanación* y también de *suspensión*. Sostienen que la escuela *profana* las cosas del mundo: las libera de su uso regular y las pone no solo a distancia de esa función, sino también a disposición de todas/os para su estudio. Estudiar la lengua es profanarla respecto a los usos que de ella se hacen en el mundo (esos usos que aprendimos fuera de la escuela) para estudiarla, dejar de estar absorbidas/os en y por la lengua, plantarla como objeto de estudio y, como dice Larrosa (2019), esta operación permite que pueda emerger algo tan extraño como la lengua en sí. ¿Acaso la escena que vimos no nos hace saber de la extrañeza que causa en las/os estudiantes la irrupción del modo subjuntivo sobre la mesa de estudio? Cuando el docente devela esa posibilidad de la lengua la externaliza, "la gramatiza"; se opone con firmeza y no sin cierta incomodidad al planteo de algunas/os estudiantes que solo justifican el estudio si este depara utilidad asimilando, además, la experiencia del afuera escolar con la que debe ocurrir en el adentro de la escuela.



Hay dos artículos que queremos referenciar acerca de qué es estudiar una lengua en la escuela. Uno de ellos de Simons, M. y Masschelein, J. (2018). La lengua de la escuela: ¿alienante o emancipadora? En *Elogio de la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila, y el segundo, que utilizaremos en la actividad obligatoria, de Jorge Larrosa “[Vindicación del estudio como concepto educativo a propósito de aprender a estudiar una lengua](#)”

¿Por qué cerrar esta clase con una referencia a la cuestión del estudio, abordando un caso particular como el estudio de la lengua en la escuela? Porque para los autores que proponemos leer en estas páginas, **la experiencia escolar debe encontrar su voz pedagógica** y es esta forma artificial que llamamos escuela la que hace que esto sea posible abriendo un tiempo de estudio.

Dicen Masschelein, J y Simons, M. (2018) que la escuela es el lugar donde las siguientes operaciones pedagógicas son posibles: volver a alguien un estudiante (suspendiendo los lazos familiares y sociales de origen), poner algo sobre la mesa escolar y volverlo público (profanando sus usos privados), volver a las cosas objetos de estudio (suspendiendo su uso habitual fuera de la escuela) y producir tiempo libre (*scholé*) para el estudio y la experiencia escolar.



Estas operaciones, para quienes enseñamos en escuelas, son tan habituales que raramente las percibimos en toda su capacidad revulsiva. El desafío es mirar con ojos nuevos esta segunda piel que reviste el oficio docente y entender su potencial emancipador: la idea de que todo ser humano puede saltar sobre la sombra de su propio destino porque cualquiera puede aprender cualquier cosa y cualquiera puede estudiar cualquier cosa. Para eso está la escuela. Añadamos una pregunta a las que abrieron la clase para continuar el desarrollo de este módulo ¿qué nos dicen las experiencias socioeducativas sobre estas operaciones pedagógicas?

Actividad obligatoria



- 1- Lean el siguiente artículo de Jorge Larrosa “[Vindicación del estudio como concepto educativo a propósito de aprender a estudiar una lengua](#)”.
- 2- Recobren los registros realizados durante la visualización de la escena de la película “Entre Muros”.
- 3- Realicen una participación (no menor a 200 palabras), en el foro de intercambio “El estudio como experiencia escolar” que dialogue con el texto de Jorge Larrosa, con algunos detalles de la escena fílmica y la revisión de sus primeras impresiones. (Además, piensen en esto: ¿les parece que esta distinción específica sobre el carácter de la experiencia escolar tiene algo para decirnos acerca de las experiencias socioeducativas?).

Material de lectura

- Fontana Adriana, La escuela un lugar posible para la experiencia de la igualdad en Revista Educar <https://revistaeduar.com.ar/2015/06/27/la-escuela-un-lugar-posible-para-la-experiencia-de-la-igualdad/>
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Larrosa Jorge “Vindicación del estudio como concepto educativo a propósito de aprender a estudiar una lengua” <https://www.researchgate.net/publication/335743340>
- Canal ISEP (5 de junio de 2019). Extracto 4. Jan Masschelein. [Archivo de video]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=T9zHdZcEjo>.

Bibliografía de referencia

- Arendt, H. (2014). *Entre el pasado y el futuro*. Madrid: Ariel
- Dussel, I. (22 de mayo de 2020). Esto no es una escuela, ¿o sí? *Fundación Santillana*. Disponible en <https://laesuelaqueviene.org/esto-no-es-una-escuela-o-si/>.

- Dussel, I. (2021). Sincronías y asincronías en las pedagogías de la igualdad. *Scholé*. Disponible en <https://schole.isep-cba.edu.ar/sincronias-y-asincronias-en-las-pedagogias-de-la-igualdad/>.
- Kessler, G. (2005). Reseña de *La trama de desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media* de Guillermina Tiramonti (Comp.). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), pp. 951-956. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002616.pdf>
- Rancière, J. (2005). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2018). Experiencias escolares: intentando encontrar una voz pedagógica. En Elogio de la escuela. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2018). La lengua de la escuela: ¿alienante o emancipadora? En Elogio de la escuela. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Créditos

Autor/es: Adriana Fontana

Cómo citar este texto:

Fontana, Adriana (2022). Clase Nro 2: Inclusión e Igualdad. Una perspectiva pedagógica. Pedagogía de las experiencias socioeducativas — Encuadre Pedagógico. La inclusión y la igualdad en las experiencias socioeducativas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

[Atribución-NoComercial-CompartirlGual 3.0](#)



Módulo 1: Encuadre Pedagógico. La inclusión y la igualdad en las experiencias socioeducativas

Clase 3. La responsabilidad pedagógica

Notas iniciales

Antes de iniciar la clase, les acercamos algunas notas aclaratorias para tener en cuenta en el proceso de lectura. Partimos de los estudios de Maarten Simons y Jan Masschelein, quienes, en su libro *Defensa de la escuela. Una cuestión pública* (2014) desarrollan, entre otras cuestiones, la de “la responsabilidad pedagógica” vinculada con la autoridad, el estudio y el reconocimiento.

Empecemos por acercarnos a la **definición etimológica de responsabilidad**, especialmente en vinculación con la pedagogía. Según el diccionario etimológico, la palabra *responsabilidad* está formada por el sufijo *idad* (de calidad) y el sufijo latino *bilis* (“que puede”, “que es capaz o posible”). Se forma, en efecto, a partir del supino *responsum*, del verbo latino *respondere* (dar correspondencia a lo prometido, responder). Por otra parte, este verbo se forma con el prefijo *re* (reiteración, vuelta al punto de partida, idea de vuelta atrás) y verbo latino *spondere* (prometer, comprometerse y obligarse a algo).

Por eso, **la responsabilidad es la cualidad de aquel que es capaz de responder a los compromisos**; algo que es posible, algo a lo que se puede volver para **poner en acto la capacidad de responder a lo prometido**. Podemos proponer, entonces, que **la responsabilidad pedagógica está relacionada con el compromiso de responder a lo que la escuela promete**. Ahora bien, **¿cuál es la promesa de la escuela?** ¿Cómo se articula esta pregunta con la que, en la Clase 2, organizó el desarrollo de las ideas centrales de Masschelein y Simons: **¿qué hace que la escuela sea escuela?**

En esta clase, dando continuidad al planteo de estas inquietudes, pondremos a dialogar autores/as y textos que abordan no solo cuestiones acerca de **la responsabilidad pedagógica** sino, centralmente vinculado a esta, otras como **la libertad, la autoridad y la confianza**. Estos asuntos son centrales para pensar los desafíos que “la inclusión” plantea a la pedagogía.

Hacer que la escuela sea escuela

Algo del mundo “habla” en la escuela para todos y cada uno de las y los estudiantes. (Masschelein, 2019)

Les proponemos iniciar este apartado analizando una nueva escena escolar. Esta vez hemos seleccionado la serie chilena *El reemplazante* (capítulo 4 de la temporada 1).



Fuente: <https://www.eldinamo.cl/entretenicion/2018/01/10/protagonista-de-el-reemplazante-descarta-nueva-temporada-con-acido-mensaje-por-regreso-de-pinera-a-la-moneda/>

En nuestro país, esta serie podría titularse “El suplente”, porque su protagonista es un contador que, obligado por los resultados de una mala operación financiera, asume un cargo suplente como profesor de matemáticas en una escuela secundaria de la periferia sur de Santiago de Chile. Su padre, un reconocido supervisor escolar, le consigue el puesto después de su salida oprobiosa del mundo de los negocios.

La escena que analizaremos comienza cuando el profesor entrega los resultados de las evaluaciones a las/os estudiantes. Preocupado por las bajas calificaciones, el “suplente” abre un diálogo, primero con las/os estudiantes y, luego, con otros actores institucionales (la directora, una colega profesora



de arte y un asesor pedagógico). Les proponemos mirar la escena considerando, particularmente, lo que se discute allí y la posición de las/os distintos actores institucionales. Luego, al finalizar la clase, volveremos sobre este visionado a partir de los asuntos que nos interesa abordar: la igualdad, la libertad, la confianza, la autoridad y la responsabilidad pedagógica.

Sugerencias para el visionado del capítulo

Malentendidos de la inclusión y la responsabilidad pedagógica

“¿Qué se discute?”

1- Miren el comienzo del capítulo 4 de *El reemplazante* —temporada 1— hasta el minuto 8.

Pueden omitir el resumen de las escenas anteriores y comenzar desde el minuto 2.

<https://vimeo.com/68347944>

2- A partir de lo visionado, tomen nota e intenten responder las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el problema que se presenta?
- ¿Cuál es el modo que proponen resolverlo las y los diferentes actores institucionales?
- ¿Qué dicen al respecto los/as estudiantes?
- ¿Qué dice el profesor Charly? ¿Y la profesora Ana, la directora y el asesor pedagógico?
- ¿Consideran que hay entre ellas/os malentendidos, confusiones o malas intenciones?

Apuntes sobre la responsabilidad, la autoridad y la libertad desde una perspectiva pedagógica

1. Sobre la responsabilidad pedagógica

Una primera nota que se desprende de la escena de *El reemplazante* y que interesa destacar es el **carácter institucional que requiere la responsabilidad pedagógica**. La institución ha de responder al

compromiso. No basta con que un/a profesor/a —para el caso, Charly— lo asuma. Si esto depende de las voluntades individuales, difícilmente las y los estudiantes reciban lo que la escuela promete.

La segunda nota para destacar tiene que ver con esta frase “Lo que escuchó, profe: nos arreglan las notas”. ¿Qué pasa con la condición de estudiantes a la que tienen derecho estos/as jóvenes? ¿Qué “reciben” de una escuela que no los/as considera como estudiantes? Dicho de otro modo: ¿qué da la escuela a las y los jóvenes cuando —por los motivos que sean— “las tablas” (o cualquier otro contenido) no les “hablan”? Es decir, si no tiene valor hacer que les interese la materia ni que se esfuerzen por aprender matemática o cualquier otra asignatura, ¿qué es lo que vale?, ¿qué es lo que la escuela ofrece? ¿Por qué resulta (al asesor pedagógico, justamente) gracioso imaginar que las y los jóvenes pueden querer seguir estudiando, ir a la universidad?

La escuela que (no enseña, pero) contiene, retiene, ¿abandona? o, como dice el profesor, ¿“condena” a las y los jóvenes (por no confiar en que pueden ser estudiantes)? ¿Hay una forma más evidente, desde el supuesto de la igualdad de las inteligencias, de negarse a su verificación, de obturar la posibilidad de que ese punto de partida se exprese en toda su potencia?

Dicen Simons y Masschelein (2014) que esta cuestión de la responsabilidad pedagógica supone ejercer **la autoridad**, esto es, hacer hablar al mundo, traer al mundo, traer a la vida.



Lo que la forma escolar hace es habilitar a las y los estudiantes un tiempo para que puedan estudiar. Si esto no ocurre cuando están en la escuela, ¿cuándo?, ¿dónde encontrarán tiempo para aprender “las tablas” (es decir, matemática, lengua, geografía, música, etc.)? ¿Quién confiará en que si ellas y ellos lo desean podrán ingresar a la universidad? ¿Quién los preparará para ese anhelo?

Las respuestas que damos de cara a problemas tan difíciles pueden llevarnos a situaciones complicadas, como la que vimos en la escena de *El reemplazante*. La directora, quien tiene muy buena predisposición hacia los/as jóvenes, justifica el “arreglo de las notas” apoyada en datos: “solo el 1% ingresa a la universidad”.

Puede ocurrir que, a veces, se tomen estudios de otros campos o disciplinas —la estadística, la sociología, la psicología o, en los últimos años, la neurociencia— para extrapolarlos al campo educativo, limitando o anulando las posibilidades de la acción propiamente escolar. No se trata de

negar o desconocer dichos aportes, muy valiosos, por cierto. Por el contrario, lo que proponemos es leerlos desde una perspectiva pedagógica.

El profesor Charly no desconoce la situación del contexto en el que se encuentran las y los estudiantes. Sin embargo, a diferencia de sus colegas, **confía en ellas/os**: en que pueden aprender, en que las matemáticas resultarán de su interés y, desde ya, en que es posible ir a la universidad. Por tanto, a ellos/as, como a las y los estudiantes de cualquier otra institución educativa, la escuela ha de responderles con su promesa.

Como vemos aquí, **no basta con que un/a profesor/a lo piense, lo deseé: la responsabilidad pedagógica es un asunto institucional**. Es la institución escolar la que ha de sostener el compromiso. En ese caso, las y los profesores deberán “hacer que la escuela sea escuela” generando estrategias para que el mundo —la matemática, la lengua, la música...— “hable” a las y los estudiantes. En todos los casos, en todos los contextos, en las condiciones que sean, aun cuando

... la salud del niño empiece a desvanecerse y amenace la muerte, a él el álgebra, la gramática y la pintura le parecen importantes [...] tiene días buenos y malos: pero algo es seguro: la escuela le abre el mundo, la escuela le permite dejar su enfermedad atrás (Simons y Masschelein, 2014, p. 89).

Si hay escuela, hay mundo; aun en el hospital de enfermedades terminales, hay vida si “algo del mundo habla”. Si la pedagogía, corporizada en las y los profesores de la escuela, autoriza un cuento, el armado y desarmado de un motor, si un/a docente da voz al mundo para que “hable” a las y los estudiantes, un nuevo comienzo es posible.

En ese momento escolar, en ese tiempo escolar liberado, se abre el diálogo con la cultura y, por un rato, la enfermedad, la pobreza o las expectativas familiares/sociales/políticas/económicas se suspenden, quedan entre paréntesis porque lo que está “sobre la mesa” (o sobre la cama, bajo un árbol, en la cima del cerro que tiene conectividad o en un cuadernillo) es la música, la pintura, la poesía. ¿Quién podría afirmar que del diálogo con ese fragmento del mundo no resulte una nueva fórmula matemática que cambie la historia, una poesía que alumbe la vida de una abuela o una canción que nos encuentre danzando a un nuevo ritmo?



Desde esta perspectiva pedagógica, la responsabilidad tiene que ver con dar lo que la escuela promete, “hacer que la escuela sea escuela”. La forma escolar —en el lugar que sea, un edificio o una plataforma— promete tiempo libre, tiempo de estudio. Para que ello ocurra, es necesario partir de dos supuestos, dos principios: la igualdad, que supone confiar en que todas/os las/os jóvenes pueden aprender, y la libertad, que implica confiar en que todas/os tienen capacidad para elegir qué hacer con lo que la escuela les da.



Sugerimos la lectura del capítulo 13 del libro *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, de Simons y Masschelein: “Y, por último, una cuestión de responsabilidad pedagógica”. (Pueden encontrarlo en línea)



También sugerimos el visionado del video [“En Defensa de los estudios escolares”](#). Les acercamos algunas preguntas estructurales que pueden orientar la lectura y el visionado: ¿con qué acciones escolares asocian la responsabilidad?, ¿a qué se refieren con estudios escolares?, ¿qué supone que “el mundo hable”?

2. Sobre la responsabilidad pedagógica, libertad y autoridad

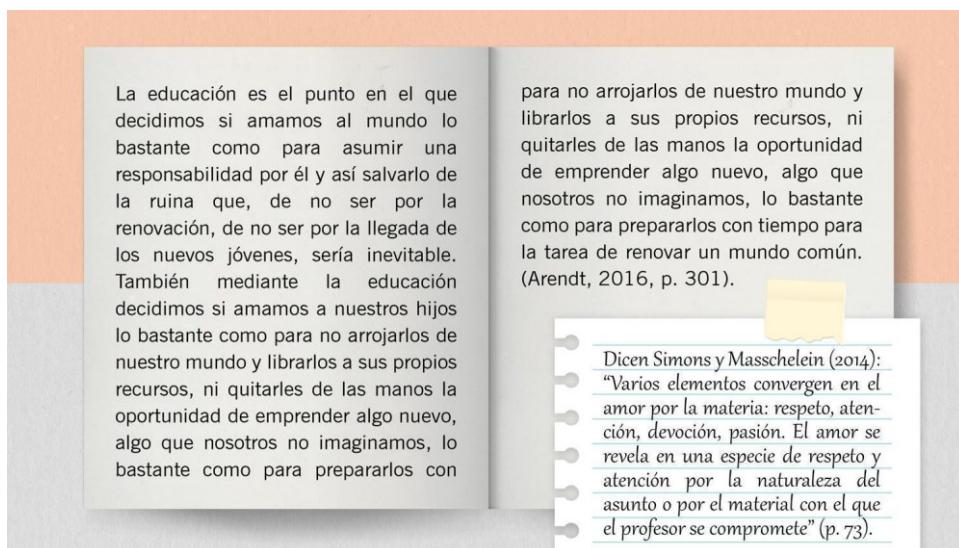
Recuperaremos, en primer lugar, aportes de la filósofa alemana **Hannah Arendt**, quien nos abre la posibilidad de pensar un vínculo entre la responsabilidad y la autoridad pedagógica a partir de la idea de que **el/la niño/a entra en el mundo cuando empieza a ir a la escuela**. Traer en este apartado su pensamiento, para ahondar en los asuntos que tratamos en el módulo, tiene que ver con la resonancia de sus teorías en este tiempo presente. Los y las invitamos a revisar ideas centrales de su obra: la educación como recibimiento, la responsabilidad, la autoridad, la igualdad, la libertad y la importancia del pensar como una acción ligada a la experiencia de la libertad.

Para Arendt —y adscribimos—, **la educación es una cuestión de amor y de responsabilidad**. De amor al mundo y a nuestros/as hijos/as. Con los/as nuevos/as, con los/as recién llegados/as se abre una nueva posibilidad de renovación, de reconstrucción del mundo común. Tenemos la responsabilidad

de recibirlas/os, de introducirlas/os, de darles palabras/herramientas con las que puedan ocupar su lugar, hacer lugar a su voz.

Pero, además de la responsabilidad de traer al mundo a la escuela, cabe preguntarse ¿qué mundo estamos trayendo? Y la respuesta, claramente, no solo tiene que ver con la lógica del currículum. La serie que estamos trabajando en esta clase, El reemplazante, nos da algunas pistas sobre los alcances de este interrogante.

Entonces, no asumir este conjunto de responsabilidades es arrojar a las nuevas generaciones al mundo y dejarlas libradas a propios recursos, “que se las arreglen como puedan”. Para Arendt, “la esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan nacido seres humanos” (2016, p. 271).



La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común. (Arendt, 2016, p. 301).

Dicen Simons y Masschelein (2014): “Varios elementos convergen en el amor por la materia: respeto, atención, devoción, pasión. El amor se revela en una especie de respeto y atención por la naturaleza del asunto o por el material con el que el profesor se compromete” (p. 73).

Para Arendt, decíamos, la escuela es el lugar en el que se abre el mundo. Entre el espacio privado, familiar y el espacio público, está la escuela. **La escuela** no es el mundo, lo representa, pero no es de verdad el mundo. **Es un lugar de preparación, de experimentación, de ejercicio.** La escuela **es un lugar donde construir puentes y generar articulaciones cruciales entre la vida privada y la vida colectiva** orientada a la construcción del bien común.



Regresemos por un momento a Simons y Masschelein, quienes afirman que existen muchos intentos de domesticar la forma escolar, la experiencia de la *scholé*, entre otros, la privatización del espacio de la escuela. Nos preguntamos, entonces, ¿qué ha sucedido en la pandemia con esta indistinción del espacio público y el espacio privado, con el lugar de intermediación fundamental que tiene la escuela? ¿Cómo se produce la operación de suspensión a la que aluden los autores para preservar un tiempo y espacio escolar diferente al de la vida familiar, del trabajo, del consumo?

Normalmente, el niño entra en el mundo cuando empieza a ir a la escuela. Pero la escuela no es el mundo ni debe pretender serlo, ya que es la institución que interponemos entre el campo privado del hogar y el mundo para que sea posible la transición de la familia al mundo. Quien exige la asistencia a la escuela no es la familia, sino el Estado, es decir, el mundo público, y por consiguiente, en relación con el niño,

la escuela viene a representar al mundo en cierto sentido, aunque no sea de verdad el mundo. (Arendt, 2016, p. 290).

Nos dicen Smons y Masschelein (2014): “abrir el mundo y traer el mundo a la vida (las palabras, las prácticas y las cosas que lo configuran). Esto es exactamente lo que sucede en el tiempo escolar” (p. 91).

Arendt asume que la responsabilidad está vinculada con la transmisión, con el recibimiento. Las/os nuevas/os, las/os que llegan, no están familiarizadas/os con el mundo; hay que introducirlas/os gradualmente en él, darles herramientas para que puedan fructificar en él, conocerlo y renovarlo.

La tarea del/de la educador/a posee algo de conservación, de transmitir lo construido y tiene algo de renovador, de apuesta, de confianza en las nuevas generaciones y de la posibilidad de renovación que se abre con ellas. En esta línea, **no se puede pensar en la educación sin considerar la conservación, la tradición y la autoridad.** La educación busca conservar, en el sentido de cuidar el mundo, pero también busca conservar o mejorar, preservar, el derecho de las nuevas generaciones a renovarlo y transformarlo.

Como el niño no está familiarizado aún con el mundo, hay que introducirlo gradualmente en él; como es nuevo, hay que poner atención para que este ser nuevo llegue a fructificar en el mundo tal como el mundo es. Sin embargo, en cualquier caso, los educadores representan para el joven un mundo cuya responsabilidad asumen, aunque ellos no son los que lo hicieron y aunque, abierta o encubiertamente, preferirían que ese mundo fuera distinto. Esta responsabilidad no se impuso de modo

arbitrario a los educadores, sino que está implícita en el hecho de que los adultos introducen a los jóvenes en un campo que cambia sin cesar. (Arendt, 2016, p. 291)

Dice Meirieu (1998): “Hay cosas evidentes que, curiosamente, se olvidan pronto. Para empezar que el hombre no está presente en su propio origen [...] nadie puede darse la vida a sí mismo y nadie puede tampoco darse su propia identidad [...] hemos de admitir que somos introducidos en el mundo por adultos que hacen como se dice, las presentaciones” (p. 21).

La autoridad en educación tiene que ver con la responsabilidad que se asigna a los/as docentes para velar por ese juego que debe darse entre lo viejo que hay que conservar y cuidar y lo nuevo que debe emerger de la mano de los/as recién llegados/as. La transformación, la renovación del mundo depende, paradójicamente, de ese gesto de autoridad y tradición.

Pero la autoridad pedagógica no solo deviene de esta posición del/de la docente, sino que está relacionada también con lo que el/la profesor/a sabe y cómo logra la transmisión de su saber; con su capacidad para dar a conocer el mundo.

En la educación, esta responsabilidad con respecto al mundo adopta la forma de la autoridad. La autoridad del educador y las calificaciones del profesor no son la misma cosa. Aunque una medida de calificación es indispensable para tener autoridad, la calificación más alta posible nunca genera autoridad por sí misma. La calificación del profesor consiste en conocer el mundo y en ser capaz de darlo a conocer a los demás, pero su autoridad descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto

a ese mundo. Ante el niño, el maestro es una especie de representante de todos los adultos, que le muestra los detalles y le dice “Éste es nuestro mundo”. (Arendt, 2016, p. 291).

Este es nuestro mundo: “La autoridad consiste en dotar de autoridad a las cosas, no solo hablando del mundo, sino también y especialmente dialogando, encontrándose, implicándose, comprometiéndose con él” (Simons y Masschlein, 2014, p. 91).

Para finalizar este recorrido breve por el pensamiento de Arendt —que nos deja una invitación a profundizar su lectura— recordemos que el “mundo” que ponemos sobre la mesa es lo que hace posible la construcción del lazo y el ejercicio de la responsabilidad del/de la educador/a. Lo que

enseñamos, la materia, y la posibilidad de hablar sobre ella, con ella, que el “mundo hable” a los/as estudiantes, que los/as estudiantes se interesen por el mundo, se inscribe en **esta perspectiva que reconoce en la acción y la palabra la experiencia de la libertad, de la igualdad, de la política, de la pluralidad.**



Tomamos las citas de Arendt del libro *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (2016), en el que se publica “La crisis de la educación”, un artículo muy leído en el ámbito educativo que les dejamos para su lectura completa en la biblioteca pedagógica que incluimos en la Clase 4.

Al mismo tiempo, quisimos dar muestra del devenir del pensamiento de esta autora en otros textos que ahondan en la pedagogía como los de

Masschelein y Simons y Meirieu.



La responsabilidad pedagógica, decíamos, es un modo de ejercer la autoridad, al presentar el mundo, al poner algo “entre” las y los estudiantes. Y al hacer que las y los jóvenes se constituyan en estudiantes. Nos preguntamos al comienzo del módulo si allí anida la posibilidad de la experiencia de la igualdad, de la libertad, del recibimiento, la inscripción-inclusión cultural, la autorización-habilitación a participar en el espacio público, en el lugar común que nos encuentra. También, en el hecho de ejercer la autoridad vinculada al hacer crecer se abre la posibilidad de la renovación, de la diferencia, en la que cada singularidad puede desplegar su potencial.



Compartimos ahora un intercambio interesante entre **Perla Zelmanovich y Beatriz Greco** -en el marco de la videoconferencia **Pandemia, Escuela y Subjetividades** (particularmente la intervención de Beatriz Greco entre los minutos 20.40-30.36).

Queremos recobrar, respecto de la autoridad, no solo su inscripción en la figura del/de la docente sino también en la posición institucional de la escuela: ¿a qué autoriza la escuela? Greco dice que en la pandemia la escuela mostró que es irreemplazable y con ello **su autoridad**, es decir, la potencia de generar y fundar sentidos en otros/as. Y nos deja una gran pregunta para la formación de nuestras/os docentes: ¿se forma la autoridad pedagógica? ¿Se construye?

<https://youtu.be/5CovrzmEM30>

Acerca de la confianza en la relación pedagógica

La confianza está muy relacionada con la posibilidad de la libertad en tanto acción pedagógica (que retoma la acción como actividad humana-siguiendo los trabajos de Arendt). Como con la igualdad, puede considerarse que la confianza ha de estar en el punto de partida de toda relación pedagógica. Esto **es una opción, una decisión**. También puede partirse de la desconfianza (como vimos en el video de la serie El reemplazante, el asesor pedagógico no confía en que las y los jóvenes de la escuela puedan interesarse en la materia de estudio).

Seguimos aquí los trabajos de **Laurence Cornú**, filósofa francesa que mucho ha estudiado y escrito sobre la confianza en las relaciones pedagógicas: “la confianza tiene un poder distinto al de la desconfianza. Uno sabe que la desconfianza tiene efectos poderosos y lo que se trata es de demostrar que la confianza también los tiene” (2002, p. 21).



Para revisar los efectos de la confianza a los que alude Cornú los invitamos a leer *La confianza en las relaciones pedagógicas* (2002).

http://www.amsaferosario.org.ar/uploadsarchivos/cornu_la_confianza_en_las_relaciones_pedagogicas.pdf

La autora en cuestión parte de los trabajos de George Simmel, pero sus desarrollos se orientan al análisis de la confianza en las relaciones pedagógicas. Del texto que les compartimos, destacamos a continuación algunas ideas interesantes, más o menos textuales, más o menos ordenadas: notas incompletas que ustedes podrán completar con la lectura del artículo.

- La confianza es, en primer lugar, cotidiana porque se inscribe en el espacio de la escuela, del aula y de la intimidad de la relación pedagógica.
- La confianza que nos interesa aquí es la que hace acto, que está presente.
- La confianza es una apuesta a la conducta futura del/de la otro/a.
- Simmel postula que la confianza se produce, sobre todo, en sociedades modernas, cuando hay algo del orden de lo desconocido del futuro. Es decir, cuando no estamos en la continuación de un pasado tradicional (las notas de Simmel son de 1991).
- Simmel dice que la confianza se objetiva porque establece un modo de sociabilidad, un modo de relación con el/la otro/a. Por otro lado, la confianza se diversifica, es decir, se singulariza. Confiamos en alguien, en algo, no en todos/as ni en todo.
- La confianza funciona de una manera circular, en oposición a una lógica de causalidad, actúa sobre lo que creemos que piensan los/as otros/as.
- Tanto la confianza como la desconfianza son modalidades de una relación; no son atributos o cualidades individuales: se producen entre individuos.
- La confianza es una experiencia inicial y determinante. El ser humano nace en una incertidumbre que lo vuelve necesariamente “relativo” a las palabras que lo reciben y a las relaciones que preparan el futuro de sus relaciones.
- El niño, la niña, no tiene opción; tiene que dirigir la confianza a las personas adultas que lo/a reciben.
- No hay que abusar de ese poder que da la confianza; hay que ir renunciando progresivamente a ese poder sobre la niña o el niño con tacto, con cuidado. Es exactamente en esto en lo que consiste el acto de dar o tener confianza.
- Se trata de responder a la confianza de la niña, del niño dándole confianza.

- La confianza supone reducir esa asimetría. Tiene que ver con la autoridad, con el hacer crecer, con aumentar. Tiene que ver con la libertad, con una liberación doble, una liberación común, una renuncia liberadora, la renuncia a un poder absoluto.
- La confianza es algo así como una ofrenda de libertad.



Desde este enfoque, partir de la confianza, darla y sostenerla supone la posibilidad de hacer lugar a los/as nuevos/as, a la novedad. Pero no es algo que esté dado. Por el contrario, construir un vínculo de confianza en el marco de una relación pedagógica implica una decisión, supone unas acciones y no otras. Cornú, en su artículo, señala obstáculos en esta construcción —retomando la perspectiva de Arendt— sobre todo la responsabilidad de las personas adultas y de la educación en esa apertura, en ese aumentar, autorizar, en “hacer hablar al mundo”, ampliarlo (con lo novedoso) y, a su vez, cuidarlo.

En el tiempo que vivimos parece necesario revisar y volver a pensar qué supone la igualdad, la responsabilidad, la autoridad, la confianza en las relaciones pedagógicas, puesto que acontecen en nuevos escenarios. Las pantallas —de un celular, una computadora o una tableta— y las aulas virtuales son nuevos escenarios en los que se producen las relaciones pedagógicas, las prácticas de estudio, la enseñanza.

Retomamos la pregunta ¿cuál es la promesa de la escuela? ¿Cambia esta promesa de la escuela en los nuevos escenarios? ¿En qué acciones se expresan la inclusión y la igualdad educativa? o (tal como aquí propusimos). ¿Cómo se traduce la confianza -junto a la responsabilidad pedagógica- ante los desafíos del presente?

Actividad obligatoria

Malentendidos de la inclusión y la responsabilidad pedagógica

Objetivo: Analizar el modo en que las nociones de responsabilidad pedagógica, autoridad y confianza se ponen en juego en una escena escolar.

Consigna

- Recuperen las notas apuntadas durante el visionado del capítulo 4 de la serie El reemplazante, propuesta al inicio de la clase.
- Luego, considerando la lectura de la clase, de los materiales propuestos, y las notas tomadas durante el visionado, identifiquen los asuntos centrales trabajados aquí (la responsabilidad pedagógica, la autoridad, la confianza) y realicen un análisis que contemple las siguientes preguntas:
 - ¿De qué manera consideran que se ponen en juego estos conceptos?
 - ¿Hay algo de la escena que pueda decirse en términos de responsabilidad pedagógica, autoridad y confianza?
 - ¿Es posible pensar a partir de ella una experiencia de la libertad y la igualdad?

Presenten este análisis en un texto de no más de 800 palabras de extensión. Formato: archivo de texto (Word o similar). Fuente: Arial, tamaño 11. Hoja A4. Interlineado 1,5.

Recuerden nombrar el archivo por ejemplo: Perez_Juan_aulaxx(número de aula)

Material de lectura

- Arendt, H. La crisis de la educación. En Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política (2016) Ed. Ariel.
- Canal ISEP (2019). En defensa de los estudios escolares. El trabajo desconcertante, inquietante e indefinido de la experiencia de la libertad y la igualdad en la escuela (video).
<https://youtu.be/BR4T8GYx-nY>

- Cornú, L. (2002). Responsabilidad, experiencia, confianza. En *Educar: rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires: Santillana.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). Y, por último, una cuestión de responsabilidad pedagógica. En Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bibliografía de referencia

- Cornu, L. (2017). *Acompañar el oficio de hacer humanidad*. En: Frigerio, G. Korinfeld,D. y Rodríguez, C. Trabajar en instituciones: los oficios del lazo. Buenos Aires: Noveduc.
- Bárcena, F. (1999). La educación como creación de novedad. Una perspectiva arendtiana. *Revista de Educación*, 318, pp. 189-210. Disponible en <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c804ee09-b678-45c3-b6e7-378f6a75458c/re3181007707-pdf.pdf>.
- Meirieu, P. (2016). La educación para la libertad: de la abstención educativa a la imputación. En Recuperar la pedagogía. Buenos Aires: Paidós.
- Meirieu, P. (15 de septiembre de 2020). Philippe Meirieu: “La educación solo es aceptable si se articula desde la libertad”. [Entrada de blog]. Disponible en <https://blog.vicensvives.com/philippe-meirieu-la-educacion-solo-es-aceptable-si-se-articula-desde-la-libertad/>.

Créditos

Autores: Adriana Fontana

Cómo citar este texto:

Fontana, Adriana (2022). Clase Nro 3: La responsabilidad pedagógica. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirlIgual 3.0](#)

Módulo 1: La inclusión y la igualdad en las experiencias socioeducativas

Clase 4. Escuelas, pandemia y pospandemia: estado del arte



[Sin título, 2004, de Tetsuya Ishida Art Photos, cortesía Kyuryudo Art Publishing Co., Ltd..](#)

Para iniciar esta clase, les proponemos escuchar como punto de partida al sociólogo francés Francois Dubet en una conferencia dictada en agosto del 2020, en la que expone sus reflexiones acerca de los efectos que la pandemia ha ocasionado y continúa ocasionando en la educación.

El problema de la desigualdad, según vimos en la Clase 2, es una preocupación siempre visible en la obra de Dubet. En este caso, convendrá que prestemos atención a la idea que estructura su exposición: con la discontinuidad de la experiencia escolar y el confinamiento, las "pequeñas desigualdades" se han convertido en enormes desigualdades.

Si bien Dubet alude principalmente a lo acontecido en Francia, muy rápidamente reconoceremos asuntos e inquietudes comunes respecto a la experiencia vivida en nuestro país que se han convertido en tópicos recurrentes a la hora de pensar cualquier política o línea de acción en el campo educativo (particularmente en las que refieren a lo socioeducativo).

Dubet aborda tres grandes problemas:

1. los efectos de la pandemia en las desigualdades educativas,
2. los efectos de la pandemia sobre la utilidad de los diplomas educativos (efecto de la crisis económica) y
3. los efectos de la educación sobre la educación misma (tipos de valores y tipos de sujetos que formará la escuela).

Recomendamos detenerse en los factores considerados por Dubet para conformar una hipótesis posible en relación al primero de los problemas enunciados: la pandemia y las desigualdades educativas.

- la desigualdad respecto al compromiso y tarea de las/os profesoras/es,
- la desigualdad respecto a la coordinación de los equipos educativos,
- la desigualdad respecto a las posibilidades de conexión,
- la desigualdad respecto a la disponibilidad, habilidades y recursos culturales de las familias ,
- la desigualdad respecto a la deserción de las/os estudiantes.

No todos estos factores tienen para Dubet el mismo peso en la determinación del problema y, si siguen el desarrollo del video, podrán identificar a cuáles otorga mayor relevancia.



Consideramos que esta ponderación de factores que hace Dubet puede ser importante a la hora de pensar en las decisiones acerca de los programas de revinculación escolar propios de este momento educativo.

Miren el video y hagan este pequeño ejercicio reflexivo, no solo con el primero de los problemas, sino con los otros dos problemas que aborda Dubet que ya fueran mencionados. Les recomendamos dejar registro de estas reflexiones para la actividad de acreditación final de esta clase.



Conferencia del sociólogo francés François Dubet: ¿Puede la pandemia cambiar la educación?

https://youtu.be/iiWDZSOP_kg

Volver a la escuela

Decíamos que la llegada de la pandemia produjo una situación inédita en nuestro **sistema educativo** que, **durante más de 100 años, funcionó bajo la modalidad inobjetable de la presencialidad**. Como señalamos en los apartados anteriores, esta situación abrió nuevas preguntas acerca de la escuela y la situación por la que estaban atravesando las familias, las niñas, niños y adolescentes, las escuelas y sus docentes.

En este apartado queremos poner a disposición un conjunto de normativas, materiales, estudios e investigaciones que, desde diversos organismos, se produjeron a lo largo del 2020 y 2021 y que permiten componer un mapa poliédrico de la situación.



Frente a la suspensión de la presencialidad en la escuela, ¿qué respuestas (pensadas en términos de responsabilidad pedagógica) desplegaron el Estado Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires? ¿Qué estrategias pusieron en marcha las escuelas?

Al mismo tiempo, la extensión en el tiempo del ASPO impactó sobre las condiciones de vida de las familias y resulta sumamente relevante mirar en detalle el impacto a la luz de la igualdad y la justicia social y educativa para repensar las acciones que, desde el campo socioeducativo, se implementaron y requieren de continuidad, ajustes y profundizaciones para la etapa que enfrentamos en una eventual pospandemia que se empieza a vislumbrar.

En primer lugar, importa destacar las resoluciones dictadas por el [Consejo Federal de Educación](#) desde el comienzo de la pandemia. Las resoluciones 367 y 368 de 2020 confirieron un marco de acuerdos para garantizar la continuidad pedagógica, la redefinición curricular y acuerdos sobre criterios pedagógicos para la acreditación y promoción en tiempos de no presencialidad.

Detengámonos en el [Programa Acompañar. Puentes de Igualdad Res. 369/20 del CFE](#). Este programa identifica un problema al que se debe atender: **las trayectorias no iniciadas, interrumpidas**

o inconclusas. Para ello, se definen las formas de acompañar y tender puentes que permitan el sostenimiento de las trayectorias escolares.

Se trata de un programa específico de alcance federal orientado a mitigar los efectos nocivos de la pandemia en el ejercicio del derecho a la educación de niñas, niños, adolescentes, jóvenes, y personas adultas que se expresa claramente en trayectorias escolares inconclusas, profundizándose así desigualdades educativas preexistentes. Veamos este párrafo que alude a la cuestión de la igualdad, asunto central en el tratamiento del módulo:

Que la complejidad de los factores que producen y reproducen la desigualdad educativa no admite abordajes parciales ni de corto plazo, por el contrario, es imprescindible abordarlos con políticas integrales, que den cuenta de una trama interministerial e intersectorial que propicie la solidaridad de la sociedad en su conjunto. Que en una Argentina que impulsa la justicia social, el concepto de igualdad, no puede ser una noción vacía ni limitarse a una evocación políticamente correcta. La igualdad debe ser provocada y producida política e institucionalmente desde el Estado con el conjunto de las organizaciones sindicales, sociales y actores de la comunidad, impulsores del derecho social a la educación.

Leamos ahora los **objetivos del programa**:

- Promover y facilitar la **reanudación de trayectorias escolares y educativas** cuya interrupción ha sido potenciada por la pandemia y su secuela de desigualdades.
- **Alentar y propiciar la continuidad en los estudios** de todos/as, en todos los niveles y modalidades del sistema.
- Promover y facilitar la **reanudación y culminación de las trayectorias del nivel secundario interrumpidas previo a la pandemia**.
- Promover la **participación intersectorial** a nivel nacional y jurisdiccional con el objeto de generar condiciones de acompañamiento territorial a las instituciones educativas, los equipos directivos y docentes y la población escolar involucrada.
- Propiciar el **codiseño de las líneas de trabajo** a los efectos de contextualizarlas en relación a las problemáticas y/o requerimientos específicos de las jurisdicciones.

Se proponen ámbitos y espacios a nivel nacional, jurisdiccional y local, tanto para la construcción pedagógica como institucional, barrial, comunitaria, que necesitan tanto de la apropiación de las y



los trabajadores de la educación como del conjunto de la sociedad involucrada, para construir nuevos modos, sentidos y prácticas.

A continuación, compartimos videos y materiales producidos a nivel nacional y provincial, donde se observan decisiones y acciones particulares asumidas por diferentes provincias para poner en marcha los presupuestos y definiciones del programa.



Provincia de Santa Cruz [Acompañar: Puentes de Igualdad](#)



Provincia de Córdoba [ACOMPAÑAR - PRIMERA ETAPA](#)

Verano con Puentes



Puente de palabras

Verano con Puentes



Puente de robótica

Verano con Puentes



Puente a los museos nacionales y locales

Verano con Puentes



Puente de las ciencias

Verano con Puentes



Puente de memorias

Verano con Puentes



Puente a la filosofía

Verano con Puentes



Puente de deportes y actividades recreativas

Verano con Puentes



Puentes de arte

Hacer clic en cada enlace para acceder a los cuadernillos

A medida que las condiciones epidemiológicas lo permitieron, el Consejo Federal de Educación aprobó las resoluciones 386, 387, 391, 394,397 y 404 que dieron pautas y marcos para el retorno a la presencialidad. Una lectura de conjunto permite construir una idea de Estado asumiendo la responsabilidad pedagógica de sostener una política educativa que garantice el derecho a la educación.

Simultáneamente a los marcos regulatorios mencionados, podemos recorrer un conjunto de investigaciones e informes de corte [estadístico](#), para adentrarnos en una caracterización de lo que fue (y sigue siendo) el impacto en la vida cotidiana de niños, niñas y adolescentes desde el inicio de la pandemia.

Por un lado la primera [Evaluación Nacional del proceso de continuidad pedagógica](#) realizada por el Ministerio de Educación de la Nación. En esta misma dirección es interesante sumar la [Encuesta rápida de percepciones y actitudes de la población](#) realizada por UNICEF del cual están disponibles 4 rondas y sus respectivos informes.

Por último, y atendiendo a la necesidad de recabar información acerca del proceso de retorno a la presencialidad, la resolución 386/2021 crea el [Observatorio del Regreso Presencial a las Aulas](#) cuyos informes permiten construir el derrotero del regreso a la presencialidad durante el presente ciclo lectivo.

La información oficial y las diversas fuentes mencionadas resultan por demás importantes para complejizar la mirada sobre el impacto social y educativo que tiene la pandemia. Y, sobre todo, para avanzar en un ejercicio necesario (que ya se está haciendo): **imaginar nuevas oportunidades, realizar hipótesis sobre el futuro inmediato** y contribuir a **construir estrategias de trabajo inclusivas y responsables** que brinden a todas y todos las y los niñas/os y jóvenes la experiencia igualitaria de estudiar, de aprender y de elegir su devenir.

Programa Volvé a la Escuela

Mencionamos la [Res 404/2021 del CFE](#) , que en su artículo 4 plantea una continuidad de las acciones implementadas en el marco del programa **Acompañar**, pero en un contexto que se orienta a la presencialidad plena. Las acciones que se desarrollarán en el marco de este fondo presupuestario han comenzado recientemente en distintas provincias como podrán ver en los siguientes videos.

Volvé a la escuela— Santiago del Estero

<https://youtu.be/8jk3I6lxVrw>

https://youtu.be/yhXJ_O4Cl-o

Volvé a la escuela— Catamarca

<https://youtu.be/Yv6E4mYiAEA>

La escuela, mañana es mejor

En este apartado les proponemos un ejercicio, a modo de cierre de la clase. En primera instancia, vamos a visualizar el video **La escuela, mañana es mejor** presentado por Verónica Piovani, con la participación de **Adriana Fontana e Inés Dussel** en el marco del seminario de **INFOd Inclusión, Igualdad y Responsabilidad Pedagógica en la pospandemia** dictado a fines del año 2021, para colegas que se desempeñan en programas y proyectos de revinculación pedagógica y coordinado por Ariel Zysman y Adriana Fontana.

Las intervenciones se suceden en torno a las siguientes inquietudes: **la inclusión, la igualdad y la responsabilidad pedagógica ante el desafío de la vuelta a la escuela**. Nos interesa recobrar tres asuntos principales en los que se detienen para el análisis:

a) Nuevas formas de lo escolar, nuevas gramáticas escolares, qué pueden aportar los programas socioeducativos, las escuelas de aceleración, el programa FINES, entre otras experiencias que no siguen la enseñanza simultánea y graduada, y el lugar que ocupa la tecnología en estos nuevos formatos. El reconocimiento de que la escuela tuvo muchas formas distintas, contingente, nos devuelve a la pregunta acerca de qué es lo escolar, qué es lo específico del trabajo escolar, cómo se construyen los saberes y la relación con el saber y con el mundo.

b) Otras formas de enseñar, vinculadas a la responsabilidad pedagógica y la autoridad. ¿Qué sucedió con la enseñanza cuando se produjo su virtualización? ¿Qué pasó con el gesto de autorizar el mundo y la materialidad en la que se dispuso? ¿Qué ocupó el lugar de la tradicional rutina escolar para traer el mundo a las aulas: la lección y el ejercicio, el pizarrón, el papel...? ¿Qué diferencias producen las tecnologías digitales en las formas de enseñar entre

la educación primaria y secundaria? ¿Qué ocurre con la suspensión de la evaluación, del imperativo de “dar el programa”? ¿Hay en estas transformaciones una oportunidad para el bagaje de la experiencia socioeducativa ahora que los límites entre la educación formal e informal se difuminaron?

c) La igualdad (y/o la desigualdad). Diferenciar los alcances de una definición de corte sociológica acerca de la desigualdad, que la escuela no está en condiciones de resolver, y evitar traducir la desigualdad social a la pedagógica. Preguntarse entonces ¿son suficientes los viejos sentidos de la inclusión en torno a la masificación y el acceso? ¿Qué aportes puede hacer lo socioeducativo desde una perspectiva pedagógica fuerte acerca de la igualdad?



EN MINUTOS COMENZAMOS
Tramos de formación

nuestra
escuela

178. Inclusión, igualdad y responsabilidad pedagógica en la pospandemia.
"La escuela, mañana es mejor"

Inés Dussel y Adriana Fontana

En vivo
Jueves 25 de noviembre
16:00 hs

Argentina unida

INFOd
Instituto Nacional de Formación Docente

Ministerio de Educaci...
Argentina

Actividad obligatoria: Participación en el foro La escuela, mañana es mejor

- a) Realicen una breve descripción de un programa o acciones de revinculación que hayan sido desarrolladas en sus localidades o provincias de origen.
- b) Justifiquen por qué y cómo dialogan con los aportes del enfoque pedagógico - principios de inclusión, igualdad y responsabilidad pedagógica- y las ideas fuerzas de los debates y políticas socioeducativas trabajados en el módulo.

Para esta intervención, deben utilizar una presentación de tipo audiovisual /audios, videos, genially, entre otros) que puede incluir enlaces o imágenes del programa o acciones seleccionados.

Sugerimos recobrar las notas apuntadas durante el visionado de la videoconferencia de Dussel y Fontana La Escuela, mañana es mejor.

Pueden considerar, también, estas preguntas para orientar la producción de esta intervención:

- ¿Puede decirse que la inclusión hoy se significa con la re-vinculación?
- Luego, ¿Qué supone la re-vinculación: de qué acciones está “hecha”? ¿Se trata de ir a buscarlas/os; de acercarlas/os a la escuela y dejarlas/os allí? ¿Alcanza o inclusión es que vuelvan a estudiar? ¿Alcanza o inclusión es que hayan aprendido?
- ¿Es en esta coyuntura la igualdad educativa un principio insoslayable?

Una última invitación: la biblioteca pedagógica

Leer, mirar, ampliar y profundizar ideas sobre inclusión, igualdad y responsabilidad pedagógica

Después de explorar las cuestiones acerca de **la igualdad, la libertad, la responsabilidad pedagógica** y el **estudio**, los invitamos a trabajar en una biblioteca pedagógica. Este recurso fue elaborado por el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP) del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba y forma parte del convenio firmado con el Ministerio de Educación de la Nación.

En la Biblioteca Pedagógica, encontrarán libros y películas, especialmente seleccionados para ampliar los asuntos que abordamos en el módulo.

La actividad que les proponemos en la biblioteca tiene dos intenciones: por un lado, que puedan profundizar en los conceptos centrales y autores/as mencionados/as en las clases anteriores. Por el otro, enriquecer el ejercicio general que orienta el módulo respecto a enfocar e identificar qué aportes, acciones, decisiones y estrategias presentes en la experiencia de lo socioeducativo puede contribuir a los desafíos del escenario educativo actual.



<https://view.genial.ly/605dee5723b6460cf63447df>

Recorremos la biblioteca pedagógica

Como podrán ver, la selección de libros y películas que les ofrecemos, y se constituyen como obras o materiales de estudio, es amplia. No se inscriben todos en el campo de la pedagogía y, contamos con la presencia de algunos/as colegas, profesoras y profesores, ávidos lectores, que nos han ayudado con la selección que les ofrecemos. Los encontrarán en la **sala de lectores/as**. Allí podrán escuchar sus argumentos, recoger su ofrenda.

Invitamos, en primer lugar, a hacer un recorrido general por la biblioteca: naveguen por las diferentes salas y las obras disponibles. Les sugerimos comenzar haciendo clic en “Usted está aquí”. Escuchen a la bibliotecaria que los recibirá. Luego, hagan clic en el ícono “i” (en el margen derecho). Allí encontrarán información sobre las salas y los materiales que se presentan en cada una.

Una vez que hayan realizado el primer recorrido, les pedimos que se detengan y:

1. Exploren el fichero; encontrarán las referencias bibliográficas de los materiales.
2. Pasen a la **Sala de lectores/as**. Escuchen a nuestras/os colegas e identifiquen las obras que han seleccionado. Apunten aquellas ideas que les resulten interesantes, consideren si refieren y/o amplían los temas del módulo: la inclusión,

la responsabilidad pedagógica, la igualdad, la libertad, el estudio, y especialmente los aportes para pensar los desafíos del presente educativo.

3. Luego, ingresen a la **Sala de pedagogía**; ahí encontrarán la ficha bibliográfica de tres libros que hemos seleccionado para este módulo. Si bien están relacionados, puede decirse que ponen énfasis en las siguientes cuestiones:

- **La escuela:** *Defensa de la escuela. Una cuestión pública.*
- **El docente, el oficio de enseñar:** *Frankenstein Educador.*
- **Las/os estudiantes:** *Pulgarcita.*

Para cada uno de estos libros, hemos elaborado un itinerario de lectura que encontrarán adjunto a esos textos. Defensa de la Escuela, de Masschelein y Simons, es el libro que estructura gran parte del desarrollo de las clases 2 y 3. Podrán profundizar en su lectura, lo que recomendamos fervorosamente. Los otros dos textos, de Philippe Meirieu y Michel Serrés, respectivamente, ayudarán a completar los objetivos generales del módulo y, por qué no, de los otros que vendrán. Podrán seguir el itinerario que les proponemos o tomar otros caminos.

Breve cierre

Esta cuarta clase busca poner en conversación los conceptos centrales trabajados en el módulo con las decisiones que se toman desde la política educativa -en el escenario después de la pandemia- a la hora de diseñar y gestionar programas socioeducativos vinculados a una necesidad imperiosa: la vuelta a la escuela. El desafío, como fuera dicho en las primeras clases, es poner en valor la perspectiva pedagógica (representada por los conceptos de inclusión, estudio, igualdad y responsabilidad pedagógica) para “poner a prueba” la potencia de estos programas e imaginar otras acciones posibles que den continuidad y sustento a sus objetivos más allá del gesto de volver a cruzar el umbral de las escuelas. Confiamos, también, en que los materiales de lectura de la Biblioteca Pedagógica, tendrán algo para aportar no solo en esta instancia sino en el desarrollo de los módulos que continúan la propuesta.

Material de lectura

[Evaluación Nacional del proceso de continuidad pedagógica](#)

[Encuesta rápida de percepciones y actitudes de la población](#)

[Programa Acompañar. Puentes de Igualdad Res. 369/20 del CFE](#)

[Cuadernillos Programa Acompañar](#)

[Res 404/2021 del CFE \(Programa Volvé a la Escuela\)](#)

Resoluciones del [Consejo Federal de Educación](#) desde el comienzo de la pandemia. Res. 367 y 368 de 2020

Bibliografía optativa

Biblioteca Pedagógica <https://view.genial.ly/605dee5723b6460cf63447df>

Créditos

Autor/es: Adriana Fontanta

Cómo citar este texto:

Fontanta, Adriana (2022). Clase Nro 4: Escuelas, pandemia y pospandemia: estado del arte. Pedagogía de las experiencias socioeducativas Encuadre Pedagógico. La inclusión y la igualdad en las experiencias socioeducativas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

[Atribución-NoComercial-CompartirlGual 3.0](#)