

Políticas educativas para la escuela primaria - Puntos de partida¹

Presentación

En esta materia —destinada al marco político-pedagógico del nivel primario—, comenzamos reflexionando sobre la infancia y caracterizando a las generaciones de chicos que hoy son nuestros alumnos. También establecimos que ellos son el punto de partida desde el cual pensamos una escuela primaria para ellos, y no para una idea abstracta de alumno. Luego, en la segunda clase, recorrimos la historia de cómo se fue configurando el nivel, ya que comprender nuestro pasado nos ayuda a comprender lo que somos. También procuramos componer una imagen de la situación actual de la escuela primaria, a modo de inventario de lo que logramos y de lo que nos falta conseguir. Continuaremos este recorrido, dedicándonos a profundizar nuestro conocimiento de las principales líneas de política educativa dirigidas a las escuelas primarias del país. A ello destinaremos la clase hoy y la de la de la semana que viene. En la de hoy trabajaremos en torno de los principios y orientaciones de las políticas educativas en curso para el nivel y, en la próxima, nos introduciremos en las principales líneas de acción específicas.

Estas políticas, concebidas a partir de la lectura de las necesidades de los chicos, los docentes y las instituciones, son una apuesta a los años por venir. Seguramente, ustedes conocen bien algunas de ellas, porque han llegado a sus aulas, y también es probable que sea en estas clases que descubran otras. El propósito de hoy, entonces, es compartir una perspectiva de conjunto de estas iniciativas impulsadas desde el Estado a escala nacional, profundizando en sus fundamentos. Claro que, siendo este un espacio formativo, abordar estos fundamentos no es simplemente exponer un conjunto de consignas, sino explicitar los principios que dan sentido a las líneas de trabajo que se impulsan.



¹ Esta clase retoma los documentos de trabajo producidos por la Dirección de Nivel Primario que se citan en las referencias bibliográficas.

Toda política se concibe en diálogos de distinto orden: con realidades que queremos mejorar, con posiciones políticas y enfoques académicos diversos, con tradiciones y propuestas de renovación, con la historia de lo que fuimos y con el porvenir que anhelamos. De todo eso está hecha esta clase.

Presentado, entonces, el tema, avancemos con la tarea de hoy.

Puntos de partida: inclusión e igualdad

Como dijimos en la Presentación, dar cuenta de un conjunto de políticas educativas implica algo más que consignar un listado de líneas de acción. Es por eso que, en este apartado, analizaremos dos principios que orientan la definición de las políticas en curso para la escuela primaria: el principio de inclusión y el de igualdad.

La inclusión como táctica

En la clase 1 anticipamos algunas cuestiones referidas a la inclusión como un principio ineludible de cualquier política pública en esta etapa histórica. Dijimos, en nuestro primer encuentro virtual, que hacia fines del siglo XX los avances tecnológicos promovieron el reemplazo de parte de la mano de obra por tecnología, y que este hecho estuvo en la base de la irrupción de las políticas neoliberales de los años 80 y 90. Así, las políticas neoliberales fueron la herramienta que permitió que los sectores hegemónicos se apropiaran de los beneficios del desarrollo tecnológico. Es sabido que si los adelantos científico-técnicos hubiesen sido aprovechados desde lógicas democratizadoras, la posibilidad de reemplazar mano de obra por maquinaria habría servido para reducir la jornada laboral, manteniendo niveles de pleno empleo. Sin embargo, la llamada revolución tecnológica sirvió para todo lo contrario: su efecto social fue el crecimiento del desempleo para millones de personas en el mundo, mientras que los sectores mejor calificados aumentaron sus horas de trabajo. Y debieron hacerlo para sostener unos niveles de consumo bastante más altos que los de las generaciones precedentes.

Si es cierto que el trabajo es el principal factor de integración social, al retraerse la demanda de mano de obra en el mercado de empleo, las sociedades se tornan *por defecto* más excluyentes.

Es verdad que estos son rasgos de la época que nos tocó vivir. Pero también afirmamos, dos clases atrás, que padecer las condiciones sociales no es el único camino posible: se trata de tensar esas condiciones a través de acciones de signo contrario. Y nuestra mejor oportunidad para ello es un

Estado capaz de asumir ese rol. ¿Qué significa eso? Muchísimas cosas que no podríamos enunciar aquí exhaustivamente. A modo de ejemplo, diremos que allí donde el mercado destruye puestos de trabajo, el Estado debe pugnar por generar condiciones para crear otros; que allí donde el mercado concentra el consumo, el Estado debe fomentar que este se amplíe; que allí donde el mercado convierte los derechos en “oportunidades de negocios” y en servicios que se venden y se compran, el Estado debe restituir esos derechos. A eso llamamos *inclusión social*.

En nuestro campo, está claro que nuestra tarea se desarrolla en torno de la *inclusión educativa*. Hablar de inclusión educativa parece no requerir de mayores explicaciones: la definición obvia parece ser que se trata de que niños y jóvenes estén efectivamente escolarizados. En la escuela primaria, esta fue la gran tarea del sistema educativo en las primeras décadas del siglo XX, como tuvimos oportunidad de constatar. En el contexto de un proyecto político de construcción del “Estado Nación”, la primaria fue necesaria para conformar una cultura común. Todos debían ser socializados de la misma forma, sin importar sus orígenes, clase social o religión. Este dispositivo supuso formas de inclusión social que trajeron aparejadas exclusiones, porque fueron inclusiones basadas en una subordinación política, cultural y económica. Formar una identidad común, implicaba abandonar las identidades propias de los inmigrantes y de otras culturas que no fueran la cultura dominante. Así, la escuela primaria fue cada vez más nacionalizadora y homogeneizadora, dejando todas las diferencias por fuera de ella. Todavía podemos encontrar rastros de aquellas intenciones: los guardapolvos blancos, algunos modos de transitar las efemérides, los rituales patrios y algunas prácticas donde perviven estos ideales.



“A partir de los años 30, la identificación de los alumnos con el folklore fue incorporada como parte de una tradición nacional homogénea”.

Linares, M. C. (2007).

En la actualidad, esta idea de inclusión equiparada a homogeneización, se encuentra cuestionada en forma casi unánime. Esto nos permite desandar esta construcción, sin renunciar a la posibilidad de pensar lo común, imaginando una integración que parta del respeto de las diferencias culturales, de origen, de género.

Por otra parte, la idea de inclusión como simple incorporación a la escolarización se ha mostrado insuficiente. Hemos visto cómo la asistencia a la escuela fue creciendo hasta hacerse casi universal. Sin embargo, dos fenómenos emergentes impactan en la experiencia escolar, haciendo que asistir a la escuela no sea sinónimo de estar plenamente incluido. El primero es el avance de los medios de comunicación en la constitución de los sujetos, debilitando el peso de la escuela en este sentido. Se trata de un fenómeno que afecta a todos los sectores sociales.

El segundo es la llamada *exclusión incluyente*. Según Pablo Gentili (2009) se trata de “un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías”. Así, los sistemas educativos, al mismo tiempo que amplían su cobertura incorporando nuevos sectores sociales, se “segmentan” de tal modo que coexisten segmentos con diferentes condiciones y calidad de enseñanza.

Así, asistir a la escuela puede no ser sinónimo de aprender. El desafío de la inclusión educativa, hoy, pasa por preguntarse sobre las condiciones pedagógicas que hacen posible que los niños y niñas en situación de vulnerabilidad social, puedan no solamente ingresar al sistema escolar y permanecer en él, sino lograr los aprendizajes que establece el currículo (Maddonni y Sipes, 2010).

Ahora queda claro que la inclusión plena de los chicos en la escuela pasa por garantizar sus aprendizajes. Desde ya que esto no es una responsabilidad exclusiva de los maestros y maestras. Como dijimos, tensionar la lógica mercantil que tiende a convertir la educación en un servicio que se compra según las posibilidades de cada familia implica que el Estado esté presente asegurando las condiciones materiales y simbólicas de las escuelas. Por ejemplo, con la dotación de recursos, o con la presencia continua de acciones que no se abandonan ni se discontinúan.

El avance de las condiciones de vida de las familias y la recuperación del trabajo generan una base material y de reconocimiento favorable para avanzar en nuevos desafíos para la escuela primaria.

Pero también es una responsabilidad de los docentes. A veces se nos ve como los artífices de una sociedad mejor, asignándonos capacidades extraordinarias, y otras somos objeto de las críticas más despiadadas, que nos hacen responsables de los principales problemas de nuestra sociedad. Sabemos que no somos ni lo uno ni lo otro. Pero también sabemos que tenemos opciones: dejarnos vencer por las dificultades de todos los días o enfrentarlas, desconfiar de las capacidades de nuestros alumnos o apostar a ellas, eludir responsabilidades o asumir y defender nuestra función, que es la enseñanza.



Cuando hablamos de las opciones políticas de los docentes no hablamos de abstracciones: todos los días tenemos oportunidad de comprobar en qué medida el mundo que nos ha tocado nos empuja hacia la carrera por el consumo, hacia la preservación de la seguridad individual, hacia la consideración del otro solamente como un medio o un obstáculo para nuestros propósitos,

hacia la exhibición de lo que debería ser privado y la privatización de lo que debería ser público. Podemos pensar que estas cuestiones no hacen a nuestro rol, que no nos atañen, que son temas que debe tratar la familia o el Estado. Podemos creer que nuestro trabajo se limita a enseñar unas habilidades instrumentales básicas a los que estén en condiciones de aprenderlas. Pero también podemos decidir que contrapesar esa lógica y ofrecer a nuestros alumnos otros modos de ver el mundo, es lo que nos justifica como educadores.

Maestros y profesores tenemos siempre la opción de simplemente ocupar un cargo, o bien de constituirnos en agentes públicos que procuran cuidar lo que es común como espacio de encuentro. Tengamos en cuenta que, en el universo del consumo, los públicos se segmentan: desde las franjas ABC1 hasta los excluidos, el lugar en el mundo de cada persona está definido por la capacidad de compra. En cambio, en el ámbito escolar, lo común es lo que nos constituye como semejantes. Por eso el Estado debe articular intereses particulares, identidades heterogéneas y diversos grupos y organizaciones de la sociedad civil en un proyecto colectivo que significa concebir y articular la producción de lo común (Abad y Cantarelli, 2010). Y por eso la escuela pública es la que no pregunta antes de abrir la puerta, albergando a todos, con independencia de su posición económica, cultural, política, religiosa o de género.

Isabelino Siede amplía esta perspectiva:

“(…) también los docentes tenemos que hacernos cargo de nuestra responsabilidad, pues producimos condiciones que encuadran la experiencia formativa de los alumnos: cuando enseñamos (o no), cuando escuchamos (o no), cuando elaboramos proyectos como equipo o nos resignamos a que las cosas sean como son.” (Siede, 2013).

Avancemos en esta idea. ¿Qué significa que “producimos condiciones que encuadran la experiencia formativa de los alumnos”? Que comprometernos a garantizar los aprendizajes de los chicos no implica solo una declaración de intenciones ni de buena voluntad.

La inclusión no se juega afuera del aula. Por el contrario, no solo la educación es (o no) inclusiva; la enseñanza también lo es. Nuestras formas de enseñar incluyen o segregan. Enseñamos para todos o para algunos.

Mirta Torres ejemplifica muy concretamente esta idea:

“La inclusión no baja a las propuestas de enseñanza, está en ellas, o debería estarlo. En este punto, la enseñanza y el cuidado se entrecruzan, los contenidos curriculares disciplinares y los no disciplinares se superponen. Si estoy proponiendo la resolución de un problema, lo leo para todos los chicos y doy diez minutos para que cada uno piense cómo resolverlo y comience a conversarlo con su compañero. Entretanto, voy viendo: algunos tratan de resolverlo muy cerca de lo que espera la escuela, otros recurren a los palitos para sumar, otros están contando con los dedos, otros ni se dieron cuenta de que hay que sumar y están anotando los números. Dar la palabra en la puesta en común aún al que está más lejos de la resolución esperada por la escuela –la convencional– ayuda a que todos reflexionen y aprendan.

En Primero, una excelente maestra, Sabrina, enseña el cuerpo humano, los sistemas, el cuidado. Y les da un día una actividad común para ese grado: una silueta y una lista con los nombres de diversas partes del cuerpo –codo, hombro, etcétera–, para que intenten leer y rotular la silueta. Entonces, una nena corta la palabra “pie”, se la apoya en el dedo y se acerca a Sabrina para decirle: “¿acá qué dice?”. Se cruza un compañero que ve el papelito y responde: “dedo, nena ¿qué va a decir? Si está el dedo, dice dedo”. Entonces la nena mira la palabra “pie”, piensa profundamente y contesta “dedo no puede decir porque no está la ‘o’”. La explicitación de ese criterio esencial –saber que si suena una “o” tiene que haber una “o”– para nosotros es absurda, pero para un nene que se está alfabetizando es un avance gigantesco. Esa explicitación se produjo a partir de la intervención de un compañero que está en una situación mucho más primitiva que la de la niña que formula la pregunta. Por eso, dar la palabra al que sabe menos no sólo es una situación de cuidado y de derecho sino también una buena situación de enseñanza. Pero hay que reeducarse para poder soportarlo.

(...) los chicos, en la escuela, aprenden que se da la palabra sólo al que tiene la respuesta correcta. Luego, en la hora siguiente, Ciudadanía es una materia en la que se recitan los derechos de los niños. Es la enseñanza la instancia en que deben corporizarse diariamente esos derechos. De

manera sistemática, los diversos contenidos se van tematizando; dar la palabra para que todos intenten presentarse, se escuchen y logren conocerse, plantear los problemas de inasistencia, promover formas grupales de sostener al compañero que se queda dormido porque no tiene quién lo despierte, reflexionar acerca de las causas de las repitencias, de lo que no se logra aprender, de las tareas exitosas y de las no completadas.” (Torres, M., 2012).



La escuela primaria, entonces, se plantea como aquella en la que se recrea una experiencia común de niñez, en la cual cada niña y niño encuentra un espacio favorable para su desarrollo, cuidado y aprendizaje. La escuela es también el espacio colectivo de vitalización de lo público, en la medida en que allí se conjugan los esfuerzos y obligación del Estado con la participación cotidiana y comunitaria de padres y vecinos. Constituye el espacio educativo en el que los niños y las niñas logran ampliar sus visiones de mundo, se apropian de nuevos conocimientos complejizan sus interpretaciones, ensayan los modos de participación en la vida social y construyen expectativas sobre el futuro.

En otras palabras, la inclusión educativa se juega día a día, en cada aula de cada escuela. En este sentido, su valor es táctico y cobra sentido en función del logro estratégico de una educación igualitaria. En el apartado que sigue trabajaremos sobre esta idea.



De la ley a la escuela

En la Ley de Educación Nacional se definen las responsabilidades del Estado con relación al derecho a la educación, según lo establecen los artículos que figuran más abajo.

Considerando que la realización de ese derecho se juega en cada escuela, y que somos los docentes los encargados de garantizar el cumplimiento de la ley, les proponemos pensar qué acciones se llevan adelante en sus escuelas en este sentido.

¿Pueden identificar alguna situación, en la que consideren que alguno de estos artículos de la ley llega a materializarse?
¿Y alguna en que estos propósitos no se concretan? En ambos casos, ¿cuáles consideran que son las razones para que esto suceda?

ARTÍCULO 2°.- La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.

ARTÍCULO 8°.- La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

Ley de Educación Nacional N° 26.206

Texto completo disponible en http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

La igualdad como estrategia

Durante estos años se ha trabajado en el nivel primario en la construcción de políticas de igualdad, atendiendo especialmente a la pluralidad y complejidad de trayectorias vitales y escolares que reciben las instituciones educativas en la actualidad.

Planteamos que la igualdad es una estrategia, en principio, porque partimos de reconocer las profundas diferencias en los puntos de partida de nuestros alumnos:

“Porque existen fuertes desigualdades, educamos para superarlas; porque vivimos en una sociedad que discrimina, educamos para una sociedad inclusiva; porque sabemos que hay maltratos y violencia, educamos para que haya otras reglas de juego que respeten la dignidad de cada uno. Es función de la escuela formar al sujeto político que interpele al Estado, que intervenga en la esfera pública y que construya proyectos colectivos” (Siede, 2013).

Seguramente todos estaremos de acuerdo en reconocer que las condiciones desiguales que operan antes y durante el tránsito por la escuela conforman una situación injusta. Especialmente porque hablamos de niños, a quienes no podemos imputar responsabilidad alguna por haberlas heredado. Y estaremos de acuerdo, porque en sociedades como las nuestras, los privilegios de sangre no son aceptables. Lo eran cuando la nobleza constituía un estamento con privilegios legalmente reconocidos, pero no en las sociedades republicanas donde se reconoce la *igualdad ante la ley* de todos los ciudadanos.

Fue Jean Jacques Rousseau quien, poco antes de la Revolución Francesa y en pleno debate con lo que luego se llamó “Antiguo Régimen” (la monarquía), llamó la atención sobre este punto. En un texto escrito a mediados del siglo XVIII dice:

“Mientras los hombres se contentaron con sus rústicas cabañas; mientras se limitaron a coser sus vestidos de pieles con espinas vegetales o de pescado, a adornarse con plumas y conchas, a pintarse el cuerpo de distintos colores, a perfeccionar y embellecer sus arcos y sus flechas, a tallar con piedras cortantes canoas de pescadores o rudimentarios instrumentos de música; en una palabra, mientras sólo se aplicaron a trabajos que uno solo podía hacer y a las artes que no requerían el concurso de varias manos, vivieron libres, sanos, buenos y felices en la medida en que podían serlo por su naturaleza y siguieron disfrutando de las dulzuras de un trato independiente. Pero desde el instante en que mi hombre tuvo necesidad de la ayuda de otro; desde que se advirtió que era útil a uno solo poseer provisiones por dos, la igualdad desapareció, se introdujo la propiedad, el trabajo fue necesario y los bosques inmensos se trocaron en rientes campiñas que fue necesario regar con el sudor de los hombres y en las cuales vióse bien pronto germinar y crecer con las cosechas la esclavitud y la miseria”. (Rousseau, 1923).

Cuando de educación se trata, los enfoques liberales (clásicos y “neo”) construyeron un concepto para zanjar esta cuestión: la igualdad de oportunidades. Esta forma de la igualdad suele traducirse en la fórmula igualdad en el punto de partida.

Resumido, este argumento afirma que, dado que los lazos de sangre y la herencia no pueden justificar la posición social de las personas, es necesario que todos tengan las mismas oportunidades para forjar su situación en la vida. Todos deben comenzar esa carrera desde la misma línea de largada. Por eso existe, pongamos por caso, la escuela pública gratuita. Pero de ahí en más, los sujetos deberán demostrar (acreditar, podríamos decir en un lenguaje más actualizado) *méritos* suficientes para lograr la situación deseada. Ponemos en cursiva la palabra “méritos”, porque esta concepción recibió el nombre de *meritocracia*. Es decir, que el poder, el dinero y el prestigio deben estar en manos de los más meritorios

Hasta aquí, el argumento de la igualdad de oportunidades parece muy razonable, especialmente cuando leemos sus raíces, que se inician en el período que vivió Rousseau, cuando el clima cultural y político de la época estaba impregnado de la lucha contra la nobleza. Pero la verdad es que, desde entonces, mucha agua ha corrido bajo el puente, como veremos en el párrafo que sigue. Hasta aquí



parece que conquistar posiciones sociales con base en las capacidades personales es un criterio justo, al menos más justo que la herencia.

Ahora bien, ¿cómo juzgan las sociedades a quienes tienen más capacidades? ¿Se organiza un concurso para elegir a los más dotados, inteligentes y esforzados y premiarlos con más dinero, poder y prestigio? Más o menos: desde el punto de vista de los sociólogos funcionalistas de la primera mitad del siglo XX, la respuesta a este interrogante es que se envía a los niños a la escuela. Es allí donde tiene lugar la “carrera” por el ascenso social. Quien primero expuso este punto de vista fue el norteamericano Talcott Parsons.

Este sociólogo afirmaba que el aula es un pequeño sistema social, “una agencia en la cual se entrenan las personalidades individuales para que se adecuen motivacional y técnicamente al desempeño de sus roles de adulto”. Y también, desde el punto de vista de la sociedad, “es *una agencia de asignación de poder ‘humano’*” (Parsons, 1961). El argumento es que el status social coincide cada vez más con el nivel educativo alcanzado, y que los niveles altos y bajos de la estructura social lo hacen con la asistencia o no al *college* (equivalente a nuestra secundaria básica). Pero ¿dónde se dirimen las posibilidades de asistir o no a la escuela secundaria? Adivinaron: en la escuela primaria. Bajo la óptica de la *igualdad de oportunidades*, la escuela primaria tiene un rol fundamental en la selección de los individuos más capaces (y en la de los menos capaces también):

“... parece que las pruebas indican que el más importante criterio de selección se basa en el registro de desempeño escolar en la escuela primaria, que es evaluado por los maestros y directores; pocos casos se dan de alumnos que ingresan a los cursos propedéuticos preuniversitarios en contra de la opinión que emiten las autoridades. No nos parece pues que estemos forzando las pruebas si decimos en términos generales que el inicio del proceso de selección se da por medio de la actuación diferencial en la escuela primaria, y que este se confirma en la secundaria” (Parsons, 1961).

Pero fíjense qué interesante lo que agrega:

“Dentro de la experiencia del niño, la escuela es el primero de los agentes socializadores que institucionaliza la diferenciación de status sobre bases no biológicas. Más aun, este status no es adscrito, sino que es adquirido: es el status que se "gana" por medio del

desempeño diferencial de las tareas que el maestro impone², en su papel de agente del sistema escolar de la comunidad” (Parsons, 1961).

En otras palabras, según esta perspectiva, son los maestros y maestras los que, a la manera del “sombbrero seleccionador” de Harry Potter, deciden el futuro de sus alumnos. Y para el funcionamiento del sistema social que Parsons describe es *necesario* que haya chicos a los que “no les vaya tan bien”. En la escuela primaria.

Lo que Parsons parece no tener en cuenta es que, en las sociedades modernas, se abolieron los privilegios de sangre pero siguieron operando las diferencias económicas y culturales. Las pautas culturales, con sus ventajas y sus problemas, se heredan. Pero no por transmisión genética, sino a través del ambiente que las familias están en condiciones de ofrecer a sus hijos.

En este sentido, la noción de *capital cultural*³ desmantela el argumento de la igualdad de oportunidades. Aunque es un concepto conocido, recordemos que alude los saberes, representaciones, formas de sensibilidad, etc. que, en su estado *incorporado* son parte del sujeto: “*es un tener transformado en ser*” (Bourdieu, 1987). A diferencia del capital económico, no puede ser transferido, como diría un adolescente, “de una”: su transmisión y adquisición llevan años. Pero su semejanza con el capital económico es que cuanto más se tiene, más se está en condiciones de adquirir. Bourdieu explica que solo la idea de capital cultural puede explicar “las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales”. Como es fácil percibir, lo que para Talcott Parsons es un asunto individual, para Bourdieu es un problema social.

Volviendo a la idea de la igualdad de oportunidades, es evidente que el carácter democrático que parecía tener en la disputa contra las concepciones aristocratizantes, se desvanece a la luz de los debates actuales, más cercanos a las cuestiones ligadas a los derechos de las personas. De hecho, son muchas las críticas que se le formularon, a medida que avanzaba el siglo XX y despuntaba el XXI. Sería larguísimo enumerarlas todas, pero hay una en particular que nos interesa compartir. François Dubet y Marie Duru-Bellat (2004) advierten acerca de la “crueldad” de la igualdad de oportunidades como norma de justicia. Aun

² El subrayado es nuestro.

³ Esta noción aparece por primera vez en la obra *La Reproducción*, de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, publicada en 1970. Posteriormente, Bourdieu seguirá especificándola, especialmente en el conocido artículo *Los tres estados del capital cultural*, aparecido en 1979.

cuando es posible generar un sistema de competencia perfecta, los alumnos que fracasan no son vistos como víctimas de una injusticia social, sino como “responsables de sus fracasos, dado que la escuela les dio, a priori, todas las posibilidades de tener éxito”. La consecuente pérdida de la autoestima que esto produce en los alumnos genera efectos variados, que van desde el rechazo a la escuela hasta la violencia. Y agregan: “En un modo de funcionamiento en el que los alumnos son comparados y clasificados sin cesar, la desigualdad de desempeños es difícil de vivir”.

A esta altura de nuestro recorrido de hoy, queda claro que no es la igualdad de oportunidades el principio que orienta las políticas educativas, sino simplemente, la igualdad, en su sentido pleno. En una sociedad marcada por la desigualdad, aspirar a la igualdad es habilitarse a la construcción de una realidad más justa.

Entre estas dos concepciones —igualdad de oportunidades e igualdad— hay grandes diferencias. El filósofo argentino Alejandro Cerletti (2011) afirma que mientras la primera concepción (a la que asocia con el concepto de *equidad*) es un concepto de la economía; la segunda es un concepto de la política. En la esfera de la igualdad de oportunidades se trata de cómo se distribuyan los bienes y servicios. Y ese concepto económico se ha desplazado hacia la educación y la política social. La esfera de la igualdad, en cambio, pertenece a la política, porque se trata de *intervenir* sobre la realidad. No se trata de administrar lo que existe, sino de pensar que otro orden es posible. Dice Cerletti:

“La decisión por la igualdad implica construir entre todos aquello que nos une, y no universalizar una particularidad hegemónica. A la igualdad no habría que meramente declamarla, o prometerla para el futuro. No es algo que le va a llegar a los excluidos en algún momento, gracias al esfuerzo caritativo de los incluidos”. (Cerletti, 2011)

En este contexto, el autor afirma que es necesario sostener una función *igualitaria* de la política educativa. ¿Qué significa esto?: “Que lo que se proponga estará dirigido a todos y a cualquiera”. Y no se trata de proponer imponiendo, sino produciendo las condiciones para que ese proyecto pueda ser apropiado, integrándose en ideas diversas.

Para completar esta caracterización de la idea de igualdad, les proponemos ver este video, en el que otro filósofo argentino, Diego Tatián, reflexiona sobre el concepto:



Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=tIHp2PMaFno&feature=youtu.be>

Volvamos ahora a nuestro ámbito de trabajo, la escuela. Es claro que para que una intervención sobre la realidad escolar sea posible, es necesario hacer operativos los principios que enunciarnos: transformarlos en propuestas de acción para la escuela, y especificar de qué modo las políticas educativas se orientan a la producción de igualdad. Resumimos aquí los principales principios operativos:

- Producir igualdad es consolidar un proyecto pedagógico común *para todas las escuelas* primarias, que se vea interpretado y enriquecido en el trabajo cotidiano de cada docente en su aula. Se puede intensificar la intervención allí donde las condiciones son más críticas, pero las propuestas pedagógicas valiosas lo son para todos los chicos.
- Producir igualdad implica subir la expectativa respecto de las posibilidades de aprendizaje de nuestros alumnos, redoblando la apuesta que hacemos cada día. *Condiciones* y *capacidades* son cosas muy diferentes: todos los chicos tienen la capacidad para aprender en la escuela, siempre y cuando esta sea capaz de brindar las condiciones necesarias para lograrlo.
- Producir igualdad es ofrecer a todos los chicos un aprendizaje integral. Todos los niños tienen derecho a aprender y a conocer todos los saberes, a vivir todas las experiencias educativas, a transitar todas las situaciones que la escuela pueda ponerle a disposición. Lejos de privilegiar los saberes instrumentales en detrimento de los que amplían la experiencia cultural de los estudiantes, postulamos que no hay mundos vedados o que le “queden grandes a los chicos”, no hay mundos para unos y mundos para otros cuando de saber se trata. Todos los mundos en la escuela.

- Producir igualdad también es velar porque los saberes que ofrecemos a los niños sean relevantes, adecuados y de calidad. A menudo observamos actividades o “producciones” en las que el saber se banaliza o se limita a la información que ya circula en el contexto extraescolar; las tareas se tornan repetitivas o rutinarias; las capacidades de los chicos no se movilizan. En la escritura de un cuento, la resolución de un problema, la realización de una maqueta, la producción de un periódico escolar también se juega la apuesta por la igualdad.
- Lograr prácticas igualitarias puede demandar enseñar lo mismo, pero con distintos tiempos, y estrategias.
- Producir igualdad requiere involucrar de diversas maneras a directores maestros, padres y niños. Mirar la enseñanza como tarea colectiva y pública se torna necesario para producir mejores prácticas.
- La producción de la igualdad necesitará, en los próximos años, *tomar el tiempo como una categoría de relevancia política*.



Es necesario discutir modos de intervención que nos permitan, gradualmente, *extender el tiempo de la enseñanza y del aprendizaje en las escuelas*:

- *Efectivizando el tiempo que ya existe*, mejorando los niveles de presencia de maestros y alumnos en las aulas;
- *extendiendo el tiempo más allá de lo existente*, incorporando gradualmente más escuelas con ampliación de la jornada escolar, o generando dispositivos específicos que superen la carga horaria de la jornada simple;
- *extendiendo el calendario escolar* para los estudiantes que así lo requieran;
- *modificando la utilización del tiempo interno: organizar el cotidiano* de manera de disminuir las interrupciones que se producen innecesariamente (entrada y salida de adultos de las aulas, recreos o desayunos no bien organizados, etc).
- Producir igualdad requiere mejorar la continuidad de la enseñanza, fortaleciendo su planeamiento y progresión.
- La producción de la igualdad supone establecer como meta prioritaria volver a filiar a los chicos y chicas con la escuela. Necesitamos apostar a una propuesta pedagógica que tenga un efecto intenso en los niños y niñas, que los convoque e interese. Para que esto ocurra, consideramos

importante apelar a otros modos de acceso al saber, introduciendo diferentes estrategias que amplíen sus espacios y formas de aprender.

Preparen los útiles

Vamos llegando al final de este, nuestro encuentro virtual de hoy. En pocos minutos, la pantalla se habrá apagado, o las hojas de los apegados al papel habrán vuelto a su carpeta. Se acerca el momento de llegar a una conclusión, que no por obvia y previsible es menos necesaria. Decíamos, unas páginas atrás, que desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades es suficiente con que la escuela asegure la igualdad en el punto de partida.

Está claro que este Ministerio no comparte ese criterio, y que las líneas de política educativa que analizaremos en la próxima clase persiguen la igualdad en el punto de llegada. Podrá argumentarse que este es un propósito general o abstracto, pero no lo es. En la escuela primaria argentina, y dado el marco legal que nos regula, igualdad en el punto de llegada son nuestros alumnos en la escuela secundaria. Con condiciones aseguradas y deseos de completarla. Esa es nuestra responsabilidad, pero también será, en los años que siguen, nuestro motivo de orgullo,

¡Hasta la próxima!

Bibliografía de lectura obligatoria para esta clase:

- Torres, Mirta (2011) La enseñanza como especificidad de la institución escolar. Serie Entre docentes de escuela primaria. Ministerio de Educación de la Nación, Dirección de Nivel Primario. Disponible en <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109603/EntreDocentes2011Laense%C3%B1anzaComoEspecificidaddeLaInstituci%C3%B3nEscolarBaja.pdf?sequence=1>
Fecha de consulta: 23 de julio de 2014.

Bibliografía de referencia

- Abad, Sebastián y Cantarelli, Mariana (2010) *Habitar el Estado. Pensamiento estatal en tiempos a-estatales*. Buenos Aires, Hydra.
- Bourdieu, Pierre (1987) "Los tres estados del capital cultural", en *Sociológica* Año 2, N° 5. Universidad Autónoma de México.
- Cerletti, Alejandro (2009) "Igualdad y equidad en las políticas sociales y educativas". Exposición realizada en la mesa "*Educación, reproducción y fractura*", en el marco del Foro "Educación y acción política. 14/11/2009, I.S.P. Joaquín V. González. Disponible en [http://amsafeirondo.org.ar/primer%20encuentro%20seminario/Igualdad_y_equidad_en_las_politicas_sociales_y_educativas-Cerletti%20\(2\).pdf](http://amsafeirondo.org.ar/primer%20encuentro%20seminario/Igualdad_y_equidad_en_las_politicas_sociales_y_educativas-Cerletti%20(2).pdf) Fecha de consulta: 23 de julio de 2014.
- Dubet, François y Duru-Bellat, Marie (2004) "Qu'est-ce qu'une école juste?", en *Revue Française de Pédagogie* N° 146. (Traducción propia).
- Gentili, Pablo (2009) "Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina", en *Revista Iberoamericana de Educación* N° 49. Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI).
- Linares, Ma. Cristina (2007) *Llegar a ser alumno*. Colección *Explora Pedagogía*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de Nación.
- Maddonni, Patricia y Sipes, Marta (2010) *El trabajo del director y el cuidado de las trayectorias educativas*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Nivel Primario. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/55724/EI%20trabajo%20del%20director%20y%20el%20cuidado%20de%20las%20trayectorias%20educativas%20pdf.pdf?sequence=1> Fecha de consulta: 23 de julio de 2014.
- Parsons, Talcott (1962) "El salón de clases como sistema social: algunas de sus funciones dentro de la sociedad norteamericana", en Halsey, A. H., Floud, J. and Anderson, C. (1962). *Education Economy and Society*. New York, Free Press of Glencoe. Traducción de Mercedes Córdova. Disponible en http://ulloavision.org/archivos/antologias/soc_edu.pdf. Fecha de consulta: 23 de julio de 2014. (El artículo fue publicado originalmente en la Harvard University Review, en el otoño de 1959).
- Rousseau, Jean Jacques (1923). *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. Editorial Calpe, Madrid. Disponible en: <http://moreliain.com/secciones/CULTYTRAD/libros/Juan%20J.%20Rousseau%20-%20Discurso%20sobre%20la%20desigualdad.pdf> Fecha de consulta: 23 de julio de 2014.

- Torres, Mirta (2011). *La enseñanza como especificidad de la institución escolar*. Serie *Entre docentes de escuela primaria*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, Dirección de Nivel Primario. Disponible en <http://curriform.me.gov.ar/primaria/file.php/1/08.11.EntreDocentes2011LaensenazacomoEspecificidaddelainstitucionescolar.PDF> Fecha de consulta: 23 de julio de 2014.

Autora: Laura Pitman

Lectura crítica: Analía Segal, Ana López y Silvia Storino.

Cómo citar este texto:

Pitman, Laura. (2014). Clase Nro 3: *Políticas educativas para la escuela primaria - Puntos de partida*. Módulo 2: *Infancia, escuela primaria y TIC. Políticas y perspectivas* Especialización docente de nivel superior en Educación Primaria y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



**Ministerio de
Educación**
Presidencia de la Nación



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)