

|  |
| --- |
| **Eje I: Justicia social, democracia y educación pública****La escuela como lugar de dialogo y desaceleración histórica. En pos de la inclusión y la justicia educativa.** |
| M. Mercedes Guerreromercedesguerrerotandil@gmail.com Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Alumna de la Maestría en Educación. Tandil. Argentina |
|  |
|  |

Resumen

El presente trabajo se propone, en primer lugar identificar las características de una escuela en crisis en una época de universales precarios y su influencia en el proceso educativo. Mostrar su anacronismo para plantear la necesidad de refundarla, resignificando su rol y su posicionamiento como espacio público para que vuelva a ser contracultural. En segundo lugar, se enumeran posibles claves desde donde pensar dicha transformación: un cambio de paradigma, de formato y modos de transmisión para lograr: una escuela “dialogal”, que plantee y ritualice la justicia en términos de fines educativos e identitarios a partir de la microjusticia del aula; que sea “espacio de frontera”, permeable, abierta a la externalidad porque articula saberes/experiencias diversas, lenguajes y filiaciones comunes y pertenencias colectivas. Luego, mostrar la necesidad de devolver a la educación su función social-utópica, desde una curricula asumida como propuesta política- educativa, promotora de igualdad escolar- igualdad social y garante de movilidad social. Finalmente ofrecer una mirada teórico- práctica para construir un ethos educativo contrahegemónico a la opresión del egoísmo, la exclusión, la ignorancia, la desigualdad. Un giro epistemológico que permita reafirmar la soberanía, crear subjetividad y ciudadanía, porque asume el poder como mediación y sitúa la Justicia Social en el centro del campo de conocimiento, garantizando justicia educativa a través del cuestionamiento de relaciones asimétricas, distribución equitativa de saberes, restitución de derechos.

Una praxis alternativa que posibilite historizarse, dialogar, crear una sociedad inclusiva, en paz y con prácticas de buen vivir, un nuevo horizonte para nuestra Argentina…

*“Los sueños de los sujetos pueden transformar la realidad en la que viven y sus instituciones” (Wright, 2009).*

**PALABRAS CLAVE**

Justicia curricular- alteridad- alfabetización política-educación pública

1. **La escuela como espacio contracultural?**

La escuela en sus orígenes se opuso a la cultura esclavista, al promover con su estructura mediatizada por el conocimiento un tiempo libre, gratuito, liberador y modos relacionales distintos a los impuestos por la elite de aquella sociedad.

Hoy, tanto la escuela pública como la matriz cultural que le diera sentido están en crisis. La primera, dejo de ser contracultural, inmersa en una época de aceleración histórica, que volatiliza el presente dificultando su apropiación. Lo cual provoca la ruptura de la cadencia del proceso histórico, causa discontinuidades, deteriorando los vínculos ante la falta de experiencias totalizantes. La sociedad, por su parte vuelve ambigua la transmisión al “olvidar” saberes, oralidades, oficios, capacidades colectivas. Las mediaciones educativas se reducen, se desconectan/anulan procesos, alteran ritmos de aprendizaje, aceleran adaptaciones. La infancia se acorta y la adolescencia se eterniza al igual que sus demandas. Situación que muestra una escuela anacrónica y nos interpela para que vuelva a ser contracultural.

***La escuela como motor de desaceleración histórica***

La escuela de la modernidad predecía y gobernaba los cambios debido a sus mediaciones y tiempo lento. La actual, en cambio es incapaz de contrarrestar la aceleración al no poder operar sobre la realidad material y simbólica. Solo la reafirmación de la promesa educativa a futuro desde la interpretación de la narrativa propia de la inmediatez la volverá contracultural. Se necesitan trazar trayectorias escolares y vitales alternativas, que rompan el pensamiento binario de la domesticación. En un doble desafío: repensar la educación como transmisora/creadora de sentido en un mundo lábil por un lado; y el rol de la escuela, su posicionamiento como espacio público, por el otro. Para atreverse a imaginar lo escolar desde otras categorías, visibilizando las filiaciones que se tejen desde “otra” narrativa de lo social, otras voces y relatos en dialogo con la realidad, la injusticia, la ignorancia, enmarcadas en un tiempo *kairos*. Una escuela pública que construye subjetividad e inscribe experiencias en el imaginario simbólico común, permitiendo al mundo renovarse en ella.

1. **Refundación de la escuela como espacio público-común**

*“Esta sociedad nos enseñó primero a desfamiliarizarnos, a tomar distancia y alejarnos de lo común, antes que apreciar lo que nos conecta y nos invita a respirar-conspirar juntos. El espacio de lo común es nuestro humus, tierra en la que sembramos, desde la cual podemos simbolizar, desde lógicas públicas, la experiencia colectiva, con sus imperfecciones, aciertos y contradicciones”. (Gagliano, 2007: 100)*

La refundación de la escuela, lleva a revisar mandatos fundacionales para reconfigurar el tiempo en función del aprendizaje de modo circular y/o espiralado, nunca lineal. Porque aprender es un ir y venir en sutiles transiciones desbordando propuestas unificadoras y cuyos tiempos de los aprendizajes no siempre acompañan la anualidad (Gagliano,2007). La dinámica institucional es considerada locus común donde transcurre la cotidianeidad de los sujetos y se construye un tejido social compartido. Esa cultura para todos, lugar de una elaboración psíquica, individual y colectiva (Cournu, 2008: 138). Un proyecto educativo así, asume la curricula políticamente, priorizando a quienes más necesitan como forma de producción histórica de igualdad. Porque refundar es propiciar:

1. ***Una escuela dialogal creadora de sentido***

La escuela, espacio natural de diálogo tiene que escuchar a todos y dar respuestas concretas a partir de acuerdos intersubjetivos. *“*Los relatos tejen nuestra experiencia de vida, anudan segmentos de la experiencia construyendo una unidad de sentido” (Gagliano, 2007).La orfandad aparece como una problemática transversal a la labor educativa. Por eso urge propiciar lazos de filiación simbólica con la sociedad, la cultura, las raíces, las tradiciones, inscribiéndolos en una trama mayor de sentido y pertenencia común, en respuesta a las demandas de la infancia. En esa trama resultante, por la acción comunicativa se validan todos los mundos, saberes, formas de conocer, tiempos, relaciones, experiencias como modo de afrontar los conflictos éticos, políticos, epistemológicos, existenciales propios de este cambio epocal. Es ese dialogo de los sujetos dialógicos el que implícitamente conquista el mundo (Freire 1970, 106).

La escuela recuperará su rol social, en la medida que deconstruya los mecanismos de reproducción de poder y violencia simbólica creadores de desigualdades. Porque la justicia educativa se construye cotidianamente dando igualdad de oportunidades y calidad en los aprendizajes. Una escuela que despliega una praxis dialógica, opta por una Pedagogía que atiende a la curiosidad epistemológica de todos, en una apropiación reciproca sin imperativos individualistas de competitividad. Los centros educativos deberían tener como objetivo la transformación progresiva de las interacciones de poder en interacciones dialógicas (Aubert, 2004: 130).

***b. Una escuela, lugar de acogida y hospitalidad que teje filiación***

 *“El primer nacimiento es dar a luz, el segundo es revisar la luz de las herencias, cuestionar su pertenencia, inquirir, repreguntar y hasta cambiar de luz.” (Gagliano, 2007)*

Si la escuela quiere ser una matriz de acogida y hospitalidad de los “recién nacidos” a su mundo, debe revisar sus herencias y ritos de iniciación según esta época. Así, los recién llegados podrán reposicionarse en el mundo real, teniendo una comprensión más integral, desde un lenguaje común entre generaciones que reintegren acervos intangibles y bienes culturales desde la memoria. La relación- espacio intergeneracional es la clave para pensar la justicia educativa, por unir al niño a la cadena filiatoria[[1]](#footnote-1) de la generación precedente por medio de lazos humanizantes. Solo así, la nueva generación podrá diferenciarse, definirse y tomar posición frente a lo recibido, delimitando su propia historia. Por el contrario la falta de vínculo, de continuidad temporal (cronológica-vital) imposibilita el dialogo y la educación. *“Sin testamento o tradición, que indica donde están los tesoros y cuál es su valor, parece no existir continuidad voluntaria en el tiempo, ni pasado ni futuro.”(Arendt, 1996)*

La escuela tiene que percibir lo caduco de su propia transmisión si quiere entretejer procesos socio-subjetivos, garantizando a cada generación el derecho a crear, imaginar, proyectar su vida.Enseñar a soñar, desear, ser utópicos, construir emancipación. *“Lo que un niño es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo” (Vygotsky, 1920: 134).*

1. ***Una escuela, que sea lugar de enunciación de la justicia social***

*“Las lógicas formativas de la escuela pública apuestan a la transformación, pudiendo liderar un cambio cultural que asocie estratégicamente perspectivas de justicia, salud, alimentación, trabajo y seguridad humana” (Gagliano, 2007)*

Una escuela inclusiva, que deponga: el modelo educativo hegemónico y su darwinismo escolar de colonización sistémica del mundo de la vida (Habermas,1981); las absolutizaciones que condenan al fracaso; los patrones culturales excluyentes. El diálogo solo es posible desde el reconocimiento de la alteridad en cuanto tal. No existe la escuela sin los otros, esto lleva a transformar prácticas homogeneizantes fruto de la construcción de un colectivo “nosotros” frente a un “otros”. Lo único homogéneo, entendido como lo mismo que debe ser institucionalizado si se quiere terminar con la desigualdad, es lo común.

La justicia social requiere cambiar de punto de partida para reconstruir la corriente principal, para que encarne los intereses de los menos favorecidas. La escuela ha de ofrecer los aprendizajes a los que todos tienen derecho (Connel,1997).

La escuela cumplirá con su promesa educativa si aloja a los más pobres,[[2]](#footnote-2) en una combinatoria de lo nuevo y lo viejo, los unos con los otros, a fin de promover todas las trayectorias vitales[[3]](#footnote-3). La justicia no se puede alcanzar mediante la distribución de la misma cantidad de un bien estándar a todos los niños de todas las clases sociales. Porque la educación es un proceso que opera mediante relaciones, que no se pueden neutralizar. Y los contenidos escolares significaran y reportarán aportes diferentes a los alumnos de diferentes experiencias sociales (Connell,1997:28).

Plantear la justicia en términos de fines educativos, requiere una escuela que sea espacio de frontera permeable, abierta a la externalidad, para articular saberes y experiencias diversas: la enseñanza de las ramas científicas, artísticas y culturales, el trabajo comunitario, las nuevas tecnologías, deportes, actividades manuales y agrícolas,[[4]](#footnote-4) garantizando igualdad de oportunidades sea cual fuere el origen social y cultural de los alumnos.

Se trata de asumir un nuevo paradigma político- pedagógico que redefina el rol de la escuela, las expectativas sociales sobre ella, su articulación con el mercado laboral, las condiciones materiales y simbólicas de los aprendizajes, la organización - gestión institucional, la estructura curricular. Una justicia social resultado de la equidad en las relaciones sociales a través de las prácticas y estrategias educativas (Connell, 1997).

***e. Una escuela pública que celebra, ritualiza y consagra la justicia educativa***

*“La educación inclusiva aspira a hacer efectivo para todas las personas el derecho a una educación de calidad, que es la base de una sociedad más justa e igualitaria (…) El principio de equidad significa tratar de forma diferenciada lo que es desigual en su origen para alcanzar una mayor igualdad entre los seres humanos” (Gagliano, 2007)*

La justicia social ha de ser parte de la promesa educativa inicial, haciéndola posible desde la microjusticia del aula. Una justicia educativa situada, del día a día, que promueve autonomía y autodeterminación como formas de reconocimiento de la diversidad social, económica y cultural de los alumnos, dejando de considerarlos una unidad con intereses comunes a la edad. Su matriz ha de propiciar prácticas convivenciales de cuidado, presencia, dignificación de relatos, otorga mayoría de edad, emancipa. El docente en tanto intelectual crítico, cumple un rol dinamizador del cambio educativo, con su praxis dialéctica trasciende “partidismos,” contrarrestando lo efímero de las políticas educativas causado por la alternancia de los gobiernos en el poder, porque garantiza la educación como derecho legítimo. La justicia distributiva es una forma incompleta de entender las cuestiones educativas. Necesitamos un concepto distinto, al que llamaré justicia curricular (Connel,1997 ).

1. **Justicia curricular**

Los aprendizajes fundamentales pueden resultar injustos, si legitiman la cultura de los sectores dominantes y relegan la de los sectores populares. La transformación de situaciones educativas en experiencias formativas más inclusivas, supone hacer memoria[[5]](#footnote-5) de los aspectos socialmente injustos del curriculum único, inamovible, totalitario,[[6]](#footnote-6) y su menoscabo a la capacidad de las personas para entender y mejorar su mundo. Una enseñanza- aprendizaje que parte de los ‘condenados de la tierra’, de los oprimidos, de los desarrapados del mundo y de los que con ellos realmente se solidaricen. Porque sólo el poder que renace de la debilidad de los oprimidos será lo suficientemente fuerte para liberar a ambos (Freire, 1994: 2).

Un acto de justicia educativa, es la inclusión de los grupos desfavorecidos por medio de prácticas que los contemplen cognitiva y socialmente desde una curricula que anticipa la justicia social, porque es:

* Diversa e inclusiva, al no suponer itinerarios de aprendizaje idénticos, fragmentados conformados por niveles, sino por necesidades.
* Contrahegemónica y multicultural, encarnando distintas desigualdades: género, clase, raza, etnia para visibilizarlas en sus particularidades, necesidades e intereses, a través de modalidades y prácticas de aprendizaje no jerarquizado, cooperativo. Promoviendo experiencias de ternura y cuidado, de convivialidad de lo técnico y de lo ético, de compasión ante el sufrimiento, de devoción a la vida en todas sus situaciones, en una combinatoria con el currículo tradicional
* De universales máximos, como los derechos humanos, las problemáticas sociales, los paradigmas técnico-científicos, incluyéndolos como contenidos implícitos y no meramente transversales.
* Polifónica, de narrativas abiertas y lenguajes compartidos. Lúdica, de disfrute, caminos lentos, espacios silenciosos, procesos recuperados, permitiendo el entrecruzamiento arte- ciencia, valorando e incluyendo las sabidurías ancestrales[[7]](#footnote-7) con sus metarrelatos dadores de sentido con sus particularidades y riquezas.
* Ecológica, al abordar problemas ambientales, incluyendo la visión del oprimido con una racionalidad que respeta lo complejidad de lo vivo.[[8]](#footnote-8) Una praxis que estimula la interacción desde la comunión y no desde el dominio. Porque educa en sustentabilidad, en la denuncia, en la construcción de economías solidarias que no comprometan las oportunidades de las futuras generaciones.

Una curricula que incorpore textos producidos por latinoamericanos: Martí, J. Guevara E., J. Mariátegui, Aníbal Ponce, Camilo Torres, Fidel Castro, Gustavo Gutiérrez, Paulo Freire, entre otros.

 En síntesis, garantizar la justicia desde la curricula como propuesta contracultural de una educación común. Una praxis guiada por la idea de igualdad escolar- igualdad social, que discierna sobre las tensiones pedagógicas y sociales a fin de responder a los desafíos éticos y políticos de la escolarización pública en nuestra sociedad, recuperando el papel de la educación como garante de movilidad social.

1. **Por un *ethos* educativo de reconocimiento y responsabilidad: cuidar, confiar, educar…**

*El rostro del otro convierte la acción educativa en una recepción, en respuesta a una llamada que precede al sujeto y hace de la educación responsabilidad” (Levinas, 1997)*

La construcción de un *ethos* educativo de reconocimiento de sujetos, memorias, tiempos y relatos encapsulados o latentes, permitirá democratizar la cultura y transformar el mundo. Porque a diferencia del menosprecio, el reconocimiento designa una relación recíproca en la que cada uno ve al otro como su igual y también como separado de sí, constituyendo la subjetividad: uno se convierte en individuo en virtud de reconocer al otro y ser reconocido por él (Fraser- Honneth, 2006).

Por el contrario el ‘menosprecio’, lleva a la exclusión, la desigualdad, la desvalorización moral y social, por no sentirse apreciado ni integrado a la vida común. Vivir sin derechos individuales significa, no tener ninguna oportunidad para la formación de su autoestima. La vida social se cumple cuando los sujetos pueden acceder a una autorrelación práctica al concebirse a partir de la perspectiva normativa de sus compañeros de interacción, en tanto que sus destinatarios sociales (Honneth, 1997).

Las sociedades más inclusivas son las que otorgan derechos. La adaptación de los alumnos debe basarse en la confianza y el deseo, no en una agregación forzada por obligación y necesidad de convivir. La verdadera socialización se dará por el sentimiento ético de amor- compasión radical como parte de un proyecto liberador, de acogida consiente del otro, como pertenencia a un mismo destino y a un mismo camino histórico de solidaridad, como capacidad de compartir la pasión del y con el otro para sufrir, alegrarse, caminar junto a él y construir la vida juntos (Honneth, 1997).

Humanizar la escuela, implica plantear estrategias de proximidad, aumentando el espectro de identificaciones posibles, reduciendo el piso común de consensos sociales mínimos para habilitar a los sujetos a sentirse ciudadanos prójimos, con imaginarios y expectativas de ser y transformarse compartidos. Educar es confiar, es ejercer la autoridad como garantía de crecimiento de los menores para que adquieran mayoría de edad, sintiéndose autorizados por éstos. Es dar seguridad, estructurando relaciones simétricas basadas en el valor intrínseco y no utilitarista.

“El afecto que brindamos a las personas y el cuidado que aplicamos a las situaciones existenciales se manifiesta como inteligencia que intuye, que ve hasta lo profundo y establece comunión. Eso es la convivencialidad, respeto, atención a las necesidades del otro, no ya una razón instrumental” (Boff, 2002). El cuidado constituye un momento ético fundacional y supone un dialogo emancipador, un modo-de-ser y una praxis por la cual la persona sale de sí y se centra en el “otro”, sin cosificarlo. La escuela pública tiene por imperativo ético la vocación excluyente de incluir al otro en el mundo del conocimiento simbólico. Cuando decimos el otro, decimos todos los otros, porque solo con ellos construimos un nosotros (Gagliano, 2007).

1. **Educación inclusiva y de calidad, una deuda interna en Argentina**

En nuestro país, inclusión y calidad educativa son una deuda que el Estado[[9]](#footnote-9) tiene con el pueblo argentino. Es su responsabilidad crear espacios de promoción socio-educativa, sosteniendo procesos que restituyan derechos y refuercen lazos sociales y culturales por medio de políticas públicas consensuadas que vitalicen la sociedad. Por el contrario, las demandas de una infancia victimizada, oprimida y excluida por la repitencia y la deserción, aumentan sus condiciones de pobreza.

"Nuestras clases dominantes han procurado que los trabajadores no tengan historia, no tengan doctrina, no tengan héroes y mártires. Cada lucha debe empezar de nuevo: la experiencia colectiva se pierde, las lecciones se olvidan. La historia aparece como propiedad privada cuyos dueños, son los dueños de todas las otras cosas”[[10]](#footnote-10)

Se ha de terminar con instituciones asistencialistas, constructoras de subjetividades dependientes de la ayuda estatal, que borran del imaginario lo educativo como común y universal. Es necesario una política educativa con una lógica combinatoria temporo- relacional distinta, que genere inclusión real por medio de prácticas articuladoras, formatos escolares de reconocimiento de derechos e igualdad de oportunidades.[[11]](#footnote-11) Hacer realidad la justicia educativa desde una gestión pública participativa, de compromisos articulados para garantizar la educación como derecho humano por naturaleza y no por meritocracia. La justicia deberá construirse desde la alteridad, para que todos puedan vivir sus tradiciones, danzar sus valores, ser plenamente humanos (Dussel 1998: 560).

La educación debe insertarse en un proyecto de Nación apoyado sobre los pilares de la unidad y la soberanía. Educación popular[[12]](#footnote-12) entendida como acto ético- político que asume el poder[[13]](#footnote-13) como mediación y sitúa la Justicia Social en el centro del campo de conocimiento. Una transformación simbólica y material desde el cuestionamiento de las relaciones asimétricas y desde prácticas discursivas que habilitan la decisión colectiva, desde una narrativa argentina y latinoamericana. Transformación sustentada por condiciones materiales que aseguren la escolarización, la investigación y producción de saberes. Una educación pensada más allá de las puertas de la escuela[[14]](#footnote-14) con circuitos de complementariedad con otras agencias estatales, con una evaluación como herramienta de orientación y no de control. Restituir al docente su vínculo con el conocimiento, terminando con generalizaciones y categorizaciones naturalizadas. La carrera docente tiene que resignificar prácticas, discursos e imaginarios fundamentados en el “hacer” y no en su constatación científica. Involucrar a las universidades y demás instituciones educativas, haciéndolas centros de investigación pedagógica, en atención a la educación en múltiples espacios sociales. Proponiendo políticas que sean capaces de crear diálogos entre el adentro y el afuera de la escuela. Un paradigma que posibilite la articulación entre el sistema escolar y el campo educativo, entre la sociedad educativa y la comunidad educativa, entre el maestro y el educador social. Porque es criminal el divorcio entre la educación que se recibe en una época y la época misma (Marx, 1972)

1. **A modo de conclusión: Otra escuela, para otro mundo posible, utopía o realidad?**

*La escuela no es sólo estudiar, no es sólo trabajar, es también crear lazos de amistad, es crear un ambiente de camaradería, es convivir, es unirse. Ahora bien, es lógico… que en una escuela así sea fácil estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos, educarse, ser feliz, cambiar el mundo( Freire, 1970).*

Es posible constatar como las clases dominantes apuestan a una educación de elite, dejando de ejercer su hegemonía sobre la escuela pública. Políticas de desfinanciamiento y reformas ambiguas provocaron su debilitamiento y la desinstitucionalización, legitimando sistemas de medición y evaluación meritocráticos, incluyendo recursos pedagógicos no exclusivos de la escuela con el propósito de formar consumidores de la industria cultural de masas. Pero la realidad no es así, la realidad está así porque estando así sirve a determinados intereses del poder (Freire, 1970: 63). Reconocer esto, es comenzar a superar la crisis, es imaginar una escuela con otros formatos, discursos y un nuevo contrato pedagógico que extienda la idea de alfabetización social, formando sujetos conscientes y críticos, pero también sabios y competentes. Se ha de recuperar el universal inscripto en la idea de una escuela pública, común y socialmente significativa. Una escuela con capacidad de responder al desafío de preparar a esta generación para que viva en un mundo diferente no al de sus padres, sino a aquel en que ella misma creció y se educó. Devolver a la educación su función social-utópica, desde una curricula[[15]](#footnote-15) asumida como propuesta política- educativa de igualdad educativa y social, síntesis cultural de todos los argentinos.

Una escuela, que fiel a sus orígenes sea contracultural, enseñe a anhelar y no obedecer; a pensar y no a resignarse; apropiarse y no imponer herencias, producir y no re-producir conocimiento. Porque comparte tiempos, lenguajes, saberes y escribe un relato de compromiso educativo y social con los alumnos, las familias y miembros de la comunidad. En ella todos los actores pasan por la experiencia de aprender: la vida, el trabajo, el mercado los medios educan, crean conciencia, inculcan valores, gustos, criterios de verdad, apreciación y de acción.

Una escuela que construye justicia educativa y social en un co- reparto y re- conocimiento mutuo desde sus prácticas cotidianas, ofreciendo itinerarios distintos, atendiendo a la diversidad de públicos y a los alumnos con sobreedad, una matrícula abierta para incluirlos en cualquier época del año, regímenes de asistencia más liberada, proyectos de acción social en el barrio, modificación de horarios, tutorías, clases de apoyo (Terigi, 2008). Con docentes capaces de leer contextos y posicionarse como “presentadores de mundos posibles”, promotores de habilidades políticas y éticas para fundar instituciones populares, porque practican la libertad y la democracia (Giroux , 1988: 159-160)

Hacer de la inclusión una cuestión social, política, ética es contemplar por igual la distribución de bienes simbólicos, el fortalecimiento de las condiciones materiales y la revisión de las condiciones de enseñanza, que las políticas macro suelen dejar intactas. Para superar la contradicción entre los enunciados de educación inclusiva y las condiciones de las prácticas de enseñanza-aprendizaje con formatos diversificados que sólo producen desigualdad (Terigi, 2008:218). Asumir una posición epistemológica problematizadora de la enseñanza y su práctica uniforme, para construir estrategias de educativas diversas. Una escuela dialógica, porque los hombres no se hacen de silencio sino en la palabra, en el trabajo, e la acción, en la reflexión. Y esta última junto con la acción asumidas como praxis del proceso de trasformación/discernimiento de las tensiones pedagógico-sociales, para responder a los desafíos éticos y políticos de la escolarización pública, garantizando movilidad social.

Como afirma Amartya Sen, se vuelve necesario apostar por aumentar los niveles de educación de la población no exclusivamente en términos de producción económica y de competencia, sino también en otro tipo de valores que promuevan la solidaridad y la visión crítica del mundo. Un ethos social que recupere la dimensión sapiencial de la educación y promueva la globalización de la solidaridad para humanizar la historia. Un hombre nuevo y una sociedad alterna verídica en un escenario de paz y libertad con prácticas de buen vivir. Consciente de las contradicciones y limitaciones, pero sobre todo de las posibilidades…

El único camino posible es decidirse a construir entre todos a partir de la propia experiencia porque como afirmara Gramsci, sin atender a los problemas de la ideología, los valores y la cultura jamás habrá libertad.

*“Inventamos o erramos” (Simón Rodríguez)*

**Bibliografía**

AMARTYA, S. (2009) La idea de la Justicia, Editorial Taurus, Colombia.

 (2004) Nuevo examen de la desigualdad, Editorial Alianza, Madrid.

ARENDT, H. (1996) Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Península. Barcelona.

ATRIA, F. (2007) Mercado y ciudadanía en la educación. Editorial Flandes Indiano, Santiago de Chile.

BOFF, L. (2002) El cuidado esencial: Ética de lo humano. Editorial Trotta, Madrid.

CONNELL, R.W. (1997) Escuela y justicia social. Ediciones Morata. Madrid.

COURNU, L.(1999)La confianza en las relaciones pedagógicas. Edic. Novedades Educativas, Bs. As.

 (2008). Lugares y formas de lo común. Siglo XXI. Bs AS

DUBET, F. (2005) La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?, Editorial Gedisa, Barcelona.

DUSSEL, E. (1998) Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y la Exclusión. Edit. Trotta. Bs.As.

FERNANDEZ ENGUITA, M .(2006) Iguales ¿hasta dónde? Complejidades de la justicia educativa, en Gimeno Sacristán J.: La reforma necesaria, Morata, Madrid.

FRASER, N. y HONNETH, A. (2006) ¿Redistribución o reconocimiento?, Un debate político filosófico. Editorial Morata, Madrid .

FREIRE, P. (1970) Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. Madrid

GAGLIANO, R. (2007) “Puertas y puentes de escuelas situadas”, en: Frigerio, G.(comps.): Las formas de lo escolar, Del Estante Editorial, Bs. As.

GIROUX, H. A. (1988) Los profesores como intelectuales. Paidós, Bs AS.

GRAMSCI, A. (1976) La alternativa pedagógica. Nova Terra. Barcelona.

HABERMAS, J. (1981): Teoría de la acción comunicativa. Taurus. Madrid, pp.128.

HONNETH; A. (1997) La lucha por el reconocimiento. Grijalbo. Barcelona

LARROSA, J. (2003) (ed.) Escuela, poder y subjetivación. Siglo XXI. Madrid.

LEVINA, E. (1987). De Otro modo que ser, o más allá de la esencia. FCE. México.

REDONDO, P. (2004) Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación. Paidós. Bs. As.

REMAUD, O. (2009) Pequeña filosofía de la aceleración de la historia en Teorías y prácticas de la historia conceptual Oncina, F (ed) P y V editores. Valencia. pp349-367

SEGATO, R. (2007) La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad. Prometeo. Bs. As.

SHKLAR, J. (2010) Los rostros de la injusticia. Editorial Herder. Barcelona.

TERIGI, F. (2008). Aporte para el debate curricular. El curriculum en la era de las políticas curriculares, en: Novedades Educativas, año 9, nº 78. Noveduc. Bs. As.

 (2008) Lo mismo no es lo común. En Frigerio, G. y Diker G. (Comps) Educar: posiciones acerca de lo común. Del Estante, Bs. As.

VYGOTSKY, L. (2010) Pensamiento y Lenguaje. Paidós. Madrid

WELLS,G. (2001) Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Paidós. Barcelona.

YOUNG, I. M. (2011) Responsabilidad por la justicia. Ediciones Morata. Madrid.

1. Para que no sean un Narciso huérfano, un Edipo parricida, ni un Telémaco que reclama filiación a un padre ausente. [↑](#footnote-ref-1)
2. No sin antes redefinir esta categoría desde la Pedagogía, en lugar de tomarla prestada de otras disciplinas para dejar de consideraros como déficit de ingresos y consumo. [↑](#footnote-ref-2)
3. Constituir redes que contribuyan a dar visibilidad a los sujetos y los apoyen en el sostenimiento de sus recorridos escolares (Terigi, 1997) [↑](#footnote-ref-3)
4. Pioneros, es una experiencia educativa cubana paralela a la escuela organizada por círculos de interés de diferentes disciplinas con formato de talleres. Los alumnos hacen pasantías y se capacitan en ámbitos de producción o servicios, descubren su vocación, se acercan al trabajo y piensan la sociedad a través de la asunción de roles y el juego simbólico. [↑](#footnote-ref-4)
5. Walter Benjamin la memoria como el locus para que todos tengan su lugar no en un plano teórico y como problemática anclada en la realidad que clama respuestas concretas [↑](#footnote-ref-5)
6. “Enseñanza simultánea a alumnos de la misma edad, logros homogéneos sobre una población heterogénea, sin atender a las condiciones propias del aprendizaje escolar” (Terigi, 2008). [↑](#footnote-ref-6)
7. En el caso de Argentina, atravesada por las culturas: andina, selvática y atlántica. [↑](#footnote-ref-7)
8. Guerrero M.M, (2013) Tesis de grado “*El rostro del pobre en la postmodernidad*” UFASTA. Argentina [↑](#footnote-ref-8)
9. Tal como lo establece la Ley de Educación Nacional(art.84) “garantizar las condiciones materiales y culturales para que todos los alumnos logren aprendizajes comunes de buena calidad, independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural” [↑](#footnote-ref-9)
10. Walsh, R (1968) extraído de “Periódico de la CGT de los Argentinos”. Colección Completa. Números 1 al 55. [↑](#footnote-ref-10)
11. Menos vinculadas al origen social, redistribuidas de manera igualitaria, las oportunidades de empleo resultarían también más abiertas a todos. (Young, 1958: 135) [↑](#footnote-ref-11)
12. “Educación popular no quiere decir exclusivamente educación de la clase pobre, sino que todas las clases de la nación, que es lo mismo que el pueblo, sean bien educadas.” (Martí, 1975 OC) [↑](#footnote-ref-12)
13. “La educación es un asunto de poder en tanto modo de ser y de estar en el mundo, asume un rol histórico concreto, lo que por si es un acto político” (Freire, 2001:42). [↑](#footnote-ref-13)
14. Pioneros, experiencia de la educación cubana, ya mencionada. [↑](#footnote-ref-14)
15. Sin repetir la falacia neoliberal de considerarla único aspecto relevante de la transformación educativa.(Terigi 1997). [↑](#footnote-ref-15)