

APORTE A LA REFLEXIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN EL MARCO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Por Lidia Cardinale

lmcardin@yahoo.com.ar

CURZA - Universidad Nacional del Comahue

RESUMEN

Los debates epistemológicos actuales en el ámbito psicopedagógico permiten la emergencia de nuevos interrogantes que abren la posibilidad de inaugurar nuevos caminos. En esta línea entiendo no puede obviarse compartir algunas reflexiones que pueden aportar al ejercicio del pensamiento y a la posición que, como psicopedagogos, podemos adoptar junto a maestros y educadores en relación con la escuela pública y la concepción de sujeto que subyace en determinados programas que se están implementando en el ámbito de las políticas Educativas. Los programas educativos son espacios privilegiados para la producción de subjetividad pero, cuando se sostienen en visiones tecnocráticas, limitan su capacidad de producción de aprendizajes, es decir que la constitución subjetiva estará comprometida con estas formas de enlaces. El presente trabajo se propone interrogar las nuevas estrategias macro políticas que van surgiendo en el ámbito de la Provincia de Río Negro a partir del análisis de los documentos oficiales que dan origen y acompañan el devenir de la implementación de las Escuelas de Jornada Extendida. La fuerte impronta técnica derivada del análisis del proyecto nos advierten sobre las racionalidades políticas y tecnologías de gobierno que se ponen en juego y el peligro de pensar a las personas que viven en condiciones de pobreza como objeto que debe ser recuperado, readaptado, contenido y desviar la posibilidad de que la educación puede devolver otra imagen y brindar condiciones de posibilidad para que advenga un sujeto.

Palabras clave: Jornada Extendida; Igualdad; Sujeto de necesidad; Pobreza; Racionalidad política.

CONTRIBUTION TO THE PSYCHOPEDAGOGICAL REFLECTION IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL POLICY

ABSTRACT

The current epistemological debates in the educational psychology allows the emergence of new questions in this line I understand cannot be waived share some reflections which can contribute to the exercise of thought and in the position that we can adopt as psicopedagogos along with teachers and educators in relation to the public school and the conception of a subject that underlies certain programs that are being implemented in the field of educational policy. Educational programs are privileged spaces for the production of subjectivity, but when they argue in visions technocratic, limit their production capacity for programming, that is to say that the subjective constitution will be committed to these forms of links. This work proposes to examine the new strategies macro policies that are emerging in the area of the Province of Rio Negro from the analysis of the official documents that give origin and accompany the evolution of the implementation of the Extended Day schools. The strong stamp technique derived from the analysis of the project we warn of the rationalities policies and technologies of government that are put into play and the danger of thinking to people living in conditions of poverty as an object that must be recovered, repackaged, content and divert the possibility that education can return another image and provide conditions of possibility for accomplished a subject.

Key words: Extended Day schools; Equality; Subject of need; Poverty; Political rationality.

¿NUEVAS POLÍTICAS DE FOCALIZACIÓN?

Ampliar el tiempo que los alumnos pasan en la escuela es una de las recomendaciones de la política educativa de inicios del siglo XXI de la UNESCO y, en función de este anhelo, a partir del año 2006 el Ministerio de Educación de Río Negro crea el Proyecto de Escuelas de Jornada Extendida, como forma de revertir las políticas implementadas en la década de los 90 y como estrategia pedagógicas tendientes a la inclusión educativa. Para su financiamiento, la provincia gestionó y obtuvo un préstamo del BID por 58,5 millones de dólares. Actualmente, setenta y cinco establecimientos y más de ocho mil alumnos se encuentran bajo proyecto; no sólo se prescriben variaciones en el tiempo escolar (de ocho horas diarias), sino también la aparición de nuevos saberes obligatorios (TICs e inglés), y el desarrollo de Talleres en el turno escolar en el que habitualmente los niños no asistían a clases.

En los fundamentos de la normativa de creación de las escuelas de Jornada Extendida se señala que son las “condiciones desiguales del contexto sociocultural causas importantes del fracaso escolar” (Resol. N° 787/2006:3) y, por lo tanto, establece que podrán estar comprendidos en el proyecto escuelas de zonas rurales o con indicadores educativos desfavorables. Al respecto Antonio Romano (2006) se pregunta acerca de lo que encubre esta forma particular de nombrar a las escuelas en función de su *contexto* y que encierra para este autor uno de los enigmas que condensa los problemas centrales de la educación en nuestra época.

Tradicionalmente existió una forma territorial de caracterizar a las escuelas: urbanas, rurales, de frontera, etc. que hacían referencia a la ciudad. Lo propio de la irrupción de estas nuevas formas de denominación parece estar indicando otra cosa, una nueva pobreza y estableciendo diferentes caracterizaciones para las escuelas. La propuesta se afirma en el discurso de la atención a la diversidad “se trata de construir una estrategia educativa destinada a una diversidad no jerárquica, teniendo en cuenta las diferencias de cada persona y grupo” (Resolución N° 787/2006:3), sin embargo se clausura dicha posibilidad al “reconocer como principal fuente de diversidad a la pobreza” (Martini; 2006:26) reafirmando su incapacidad para afirmarse desde otro lugar.

La normativa de creación establece que podrán incorporarse escuelas en los cuales se atiendan alumnos “que se encuentran en situación de riesgo social y ven limitado su acceso al capital cultural” [...] “No disponen de las mismas oportunidades que otros niños cuyos contextos les facilita el ingreso al mundo de la cultura” (Resol. N° 787/06) Se deduce de estos argumentos que el problema estaría en la distancia cultural entre aquellos a los que se dirige la educación y la cultura que la escuela pretende transmitir. Se trata de un problema de origen social y de esta manera el problema del fracaso escolar se centra en lo que no traen los que asisten en función de sus contextos de pertenencia. “Existen escuelas que se caracterizan porque están ubicadas en ciertas zonas, que atienden a ciertas familias en las cuales enseñar se ha vuelto imposible” (Romano; 2006:156) Se hace necesario compensar a los niños que proviene de contextos de pobreza ofreciendo lo que le falta para aprender. Se considera que el sistema de políticas universalizantes es incapaz de contener las necesidades educativas del conjunto heterogéneo de la población.

Al analizar los fundamentos de la normativa se aprecia que según este razonamiento simplista, la pobreza se manifiesta como carencia: “No disponen de las mismas oportunidades”, limitación: “de su acceso al capital cultural [...] Se los define a partir de atributos negativos del sujeto: “en situaciones de riesgo social, en condiciones de vulnerabilidad social y educativa” escindiéndolo de los procesos sociales en cuya trama la carencia es posible. En consecuencia la superación de este estado de carencia se la hace depender de la provisión de lo faltante: “mejorando las condiciones que le ofrece la escuela: más y mejor tiempo; enriqueciendo la educación y la vida de los alumnos”. Se establece de esta manera, que éste es el momento de la intervención política: “Mejorar los niveles de retención escolar, disminuir los porcentajes de repitencia y sobreedad” (Resol. N° 787/06 y 959/08)

La conformación del Sistema Educativo moderno tuvo como referente el orden republicano y la unidad nacional que amalgamaba razas y tradiciones para construir un lazo común; debido a ello las políticas integradoras definieron por décadas al Sistema Educativo Argentino. El surgimiento de las políticas focalizadas tiene su origen en la década de los 90 a partir de la aparición del Plan Social Educativo que constituyó una fisura de esas políticas y un “poderoso dispositivo de regulación” (Duschatzky; 2000: 134); a partir de instaurar un antagonismo donde el *nosotros* se

desarticula a partir de la emergencia de un sujeto de necesidad: el vulnerable, el pobre, el carenciado.

Señala Silvia Duschatzky que la implementación de este programa conlleva una nueva relación entre el estado y la sociedad civil al fracturar la impronta común del Sistema Educativo Público, quedando polarizado y fragmentado. La "aparición de programas focalizados expresan la fisura de una política integradora" (2000: 143) produciéndose una polarización entre los destinatarios de la educación: los que deben ser compensados y los competentes.

¿Cuáles son los argumentos de los programas focalizados? Mejorar las condiciones de educabilidad de los grupos menos favorecidos, es decir compensar las fallas del sistema que se "muestra incapaz de articular a los diferentes grupos poblacionales desde sus mecanismos globales de regulación" (Duschatzky; 2000: 145) De esta manera se construye el sujeto de necesidad y se saca el problema de la visibilidad pública, de la responsabilidad colectiva constituyéndose en problema sólo de los grupos afectados. Es decir, se convierte una contingencia social en estigma personal.

Nos preguntamos si al fragmentar discursivamente a la población ¿no corremos el riesgo de que en lugar de reparar la desigualdad estemos construyendo la desigualdad? La autora nos advierte acerca de algunos peligros de la focalización; por una lado puede convertirse en la "figura de la exclusión" (Duschatzky; 2000: 138) dado que excluye la mirada sobre la complejidad que involucra el tema de la pobreza e instituye estigmas que legitiman diferentes niveles de ciudadanía: los carentes, vulnerables y los no vulnerables y que no necesitan de compensación. Los pobres no son vistos como iguales que todos los demás, sino como carentes, y ello conlleva que el lugar que ocupa en las relaciones sociales es de mera invalidez y al no tener en cuenta las identidades colectivas, le impide instalarse en un lugar de enunciación.

Otro de los riesgos es la individualización de la pobreza, dado que parten de razonamientos que consideran que la pobreza pertenece exclusivamente a quienes la sufren y por ello compensando lo que le falta se la puede resolver. Sostener esta idea implica negar el carácter social de la pobreza que pasa a ser un fenómeno de los indicadores estadísticos que sólo muestra el estado de desposesión de los sujetos y no hacen visible los procesos que los generan; se pone la mirada en la "incapacidad de los sujetos para apropiarse del bien educativo" (Duschatzky; 2000: 138) y por ello las soluciones que se dan no son transitorias sino formas regulares de intervención.

Pero no se puede desconocer que estos programas constituyen un esfuerzo en revertir la inequidad educativa de los sectores más pobres producto del fracaso de la política educativa común. Al referirse al Plan Social Educativo Duschatzky señala que no se puede desconocer la mejora tanto material como pedagógica que significó dicho programa en muchas instituciones educativas. Lo central es preguntarse si ha sido reparadora de la desigualdad, si ha atacado los núcleos más vulnerables de los contextos en los que se intervino.

Otra de las cuestiones a considerar es poner en discusión si los problemas de la pobreza son de naturaleza técnica o política; ello derivará en la forma en que se abordará la intervención, es decir si existe la posibilidad de analizar una pluralidad de respuestas o bien, como en el caso de las Escuelas de Jornada Extendida hay una sola manera de resolverla para todos que consiste en más tiempo en la escuela.

No se trata de estar a favor o en contra de la focalización, de argumentar acerca de si debe implementarse o no, ni de que las políticas sociales no sean necesarias, sino de estar atento a la dirección que asumen, si son transitorias o terminales, si se fundamentan en criterios tecnocráticos o políticos, si se construyen sobre la lógica de la necesidad o sobre una concepción bivalente de la justicia social, si se convalidan imaginarios polarizados de las poblaciones o se establecen puentes entre sujetos y grupos sociales heterogéneos. El desafío consiste en contextos de profunda polarización social e injusticia, reinventar un espacio público educativo, espacios que articulen sujetos y grupos, alrededor de un proyecto común.

EL PRECIO PARA LA IGUALDAD

De la lectura de los documentos que fundamentan la propuesta se desprende la intención de priorizar la *igualdad de oportunidades* como forma de abordar la cuestión de la Justicia Social, en la medida que abre nuevas posibilidades para los sectores más pobres de la población: “Esto implicaría que mejorando las condiciones que le ofrece la escuela en su trayectoria educativa podrían atenuarse sus efectos” (Resolución N° 959/08); principio de justicia más frágil según el pensamiento de François Dubet dado que se obra sobre las culturas e identidades de los sujetos: hay algo que pone límites, que se antepone a la posibilidad de educabilidad de los mismos.

El “uso extendido y óptimo del tiempo escolar” y las “acciones educativas que incentiven a los docentes, directivos y equipos de supervisores a mejorar los resultados de aprendizajes” (Convenio BID-Ministerio de Educación), permitirán crear iguales oportunidades para ocupar mejores posiciones en la escala social. No se pone en cuestión la brecha existente entre las diferentes posiciones sociales, sino que puede darse un proceso de movilidad social en función de un principio meritocrático.

Los grupos favorecidos se definen en término de discriminaciones y en relación a sus desventajas: “tienen limitado acceso al capital cultural”, “pertenecen a los estratos de menos recursos”, “en situación de riesgo social”, “en condiciones de vulnerabilidad social y educativa” (Resol. N° 787/06 y N° 959/08); François Dubet (2011) señala al respecto que de esta manera se invisibiliza la posibilidad que tienen estos grupos populares de acceder a *mejores posiciones* a partir del derecho a la igualdad de acceso a los bienes y servicios de los cuales se encuentran excluidos.

Este desplazamiento del principio de igualdad de posiciones al de igualdad de oportunidades que se refleja en las normativas y documentos oficiales, conlleva también un cambio en la concepción de la sociedad, pensada no ya a partir de políticas públicas universales para el logro de un orden justo e integrado, sino son los individuos a los que se les pide que aprovechen las oportunidades y por ello las políticas están dirigidas a públicos específicos. “Los proyectos especiales se acercan más a una intervención puntual y focalizada que potencialmente ganan en equidad a la vez que se basan no tanto en la prevención sino en la carencia o déficit que poseen las instituciones o individuos” (Giovine; 2012: 7) Lo que constituiría un derecho por deuda social se transforma en una situación de responsabilidad de los propios sujetos.

¿Cómo hace la escuela para contrarrestar los efectos de las desigualdades sociales en los rendimientos de los alumnos? La igualdad de la oferta constituyó la base de la justicia, pero como esto no anula las desigualdades, se produce una mutación de principios, introduciendo estos proyectos pedagógicos para los alumnos más desfavorecidos como medidas de justicia y de segunda oportunidad. Redistribuye menos y restringe la posibilidad de reducir las posiciones e incrementa las desigualdades y la pobreza. Una sociedad democrática verdaderamente justa tendría que atender también y prioritariamente a mejorar las condiciones de vida de todos los habitantes, lo que implica -según François Dubet-, ubicarse en otra concepción de la justicia social basada en *la igualdad de posiciones*.

En el apartado anterior señalábamos la necesidad de una concepción bivalente de la justicia social que considere tanto la igualdad de posiciones como la de oportunidades; de lo que se trata según el autor, no es tomar partido por una u otra forma de abordar la cuestión de la justicia social porque ambas son legítimas, sino en no confundirlas y priorizar la que “ofrece a todos la dignidad escolar a la que cada miembro de la sociedad tiene derecho” (Dubet; 2011: 27)

LAS RACIONALIDADES EN JUEGO

La pregunta que cabría hacerse es qué se modifica, qué cambia en la tradición del arte de gobierno del Sistema Educativo de Río Negro y si estamos ante el desplazamiento de nuevas racionalidades políticas que modifican las relaciones entre el estado y la sociedad. La matriz histórica de la educación en Río Negro responde a una concepción del sistema totalmente centralizada que tiene su origen en la fuerte injerencia del Estado Nacional -por haber sido Río Negro territorio Nacional entre 1885 y 1955-, a partir de la Ley 1420 que apeló a diferentes

tecnologías de gobierno para civilizar y normalizar a la población. El proceso de descentralización se inicia a partir de la provincialización en diciembre de 1955 y con el dictado de la primera Constitución en 1957, quedando establecido que el gobierno de la Educación estará a cargo de un Consejo Colegiado integrado por representantes docentes y del gobierno provincial.

A partir de la sanción de la primera Ley de Educación -la N° 227 de 1961- y hasta la década del 90, coexistieron dos sistemas educativos paralelos: el controlado por el gobierno Nacional que administraba las escuelas originadas a partir de la Ley Láinez¹ y las creadas después de la provincialización por medio de la cual se produce una pérdida de la centralidad del Estado Nacional en la definición directa de las políticas educativas. En ambos casos, se trata de políticas educativas vinculadas con los poderes ejecutivos y cuyas decisiones pedagógicas eran asumidas por los Inspectores que tenían el control técnico y eran el único vínculo entre el gobierno y las escuelas basado en un sistema de racionalidad administrativa y de normativización del trabajo docente. A partir del inicio de la dictadura militar de 1976 se producirá un proceso de desconcentración administrativa con la creación de los "Consejos regionales" que asumirán las funciones de instancias administrativas y de control intermedios.

En 1992 -después de la reforma de la Constitución de 1988 que incorpora al gobierno de la Educación los Consejos Escolares locales-, se sanciona una nueva Ley de Educación con el discurso del estado social y estableciendo como funciones de la educación: "afianzar la libertad", "la justicia social y del estado de derecho", "Acrecentar la identidad nacional", "consolidar el sistema democrático", "promover la integración provincial, patagónica, nacional y latinoamericana". (Ley N° 2444) Se piensa a la escuela pública como proyecto político pedagógico formador de ciudadanía que contribuye a la formación de sujetos libres e inscriptos en la cultura.

Hay un desplazamiento de la racionalidad política en el planteo de esta nueva Ley que supone una nueva relación entre el estado y la sociedad, aunque es significativo señalar que los aspectos sustantivos de la ley nunca llegaron a reglamentarse; al respecto Silvia Novick de Senén González (2008) señala que elaborar y sancionar una ley no supone transformarla en política; tal vez condensó la ilusión y expectativas de determinados grupos sociales en repuesta a la experiencia de modelo autoritario, siendo subsumida por las orientaciones de la Ley Federal de Educación sancionada en el año 1993.

A partir del año 1983 la Provincia asumió la iniciativa política de reformas educativas en el Nivel Medio de gran impacto como así también la elaboración de diseños curriculares participativos y transformaciones en los Institutos de Formación Docente; algunos de estos cambios tuvieron corta vigencia dada las reformas que impuso la Ley Federal de Educación a la que la provincia adhirió parcialmente².

En las normativas que dan origen al proyecto de Escuelas de Jornada Extendida se relegan los significantes característicos plasmados en la Ley 2444 de redemocratización de las relaciones y la participación ciudadana, hacia el diseño de un programa con preeminencia de significantes que provienen de una racionalidad política que se corresponde con el eficientismo social que hegemonizó el escenario educativo en la década de los 90, abandonando el lenguaje social que se reemplaza por objetivos más modestos vinculados a formas de eficiencia y previsión individual (Giovine-Martignoni:2010):

Brindar mayores posibilidades de aprendizaje a través de un mayor y mejor tiempo de permanencia de los alumnos en la escuela, "Mejorar los niveles de retención escolar, disminuir los porcentajes de repitencia y sobreedad" "Democratizar el acceso al conocimiento, compensando las inequidades, atendiendo a la diversidad, enriqueciendo la educación y la vida de los alumnos. *Resolución N° 787/06 y 959/08*

En el cuerpo de la normativa provincial -tanto la Resolución N° 787/06 de creación del proyecto como la N° 959/08 de la prórroga-, no se explicitan los lineamientos de política educativa en el que se enmarca el programa a implementarse; sin embargo en el acuerdo marco que se establece entre el BID y el Ministerio de Educación Provincial se hace alusión a las mismas señalando que:

¹ Ley Láinez sancionada en 1905 que autoriza a la Nación a crear escuelas primarias en los Territorios Nacionales y provincias que lo soliciten.

² No modificó la estructura del Sistema Educativo: siguió manteniendo los niveles primario y medio.

En primaria, la política educativa de la provincia se orienta a equiparar oportunidades para la población en situación de pobreza y ruralidad mediante: (i) el fortalecimiento del recurso humano docente; (ii) el diseño e implementación de redes institucionales; (iii) la extensión de la jornada escolar; (iv) la adecuación de la red de infraestructura escolar; (v) la provisión de textos escolares, material didáctico y útiles escolares para alumnos de 1° grado; y (vi) la creación de instrumentos compensatorios para promover la permanencia escolar de los niños y jóvenes más desfavorecidos. Convenio BID-MERN -Programa de Jornada Escolar Extendida de la Provincia de Río Negro, p.11

Al analizar la racionalidad que porta este discurso y las estrategias de gobierno propuestas puede señalarse que presentan una visión que niega lo político y que se asemejan al discurso que portaron las políticas educativas a nivel nacional en la época del gobierno de C. Menen. Este predominio de las tecnologías de gestión en el discurso pedagógico, produce un desplazamiento del campo político al técnico dado que "Los problemas de gobierno se resuelven con el diseño de instrumentos y la mejora de los mecanismos de control" (Giovine; 2011:43)

Esto estaría dando cuenta del predominio de premisas propias del eficientismo social que caracterizó la racionalidad política de la década de los 90 que se refuerza en el planteo de las dimensiones sustantivas en la evaluación del proyecto en relación a los alumnos: "Mayor nivel de asistencia y retención; adquisición de conocimientos básicos; nuevas estrategias de aprendizaje; mayor autonomía y seguridad; mayor cooperación; mayor capacidad de expresión, comunicación y creatividad; nuevas formas de resolución de conflictos" (Resolución 959/08, p.3)

La implementación de este Programa de Jornada Extendida nos desafía a preguntarnos cómo establecer cadenas de significación que interpelen a los sujetos e instituciones a superar la garantía formal de los derechos. Esto nos llevará a preguntarnos si es posible alterar la educación básica en el caso de algunas escuelas en nombre de una finalidad superior, y si tiene derecho el Estado o es un mero "hecho" y por lo tanto tiene su propia fuente de legitimidad

REPARANDO O CONSTRUYENDO DESIGUALDAD

Los documentos oficiales señalan que las escuelas de Jornada Extendida están destinadas a niños pertenecientes a "grupos en riesgo social", "en situación de vulnerabilidad" "con indicadores de repitencia, sobreedad y desgranamiento", de zonas "periféricas y rurales", es decir hacen referencia a situaciones que sufren ciertos grupos a partir de los cambios socioeconómicos de las últimas décadas que los ubica sin capacidad para dominarlos y carentes de colectivos capaces de protegerlos y "desarraigados" según la expresión de Giddens que "navegan sin instrumentos en medio de los obstáculos y peligros ".(citado por Castel; 2004: 82)

Uno de los aspectos a señalar hace relación a que sólo *se ve lo que es diferente*, como si en esas escuelas no habitaran niños comunes que tratan de sobrellevar las circunstancias desfavorables de sus contextos de origen. Además se transforman las condiciones sociológicas en rasgos psicológicos, "imputando a las víctimas de las características distorsionadas de sus victimarios" (Wacquant; 2000: 93) tal es el caso de la sobreedad que se vuelve atributo del sujeto y en realidad es un efecto de la organización del sistema. Nos preguntamos si las escuelas con la modalidad de Jornada Extendida no se constituirían en instituciones protectoras y reguladoras del riesgo social, propias de la sociedad salarial, y que ahora se encuentran convulsionada por las mutaciones del capitalismo del fin del siglo XX.

Al analizar el modelo de evaluación del proyecto se observa que entre las dimensiones sustantivas a indagar con respecto al impacto de la experiencia en los alumnos se destacan la "mayor autonomía y seguridad, "mayor cooperación", "nuevas formas de resolución de conflictos" las cuales interpretamos que lejos de constituir modelos libertarios para los sujetos, constituyen nuevas formas de responsabilización de su propio destino que tienen los sujetos.

La escuela le ayudará a *asegurarse a sí mismo* a partir del desarrollo de estrategias individuales que lo ubiquen en el mercado de los seguros; este desplazamiento es producto de la

descolectivización e individualización de lo social, que responsabiliza a cada sujeto que ya no está sostenido por instituciones de regulación colectiva, sino que tiene que hacerse cargo de sí mismo.

Otro de los argumentos que abonan la idea que establecen la diferencia con las políticas de protección social del estado social, hace referencia a que no son programas de carácter universal sino que se orientan a los sectores "en riesgo social" "con menores posibilidades de acceso a la cultura" (Resol. N° 787/06 y 959/08), es decir hay una individualización de su implementación y que se viabilizan a partir de *proyectos* que se definen en función de las particularidades de sus beneficiarios.

¿Qué costo tienen estos desplazamientos? Robert Castel señala al respecto dos cuestiones a tener en cuenta, por un lado implicaría renunciar a lo común y adoptar medidas de discriminación positiva para estos grupos en situación de pobreza y ello estaría asociado a los efectos estigmatizantes de estas prácticas; sin embargo señala que como apela a la participación del beneficiario se cree que constituyen medidas de otro tipo aunque la experiencia indica que el éxito de estas empresas es más bien excepcional dado que "se le pide mucho a los que tienen poco" (Castel; 2004:92)

La segunda cuestión que plantea el autor hace referencia a la degradación de la *concepción de solidaridad*, dado que ya no se trata de proteger el conjunto de los miembros de la sociedad contra los principales riesgos sociales, sino que están destinados a los más pobres y orientados a disponer de los mínimos recursos para sobrevivir. Alerta sobre los peligros de la fragmentación que estas medidas acarrearán para la cohesión social y propone una política que asegure la continuidad de los derechos civiles y políticos, garantía colectiva, legalmente instituida, que más allá de las particularidades que posean, le reconozca el derecho a una vida digna.

ALGUNAS ADVERTENCIAS

Un proyecto educativo fundado en compensar las carencias de los niños pertenecientes a determinados grupos sociales nos lleva a preguntarnos ¿Qué es lo que le falta a estos sujetos que impiden que aprendan? ¿Se está poniendo en tela de juicio la educabilidad por las condiciones de su origen social? Aceptar estos supuestos ¿no implicaría poner en cuestión el presupuesto de igualdad de todos los seres humanos? Esto nos pone ante la disyuntiva de pensar a la educación como cuestión de derecho y justicia o de compensación y asistencia. Señalan Eloísa Bordoli y Antonio Romano (2009) que la igualdad es del orden de la necesidad del ser y por ello todos en tanto sujetos de la especie humana somos iguales; ello conlleva reconocer la singularidad de cada sujeto con la igualdad radical y ontológica de los humanos.

El recorrido realizado nos interpela a estar atentos y no convalidar políticas que refuerzan la idea de la impotencia de la escuela para enseñar en determinadas condiciones de existencia de algunos grupos sociales. La función de la educación debe estar ligada al desarrollo de lo humano en cada sujeto y que no puede estar tipificado en función de su contexto de origen "Lo humano es universal y su concreción supone desarrollarlo en cada uno en singular, más allá de las condiciones en que se habita" (Romano, 2006:159)

Este constituye el escenario de un proceso denominado gobierno de la pobreza a partir del cual se tienden a naturalizar ciertos discursos colocándolos en el lugar de lo verdadero. Se construye la idea de un sujeto desde el lugar de la carencia y la imposibilidad de aprender y no desde el lugar de la posibilidad, clausurando así la esencia misma de la acción educativa.

Es necesario volver a politizar lo educativo reinstalando la noción de que no existe un punto de sutura final entre educación y sociedad y donde el lugar que cada uno ocupa no puede ser justificado al amparo de ningún tipo de esencia; prueba de ello son el impacto de las reformas de los 90. Esta invisibilización de la dimensión política de lo educativo no invalida su existencia y nos desafía según lo expresado por Bordoli y Romano (2009) a un ejercicio de memoria, memoria política y memoria pedagógica pues como lo expresa Eduardo Galeano "No hay historia muda. Por mucho que la quemem, por mucho que la rompan, por mucho que la mientan, la historia humana se niega a callarse la boca" (Galeano; 1998:7)

BIBLIOGRAFÍA

Bordoli, Eloísa y Romano, Antonio. *Pensar la escuela como proyecto [político] pedagógico*, Montevideo: Psico Libros Waslala. 2009.

Castel, Robert. *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial. 2004.

De Marinis, Pablo. "Gobierno, gubernamentalidad. Foucault y los anglofoucaultianos. (O un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo)" en *Globalización, riesgo, reflexividad. Tres temas de la teoría social contemporánea*. Ramos Torres, Ramón y Fernando García Selgas (ed.) Madrid: CIS. 1999.

Dubet, François. *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI. 2011.

Duschatzky, Silvia y Redondo, Patricia. "Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas" en *Tutelados y asistidos* Silvia Duschatzky (comp.) Buenos Aires: Paidós. 2000.

Eduardo Galeano. *Patatas arriba La escuela del mundo al revés*. Madrid. Siglo XXI Editores. 1998.

Giovine, Renata. *El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y nuevas interpelaciones*. Bernal: Editorial UNQ (en prensa). 2011, Capítulo I y Capítulo II.

Escuelas y Barrios cercados: entre la contención social y la contención educativa. Dossiê: Educação, Cidade e Pobreza en Revista *Proposições*. V 23 nº 1 (67) UNICAMP. Editora: Bittencourt, Agueda. 2012.

Grassi, Estela. *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (II)*, Buenos Aires: Espacio Editorial. 2003, Cap. IV.

Martinis, Pablo. "Escuela, pobreza e igualdad: del "niño carente" al "sujeto de la educación" en *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Martinis, P. y Redondo, P. Buenos Aires: Del Estante editorial. 2006.

Educación, seguridad y exclusión en el Uruguay de la "Reforma Educativa. Revista Políticas Educativas, v. 21, 2008 (pp. 27-40)

Romano, Antonio. "Lo que no tiene nombre: la pobreza en la educación" en *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Martinis, P. y Redondo, P. Buenos Aires: Del Estante editorial. 2006.

Senén González, Silvia. "Política, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y micropolítica" en *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado* Perazza, R. (comp.) Ciudad de Buenos Aires: Aique. 2008.

Wacquant, Loic. *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires: Manantial. 2001, Introducción y Cap.1.

Fuentes escritas utilizadas para la elaboración del trabajo

Ley Orgánica de Educación. Nº 2444 en 28 de octubre de 1992.

Ministerio de Educación de Río Negro Resolución Nº 787/06 de aprobación con carácter experimental del "Proyecto de Escuelas de Jornada Extendida". 2006.

Ministerio de Educación de Río Negro. Resolución Nº 959 de prórroga del proyecto experimental de "Escuelas de Jornada Extendida". 2008.

Documento del Banco Interamericano de Desarrollo - Convenio BID-MERN "Programa de Jornada Escolar Extendida de la Provincia de Río Negro" Año 2007.