
III. Políticas públicas en educación

Políticas Educativas y Escuela Pública: herencias, problemas e imperativos

Silvia Barco¹

El discurso político educativo y las medidas que se implementan a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional enfatizan los principios de Inclusión Educativa y de Igualdad, por esto ofrecen la esperanza de una educación democrática y justa que contribuya a la dignificación de la condición humana. Para que esta educación sea posible es necesario interpretar a la Educación como Derecho Social, al Estado como principal agente educativo y poner en discusión para su superación, las concepciones político - educativas y pedagógicas antagónicas con los objetivos de Inclusión, Igualdad, Justicia y Democracia Educativa.

En este trabajo analizo las Políticas Educativas implementadas en las últimas décadas del siglo XX e inicios del XXI en el país, y el cambio de sentido de la escuela pública, producida por la centralidad otorgada a la lógica mercantil que interpreta a la educación como bien de consumo personal que permite al individuo capitalizarse como recurso humano empleable.

Debato políticas educativas que combinando autoritarismo y mercantilización han profundizado problemas socio-educativos estructurales y han generado otros que es necesario enfrentar, para refundar la Educación Pública haciendo de ella un valor socialmente compartido y una institución valiosa para nuestros pueblos.

Palabras claves: Política Educativa – Derecho a la Educación – Tendencias político-educativas

¹ Profesora Titular Regular de Política Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.

Educational Policies and State School: legacies, problems and urgencies.

The current political educational discourse and the policies carried out since the sanction of Ley de Educación Nacional emphasize the principles of educative inclusion and equality; arising expectations of a democratic and fair education, able to dignify the human condition. To make this education possible, it is necessary to conceive Education as a Social Right, State as the main educative agent and to discuss –in order to overcome them– political and pedagogical theories that antagonize the goals of Inclusion, Equality, Justice and Educative Democracy.

In this work, I analyse Educational Policies executed in the last decades of the XXth Century and the beginning of the XXIst in Argentina, and the change of meaning of State School, produced by the centrality attributed to mercantile thought, which conceives education as a personal commodity allowing the individual to capitalize himself as an employable human resource.

I discuss the educational policies which have expanded structural socio-educative problems and have brought about others by mixing mercantilism and authoritarianism: they need to be confronted in order to reestablish State Education as a socially shared value and a treasured institution for our people.

Key words: Educational Politic- Right to Education- Politic-educational Trends.

El discurso político educativo y las medidas que se implementan a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional enfatizan los principios de Inclusión Educativa y de Igualdad y, por esto, nos ofrecen la esperanza de una educación democrática y justa que contribuya a la dignificación de la condición humana. Y para que esta educación sea posible se debe hacer política educativa interpretando a la Educación como Derecho Social, al Estado como principal agente educativo y poniendo en discusión para su superación, las concepciones político - educativas y

pedagógicas antagónicas con los objetivos de Inclusión, Igualdad, Justicia Escolar y Democracia Educativa.

En este trabajo procuro poner en discusión características y consecuencias de las Políticas educativas que se han implementado en las últimas décadas del siglo XX e inicios del siglo XXI en el país, que consiguieron cambiar el sentido respecto de la escuela pública, abandonando la tradición democrática y popular para situarla en la lógica mercantil que concibe a la educación como un bien de consumo personal que permite al individuo capitalizarse como recurso humano empleable y destacar problemas socio-educativos que exigen ser resueltos implementando otro modelo de política pública para el sector educación.

Propongo analizar políticas educativas que combinando autoritarismo y mercantilización han profundizado problemas socio-educativos estructurales y han instalado otros que, a mi juicio hay que enfrentar, para refundar la Educación Pública haciendo de ella un valor socialmente compartido y una institución valiosa para nuestros pueblos.

Las inscripciones teóricas presentes en el análisis

El estudio de todo proyecto y medida educativa requiere, desde una concepción político educacional crítica, de la reflexión sobre los presupuestos ideológicos en los que se fundamenta, sobre los medios que instrumenta y sobre las consecuencias de su aplicación en la realidad concreta. La decisión política de formular un proyecto de educación pública justo y democrático exige interrogar y problematizar la realidad objetiva como producto histórico.

Conceptualizo a las políticas como *“intervenciones del Estado orientadas de manera directa a las condiciones de vida de distintos sectores y grupos sociales”*. (Danani, 1996), las interpreto como la forma estatal de construir la cuestión social y no sólo como una reacción del Estado frente a la cuestión social.

Reseñas

Realizo el análisis de concepciones, tendencias y medidas de política educativa intentando identificar el presente en relación con el pasado reciente, con la historia reciente. Intento, como recomienda Bloch, comprender el presente por el pasado y, a la vez, el pasado por el presente, interpretando al presente como lugar de la producción del por – venir. Interpreto que esta tarea es crucial porque asistimos a un tiempo caracterizado, como señala Hobsbauwn por el problema del “presente permanente”, por la destrucción de los mecanismos sociales que permiten vincular la experiencia contemporánea con las generaciones anteriores.

Consciente de que no puedo comprender lo que hoy es, sino interrogo lo que ha venido siendo expongo la necesidad de examinar la historia reciente en su relación con el presente por dos motivos:

- 1) la búsqueda de una comprensión más rigurosa y;
- 2) el imperativo de la construcción de la memoria, entendido como

“proceso subjetivo, siempre activo y construido socialmente, en diálogo e interacción. Esta noción de memoria contrasta con lo que se suele llamar memoria “habitual” o automática donde no hay reflexión, y en el momento de actuar los conocimientos que proceden de este tipo de memoria se manifiestan como rutinas casi siempre sin reflexión”, (Jelin, 2000:8)

Las Políticas Educativas del pasado reciente.

Los modelos Político – Educativos que dominaron durante las últimas cinco décadas, se estructuraron sobre un ideario antagónico a las ideas de Igualdad, Derecho y Justicia Social, cristalizando condiciones materiales y simbólicas que, si no son cambiadas, permanecerán como obstáculos sólidos para lograr una inclusión educativa democrática, una inclusión en el derecho a la educación.

Una tarea necesaria es historizar las políticas educativas para identificar las concepciones dominantes y promover un análisis crítico de las condiciones naturalizadas son tareas obligatorias cuando el objetivo es promover la Inclusión Educativa de iguales en el bien común que es la educación.

Políticas en tiempos de dictadura:

Los regímenes dictatoriales concibieron a la escuela pública como agencia disciplinadora. En el período 1966-1972, dominó un modelo pedagógico centrado en la formación de recursos humanos, en un contexto de desarrollismo autoritario y durante el terrorismo de estado, - 1976-1983 -, un modelo de escolarización basado en una pedagogía de carácter moralizante, que consideraba a la teología como fuente de explicaciones válidas para instrumentar la realidad educativa.

En la década de 1970 bajo el régimen del terrorismo de Estado de la dictadura que puso el foco en la “eliminación” de las organizaciones sociales, fundadas en los principios de solidaridad, igualdad y justicia social, el sistema de educación pública fue objeto de una profunda metamorfosis² a través de una política educativa que combinó dos estrategias, (Pino, P. y otros; 2006):

- 1) Una estrategia represiva, para reestablecer los “valores perdidos” en el sistema social y en el sistema educativo y hacer desaparecer, -física y simbólicamente-, todo núcleo democrático,

² El concepto alude a la dialéctica de lo igual y lo diferente, a la identificación de las transformaciones históricas del modelo subrayando lo que sus principales cristalizaciones traen a la vez de nuevo y de permanente, así sea bajo formas que no permiten reconocerlas de inmediato. No es una metáfora empleada para sugerir que, por debajo del cambio de atributos, subsiste la perennidad de una sustancia. Por el contrario, una metamorfosis hace temblar las certidumbres y recompone todo el paisaje social, (Castel, 1999: 17-19).

emancipador que venía gestándose en las luchas populares de las décadas anteriores y;

- 2) Una estrategia discriminadora para hacer “desaparecer” los dispositivos homogeneizadores que pudieren haber contribuido a la democratización social.

La Política Neoliberal de Reforma Educativa y sus orientaciones sustantivas

El conjunto de medidas que impulsó el diseño y la implementación de la Reforma Educativa en el país, en la década de 1990, estuvo orientado por los principios y valores que postula el programa neoliberal para conformar sociedades ordenadas y eficientes, tales como:

- a) El “individualismo posesivo”, interpretado como un principio y un valor que conduce a formar sujetos que aprendan a ajustar sus actuaciones en términos de beneficio individual inmediato;
- b) La competencia entendida como valor y como práctica deseable, puesto que se afirma que la competencia entre individuos y entre instituciones es el único motor de crecimiento y de desarrollo;
- c) La eliminación de la concepción de educación como derecho, que es sustituida por la concepción de educación como libertad, - libertad de enseñar, libertad de aprender -, entendida como una facultad individual que puede ejercerse o no;
- d) La transformación de las instituciones educativas en “cuasi-mercados”, o sea en instituciones que recibiendo un mínimo financiamiento público se organicen desde los principios de eficiencia, eficacia y competitividad propios de la lógica privada.
- e) La identificación y clasificación de los alumnos “vulnerables” y / o “en riesgo social” para “compensarlos” desde programas de educación focalizados.

Se trata de largas décadas de política educativa reducida a la administración de lo establecido y de producción y reproducción de proyectos culturales autoritarios puesto que suprimieron la política como modelo de acción colectiva y la sustituyeron por el gobierno de las decisiones tecnocráticas.

Fueron quitados de la agenda pública y estigmatizados como “obsoletos y anacrónicos” los principios, valores y experiencias de Educación Pública y Popular; Educación Democrática; Derecho; Igualdad; Relevancia Cultural; Universalidad; Educación Común; Laicidad. El abandono de los principios más caros a la tradición de lucha por la educación pública, fue necesario a un modelo de políticas educativas estructurado sobre una concepción minimalista de democracia y una concepción tecnocrática de educación.

La concepción minimalista de la democracia se ha articulado con una lógica instrumental para “gerenciar” la política y la educación. Se trata de una lógica que otorga a la política y a la educación un carácter de desarrollo endógeno, y de actividad puramente técnica, características que exigen neutralizar el conocimiento político y político pedagógico crítico, neutralizar el saber estructurado en la memoria colectiva, en el caso de la educación, de la tradición de lucha por la escuela pública.

Tendencias dominantes y desigualdades en un período de larga duración.

En la década de 1990 se consagraron jurídicamente las tendencias que, a partir de la segunda mitad de este siglo, y sobre todo a través del Estado Burocrático Autoritario³ han promovido: crecientes recortes en las par-

³ Tomamos el concepto de Guillermo O'Donnell para referirnos al tipo de Estado de las dictaduras militares que a través del peso fundamental de un conjunto de organizaciones especializadas en la coacción persiguieron el objetivo político de subordinar y controlar estrictamente al sector popular, revertir la tendencia autonomizante de sus

tidas presupuestarias que se asignan a la educación pública y derivación de recursos públicos hacia el sector privado; desregulación ó liberalización de las condiciones de funcionamiento del sector privado, (académicas; de calificación y certificación de estudios; de otorgamiento de títulos habilitantes para el ejercicio de las profesiones); el descrédito de las instituciones y los productos estatales por la incapacidad e imposibilidad que tienen las burocracias para hacer eficientes las prestaciones públicas, entre ellas la educativa.⁴

Este conjunto de características definieron un modelo de política educativa sin compromiso concreto con el derecho social a la educación y con la democracia como cultura política de promoción y protección de derechos. Se trata de un modelo que se cristalizó y que no tiene lugar para incluir, para aceptar, para promover

Problemas centrales para atender y resolver

El enfoque del gerencialismo educativo

La combinación de autoritarismo y mercantilización han consolidado el enfoque del gerencialismo educativo para gobernar y administrar la escuela pública

El enfoque gerencialista constituye el núcleo del Modelo de Administración Pública (New Management), presentado por los intelectuales y políticos neoliberales como instrumento de eficiencia y eficacia. Se inscribe en el paradigma de la Accountability, (Rendición de Cuentas),

organizaciones de clase y eliminar sus expresiones en la arena política. En: *E/ Estado Burocrático Autoritario*. Edit. Belgrano. Bs.As. 2da. edic. 1996.

⁴Un riguroso y exhaustivo análisis sobre las “continuidades” político-educativas y su relación con el proyecto neo-conservador está presente en Paviglianiti, N.: *Neo-Conservadurismo y Educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90*. Libros del Quirquincho. Bs.As. 1991.

proponiendo el funcionamiento de una diversidad de instituciones educativas gestionadas por distintos agentes educativos que participan en situación de competencia de una misma red de educación pública, ofreciendo una diversidad institucional con capacidad para adecuar ofertas educativas atendiendo la demanda y ejercer un control eficaz sobre las tareas desarrolladas en las instituciones para ofrecer garantía de calidad educativa.

El modelo del gerencialismo educativo privilegia la organización de sistemas de control interpretados como elementos claves para generar calidad, eficiencia y eficacia en los desempeños, evaluar los resultados educativos y proporcionar información imprescindible para la formulación de políticas educativas. En esta lógica la calidad se identifica con resultados académicos medibles y comparables y se considera un recurso para reorientar el servicio público y orientar la elección de sus usuarios.

El enfoque gerencialista define a los docentes como ejecutores de la política y modela una ideología tecnocrática para pensar la escuela y regular el hacer en la escuela.

Situar al docente en el contexto de la ejecución implica aislarlos de la posibilidad de interrogar, analizar y definir el contexto, el contenido ideológico político y pedagógico de su trabajo y ejercer control sobre los procesos y los fines de su trabajo.

El docente que no cuenta con las condiciones necesarias para diseñar, desarrollar, evaluar y modificar su práctica, es objetivamente obligado a ejecutar un diseño ajeno que lo constriñe en el molde de una pedagogía que entiende a la educación como una actividad “técnica”. En este modelo los problemas de la enseñanza se resuelven “técnicamente”, la operación pedagógica central es la elección de los medios y es excluida la problemática de los fines de la educación y del trabajo docente.

Reseñas

Las políticas dictatoriales y neoliberales configuraron una ideología tecnocrática para pensar la escuela, la organización escolar y el trabajo docente, una ideología que reduce el problema de la toma de decisiones educativas a un problema de índole técnica y deja afuera de la experiencia colectiva la dimensión ética e ideológica de las cuestiones sobre las cuales se actúa, (England, G.: 1989).

La construcción sostenida de una imagen tecnocrática de la escuela ha ido incorporando los elementos de control, predicción y certeza que derivan del lenguaje mecanicista de la tecnología y de la economía y en la cual tanto la enseñanza como la administración consisten en la aplicación de un esquema riguroso con la certeza de que todo va a encajar en él según las pautas señaladas. La operación central es la selección de estrategias que conducen a unos resultados seguros. Pero que la competitividad, el éxito, la motivación sean esenciales a una economía capitalista, así como la preocupación por el control social, no es argumento para otorgarles valor educativo, (Codd, J.; 1989).

La permanencia de concepciones tecnocráticas, utilitaristas y aparentemente a-políticas, van minando la propia concepción de educación pública y, consecuentemente los efectos positivos que esta concepción tiene sobre las percepciones de los sujetos: ciudadanos libres, con iguales derechos, portadores de derechos y de obligaciones.

Las medidas político educativas de educación de los “pobres”.

La pobreza no existe como esencia, por el contrario es un elemento dentro de una estructura y expresa una propiedad relacional de un grupo de individuos en relación con otros grupos de individuos en una estructura. En las antípodas de esta interpretación, las políticas educativas dictatoriales y mercantiles impusieron concepciones de orden moralizante, culturalista e individualista que consideran que la pobreza es un fenómeno que afecta a ciertos individuos y grupos sociales que no pue-

den beneficiarse de la educación y, por tanto, no están en condiciones de integrarse al mercado capitalista.

Como las concepciones sobre la pobreza se constituyen en guías para la decisión de políticas sociales y educativas destinadas a los sectores populares, durante décadas se afianzaron como modelo de política educativa las políticas compensatorias y focalizadas que se diseñaron sobre un planteamiento falso del problema de la pobreza y sobre creencias igualmente falsas y erróneas, tales como:

- 1) que las desigualdades educativas son un problema que afecta a los sectores sociales que están por debajo de la línea de pobreza y que son consecuencia de sus “carencias” / “déficits”;
- 2) que los pobres son culturalmente diferentes de los no-pobres y que en la “cultura de la pobreza” se encuentra la raíz de su situación y,
- 3) que la reforma educativa es un problema técnico que requiere, sobre todo, la aplicación de conocimientos basados en la investigación-

Las poblaciones tipificadas como excluidos no son inadaptados sociales, son poblaciones invalidadas por la coyuntura. Es la transformación de las reglas de juego social y económico el proceso que los ha invalidado, por esto su situación no requiere de una intervención especializada para “reparar” o “curar”

“Parece más fácil y más realista intervenir en los efectos más variables de una disfunción social que controlar el proceso que lo desencadena, porque el hacerse cargo de estos efectos puede efectuarse de un modo técnico, mientras que el dominio del proceso exige un tratamiento político”. (Castel, 2004: 29)

El resultado de la combinación entre pobreza de recursos de la población destinataria y pobres recursos estatales asignados, es, sin duda, la reproducción de las estructuras de desigualdad social. Y esta combina-

ción está a la base del modelo de Política Social Focalizada que se configuró también como política educativa para atender el fracaso escolar de las poblaciones e individuos vulnerables. La categoría de vulnerables no puede aplicarse con liviandad. Expresa la pérdida de filiación material y relacional de los sectores del trabajo y el triunfo del capitalismo de “casino”. Utilizada para “identificar” individuos y grupos sociales, no sólo se le quita su poder explicativo sino que se la emplea como justificativo de proyectos / experiencias de escolarización discriminatorias. Los “vulnerables”, en estos procesos ideológicos y políticos de deshistorización y naturalización de lo social, son lo que son, no como víctimas de la injusticia estructural, sino en cuanto inferiores en su naturaleza material y, por eso, en su capacidad de producción histórico cultural.

Y se aplican pedagogías caritativas, compensatorias que, objetivamente, no tienen potencial para modificar el capital social y cultural que poseen los niños y adolescentes que padecen situación de pobreza y marginación social y cultural. La acción educativa que no modifica contribuye a la reproducción de la desigualdad, puesto que impide que estos niños y jóvenes se apropien de las posibilidades de trascender el entorno socio-cultural en el que viven.

La desigualdad educativa o de cómo legitimar la desigualdad social

Desde justificaciones con pretensión de experticia y de objetividad y empleando distintas estrategias se ha impuesto la clasificación de niños y adolescentes para ordenar el espacio escolar e implementar adecuaciones curriculares.

En nuestro país, las regulaciones dictatoriales impusieron el orden represivo como condición necesaria y suficiente para luego poder tener libertad. El orden implicó clasificar, separar, excluir y poner a los “diferentes” en lugares diferentes. De la tipificación de los “irregulares” incluyendo a los “irregulares sociales” y de la “medición” de habilidades y

destrezas para ordenar los “grupos homogéneos”, hemos pasado a la medición de los resultados de aprendizaje y a nuevas formas de diferenciación institucional para atender a los escolares que se supone portan carencias y / o déficits.

La clasificación asignando lugares diferentes viene de tradiciones pedagógicas en las cuales los diferentes resultados escolares y las asimétricas posiciones ocupadas por los individuos, son considerados “desigualdades justas”.

La tradición conservadora explicó la desigualdad como un resultado de los dones naturales de los individuos, unos más dotados que otros. La inteligencia es considerada un atributo natural y la educación acompaña estos desarrollos individuales, pero no puede modificarlos.

Para la tradición liberal es la igualdad meritocrática de oportunidades, la política que designa el modelo de justicia, en tanto permite que todos tengan las mismas oportunidades para acceder a la educación. Serán sus resultados escolares, resultados de méritos y esfuerzos individuales los que ubiquen a los individuos en distintas posiciones, de desigualdad justa.

La historia y el análisis de las políticas efectivamente concretadas nos advierte de la presencia dura, por su permanencia en el tiempo, ó bien de la exclusión de un espacio definido como común, o bien de la inserción diferenciada en el espacio común.

Estos procesos de exclusión, de marginación, de inserción diferenciada hacen de individuos y grupos sociales a los que se les atribuye un déficit, sujetos marginados y ubicados en espacios diferenciados, fuera del espacio común.

Y estar fuera de lo común, es quedar fuera del derecho y quedar privado de cosas esenciales a una verdadera vida humana. Significa estar privado de la realidad que proviene de ser visto y oído por los demás,

Reseñas

estar privado de una “objetiva” relación con los otros que proviene de hallarse relacionado y separado de ellos a través del intermediario de un mundo común de cosas. Por esto es necesario analizar de qué manera se va implementando el principio de Educación Inclusiva.

Si las políticas de inclusión no construyen otras condiciones materiales y simbólicas efectivas para ejercer el derecho a la educación en la realidad se concretan como políticas de inserción que, fundadas en una lógica de “discriminación positiva” (un concepto que se distorsionó para legitimar políticas discriminatorias), se focalizan en poblaciones particulares y en zonas singulares del espacio social, y despliegan estrategias específicas. Los grupos que son objeto de atención y de cuidados adicionales, se identifican partiendo de la constatación de que tienen menos y son menos, de que están en una situación deficitaria.

Si se generan condiciones materiales y simbólicas que consagren el derecho social a la educación, la Inclusión será una efectiva política de integración, una política animada por la búsqueda de igualdad, de respeto a la diversidad, de reconocimiento de los sujetos como sujetos de derechos.

Hay que identificar y enfrentar medidas, recursos, formas de organización institucional, estrategias pedagógicas, propuestas curriculares, de acreditación, de evaluación que contengan principios, elementos que operen o puedan operar como ejes estructurantes de procesos de discriminación aún cuando se proclame que se trata de inclusión educativa.

Estos ejes estructurantes de discriminación, históricamente se han basado en características – presentadas en forma individual o combinadas – ligadas al cuerpo, a la herencia física, a la cultura, la etnia, la clase social, la nacionalidad.

Estos ejes pueden ser identificados en los discursos y en las normativas que legitimaron y consagraron políticas de focalización educativa en Argentina. Como prueba, cito el siguiente ejemplo:

“Por iniciativa del ministro de Educación [de la Provincia de Chubut], en mayo se firmó un decreto estableciendo la creación de uno o dos grados por colegio, los cuales, con independencia de la edad de los chicos, deben reunir a los que tengan debilidades mentales leves, o que vivan en barrios marginados, o que sean hijos de aborígenes, desocupados, extranjeros o analfabetos, o que hayan tenido fracasos escolares, (Diario Clarín, 12 de noviembre de 1996).

Estos procesos de discriminación confluyen en la naturalización de la desigualdad social y ponen en evidencia que, a los problemas estructurales que requieren de la política para ser resueltos, se los minimiza como problemas sectoriales e individuales y las respuestas para arbitrar soluciones, son de orden técnico y de orden moral.

Las respuestas de orden moral “educan” en el disciplinamiento, en el “deber ser” y las respuestas de orden técnico reducen la “solución” de problemas estructurales, sociales y culturales a innovaciones organizacionales y didácticas, innovaciones que deben ser generadas por los docentes adentro de las escuelas.

La comprensión de la desigualdad y de su proceso de producción y reproducción en las aulas y en otros ámbitos de la sociedad, requiere tener presente que las prácticas humanas dependen tanto de la subjetividad de los actores sociales, - de su conciencia, sus valores, sus objetivos -, como del peso de factores de orden histórico estructural que en gran parte escapan al control de los agentes sociales.

Existen por lo menos dos condiciones subjetivas e intersubjetivas para la producción y reproducción de desigualdades escolares. La primera es la doble naturalización, es decir, la de las categorías mentales que usamos para mirar y construir el mundo social, y la de los dispositivos institucionales y pedagógicos de la escuela. Esta doble naturalización, entiendo, se sostiene en la permanencia de tres condiciones:

Reseñas

- a) una concepción tecnocrática en la conformación de los dispositivos institucionales y pedagógicos considerados eficaces;
- b) una concepción de “alumno problema” ligada a carencias cognitivas y relacionales y;
- c) el principio de eficiencia del gasto social que se objetiva en reducción y limitación de los recursos destinados a la educación pública.

La otra condición de producción y reproducción de la desigualdad reside en el funcionamiento de los efectos conservadores de la naturalización de los objetos sociales, que necesitan de una dosis variable de desconocimiento y no conciencia, permitiendo legitimar las desigualdades existentes. Me refiero a la permanencia de pedagogías conservadoras históricamente desconfiadas respecto de las posibilidades de los sujetos, pedagogías que en contextos de agudización de las pobrezas y las desigualdades se expresan como pedagogías de la caridad, de la resignación o del fatalismo.

Hay que superar estas tradiciones porque la desigualdad social es un problema estructural y como señalara Bourdieu *“De todos los factores de diferenciación, el origen social es, sin duda, el que ejerce mayor influencia sobre el medio estudiantil, mayor en todo caso que el sexo y la edad y, sobre todo, más que tal o cual factor claramente percibido, la filiación religiosa, por ejemplo”*. (Bourdieu, P.; 2003: 23).

El problema de las Políticas Educativas y sus efectos de disciplinamiento social

Tanto las políticas educativas dictatoriales como las neoliberales promovieron la conformación de una institucionalización del sistema educativo caracterizada por la clasificación y agrupación diferenciada de la matrícula; por la elaboración de diagnósticos basados en déficits que operan como instrumento científico de clasificación y por la organización de instituciones y currículas diferenciadas y diferenciadoras.

Todo tipo de clasificación diferenciadora está a la base de políticas eficaces para disciplinar y de pedagogías de adecuación compensatoria para atender “carencias” individuales y grupales. En este marco y en estrecha relación con la concepción de educación como una técnica que se administra neutralmente, se ha impulsado una pedagogía y una didáctica de racionalidad instrumental cuya consecuencia ha sido educar en el pensamiento débil.

Se define al pensamiento débil como un pensamiento incapaz de representar, imaginar, criticar, emitir juicios y reflexionar, capacidades que definen el estado de conciencia en el que emerge el yo social, (Roitman, M.; 2003).

El pensamiento débil se va constituyendo cuando la intervención educativa no genera condiciones para posibilitar la formación del carácter deliberante del sujeto que le permita interpretar, proyectar y actuar. Y se obtura esta posibilidad cuando las enseñanzas trivializan y reducen la vida en todos sus aspectos y trivializan el lenguaje al restarle fuerza al significado semántico.

Si la educación “educa” en el pensamiento débil produce un proceso de socialización centrado en la acomodación al orden que es interpretado como un orden irreversible, ajeno a la intervención humana y a la valoración ética. Se asiste entonces a una socialización con capacidad para conformar estructuras mentales de carácter complaciente, bases del conformismo social, en las cuales no hay lugar para la creatividad y la imaginación, (Roitman, 2003: 88-89).

Tiempos de hacer Política Educativa y de conquistar Igualdad

Conquistar la educación como derecho social es una condición necesaria para la Inclusión que integra y reúne a todos en tanto iguales y singulares diversos al mismo tiempo.

Reseñas

Estoy convencida de que generar las condiciones de posibilidad de una Educación Democrática para contribuir a las condiciones de posibilidad de la Democracia, necesita de una Política Educativa Democrática, diseñada e implementada sobre los principios de Educación como Derecho Social, de Igualdad Educativa y de Participación Real.

Interpretar a la educación como Derecho Social, exige que el Estado sostenga la educación pública, la promueva y la extienda. El Derecho Social acompaña el desarrollo de la educación pública – educación democrática puesto que:

“Cuando de una cosa se dice que es pública, se entiende que es de todos los miembros de la sociedad de que se trate o, más exactamente, que ninguno de ellos puede reivindicarla para sí excluyendo de su disfrute a los demás”, (Fernández de Castro, I. y Rogero, J.; 2001: 127).

Uno de los elementos constitutivos del carácter de lo público, es la igualdad de todos los que participan como sujetos de derecho del bien, y como sujeto colectivo y activo de lo público.

La Educación democrática, la Educación para la democracia exige ser considerada un derecho social y los derechos sociales exigen un comportamiento activo por parte del Estado, que garantice a los ciudadanos una situación de certidumbre.

Se trata de una concepción que supera el individualismo, en tanto se postula desde el principio de Igualdad, (Bobbio, 1991: 459 – 460). Es un derecho inscripto en un paradigma de carácter Universalista de la Política Social, en el que la prestación social se dirige a un sujeto que tiene derecho.

El Derecho Social promueve un ideal de justicia reparadora, se funda en el principio de Solidaridad Social. Vigencia plena de derechos sociales, trabajo efectivo y condiciones decentes de existencia para todos, resultan exigencias indispensables para que cada uno encuentre, recobre ó

consERVE un lugar en el continuum de las posiciones socialmente reconocidas; (Castel, R.; 1999:457).

“Un modelo de Política de la Igualdad, dice que una sociedad justa presupone que en ella sea posible asegurar no sólo los derechos y libertades subjetivas de acción, sino también las condiciones materiales elementales para poder hacer un uso efectivo de esos derechos y libertades”. (Cortés Rodas, Francisco; 1999: 163).

Se trata, para la política, de asumir la responsabilidad de demostrar que todos piensan y que todos pueden pensar, - aprender -, como principio que permite construir lo común, desnaturalizando lo que de “natural” se ha construido sobre la desigualdad.

Jaques Rancière coloca el tema y el problema de la igualdad en la ética y en la obligación de verificar la igualdad de principio de los “seres que hablan”, (2006:43), y afirma que la emancipación es la conciencia de esta igualdad.

“Es una cuestión de política: se trata de saber si un sistema de enseñanza tiene como presupuesto una desigualdad a “reducir” o una igualdad a verificar”, (Rancière, 2006: 138).

La Inclusión en el derecho que integra respetando se promueve en una escuela justa. Y la definición y distribución de la educación y de los procesos de escolarización son un problema de Justicia, o sea un problema de honestidad en la distribución, cuyo criterio innegociable es la igualdad.

Bibliografía

- ARENDDT, Hannah; (1997); *¿Qué es la política?*; España Ediciones Paidós.
- ARENDDT, Hannah; (1998); *La Condición Humana*; España Ediciones Paidós.
- BOURDIEU, Pierre; (1987); Describir y prescribir. Nota sobre las condiciones de posibilidad y los límites de la eficacia política. En *Revista Tsenbert* 450. Año 1. N° 3. (Traducción Emilio Tenti Fanfani).
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude; (2003); *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*; Argentina Siglo XXI Editores.
- CASTEL, Robert; (1999); *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*; Argentina Paidós.
- CASTEL, Robert; (2004); *Las Trampas de la Exclusión*; Argentina Topía Editorial.
- CASTEL, Robert, TOURAINÉ, Alain, BUNGE, Mario, IANNI, Octavio, GIDDENS, Anthony; (2001); *Desigualdad y globalización*; Argentina Facultad de Ciencias Sociales (UBA), Manantial.
- DUBET, François; (2005); *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*; España Gedisa Editorial.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, Ignacio y ROGERO, Julio; (2001); *Escuela Pública. Democracia y poder*; Madrid Miño y Dávila Editores.
- GENTILI, Pablo; (2011); *Pedagogía de la Igualdad*; Argentina Siglo XXI – CLACSO.
- MARTINES, Pablo y REDONDO, Patricia (comps.); (2006); *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*; Argentina Del Estante Editorial.
- MESSNER, Johannes; (1964); *Sociología Moderna y Derecho Natural*; Barcelona Editorial Herder.

RANCIÈRE, Jacques; (2006); *El maestro ignorante*; Argentina Editorial Tierras del Sur.

ROITMAN ROSENMAN, Marcos; (2003); *El pensamiento sistémico. Los orígenes del social-conformismo*; México Siglo XXI editores.

ROSANVALLON, Pierre; (1995); *La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia*; Buenos Aires Ediciones Manantial.

TENTI FANFANI, Emilio; (2007); *La escuela y la cuestión social*; Argentina Siglo XXI Editores.