

ISSN: 2254-3139



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

2012 - VOLUMEN 1, NÚMERO 1

EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL



http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1_num1.html

RIEJS. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social

RIEJS es una publicación académica en formato electrónico arbitrada y editada por el Grupo de Investigación "Cambio Educativo para la Justicia Social" de la Universidad Autónoma de Madrid en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE).

DIRECTORES

F. Javier Murillo Torrecilla Reyes Hernández-Castilla

Universidad Autónoma de Madrid - Facultad de Formación de Profesorado y Educación
C/ Fco. Tomás y Valiente, 3. C.P. 28049 Madrid - España
riejs-gice@uam.es

EDITORES

Cynthia Martínez-Garrido Héctor Opazo Carvajal

EDITORA DIGITAL

Verónica González de Alba

ASESOR EDITORIAL

Manuel Lorite Becerra

CONSEJO DIRECTIVO

| | | |
|------------------------------|----------------------------|------------------------------|
| Pilar Aramburuzabala Higuera | Antonio Maldonado Rico | Adela A. Rodríguez Quesada |
| Rosario Cerrillo Martín | Claudia Messina Albarenque | Vanesa Seguro Gómez |
| Antonio Fernández González | Vitali Miranda Ahumada | Pedro Sauras Jaime |
| Liliana Jacott Jiménez | Angela Morales Fernández | Inmaculada Tello Díaz-Maroto |
| | Enriqueta Núñez Gómez | |

CONSEJO DE REDACCIÓN

| | | |
|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Isabel Cristina Ángel | Rocío García-Peinado | Everardo Pérez Manjarrez |
| Ariane Baffa Lourenço | Anita González Bustamante | Chenda Ramírez Vega |
| Graciela Capistrán Suárez | Gabriela J. Krichesky | Sol Rodríguez Tablado |
| Reyna Euán Ramírez | Ana María Martínez-Peiret | Jéssica Vásquez Sepúlveda |
| Alba García Barrera | Carla Morales Pillado | Tania Yáñez Urrutia |

CONSEJO CIENTÍFICO

| | |
|---|---|
| Jorgelina Abbate (University Massachusetts-Boston, USA) | Carlos Muñoz-Izquierdo (U. Iberoamericana, México) |
| Günter Bierbrauer (Universität Osnabrück, Alemania) | Mariano Herrera (CICE, Venezuela) |
| Antonio Bolívar (Universidad de Granada, España) | Connie North (University of Maryland, USA) |
| Sharon Chubbuck (Marquette University, USA) | Ángeles Parrilla (Universidad de Vigo, España) |
| Raewyn Connell (University of Sydney, Australia) | Marcela Román (CIDE, Chile) |
| Ricardo Cuenca (Instituto de Estudios Peruanos, Perú) | Juana M. Sancho (Universidad de Barcelona, España) |
| Ian Davis (University of York, UK) | Sylvia Schmelkes (Universidad Iberoamericana, México) |
| Nick Elmer (University of Surrey, UK) | Josu Solabarrieta (Universidad de Deusto, España) |
| Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia, España) | Juan Carlos Tedesco (Argentina) |
| Ferrán Ferrer (Universitat Autònoma de Barcelona, España) | Alejandro Tiana (Org. de Estados Iberoamericanos, España) |
| Nancy Fraser (The New School University, USA) | Riel Vermunt (Leiden University, Países Bajos) |
| Juan Eduardo García-Huidobro (U. Alberto Hurtado, Chile) | Bernd Wegener (Humboldt University, Alemania) |
| John Gardner (Queen's University, UK) | Ken Zeichner (Washington University, USA) |

Con la colaboración de



EDITORIAL

- RIEJS: EL NACIMIENTO DE UN SUEÑO** 4
F. Javier Murillo y Reyes Hernández-Castilla

ARTÍCULOS

- JUSTICIA SOCIAL Y EQUIDAD ESCOLAR. UNA REVISIÓN ACTUAL** 9
Antonio Bolívar
- HORIZONTE NORMATIVO PARA UNA EDUCACIÓN JUSTA EN SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS. UNA REFLEXIÓN DESDE AMÉRICA LATINA** 46
Pablo Salvat, Marcela Román y Juan Eduardo García-Huidobro
- SOBRE JUSTICIA SOCIAL Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE DESIGUALDAD** 79
Ricardo Cuenca
- PROBLEMAS DE JUSTICIA SOCIAL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ARGENTINO: EL CASO DEL NIVEL SECUNDARIO** 94
Claudia Romero, Gabriela J. Krichesky y Natalia Zacarías
- CONDICIONES DE POSIBILIDAD PARA EL DERECHO A LA EDUCACIÓN CON JUSTICIA SOCIAL. EL CASO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA** 111
M^a Cristina Martínez Pineda y Carolina Soler
- LA CULTURA PARA LA MEJORA; ESTUDIO EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN CHILE** 133
Carmen Sepúlveda
- PRÁCTICAS INCLUSIVAS ANTE EL RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIO-EDUCATIVA. ESTRUCTURAS DE TRABAJO COLABORATIVO EN CENTROS ESCOLARES SITUADOS EN ZONAS DE DEPRIVACIÓN SOCIAL** 153
F. Javier Amores y Maximiliano Ritacco
- IMBRICACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LA JUSTICIA: CONFIGURACIÓN DISCURSIVA** 179
Mercedes Ruiz Muñoz

DOCUMENTOS

- EDUCACIÓN Y JUSTICIA SOCIAL** 199
Pablo Latapí Sarre
- REVISITANDO A PABLO LATAPÍ SARRE: 48 AÑOS DESPUÉS DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA SOCIAL** 203
Héctor Opazo Carvajal

RECENSIONES

- HANDBOOK OF SOCIAL JUSTICE IN EDUCATION** 209
Pilar Aramburuzabala
- LA CONSTRUCCIÓN DE LA JUSTICIA EDUCATIVA. CRITERIOS DE REDISTRIBUCIÓN Y RECONOCIMIENTO PARA LA EDUCACIÓN ARGENTINA** 212
Gabriela J. Krichesky
- EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE. ACHIEVING WELLBEING FOR ALL** 214
Ana María Martínez Peiret
- DERECHOS DE INFANCIA Y EDUCACIÓN INCLUSIVA EN AMÉRICA LATINA** 216
Anita M. González Bustamante

ISSN: 2254-3139



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

RIEJS: EL NACIMIENTO DE UN SUEÑO

RIEJS: THE BIRTH OF A DREAM

RIEJS: O NASCIMENTO DE UM SONHO

F. Javier Murillo y Reyes Hernández-Castilla



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 1, NÚMERO 1**

Una educación equitativa y de calidad tiene el imperativo ético de garantizar el acceso, la plena participación y el desarrollo integral de todos y cada uno de los y las estudiantes, independientemente de su género, cultura, clase social, nacionalidad, lengua materna o capacidad. Pero ello no es suficiente, también es preciso que contribuya a la transformación social, a la consecución de una sociedad más justa, democrática e inclusiva. Efectivamente, la crisis y la globalización están haciendo que la inequidad y las injusticias se exacerben en todo el mundo. Mientras que unos pocos cada vez acumulan más riquezas, se incrementa el número de personas bajo el umbral de la pobreza; las diferencias entre el norte rico y el sur pobre se acrecientan. De esta forma, cada día es más necesario luchar contra esas inequidades, y la educación es, sin duda alguna, un instrumento privilegiado para ello.

La educación, por tanto, debe dar el salto de ser el más importante mecanismo de legitimización de las desigualdades sociales, a ser un poderoso instrumento de lucha contra las desigualdades sociales. Porque, si bien es cierto que la educación por sí misma no puede lograr la transformación social, no lo es menos que sin la Educación es imposible lograrlo. Pero no cualquier educación, una Educación que trabaje desde la Justicia Social y para la Justicia Social.

Estas sencillas pero poderosas ideas son las que mueven a la creación de la Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS). Con ella se pretende contribuir a la construcción de una sociedad más justa mediante el fomento de la investigación, el debate y la reflexión acerca de una Educación entendida como motor de transformación social.

RIEJS, la revista que con este número nace, es una publicación periódica semestral de carácter académico editada por el Grupo de Investigación “[Cambio Educativo para la Justicia Social](#)”, de la Universidad Autónoma de Madrid (España), en colaboración con la [Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar](#) (RINACE). Publica artículos inéditos que versen sobre una Educación entendida como motor para la Justicia Social, cuyas temáticas podrán ser:

- Investigaciones de carácter empírico elaboradas desde diversos enfoques metodológicos y disciplinares (Educación, Psicología, Sociología, Economía, Historia, etc.) y enfocadas a la Justicia Social y la Educación.
- Investigaciones educativas que entiendan a la educación como base para la transformación social.
- Revisiones de literatura de calidad.
- Descripciones de experiencias de Educación para la Justicia Social.
- Reflexiones teóricas de justicia social en educación, calidad y evaluación, entre otras.

RIEJS pretende cumplir todos los estándares internacionales para ser una revista de calidad, por lo que todos artículos que publica han pasado una estricta doble evaluación ciega por pares.

Su nacimiento viene precedida por dos antecedentes que marcaron el camino:

- La sección monográfica del volumen 4, número 1 (2011), de la [Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa](#), dedicada a la Evaluación Educativa para la Justicia Social.
- El volumen 9, número 4 (2011), de la [Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación](#) (REICE), dedicada a la Educación para la Justicia Social.

Este primer número de RIEJS está conformado por 14 textos agrupados en tres grandes bloques: artículos, documentos y reseñas. Lo abre una excelente aportación del catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, Antonio Bolívar, que supone una revisión de un texto “ya clásico” -aunque apenas tenga ocho años- de este autor sobre esta temática. Con una lúcida visión panorámica, aborda con singular profundidad los conceptos rawlsianos de justicia distributiva, así como de la justicia desde la perspectiva del reconocimiento y de la redistribución. Destaca la tensión que plantea entre dilemas educativos presentes en la toma de decisión de las políticas educativas como igualdad de oportunidades, políticas compensatorias o de reconocimiento del mérito.

Desde América Latina se aporta un interesantísimo y profundo análisis del estado actual, así como su perspectiva histórica, sobre la constitución de los sistemas educativos presentes en la región. Pablo Salvat, Marcela Román y Juan Eduardo García-Huidobro, desde el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación de Chile, reflexionan desde la ética y la política para desde ahí proporcionar una nueva reformulación de la justicia social en educación. Una vez entendida la necesidad de recuperar y explicitar este sentido más social y cultural de la educación, y por tanto, también de diseñar sus acciones de modo que respondan a las necesidades y problemas sociales. Para ello su mirada y su propuesta es construir y consensuar un referente ético-político, que sostenga, valide y demande una educación igualitaria.

En el tercer artículo, el investigador peruano Ricardo Cuenca, consciente también del alarmante aumento de las desigualdades, reflexiona sobre la relación entre la justicia social y la educación en América Latina. En su artículo se cuestiona la visión utilitarista de la calidad educativa y su ausencia de respuesta a las necesidades reales de los grupos tradicionalmente excluidos de los beneficios de la sociedad. De esta forma, da prioridad a una reflexión conceptual, pretende proponer posibilidades y límites que presentan diversos planteamientos acerca de igualdad de oportunidades y calidad, señalando además posibles desafíos y retos que los gobernantes deberán discutir para construir una educación a favor de la justicia social.

Claudia Romero, Gabriela J. Krichesky y Natalia Zacañas, de la Universidad Torcuato di Tella de Argentina, recuperan algunos datos relevantes y significativos de la situación argentina con el fin de aportar puntos de referencia para el debate acerca de cómo mejorar las escuelas secundarias. Este artículo, partiendo de datos contrastados, es una reflexión informada de modo que se denuncien situaciones injustas contextualizadas de manera que esta desigualdad social, económica y cultural revelada mueva a tomar decisiones socialmente más justas.

El texto titulado *Condiciones de posibilidad para el derecho a la educación con justicia social. El caso de la educación superior en Colombia*, de M^a Cristina Martínez Pineda y Carolina Soler -Universidad Pedagógica Nacional colombiana-, ofrecen una reflexión desde el contexto del Derecho a la Educación: las ausencias y las presencias jurídicas, así como de políticas y tomas de decisión que hacen viables y concretan este derecho. Denuncian un modelo desarrollo con una concepción estrecha de política social, limitada por las restricciones basadas en la idea de lo público, de justicia social. En tres apartados nos presentan debates interesantes: sobre la cobertura, calidad y equidad social en la Educación Superior.

La profesora chilena Carmen Sepúlveda presenta en su artículo una investigación de carácter cualitativo llevado a cabo en centros de Educación Secundaria en Santiago de Chile. En él nos lleva a comprender la concepción de los miembros de la Comunidad Escolar para llevar a cabo procesos de eficacia escolar. Esta perspectiva émica en la que padres, estudiantes y profesores nos muestran su visión de los procesos de cambio y la importancia de la cultura del centro para que estos procesos sean exitosos. El estudio concreta planteamientos directamente relacionados con la promoción de la justicia social en educación. Los educadores e investigadores necesitan profundizar en el estudio del sentido y búsqueda de una sociedad justa y que se concreten en acciones en la escuela y en la sociedad.

F. Javier Amores y Maximiliano Ritacco, profesores de Didáctica y Organización Escolar y de Pedagogía la Universidad de Granada, presentan los resultados de una investigación con estudiantes en riesgo de exclusión en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, en Andalucía. En su texto describen prácticas educativas para favorecer la inclusión de estudiantes en desventaja social. En este artículo, sin duda motivador, describen prácticas inclusivas que se apoyan en una estructura colaborativa que las soporte dando cuenta, al tiempo, de una educación más equitativa, más justa, con menos fracturas y diferencias para las personas más desfavorecidas.

El último artículo de este número corresponde a otra investigación acerca del derecho a la educación y la justicia, cuyo objetivo consistió en dar cuenta de las significaciones que construyen los diversos actores y del posicionamiento político en torno a este campo, realizada por Mercedes Ruiz Muñoz de la Universidad Iberoamericana-Ciudad de México. En él se proponen los elementos que dan sentido a la configuración del derecho a la educación y sus concreciones como la gratuidad, la obligatoriedad, la exigibilidad y la justiciabilidad; así como otros elementos que están vinculados a ellos, como la equidad y la igualdad y relacionados con la justicia. Un planteamiento que permite la discusión y la reflexión sobre el derecho a la educación y la justicia como conceptos interrelacionados.

En este número también se presenta un documento de un valor histórico incalculable. El primer artículo periodístico, en 1964, del insigne investigador mexicano, ya fallecido, Pablo Latapí, dedicado a la “Educación y la Justicia Social”, todo un lujo. Su lectura se antoja como inexcusable. Héctor Opazo, coeditor de RIEJS, ayuda a la comprensión del mismo contextualizándolo en su momento histórico.

Como colofón a este número se publican las reseñas de cuatro textos actuales sobre Educación y Justicia Social: *Handbook of Social Justice in Educación* (2009) por Pilar Aramburuzabala; *La Construcción de la Justicia Educativa* (2011) por Gabriela J. Krichesky; *Education for Social Justice. Achieving wellbeing for all* (2009) por Ana María Martínez Peiret; y

Derechos de la Infancia y Educación Inclusiva en América Latina (2011) por Anita M. González Bustamante.

El nacimiento de una nueva revista sobre investigación educativa es siempre un momento importante, lleno de sentimientos... De incertidumbre, por no saber si sobrevivirá en un mundo de alta competencia entre las publicaciones periódicas; de satisfacción, por ver concretarse en unas páginas meses de duro trabajo de mucha gente; de ilusión, por poder contribuir un poco a que nuestros sueños de una sociedad más justa con una mejor educación se conviertan en realidad...

En todo caso, es momento de agradecer a las instituciones y personas que están contribuyendo a que RIEJS salga a la luz. Entre las primeras, muy especialmente a la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE), a la Universidad Autónoma de Madrid, en concreto a su Servicio de Publicaciones que nos dio su apoyo, y al Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU) de la Organización de Estados Iberoamericanos, por la confianza depositada.

Muchas son las personas que han contribuido a que este sueño se haga realidad. Nuestro agradecimiento más sincero a todos ellos. A los editores, Cynthia Martínez-Garrido y Héctor Opazo; a la editora digital, Verónica González; a nuestro asesor, Manuel Lorite; al comité de redacción de RIEJS, Isabel C. Ángel, Ariane Baffa, Graciela Capistrán, Reyna Euán, Alba García Barrera, Rocío García-Peinado, Anita González Bustamante, Gabriela J. Krichesky, Ana María Martínez-Peiret, Carla Morales, Everardo Pérez Manjarrez, Chenda Ramírez, Sol Rodríguez Tablado, Jéssica Vásquez y Tania Yáñez; al Comité Directivo de RIEJS; al Comité Científico, todo un lujo para cualquier revista; y a todos y cada uno de los autores de esta primer número, escribir para una revista que apenas es un proyecto es una muestra de confianza que debemos agradecer.

Nosotros hemos cumplido, el número 1 del volumen 1 de la Revista Internacional de Educación para la Justicia Social está publicado. Sólo el tiempo dirá si ha realmente contribuido a la consecución de una sociedad más justa a través de una mejor educación.

ISSN: 2254-3139



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

JUSTICIA SOCIAL Y EQUIDAD ESCOLAR. UNA REVISIÓN ACTUAL

SOCIAL JUSTICE AND EDUCATIONAL EQUITY. A CURRENT REVIEW

JUSTIÇA SOCIAL E EQUIDADE ESCOLAR. UMA REVISÃO ATUAL

Antonio Bolívar

Fecha de Recepción: 26 de Octubre 2011
Fecha de Dictaminación: 30 de Noviembre de 2011
Fecha de Aceptación: 01 de Diciembre de 2011



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 1, NÚMERO 1**

Resumen

Este artículo hace una amplia revisión de las teorías de la justicia y equidad educativa desde diferentes ángulos actuales. En primer lugar, desde una visión panorámica, a modo de introducción, se abordan las políticas de igualdad en educación. En segundo, se analizan las teorías de la justicia distributiva: la justicia como equidad de John Rawls y, en paralelo, la perspectiva de las capacidades de Amartya Sen. Además, actualmente, junto a las políticas de la justicia redistributiva, ha surgido con fuerza la perspectiva del reconocimiento. Desde una perspectiva interna a la propia escolaridad, un tercer bloque aborda cómo se plantea y se vive la justicia en las prácticas educativas, centrado en la tensión entre igualdad de oportunidades y mérito. La igualdad de oportunidades es un sueño o una ficción, aunque como tal necesaria, por lo que supone de aspiración a la equidad; por otra, la idea de justicia se vincula con la necesidad de redistribución de los recursos, dando sustantivamente más a los que menos tienen. Se formula un análisis crítico de las políticas de educación compensatoria desarrolladas en tal sentido. Por último, como una vía actual de salida, se aboga por asegurar a todos los alumnos los aprendizajes fundamentales, con algunos de los dilemas que presenta.

Palabras clave: Justicia social, equidad educativa, igualdad en educación, oportunidades, justicia distributiva, reconocimiento, programas educación compensatoria, competencias clave.

Abstract

The paper gives a comprehensive review of the theories of justice and equity in education from different angles today. First, from an overview, by way of introduction, deals with equality policies in education. Second, we analyze the theories of distributive justice: justice as fairness to John Rawls and, in parallel, the perspective of the capability approach of Amartya Sen. Moreover, at present, along with the policies of redistributive justice, there has been strong recognition policies. From an internal perspective to their own schooling, a third block deals with justice in educational practices, focusing on the tension between equality of opportunity and merit. Equality of opportunity is a dream or a fiction, but as such need, so suction is equity, and secondly, the idea of justice is linked to the need for redistribution of resources, giving substantially more to those who have less. It makes a critical analysis of compensatory education programs developed in this regard. Finally, as an output current path, is advocated to ensure key competencies for all students, with some of the dilemmas it presents.

Keywords: Social justice, educational equity, equality of education, opportunity, distributive justice, recognition, compensatory education programs, key competencies.

Resumo

Este artigo faz uma ampla revisão das teorias da justiça e equidade educativa desde diferentes ângulos atuais. Em primeiro lugar, desde uma visão panorâmica, a modo de introdução, se abordam as políticas de igualdade na educação. Em segundo, se analisam as teorias de justiça distributiva: a justiça como equidade de John Rawls e em paralelo a perspectiva das capacidades de Amartya Sem. Além disso, atualmente, junto às políticas de justiça redistributiva, surgiu com força a perspectiva do reconhecimento. Desde uma perspectiva interna a própria escolaridade, um terceiro bloco aborda como se planeja e se vive a justiça social nas práticas educativas, centrado na tensão entre igualdade de oportunidades e mérito. A igualdade de oportunidades é um sonho ou uma ficção, embora como tal necessária, pelo que supõe de aspiração a equidade, por outra, a ideia de justiça se vincula com a necessidade de redistribuição dos recursos, dando substancialmente mais aos que menos tem. Formula-se uma análise crítica das políticas de educação compensatória desenvolvidas em tal sentido. Por último, como uma via atual de saída, se defende por assegurar a todos os alunos as aprendizagens fundamentais, com alguns dos dilemas que apresenta.

Palavras-chave: Justiça social, equidade educativa, igualdade em educação, oportunidades, justiça distributiva, reconhecimento, programas de educação compensatória, competências chave.

INTRODUCCIÓN: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los directores de RIEJS me han propuesto, para este primer número, hacer una relectura actualizada y reelaboración de un trabajo mío anterior (Bolívar, 2005) sobre equidad y teorías de la justicia, que ha tenido una cierta repercusión. Mis lecturas y formación desde entonces, lógicamente, se han ampliado pero, sobre todo, el territorio de la equidad y justicia escolar se ha *complejizado*, presentando más caras y contornos que las cuestiones distributivas. Se ha roto el mapa de la modernidad sobre el tema y, ante la nueva narrativa de lo social, resulta ahora –por tanto– más complicado formar el rompecabezas para dibujar una figura coherente. No obstante, no renuncio a presentar lo que estimo puedan ser grandes líneas que posibiliten orientarse en un universo con múltiples justificaciones.

El ideal de lograr una “igualdad de oportunidades” (*égalité des chances*), progresivamente se ha visto, desde la Sociología de la Educación, gravemente desestabilizado, cuando no abandonado como un sueño ilustrado. Si la escuela en la modernidad fue la institución principal para lograr la igualdad de oportunidades a través del mérito y esfuerzo de los individuos, lejos de cualquier condicionamiento social, actualmente hemos dejado de creer en dicho dispositivo. Diversos factores han obligado a resituar de modo más complejo la justicia referida al ámbito escolar: la desilusión ante las promesas incumplidas de la escolarización masiva, el persistente fracaso escolar en modelos comprensivos, nuevas formas de exclusión social, las insuficiencias de las prácticas compensatorias, las demandas de reconocimiento de las identidades y las diferencias, la individualización, etc. Hay *diferentes gramáticas de la justicia escolar*, que tienen muchas caras o esferas y, aunque fuera deseable, no es posible una concepción unitaria que abarque (y explique) todas las dimensiones. Esto nos ha llevado a visibilizar otras dimensiones de la injusticia: además de la económica, que exige una redistribución; cultural, que requiere un reconocimiento; y política, que precisa de representación (Fraser y Honneth, 2005). Lo justo ya no puede seguir identificándose con un *universalismo homogeneizador*, pues exige ser compensado con el reconocimiento de contextos y culturas. Derivado de las nuevas sensibilidades se están proponiendo nuevas perspectivas de la igualdad, como la *igualdad afectiva* (Lynch, Baker y Lyons, 2009), referida a esa dimensión de las relaciones afectivas de amor, cuidado y solidaridad, frecuentemente abandonadas o silenciadas (“*Fiat iustitia et pereat mundus*”) por las teorías de la igualdad. Justamente, pienso, una de las tareas que se propone la nueva RIEJS es recoger estas diversas dimensiones referidas a la justicia social en el ámbito educativo.

Plantearse la equidad en educación desde el punto de vista de la justicia social requiere entrar en las argumentaciones más relevantes de la *filosofía moral y política* que, aunque diversas y plurales y con mayor apoyo y legitimidad unas que otras, puedan servir de base para evaluar su equidad o inequidad. No obstante, si bien todas las teorías coinciden en la igualdad, el asunto en que divergen es *equality of what?*, según la conocida formulación de Sen (1995); o –en otros términos– qué deba entrar o no, porque se considere relevante, en la “igualdad de oportunidades” educativas. Aún cuando existen discursos en esta línea (Meuret, 1999; Derouet y Derouet-Besson, 2009), en los trabajos habituales sobre política educativa o sobre el fracaso escolar se suele dar por sobreentendida las teorías de la justicia social (cuando no es algo obvio ni unificado), en otras ocasiones se analizan prácticas concretas, sin remitir a tales cuestiones.

Voy a abordar el asunto, complejo y sinuoso, de las teorías de la justicia social y equidad educativa desde diferentes ángulos, que espero se complementen para dar una visión más completa. En primer lugar, desde una visión panorámica, a modo de introducción, abordo el tema desde las *políticas de igualdad en educación*. En segundo, como también han visto Murillo y Hernández (2011), conviven en la actualidad varias grandes concepciones de justicia social. En las teorías de la equidad en educación me centro en el planteamiento (moderno) de John Rawls tanto por haber sido la teoría más relevante en los últimos treinta años como, sobre todo, por las implicaciones que tiene para la igualdad de oportunidades e inclusión educativa. De modo paralelo (y alternativo) se analiza la justicia escolar desde la perspectiva de las capacidades (*capabilities approach*) de Amartya Sen. Por último, junto a las políticas de la justicia redistributiva, ha surgido con fuerza la perspectiva del reconocimiento. En un tercer bloque, desde una perspectiva interna a la propia escolaridad, se aborda cómo se plantea y se vive la justicia en las prácticas educativas, centrándome en la tensión entre *igualdad de oportunidades y mérito*. La igualdad de oportunidades es un sueño o una ficción, aunque como tal necesaria, por lo que supone de aspiración a la equidad; por otra, la idea de justicia se vincula con la necesidad de redistribución de los recursos, dando sustantivamente más a los que menos tienen. Se formula un análisis crítico de las políticas desarrolladas en tal sentido. Por último, como una vía actual de salida, se aboga por asegurar a todos los alumnos los *aprendizajes fundamentales*, aún cuando se reseñen algunos de los dilemas que presenta.

1. LA JUSTICIA SOCIAL COMO IGUALDAD Y EQUIDAD

Justicia, igualdad y equidad, a menudo empleados indistintamente, conceptualmente se enmarcan en la actualidad de paradigmas diferenciados. Si desde el paradigma de la *igualdad* todos los individuos deben siempre recibir el mismo tratamiento; desde el marco de la *equidad* los individuos son diferentes entre sí y merecen, por lo tanto, un tratamiento diferenciado que elimine o reduzca la desigualdad de partida. La contraposición es manifiesta cuando, desde el marco de la equidad, el *tratamiento desigual es justo* siempre que pueda beneficiar a los individuos más desfavorecidos. La universalización está vinculada al paradigma de la igualdad: todas las personas son iguales ante la ley, mereciendo los mismos derechos y recursos. Sin embargo, como destacan Medeiros y Diniz (2008), actuar con equidad, de modo simplificado, supone revertir desigualdades injustas de modo focalizado y diferenciado en los casos que se presentan y tratar igualmente a todos cuando no hubiera desigualdades. Muchas teorías de justicia distributiva adoptan elementos del paradigma de la equidad en su formulación. Así, la conocida regla de Marx “de cada uno según su capacidad, a cada uno según sus necesidades”; o, como vamos a ver posteriormente, el “principio de la diferencia” de Rawls se basan en la idea de que individuos desiguales deben ser tratados de modo desigual para que dicha desigualdad sea reducida. En el ámbito educativo, como se comentará, la igualdad de oportunidades es expresión del primero, determinadas propuestas compensatorias lo son de la equidad. Sin embargo, en la práctica y desde las teorías de la justicia, como se verá, el asunto no es simple, como si se pudiera contraponer de modo general uno a otro. Se puede defender, como hace Rawls, una igualdad en la distribución de algunos bienes primarios y equidad en la distribución de otros, aplicándose uno y otro a esferas o conjuntos de bienes distintos.

La igualdad, entendida de modo simple, como “entre todos en todo”, sería la *igualdad formal* reconocida en Derechos y constituciones, pero difícil de defender de manera sensata (salvo utopías, o frente a situaciones de radical desigualdad) que la igualdad sea en todo. La igualdad en el tratamiento se basa en la regla simple de distribuirse fracciones iguales de recursos a todas las personas, por lo que hay poco a explorar sobre sus mecanismos de funcionamiento. El debate más interesante, como ha destacado Norberto Bobbio (1993), es cuando se especifica ¿entre quiénes? y ¿en qué? Justamente la cuestión ¿igualdad, en qué? ha dividido las respuestas: igualdad de todos en la libertad (Liberalismo), igualdad entre todos en los bienes primarios básicos (Rawls), en las capacidades (Amartya Sen), en los recursos (Dworkin), en la satisfacción de necesidades (Singer). Aquello que se pretende distribuir es lo que deba ser objeto de un tratamiento equitativo.

Por su parte, el discurso de la *equidad* ha emergido con fuerza, a partir de la obra de Rawls (1979), como una noción más compleja que trata de superar que una igualdad estricta (a todos según su mérito, al margen de la situación de partida) sea justificable. En efecto, evocar la “equidad” y no la igualdad supone que determinadas desigualdades, además de inevitables, deben ser tenidas en cuenta, pues –como dice Sen (1995:13)– “el hecho de considerar a todos por igual puede resultar en que se dé un trato desigual a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable”, por lo que es preciso ir más allá de la igualdad formal. La equidad es, pues, sensible a las diferencias de los seres humanos; la igualdad se refiere a iguales oportunidades a un nivel formal. Así, la igualdad formal de acceso a la educación, equitativamente, debe ser compensada para garantizar una igualdad de oportunidades, apoyando con mayores recursos a los grupos en desventaja. Se trata de modo “desigual” para restablecer la equidad. Una justicia social en educación debe tender a la equidad (repartir los medios para favorecer a los desfavorecidos), no a la distribución igualitaria de recursos entre todos los alumnos. En suma, la equidad en educación gira la cuestión de la justicia educativa a *cómo resuelve la situación de los peor situados*, en una redistribución proporcional a las necesidades. Por lo demás, en sentido general, la justicia como equidad es un sistema social basado en criterios que todos puedan aceptar desde una posición de igualdad.

Determinados servicios públicos, como el acceso a la educación, han de ser asegurados indiscriminadamente. En otros, sin embargo, se ha de actuar de modo focalizado según necesidades o grupos. No deja de estar sujeto a discusión su implementación: por ejemplo, si los libros de texto u ordenadores portátiles han de ser distribuidos a todos, sin discriminación. También la respuesta, en ocasiones, depende de factores de desarrollo económico, como los recursos disponibles para su distribución. Por eso, la distribución entre necesidades y recursos es compleja y los principios de igualdad y equidad no debieran mantenerse como absolutos, pudiendo alterarse según los procesos en juego a lo largo del tiempo. Pero cuanto mayor es la escasez y la desigualdad entre las personas, más importante es la aplicación de criterios de justicia social de los recursos públicos. El derecho a la educación está vinculado, como universalización, al paradigma de la igualdad; por su parte, asegurar el éxito educativo para todos se asocia al *paradigma de la equidad*. La discusión, en cualquier caso, está en cómo entender la “*igualdad de oportunidades*”, desde la insuficiencia de la igualdad formal a las exigencias de la equidad.

1.1. La igualdad en las políticas educativas

No hay, como es obvio, un único modo de entender la justicia social y educativa, incluso unos pueden estar en contradicción con otros, si no en el orden de los principios sí en el de las prácticas y políticas escolares. A su vez, una teoría de la justicia (tipo Rawls) tiene diversas maneras de implementarse. Podemos distinguir diversos principios de igualdad en materia de educación, a partir del objeto prioritario así como de los principios, supuestos y medios que proponen. Cada una conforma una política de reducir las desigualdades en educación. La Tabla 1, inspirada en Meuret (1999) y Demeuse y Baye (2008), recoge cuatro grandes tipos de entender y centrar la igualdad.

TABLA 1
 POLÍTICAS DE IGUALDAD EN EDUCACIÓN

| | | | | |
|--|-----------------------------|---|---|---|
| A Igualdad de oportunidades | Carrera escolar | Capacidades naturales y condicionantes sociales | Igualdad de acceso y reglas de juego iguales para todos | Suprimir factores que impiden la igualdad de acceso y compensar |
| B Igualdad de enseñanza | Calidad de la enseñanza | Capacidad de todos para alcanzar los aprendizajes fundamentales | Calidad de la enseñanza similar, con apoyo adicional. | Escuela comprensiva y currículum común en la etapa obligatoria. |
| C Igualdad de conocimiento y éxito escolar | Conocimiento y competencias | Potencial de aprendizaje extensible y modificable. | Todos pueden alcanzar las competencias básicas | Educación compensatoria. Discriminación positiva, evaluación formativa. |
| D Igualdad de resultados (individual y social) | Efectos de la educación | Características individuales de motivación y cultura diferentes | Diferencias de aprovechamiento, pero sin norma única de excelencia. | Adaptación curricular y educación especial. |

Nota. Elaboración propia.

Las políticas educativas pueden, de hecho, pretender reducir las desigualdades en educación, centrándose en diversos objetos, de alcance más corto o largo. A su vez, como muestra la Tabla 1, la igualdad no puede predicarse en abstracto, sin concretar aquello (acceso, currículo, resultados) de lo que se predica. Pretender un tipo de igualdad puede suponer aceptar otras desigualdades. Así, desde una concepción republicana (francesa) de la “igualdad de oportunidades” se acepta que los más dotados puedan alcanzar puestos más altos en la carrera escolar, al tiempo que se oponen a cualquier selección que no esté ligada al mérito. Comentaré, a continuación, cada una.

A. Igualdad de oportunidades

Para tener oportunidades hay que acceder. El primer tipo de *igualdad es la de acceso*. Conseguida en los países desarrollados, al menos para el nivel obligatorio, persisten desigualdades de acceso de diverso tipo en cada país (Duru-Bellat, Teese y Lamb, 2007). En América Latina, si bien se ha generalizado el acceso a la escuela primaria, persisten graves desigualdades en el acceso al nivel Medio, como muestra el atlas elaborado por Siteal (2010).

Uno de los análisis que ha tenido mayor eco proviene de John Roemer (1998a) quien establece dos enfoques de la igualdad de oportunidades: a) como “nivelar el campo de juego”, lo que exige hacer lo que posible, mediante acciones y recursos compensadores, para que todos estén inicialmente en las mismas condiciones; y b) como no discriminación de ninguna persona por sus condiciones personales. Si este segundo es obvio, dado que sería inmoral una discriminación de este tipo; el primero –como política de igualdad de oportunidades– merece ser objeto de discusión. Se deben compensar todas las circunstancias de las que no es responsable la persona (por ejemplo, origen familiar), pero que afectan a sus posibilidades; no así aquellas, defiende Roemer (1998b), de las que es responsable (por ejemplo, el esfuerzo). Así, se deberían asignar los recursos:

de modo que los resultados que una persona obtenga se correspondan solamente con su esfuerzo y no sus circunstancias. [...] La política que propongo es aquella que ofrezca resultados tan iguales como sea posible entre aquellos individuos de distintos tipos situados en un mismo centil de sus respectivas distribuciones de esfuerzos (Roemer, 1998b:77).

Si bien premiar el esfuerzo voluntario puede ser un modo para salvar los condicionamientos externos, evitando que éstos contribuyan a la exclusión, responde a una igualdad de oportunidades meritocrática en unos casos, liberal en otros. Únicamente el esfuerzo personal y voluntario, fruto de la libre elección, justificaría la desigualdad de resultados. El problema de esta conceptualización es que el propio esfuerzo no es independiente de otros condicionamientos sociales, por lo que resulta imposible nivelar el terreno de juego. Es, pues, una igualdad formal, entendida como una “carrera abierta a todos los talentos”. En su lugar Rawls (1979), como veremos posteriormente, defiende una “igualdad equitativa de oportunidades”, donde el talento no debe ser tenido en cuenta. Van Parijs (1993), comentando de modo acertado a Rawls dice:

La igualdad equitativa de oportunidades, por su parte, no se reduce a la posibilidad puramente formal para cualquiera de acceder a cualquier función en la sociedad. Exige que el origen social no afecte en nada las posibilidades de acceso a las diferentes funciones y requiere, pues, la existencia de instituciones que impidan una concentración excesiva de riquezas y que, a talentos y capacidades iguales, aseguren a los individuos surgidos de todos los grupos sociales las mismas oportunidades de acceso a los diferentes niveles de educación (Van Parijs, 1993: 73).

Si bien, desde Roemer, todo alumno podría entrar en las carreras más prestigiosas, a condición de que sus resultados, fruto de su esfuerzo, se lo permitan; desde Rawls esto no satisfaría los principios de una justicia, dado que no todos los individuos estarían en una situación similar, lo que requiere políticas compensatorias. La lógica escolar, por su propio funcionamiento hace que emerjan nuevas desigualdades. De hecho, a medida que se eleva el nivel de escolarización de la población, las diferencias entre grupos sociales no se han reducido. Esto conduciría a cuestionar los valores mismos en que se asienta la lógica del funcionamiento escolar. Como dice en su estudio Marie Duru-Bellat (2002:29): “Los sociólogos deberían admitir que la igualdad de oportunidades, que constituye una de las bases de su ética y sus rutinas profesionales, no es más que una de las formas de la justicia, que merece ser discutida, tanto como la noción paralela de mérito”. Posteriormente establecemos una amplia discusión siguiendo el trabajo de Dubet (2011).

B. Igualdad de enseñanza

Por su parte, la igualdad de enseñanza se refiere a proporcionar una calidad de enseñanza equivalente a todos los alumnos, que un modelo comprensivo puede garantizar mediante no sólo un currículum común sino también en unos centros y profesorado formalmente equivalentes. Cabe entender la enseñanza como la interacción de profesores, estudiantes (incluidos estos entre sí) y contenido, en un determinado entorno. Pretender una calidad de enseñanza con pretensiones de igualdad implica cuidar estos cuatro elementos para que pueda darse una interacción productiva y en condiciones formalmente equitativas.

Es obvio que lo que los alumnos aprenden es resultado de lo que sucede en las aulas, y esto depende principalmente de la *acción docente del profesorado*. Por eso, un sistema educativo, que pretenda luchar por una equidad, debe cuidar en extremo la calidad de sus docentes. Una calidad para todos supone garantizar una buena educación a todo el alumnado, lejos de cualquier forma de exclusión social y personal; de otra parte, un currículum y experiencias de enseñanza valiosas culturalmente (Escudero, González y Martínez, 2009). Como sabemos por la teoría de la mejora escolar, si el núcleo son “buenos aprendizajes” para todo el alumnado, esto supone, en un primer nivel, contar con estrategias de enseñanza, contenidos del currículum y el desarrollo de las necesidades de aprendizaje de los alumnos; en un segundo con buenas escuelas con un conjunto de procesos y, en último, con un marco de política educativa que lo potencie. Antes de entrar en una discriminación positiva es preciso cuidar que la oferta formativa (en centros escolares, medios y profesorado) sea idéntica para todos. Al respecto, entre otros, Hanushek (2002) ha establecido diferencias sustanciales en los aprendizajes del alumnado entre tener un mal docente y uno muy bueno. Por su parte, toda la tradición de eficacia escolar ha demostrado en qué medida el “centro escolar marca una diferencia”.

C. Igualdad de conocimiento y éxito escolar

Cualesquiera que sea el origen (biológico o natural), practicar la *indiferencia a las diferencias*, que decía Bourdieu, reforzaría dichas desigualdades. Las desigualdades iniciales ante la cultura se transforman, comenta Perrenoud (2003:106), “en desigualdades de logro escolar y, más tarde, las desigualdades de capital escolar ya acumuladas en nuevas desigualdades de aprendizaje, lo que tiende a aumentar las diferencias. Esto contribuye a la fabricación del fracaso escolar y de jerarquías de excelencia”. Por eso mismo, como dicen Dubet y Duru-Bellat (2004:111), introducir el “principio de diferencia”, dirigido a los alumnos más débiles, “constituye –sin duda– la figura de justicia más capaz de contrarrestar la ‘crueldad’ del modelo meritocrático de igualdad de oportunidades”.

Se impone, pues, una justicia distributiva, que tenga en cuenta dichas desigualdades reales para *compensar* todo lo que escapa a la responsabilidad individual. Es el principio de *discriminación positiva*. Se han adoptado distintas políticas de *educación compensatoria* de “dar más a los que menos tienen”. Si bien hay que adoptar paralelamente medidas sociales en el medio familiar, también sabemos que hay formas didácticas y curriculares para aminorar la distancia y compensar: optimizar el tiempo escolar, estudios dirigidos, estabilidad y calidad de los equipos educativos, etc. Al fin y al cabo hay ejemplos de buenas prácticas educativas y buenos centros.

No obstante, al menos presentan tres limitaciones (Dubet y Duru-Bellat, 2004; Dubet, 2011) estos dispositivos, como enseña la experiencia, siempre tienen una influencia limitada y no consiguen alterar de modo sensible el juego de la producción de desigualdades escolares. b) la justicia distributiva encuentra siempre fuertes resistencias por parte de los defensores del modelo meritocrático para asegurar eficazmente la reproducción de sus ventajas competitivas. c) los grupos sociales peor posicionados, que serían los que deberían defender esta orientación, no suelen estar capacitados para hacer oír su voz y defender las políticas compensatorias.

D. Igualdad de resultados (escolares y social)

Las desigualdades escolares dan lugar, también, a nuevas desigualdades escolares. Dubet y Duru-Bellat (2004) plantean que, si bien se ha investigado hasta la saciedad sobre cómo las desigualdades sociales influyen y condicionan los resultados escolares, no ha sido así sobre cómo las desigualdades escolares tienen efectos sociales, siendo una manifestación o laboratorio de la justicia de una sociedad. De hecho, una medida del llamado “fracaso escolar” son las consecuencias escolares, sociales y laborales que tiene para los alumnos que no están habilitados por no haber tenido la preparación adecuada.

Farrell (1997, 1999) distingue entre igualdad de resultados (*output*) y beneficios de dichos resultados (*outcome*). Los resultados son igualitarios cuando todo alumno, cualquiera sea su origen social, tiene la probabilidad de aprendizaje las mismas cosas en un nivel determinado. Por su parte, la “igualdad de consecuencias educativas” se refiere a que los alumnos con similares resultados educativos tengan las mismas oportunidades sociales de acceder al mercado de trabajo o a otras posiciones sociales, viviendo similares vidas como resultado de su escolarización.

La teoría de las “esferas de justicia” de Walzer (1993) habla de la necesidad de independencia entre esferas. Si bien las injusticias en el interior de cada ámbito han de ser combatidas, nuevas injusticias surgen cuando las desigualdades producidas en una esfera implican desigualdades en otra. Desde esta perspectiva un sistema justo es el que asegura una cierta independencia entre esferas. En este sentido el sistema escolar está lejos de funcionar como un universo autónomo, puesto que, además de las esferas del poder o situación económica en los destinos escolares, hay una articulación entre escuela y destino social.

1.2. Ideologías políticas e igualdad de oportunidades

Las concepciones de igualdad de oportunidades y las políticas educativas están asociadas a diferentes tradiciones de pensamiento político. Así, cómo llegue a implementarse la igualdad es dependiente de cada política educativa, congruente –a su vez– con una ideología y con una determinada teoría de la justicia. Que todos tengan las mismas oportunidades depende de qué características de los individuos (talento, esfuerzo, mérito, riqueza, etc.) son moralmente arbitrarias para la educación y, por tanto, debían eliminarse (o no influir) en una igualdad de oportunidades. Siguiendo a Rawls (1979), Fernández Mellizo-Soto (2003, 2005) identifica cuatro modos de entender la igualdad de oportunidades:

- a) *Sistema de libertad natural* es, de hecho, la negación de la igualdad de oportunidades, defendida por ideólogos neoliberales (Hayeck, Friedman, Nozick), puesto que se oponen a cualquier acción redistributiva del Estado. Todas las características (incluida la riqueza familiar) son relevantes para alcanzar un determinado nivel educativo, por lo que es “natural” que los más ricos o listos alcancen una mejor educación.
- b) *Igualdad de oportunidades meritocrática* según la cual el origen social no debe condicionar la carrera escolar, sino sólo el mérito, entendido como talento y esfuerzo de cada uno, que debe influir en el nivel educativo alcanzado. La escuela democrática de masas, de hecho, suele basarse en el mérito dentro de una carrera hacia el éxito escolar (Dubet, 2005). Pero una escuela justa no puede basarse en el solo mérito, sino en el éxito de cada uno y para todos, especialmente de los más débiles. Por eso, como dice Ángel Puyol (2010:17), “si queremos impedir que la competición social sea injusta, tenemos que dejar de ser meritocráticos”.
- c) *Igualdad de oportunidades universal o igualitaria* se corresponde con una socialdemocracia, defendiendo que todos los estudiantes deben ser tratados por igual (independientemente de su talento o riqueza) y recibir la misma educación. Esto no impide que, por las diferencias naturales y sociales, reaparezcan desigualdades. Por eso, debe ser complementada por (d).
- d) *Igualdad de oportunidades compensatoria*, propia de socialdemocracia progresista, que aboga por acciones directas (discriminación inversa o positiva) para compensar a los desfavorecidos, del que sería un ejemplo la propuesta de Rawls. Los individuos peor dotados por encontrarse en desventaja deben ser objeto de especial atención, con medidas compensatorias y mayores recursos. El problema, como veremos, es que la discriminación inversa “es una medida que se mueve por la superficie de esa estructura de desigualdad, pero no socava sus fundamentos, que son muchos más profundos y tienen que ver con las desigualdades socioeconómicas y de poder” (Puyol, 2010:100).

Aunque la política educativa puede ser una mezcla de estos conceptos, para simplificar, podemos distinguir según dos grandes ideologías políticas (conservadores y socialdemócratas). Una política socialdemócrata considera que la igualdad de oportunidades tiene que ir más allá de la meritocracia (como defiende una política republicana), compensando las desventajas o las necesidades educativas especiales en función de una ciudadanía social (no sólo civil y política). Además, casi todas las políticas educativas suelen distinguir entre la educación obligatoria y la postobligatoria, nivel este último donde la igualdad universal o la compensación dejan de tener el mismo papel, aunque un socialdemócrata mantendría que las desventajas sociales deben ser también compensadas en la educación superior.

TABLA 2

IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SEGÚN IDEOLOGÍAS

| Igualdad de oportunidades | Libertad natural | Meritocrático | Igualitario o universal | Compensatoria |
|---------------------------|--|---|---|---|
| Conservadores | Diversificación temprana (<i>tracking</i>) Educación privada Competencia (mercado) | Diversificación Mecanismos objetivos de selección Ayudas/Becas a los de mayor talento | | |
| Socialdemócratas | | | Comprensividad Gratuidad Currículum común | Acciones compensatorias Discriminación positiva Superar desventaja social |

Nota. Elaboración propia.

De acuerdo con la Tabla 2 (elaboración propia siguiendo a Fernández Mellizo-Soto, 2005), los cuatro modos de entender la igualdad de oportunidades se dividirían, según las tradiciones de pensamiento político, entre conservadores y socialdemócratas, por no incluir la tradición republicana, subdivididos a su vez según el grado en que defiendan la libertad natural o los mecanismos compensatorios. Las políticas educativas de uno u otro signo implementan estas ideologías en el diseño de un sistema educativo. Así, una educación comprensiva, donde se retrasa la división de los estudios, posibilita que el origen social influya menos en la diferenciación educativa. Por su parte, ha sido propio de las ideologías conservadoras en educación fomentar el *tracking* (división en ramas o itinerarios en los últimos tramos de la escolaridad obligatoria, con diferentes salidas al mercado laboral o estudios superiores). Un sistema meritocrático da ayudas a los alumnos con talento, como resalta Ángel Puyol (2010):

La meritocracia no es un ideal igualitario. Mientras que la igualdad resalta que todos somos iguales, la meritocracia consiste en encontrar el mejor. Su finalidad no es reducir las desigualdades sociales, es decir, el espacio que separa a los de arriba de los de abajo, sino encontrar un modo diferente de legitimarlas, un modo nuevo y moderno de acceder a la jerarquía social que sustituya el nacimiento por la capacidad (Puyol, 2010:14-15).

2. TEORÍAS DE LA JUSTICIA Y EQUIDAD EDUCATIVA

Amartya Sen, en su reciente libro (*La idea de la justicia*), preocupado por cómo mitigar la injusticia, viene a contraponerlo a *Una teoría de la justicia* de John Rawls, que ha dominado el debate sobre el tema en los últimos treinta años, desde su publicación en 1971. De este modo había dos tradiciones opuestas: a) aquellas concepciones preocupadas por definir una *justicia perfecta*, estableciendo criterios para el correcto funcionamiento de las instituciones, con independencia de que pueden implementarse, como sería el caso de Rawls; y b) aquellas preocupadas por cómo *hacer más justa la sociedad real* y, por eso, en el grado de realización de la justicia social en una sociedad concreta. No se trata, primariamente, de una discrepancia sobre los principios de la justicia, sino sobre cuál es el papel que debe jugar una teoría de la justicia (teórico o pragmático). De este modo, Sen propone un cambio de rumbo: de ¿qué serían las instituciones perfectamente justas? a ¿cómo debería promoverse la justicia?, que nos va a servir para nuestra exposición.

Junto a las anteriores, como recogen Murillo y Hernández (2011), ampliando las cuestiones distributivas, el *reconocimiento* se ha configurado como otra dimensión (y paradigma) de una teoría de la justicia social. El reconocimiento del “otro” pretende incorporar un conjunto de demandas culturales y nuevas sensibilidades morales que se han manifestado en la segunda mitad del siglo XX, más allá de la esfera de la distribución económica. Este cambio lo formula Axel Honneth (2010) al comienzo de uno de sus ensayos recientes del modo siguiente:

Desde hace algún tiempo, el lugar de esta influyente idea de justicia parece ocuparlo una nueva visión: el objetivo normativo parece no ser ya la eliminación de la desigualdad, sino la prevención de la humillación o del menosprecio; las categorías centrales de esta nueva visión ya no son la distribución equitativa o la igualdad de bienes, sino la dignidad y el respeto. En una perspicaz formulación que podría adquirir rápidamente un significado paradigmático, Nancy Fraser describe este proceso de cambio como una transición de la idea de la redistribución a la de la recognition: mientras el primer concepto va ligado a una idea de justicia que tiene como objetivo la creación de igualdad social a través de la redistribución de bienes que garantizan la libertad, el segundo concepto define las condiciones para una sociedad justa a través del objetivo del reconocimiento de la dignidad o la integridad individuales de todos sus miembros (Honneth, 2010:10).

La filosofía moral dominante hasta los setenta ha sido el *utilitarismo* que –sin entrar en matices ahora– defiende, de acuerdo con el principio de utilidad, que un acto es correcto cuando maximiza la felicidad general. De este modo, frente a diversas alternativas, siempre será mejor la que contribuya en mayor grado al bienestar general. Se evaluarán los intereses en juego considerando los individuos (la mayoría) que se podrían beneficiar o perjudicar tomando unas opciones u otras. De ahí el análisis en función de costos y beneficios, de acuerdo con una justicia distributiva. Y, como en la moral común, hay que aceptar ciertos costos (por ejemplo, determinado índice de fracaso escolar) para el funcionamiento general del sistema. Una acción será buena o mala según las consecuencias (mayor felicidad al mayor número). Maximizar la utilidad puede llevar, entonces, a que ciertas personas (con tal de que sean minoría) se sientan perjudicadas.

Justamente, las dos grandes enfoques de la justicia del último tercio del siglo pasado se han presentado como respuestas al utilitarismo. Pero sus debilidades igualmente se han puesto de manifiesto. La justicia como equidad de Rawls es una crítica global al enfoque utilitarista. No basta la suma de preferencias o utilidades, sin preocuparse del modo como deba distribuirse entre las personas; tampoco el bienestar colectivo en detrimento de un número pequeño de desfavorecidos. Por su parte, el enfoque de capacidades de Amartya Sen critica que el enfoque utilitarista de bienestar –en términos de satisfacción de deseos– además de subjetivismo resulta problemático para la igualdad. En su lugar, propone que el bienestar debe estar vinculado a los “funcionamientos” valiosos que una persona puede hacer.

2.1. Igualdad equitativa de oportunidades y principio de diferencia

La publicación en 1971 de *A Theory of Justice* por John Rawls dio lugar a situar la teoría de la justicia distributiva en el centro de los debates de filosofía moral y política. A partir de este hito se han desencadenado una infinidad de publicaciones, con aplicaciones al ámbito educativo (Derouet y Derouet-Besson, 2009; Meuret, 1999). Desde entonces, es difícil escribir sobre justicia escolar sin hacer referencia al planteamiento de Rawls, siquiera sea para criticarlo. El libro *Una teoría de la justicia* cambia el panorama ético por desafiar de modo sistemático el sistema ético dominante (el utilitarismo), reactualizar la tradición contractualista y basarse en la teoría de la elección racional. Una teoría filosófica de la justicia debe ser la base de los derechos y obligaciones políticas y su objeto son las instituciones y estructuras básicas de las sociedades desarrolladas. La justicia social en la que todos estarían de acuerdo se sustentaría en principios que apoyan igual libertad y oportunidad para todos, garantizando al mismo tiempo una justa distribución de la riqueza (Ribotta, 2009).

La formulación de una teoría de la justicia precisa, en primer lugar, de un acuerdo entre personas situadas en una situación de imparcialidad, lo que requiere –acudiendo a la tradición contractualista– suponer como hipótesis una posición original (“velo de ignorancia”), donde las partes no tienen intereses, desde la que alcanzarían el acuerdo imparcial o equitativo (*justice as fairness*, un término de difícil equivalencia). En su segunda etapa (su obra *Liberalismo político*), sin embargo, abandona el lugar que ocupaba la posición original para situar la razón pública y el acuerdo mutuo. Dado que en las sociedades pluralistas hay muy diversas concepciones del bien, incluso opuestas, sólo un consenso “entrecruzado” o solapado (*overlapping consensus*) puede asegurar su cohesión. Por último, la teoría de la justicia se aplica a las instituciones que forman la estructura básica de una sociedad, es decir a aquellas que distribuyen y regulan los “bienes primarios”.

Desde una posición inicial de igualdad (similar a la situación originaria de contrato social, es decir, libres de intereses), las personas –como seres libres y racionales– defenderían unos principios base de una teoría de la justicia. En esta situación, unas personas con capacidades morales y dotadas de razonabilidad, elegirían los siguientes principios, que tomo de su última reformulación (Rawls, 2002:23):

a) cada persona tiene el mismo derecho irrevocable a un esquema plenamente adecuado de libertades básicas iguales que sea compatible con un esquema similar de libertades para todos; y

b) las desigualdades sociales y económicas tienen que satisfacer dos condiciones: en primer lugar, tienen que estar vinculadas a cargos y posiciones abiertos a todos en condiciones de igualdad equitativa de oportunidades; y, en segundo lugar, las desigualdades deben redundar en un mayor beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad (el principio de diferencia).

Como concepción liberal o moderna, que no conviene asimilar con “neoliberal”, como frecuentemente se hace en España, la libertad es el primer principio, pero importa especialmente el segundo principio que establece, como primera prioridad, la igualdad equitativa de oportunidades y, en segundo, el *principio de diferencia*, según el cual las desigualdades sólo se justifican en cuanto benefician a los más desventajados, de lo contrario no son per-

misibles. Este principio *maximin* (teoría de los juegos) admite la desigualdad siempre que se juzguen preferibles que los peor parados en el juego salgan, en todo caso, mejor que con otras reglas posibles, al tiempo que las posiciones sociales estén abiertas a todos en igualdad de condiciones. Por eso, mantiene Rawls, la probabilidad de adquirir conocimiento no debiera depender de la posición de clase y el sistema escolar público debería estar diseñado para superar dichas barreras.

Este segundo principio de diferencia admite la existencia de desigualdades, siempre y cuando no perjudiquen a los grupos o personas en situación de desventaja social. Así, distribuciones justas de recursos y oportunidades pueden dar lugar a que los individuos se aprovechen de modo desigual, pudiendo estar justificado si deja mejor a los que peor están. En el caso de darse una situación desigualdad, “el principio de diferencia asignaría recursos digamos en educación, de modo de mejorar las expectativas a largo plazo de los menos favorecidos” (Rawls, 1979:123). Rawls defiende que hay un orden jerárquico de los dos principios de justicia y sus subdivisiones, que debe ser siempre respetado. Esto quiere decir, como comenta Van Parijs (1993:71), que “no puede comprarse ninguna mejora de la suerte del más desfavorecido al precio de afectar las libertades fundamentales o la igualdad equitativa de oportunidades”.

En términos políticos esto lo acerca o asimila a posiciones socialdemócratas de izquierdas (no basta redistribución de la riqueza sino justa distribución, que –en determinados casos– debe suponer una distribución desigual en favor de los desfavorecidos). De ahí que una igualdad de oportunidades, que no sea una posibilidad formal, exige, también, tomar medidas activas a favor de los desventajados para impedir que continúen siéndolo. El origen social, por tanto, no debe afectar a las posibilidades de acceso. El principio de diferencia viene a resaltar que las desigualdades que permanezcan dentro de una justa igualdad de oportunidades se justifiquen solamente si redundan en beneficio de los más desfavorecidos. La idea de *igualdad equitativa de oportunidades* (segundo principio) la desarrolla así:

suponiendo que haya una distribución de dotaciones innatas, los que tienen el mismo nivel de talento y habilidad y la misma disposición a hacer uso de esos dones deberían tener las mismas perspectivas de éxito independientemente de su clase social de origen, la clase en la que han nacido y crecido hasta la edad de la razón. En todas las partes de la sociedad debe de haber aproximadamente las mismas perspectivas de cultura y logro para los que están similarmente motivados y dotados (Rawls, 2002:74).

Como explícitamente precisa, a continuación, la sociedad debe establecer “iguales oportunidades de educación para todos independientemente de la renta de la familia” (p.75). Es decir, dos personas dotadas de una “voluntad y talentos iguales” debían tener las mismas oportunidades de éxito escolar. Otro asunto, es que las desigualdades sociales o escolares puedan falsar la justa igualdad de oportunidades, al generar en los alumnos diferencias de voluntad en el éxito escolar (interés, voluntad, esfuerzo, hábitos, etc.).

El *principio de diferencia* establece que las desigualdades existentes no son permisibles si no contribuyen al beneficio de los menos aventajados. Como tal, conviene subrayarlo, supera la idea de justicia distributiva que suele dominar sobre que es justo lo que cada uno obtiene, si es que también podían haberlo conseguido los demás (Gargarella, 1999:39). La

equidad escolar se mide en términos de cómo las medidas tomadas (organización escolar, currículum) pueden resultar beneficiados los miembros menos aventajados de la clase (Meuret, 1999:39). Mientras el principio de “igualdad equitativa de oportunidades” se aplica primariamente a las desigualdades de origen social, este segundo “principio de diferencia” lo hace tanto a las desigualdades sociales como a las naturales (diferencias de inteligencia o de talento), permitiendo mitigar “los efectos arbitrarios de la lotería natural”. La objeción, pues, de Rawls a la igualdad de oportunidades en términos de equidad es radical: nadie merece ser socialmente penalizado por la inferioridad de sus riquezas naturales (inteligencia, esfuerzo o capacidad para aprender) más de lo que mereciera ser la inferioridad de su entorno de nacimiento. Los recursos naturales y el estatus social no pueden ser éticamente relevantes. El mérito de los individuos no puede ser la base de las clasificaciones y exclusión escolar. Así, frente a cualquier propuesta meritocrática, dice Rawls (1979):

No merecemos el lugar que tenemos en la distribución de dones naturales, como tampoco nuestra posición inicial en la sociedad. Igualmente, problemático es el que merezcamos el carácter superior que nos permite hacer el esfuerzo por cultivar nuestras capacidades, ya que tal carácter depende, en buena parte, de condiciones familiares y sociales afortunadas en la niñez, por las cuales no puede pretenderse crédito alguno. La noción de mérito no puede aplicarse aquí (Rawls, 1979:126).

Un sistema institucional justo no puede, en ningún grado, victimizar (o premiar) a las personas por la suerte o desgracia en que ha nacido (y, por tanto, no ha elegido), al contrario debe tender activamente a contrarrestarlo. Como comenta Gargarella (1999:40), “una sociedad justa debe tender, en lo posible, a igualar a las personas en sus circunstancias, de modo tal que lo que ocurra con sus vidas quede bajo su propia responsabilidad”. Por tanto, una institución básica como la educación debe poner todos los medios para contrarrestar dichas situaciones de desventaja, aún cuando admita (como liberal) que, fruto de las elecciones propias y responsable de su propio destino, puedan existir diferencias.

Rawls (1979) quiere distinguir su principio de diferencia (redundar en beneficio de los menos aventajados) del principio de compensación, según el cual las desigualdades naturales o de nacimiento deben ser compensadas. Este segundo principio, según Rawls (1979), sostiene que

con el objeto de tratar igualmente a todas las personas y de proporcionar una auténtica igualdad de oportunidades, la sociedad tendrá que dar mayor atención a quienes tienen menos dones naturales y a quienes han nacido en las posiciones sociales menos favorecidas. La idea es compensar las desventajas contingentes en dirección hacia la igualdad. Conforme a este principio podrían aplicarse mayores recursos para la educación de los menos inteligentes que para la de los más dotados, al menos durante ciertos períodos de su vida, por ejemplo, los primeros años escolares (Rawls, 1979:123).

Si el “principio de diferencia” apoya las políticas de “discriminación positiva”, este último va más allá. La compensación permanece interna al sistema escolar (*equidad interna*), sin tener en cuenta los efectos sociales y políticos de la distribución de la educación (*equidad externa*). Si bien la exigencia de compensación es uno de los elementos de su concepción de la justicia, no es un principio fundamental. “El principio de diferencia asignaría más recursos,

digamos en la educación, de modo que mejoraría las expectativas a largo plazo de los menos favorecidos” (p.123). Y añade: “nadie merece una mayor capacidad natural ni tampoco un lugar inicial más favorable en la sociedad. Sin embargo, esto no es razón, por supuesto, para ignorar y mucho menos para eliminar estas distinciones. Más bien, lo que es posible es configurar la estructura básica de modo tal que estas contingencias operen en favor de los menos afortunados” (p.124). Y esto, a la larga, sin quitar nada a los más aventajados, es beneficioso para ellos, puesto que favorece la cooperación social.

La teoría de Rawls es igualitarista, no meritocrática. De este modo, en la igualdad de oportunidades, va más allá de una distribución igual de recursos, para entrar en una compensación a personas que tienen déficits de recursos por factores que no entran en su control (naturales o sociales, nacimiento o familia en que han nacido). Esto justifica las políticas compensatorias, con la condición de que, en efecto, contribuyan realmente a mejorar las competencias y la carrera escolar de los alumnos más desfavorecidos, cosa que no siempre ha sido el caso, como han mostrado las evaluaciones de los programas de educación compensatoria o de zonas de acción prioritaria (Canário, Alves y Rolo, 2001; Demeuse, Frandji, Greger y Rochex, 2008, 2009; Vinovskis, 1999).

La teoría de la justicia de Rawls ha recibido críticas desde distintos frentes (Kukathas y Pettit, 2002), siendo relevantes tres: no respetar suficientemente los derechos de propiedad de la persona sobre sí misma, siendo insuficientemente liberal (Nozick, 1988); pensar que es posible encontrar principios de la justicia independientes de los valores de cada comunidad (Sandel, 2000), o ignorar que todos los individuos no tienen capacidades iguales para utilizar los bienes primarios (Sen, 1995). Sin entrar aquí en estos debates internos, que nos llevarían más lejos de lo que pretendemos, nos vamos a limitar –en una posición intermedia– a la teoría de las “esferas de justicia” de Michael Walzer (1993) y, en menor medida, a algunas ideas de Amartya Sen, referidas ambas a precisar la igualdad.

2.2. Justicia social en términos de capacidades

Amartya Sen (Nobel de Economía en 1998), experto en el estudio de la pobreza y la desigualdad y comprometido con el desarrollo de los pueblos, se pregunta qué es lo que debemos pedirle a una teoría de la justicia. En contraste con la perspectiva de Rawls, que pretende ofrecer respuestas sobre la naturaleza de una justicia perfecta, lo que debemos pedirle es “cómo podemos plantearnos la cuestión de la mejora de la justicia y la superación de la injusticia” (Sen, 2010:13). No está interesado en una sociedad ideal, sino en hacer más justa la sociedad real, en qué grado se realiza la justicia. Por lo que nos importa, ha desarrollado el *enfoque de capacidades* (“capabilities approach”), como marco conceptual y normativo para evaluar el bienestar personal y calidad de vida, así como las políticas más adecuadas para conseguirlo. Lo enuncia del modo siguiente:

La manera más adecuada de considerar la ‘verdadera’ igualdad de oportunidades tiene que pasar por la igualdad de capacidades. [...] La capacidad es un conjunto de vectores de funcionamientos, que reflejan la libertad del individuo para llevar un tipo de vida u otro (Sen, 1995:20).

Dicho enfoque sitúa el foco de atención en lo que la gente es capaz de hacer o ser, es decir, en sus capacidades, como dispositivo para conceptualizar y evaluar la desigualdad, la pobreza o el bienestar. La pregunta *igualdad, ¿de qué?* no puede responderse desde el nivel de renta económica o los recursos de que se dispone, tiene que ver con lo que las capacidades que la gente realmente tiene para hacer o ser, por tanto de las oportunidades con que cuentan para elegir el modo de vida que valoran. La respuesta de Sen se dirige a la igualdad de libertades, entendida como la capacidad para tomar decisiones sobre la propia vida:

La vía de aproximación elegida se concentra en nuestra capacidad de conseguir aquellos “funcionamientos” valiosos que componen nuestra vida, y más generalmente de conseguir nuestra libertad de fomentar los fines que valoramos.[...] La capacidad de una persona para realizar aquellas funciones que piensa que tienen valor nos proporciona un punto de vista desde el que valorar las condiciones sociales y ello nos permite una visión especial de la evaluación de la igualdad y la desigualdad (Sen, 1995:9-17).

Sen emplea un conjunto de herramientas conceptuales propias, que es preciso aclarar, para entender su planteamiento (Urquijo, 2007). Más que los bienes que poseen, el bienestar de los individuos depende de las “realizaciones” que pueden llevar a cabo, que vienen a ser las oportunidades reales que tienen de hacer y ser. Las *capacidades* son lo que la gente puede hacer o ser, que se concretan en determinadas realizaciones, como los distintos “*funcionamientos*” que una persona puede lograr. Estos últimos son definidos como las realizaciones y acciones de una persona (hacer, valorar o ser), cuyo conjunto configura su vida. Una persona tiene una capacidad para funcionar cuando tiene la posibilidad real (no tanto de permiso sino de recursos) de elegir hacerlo de un modo u otro.

Las capacidades de una persona posibilitan, pues, convertir o transformar los medios en fines. El conjunto de capacidades de una persona “refleja la libertad de la persona para elegir entre posibles modos de vida; [...] sus oportunidades reales para obtener bien-estar” (Sen, 1995:54). Libertad e igualdad son dos caras de la misma moneda. De este modo, la *libertad* de una persona viene dada por la capacidad para alcanzar los funcionamientos que puede elegir, que constituyen su bienestar. El bienestar de una persona viene dado, pues, por lo que puede realizar en sentido amplio, relacionando los logros con el conjunto total de capacidades y funcionamientos a su alcance. Así señala Amartya Sen (1996):

Las capacidades representan las combinaciones alternativas que una persona puede hacer o ser: los distintos funcionamientos que puede lograr. Los funcionamientos representan partes del estado de una persona: en particular, las cosas que logra hacer o ser al vivir. La capacidad de una persona refleja combinaciones alternativas de los funcionamientos que ésta puede lograr (Sen, 1996:54-56).

Lo que importa en último extremo, argumenta Sen, no es tanto lo que una persona hace efectivamente, cuanto que tenga libertad o capacidades para poder hacer la vida que desee. Un adecuado planteamiento de la equidad debe incluir –en primer lugar– la libertad para elegir las formas de vida que prefiere. Esto no puede ejercerlo si carece de las capacidades. La equidad y la propia calidad de vida han de ser juzgadas en términos de las oportunidades del individuo para ser o tener ciertas cosas (y no tanto en tenerlas efectivamente). Además este enfoque posibilita, referido al desarrollo, entender la pobreza como “la privación

de capacidades básicas y no meramente como la falta de ingresos, que es el criterio habitual con el que se identifica la pobreza” (Sen, 2000:114). Sin duda los recursos o los medios son muy relevantes para poder llevar a cabo una vida lograda o bienestar social, lo que indica Sen es que el desarrollo no puede medirse sólo con este parámetro, porque es previo otro. El objetivo del desarrollo debiera ser, primariamente, promover proporcionar las capacidades que permitan a los individuos la libertad de hacer aquello que desean con su vida. En esa medida la educación juega un papel de primer orden en el desarrollo de los pueblos, en tanto que fin en sí mismo. En fin, el nivel de desarrollo de un país debiera ser juzgado en función de las capacidades de sus ciudadanos, y no de los índices de ingreso o del PIB.

Por último, acerca de qué capacidades básicas, si bien Sen se muestra contrario a establecer una lista, una activa colaboradora de Sen y que ha realizado relevantes contribuciones a dicho enfoque como Martha Nussbaum (2004) estima conveniente hacerlo para evaluar el grado de desarrollo o lo que es una vida humana con dignidad. Estas capacidades básicas deberían ser expresión de un mínimo de justicia social, que la sociedad ha de garantizar a todos los ciudadanos. Nussbaum propone una lista de capacidades (vida humana, integridad corporal, salud, sentidos-imaginación, emociones, razón práctica, relaciones interpersonales y con otras especies, control sobre el entorno, participación política, etc.), como exigencias de una vida digna, cuyo desarrollo y promoción podrían ser objeto de un consenso entre todos los sectores y orientaciones sociales.

Los individuos deben disponer de capacidades iguales para realizar los modos de ser que tienen razones para valorar. Esto le lleva a situar la igualdad en los funcionamientos y la capacidad. Así dice Sen (1995:17): “La capacidad de una persona para realizar aquellas funciones que piensa que tienen valor nos proporciona un punto de vista desde el que valorar las condiciones sociales y ello nos permite una visión especial de la evaluación de la igualdad y de la desigualdad”. Una ciudadanía capacitada requiere una equidad en las capacidades básicas que le permita tener unos “funcionamientos” similares. He tratado de mostrar (Bolívar, 2010) cómo el enfoque de capacidades puede contribuir a fundamentar la base común de conocimientos y competencias que todo persona tiene derecho en educación para poder ejercer activamente su ciudadanía sin riesgo de exclusión.

2.3. La justicia desde el reconocimiento

Fruto tanto de que, con la crisis de las políticas socialdemócratas la redistribución económica no puede proseguir indefinidamente, como –sobre todo– por los nuevos movimientos sociales que introducen otras sensibilidades morales, se está poniendo en primer plano, como dice Honneth (2010:12,14-15), que “el reconocimiento de la dignidad de personas o grupos constituye el elemento esencial de nuestro concepto de justicia [...] Nuestra idea de justicia debía de estar mucho más estrechamente ligada a la concepción de cómo y en calidad de qué los individuos se reconocían los unos a los otros”. Honneth, en la tradición neomarxista de la Escuela de Frankfurt, en lugar de vincular la categoría de reconocimiento a las políticas de identidad del multiculturalismo o feminismo, prefiere hacerlo con los movimientos sociales y obreros. Por eso, adquiere plena actualidad en la crisis económica actual, donde un amplio número de personas, a causa del desempleo, como decía Honneth en una entrevista, carecen de “apreciación social” como un tipo de reconocimiento. Sin inserción laboral y empleo, en efecto, la lucha por el reconocimiento no tendrá solución.

En un contexto de política de las identidades, en las últimas décadas, se demanda, pues, otro tipo igualdad: *igualdad de reconocimiento* o visibilidad (dignidad, cultura, género, raza o etnia). La justicia social viene dada por prácticas y condiciones sociales que posibilitan el reconocimiento mutuo con atención afectiva, igualdad jurídica y estima social. Hay formas de trato socialmente injustas en las que lo que está en juego no es distribución de bienes o derechos, sino ausencia de afectos y cuidado o de estima social, que hurtan la dignidad o el honor. En algunas de las propuestas comunitaristas se introduce incluso un corte con las políticas modernas de igualdad, como se muestra en el debate mantenido entre Taylor y Habermas (Bolívar, 2004). La igualdad de oportunidades y de recursos es desplazada por el reconocimiento de las identidades culturales, generando una nueva dimensión del debate político y filosófico (Fraser y Honneth, 2005). La *política de la diferencia*, ya sea multicultural o de género (Young, 2000), se presenta como otra cara de la política de la igualdad, reclamando la afirmación positiva de las diferencias de los grupos; si la igualdad es un asunto de justicia, el reconocimiento lo es de identidad. La justicia social tiene, pues, dos dimensiones fundamentales e irreductibles: la redistribución y el reconocimiento de las diferencias.

La redistribución y el reconocimiento no son esferas separadas de la justicia, sino perspectivas de análisis interrelacionadas e irreductibles. La primera se centra en la dicotomía igualdad-desigualdad, el reconocimiento en la identidad-diferencia. Mientras las situaciones de justicia redistributiva, según Fraser, tienen que ver con razones socio-económicas, de explotación, marginación o privación; las de reconocimiento tiene que ver con patrones culturales de representación, interpretación y comunicación. Son situaciones que se relacionan con la dominación cultural, no reconocimiento o desprecio. Las injusticias ligadas a la primera (desigualdad económica) se distinguen de las engendradas por las segundas (por ejemplo, ser mujer) y deben ser abordadas por políticas diferenciadas: una política de redistribución para injusticias sociales y una política de reconocimiento para injusticias de origen cultural. En otros casos, se consideran más fundamentales las segundas, que pueden estar en la base de los fracasos escolares, como –por ejemplo– cuando se interpreta que el currículum escolar impone una cultura dominante a minorías étnicas. Con todo habría que tener cuidado en no “naturalizar” el fracaso de los desfavorecidos, cuando debía abordar cómo salir de él, como critica Power (2008).

Además, plantea la necesidad de una “acción afirmativa” o discriminación positiva hacia estos grupos sociales, justamente para lograr una igualdad de oportunidades, compensando la historia de discriminación que han sufrido en razón de su raza, cultura o género. Honneth (1997) ha defendido que el reconocimiento es la *categoría moral esencial*, mientras que la distribución de bienes es una categoría derivada. Esto llevaría, como le ha criticado Fraser (Fraser y Honneth, 2005), a psicologizar el problema de la justicia, para reducirlo a un asunto de realización personal. En cualquier caso, pienso, que el reconocimiento identitario tiene que integrarse en el marco más amplio de la justicia social y democrática (Honneth, 2010; Schmidt am Busch, 2010). Frente a una discutible antítesis de la política del reconocimiento frente a la igualdad (Taylor, 1993; Fraser, 1997) defiende la posición “bidimensional” de la justicia que englobe ambas dimensiones sin reducir una a la otra. Se propone:

desarrollar una teoría crítica del reconocimiento, que defienda únicamente aquellas versiones de la política cultural de la diferencia que pueden combinarse coherentemente con la política social de la igualdad. La justicia hoy en día requiere, a la vez, la redistribución y el reconocimiento, [pues] sólo al integrar el reconocimiento y la redistribución podemos encontrar un marco teórico adecuado a las exigencias de nuestro tiempo. [...] Sin embargo requieren dos clases de soluciones distintas. La solución para la injusticia económica es algún tipo de reestructuración político-social (redistribución. La solución para la injusticia cultural, por el contrario, es algún tipo de cambio cultural o simbólico (reconocimiento) (pp. 18-24).

La disociación de ambas políticas (y tipos de justicia) ha provocado un distanciamiento evidente de la política cultural con respecto a la social y de la política de la diferencia respecto de la política de la igualdad (Fraser y Honneth, 2005). Clases explotadas y sexualidades despreciadas demandan justicia, pero una injusticia de tipo cultural no se soluciona, por ejemplo, con soluciones redistributivas. La explotación económica requiere soluciones redistributivas, mientras que las demandas de identidad o de estatus de grupo de minorías étnicas o gays, exige políticas de reconocimiento, aún cuando alguno de estos grupos (p.e. la desigualdad derivada del género) conlleve también injusticias de origen socioeconómico. A nivel conceptual, como ha tratado Nancy Fraser, la integración en un paradigma global de justicia, a estas alturas, no es tarea sencilla: una concepción de justicia que acoja, indistintamente, tanto las reivindicaciones defendibles de la igualdad social como del reconocimiento de la diferencia. A estas dos dimensiones (redistribución en la esfera económica, reconocimiento en el ámbito socio-cultural) ha añadido en sus últimos trabajos sobre escalas de justicia (Fraser, 2008) la representación en lo político, con la paridad participativa, abogando –entonces– por una *tridimensionalidad* de la justicia. Su reivindicación y lucha por la igualdad puede llevar acciones afirmativas (reconocimiento, tratamiento igualitario) o transformadoras (transformación de la estructura político-económica). De este modo, como analizan Murillo y Hernández (2011), tres grandes concepciones de Justicia social conviven en la actualidad: como distribución, reconocimiento y, en tercer lugar, de representación (inclusión o participación). Las tres son relevantes, particularmente, como ha acentuado Fraser (2008:49), la última, pues “no hay redistribución ni reconocimiento sin representación”. La justicia requiere consensos sociales para que todos puedan participar como iguales en la vida social.

De modo paralelo se ha producido uno de los debates más interesantes entre el reconocimiento de las diferencias (el filósofo quebequés Charles Taylor) y los derechos comunes de la ciudadanía (Jürgen Habermas). En lugar de la “política de igualdad” moderna que, según Taylor (1993), ha silenciado y subordinado a las minorías culturales, una política de la diferencia (“*the politics of recognition*”) defiende el reconocimiento *diferenciado* del valor de las culturas minoritarias, más allá de la no discriminación. Representando la posición ilustrada moderna, Habermas (1999) mantiene una *política de igualdad* de todos individuos pertenecientes a diversas culturas. De este modo, el reconocimiento cultural de las minorías y su integración e igualdad en cuanto ciudadanos en un sistema político que reconoce y protege la pluralidad, motivan dos tipos de política: igualdad vs. diferencia. De acuerdo con la mejor tradición moderna, no se debiera abdicar de defender unos valores comunes a la condición humana, con independencia de las minorías, grupos culturales o religiosos a los que pertenezcan los individuos; pues han sido la base de los derechos humanos y, por tanto, del re-

conocimiento de su condición igualitaria. Pero, también es verdad que, bajo dicho supuesto formal, la pertenencia a grupos (justamente lo que marca su diferencia) se ha considerado algo marginal, anulando sus identidades culturales o asimilando sus particulares modos de vida. Esto conduce a conjugar el derecho de los individuos y grupos a la diferencia y el principio básico e irreductible de la igualdad de todos ante la ley.

3. IGUALDAD DE OPORTUNIDADES, MÉRITO Y JUSTICIA LA ESCUELA

La escuela en una sociedad democrática suele articularse, en su gramática básica, en torno a las reglas de la igualdad de oportunidades y el mérito (talento, esfuerzo, *performances*). Desde la perspectiva democrática, debiera predominar el ideal de una igualdad formal dentro de la institución escolar, donde la retribución escolar (y posterior destino social) se realiza por el exclusivo mérito individual. De este modo, la escuela “democrática” está abierta a todos, eliminando cualquier tipo de obstáculo en la igualdad de acceso. Pero, por otra, al igual que en una prueba deportiva, funciona con una lógica meritocrática o competitiva: clasifica y jerarquiza a los alumnos en función de su nivel de realización. En este contexto, algunas desigualdades pueden parecer legítimas, puesto que la escuela, según talento y esfuerzo individual, sitúa a los alumnos dentro de una “teórica” igualdad de oportunidades. Señala Dubet (2005), a quien voy a seguir de cerca, que:

“la igualdad meritocrática de oportunidades sigue siendo la figura principal de la justicia escolar. Designa el modelo de justicia que permite que todos participen en una misma competencia, sin que las desigualdades de fortuna y de nacimiento determinen directamente sus posibilidades de éxito. [...] Este tipo de igualdad es central para el modelo de la justicia escolar en las sociedades democráticas, es decir, en las sociedades que consideran que todos los individuos son libres e iguales en principio, pero que aceptan también que esos individuos estén distribuidos en posiciones sociales desiguales” (Dubet, 2005:14).

Si bien puede parecer que hay un amplio consenso sobre la llamada “igualdad de oportunidades”, llegando a constituirse en el discurso hegemónico, dos obras recientes francesas de sociología de la educación muestran un escepticismo sobre esta igualdad (Duru-Bellat, 2009). Por lo demás, desde el ángulo filosófico (Puyol, 2010) igualmente se han hecho duras críticas contra la ideología meritocrática. La creencia en un mundo justo, en el que cada uno fuera retribuido según su mérito y esfuerzo, se ha constituido en la más fuerte justificación ideológica de la desigualdad, en particular para los que ocupan posiciones más favorecidas.

Existen, como hemos visto, varios principios de justicia, pero la meritocracia, entendida como que los lugares que cada uno ocupa se deben a su talento o esfuerzo, es la más extendida en el sentido común y la que juega un papel dominante en el medio escolar. Por eso merece un análisis crítico específico. Como dice Duru-Bellat (2009) viene a proporcionar un cierto consuelo psicológico para conjugar el ideal igualitario de las sociedades democráticas y las persistentes desigualdades en las posiciones sociales. En el fondo, se piensa, la igualdad de oportunidad significa la igualdad de todos en la competición para conseguir posiciones sociales desiguales. Pero el mérito no puede producir justicia, como muestran los efectos perversos en la escuela y fuera de ella, que la sociología de la educación ha evidenciado. De ahí el título de su libro: *el mérito contra la justicia*.

Partiendo de que todos los individuos son iguales por naturaleza y, sin embargo, hay graves desigualdades, todas las sociedades democráticas precisan recurrir al mérito y al esfuerzo individual para resolver esta contradicción. Así, se le enseña al niño que si se esfuerza y trabaja bien, será recompensado. Se trata de cuestionar si la meritocracia y la “equidad” que promueve no encarna un principio sustituto del de igualdad. En otras palabras, si el deseo de establecer una igualdad de condiciones de “partida” no es una forma de ignorar las desigualdades entre las diferentes posiciones sociales alcanzadas. De acuerdo con el principio de justicia de Rawls nadie puede ser recompensado o castigado por algo de lo que no tenga responsabilidad, y la “lotería natural” es tan arbitraria como la lotería social.

3.1. Las posiciones sociales y las oportunidades en la justicia educativa

Dubet (2011), avanzando tesis planteadas ya en otros trabajos anteriores, en su libro *Repensar la justicia social* propone poner fin al mito de la “*igualdad de oportunidades*” y criticarlo desde la “*igualdad de posiciones*” (a la que otros llaman igualdad “real”). En efecto, aplicada a la escuela, las concepciones de la justicia social se pueden reducir a dos: la igualdad de posiciones sociales dentro de los lugares que organizan la estructura social y la igualdad de oportunidades. Una y otra conllevan dos políticas sociales y educativas diferentes: la primera buscaría reducir las distancias entre las diversas posiciones sociales, propio de las políticas socialdemócratas europeas; la segunda, predominante en el ámbito anglosajón, manteniendo intacto el marco social, pretende permitir a cada cual alcanzar las mejores posiciones al término de una “competición justa”.

Las sociedades democráticas han solido afirmar la igualdad fundamental de todos los individuos en la educación, compartida entre dos concepciones amplias de la justicia social: la primera es *reducir las desigualdades entre las posiciones sociales*, mientras que la segunda busca promover la *igualdad de oportunidades* mediante el acceso a todas las posiciones sociales. Las dos concepciones de justicia social tienen su lado atractivo: las personas tendrían razones para desear vivir en una sociedad que fuera relativamente igualitaria y relativamente meritocrática. Pero esto no nos exime de elegir nuestras prioridades. De hecho, en términos prácticos de políticas sociales y programas políticos, no es exactamente lo mismo optar prioritariamente los posiciones en los lugares que las oportunidades.

De acuerdo con la igualdad de oportunidades cada uno debe poder elegir su porvenir y acceder a los mejores puestos gracias a sus esfuerzos y a su exclusivo mérito. De este modo, las *inequidades resultantes serán justas*, puesto que todas las posiciones o lugares están abiertos a todos. A veces quedamos hipnotizados, máxime en estos tiempos de individualización y personalización, por las historias de éxito individual en detrimento del análisis global del sistema. La causa del fracaso solo cabe atribuirla a los actores mismos, dado que todos tienen inicialmente las mismas oportunidades en la carrera competitiva. Los perdedores en la competición son percibidos, no como víctimas de una injusticia, sino como responsables de su fracaso, dado que se supone la escuela le ha dado las mismas oportunidades. El ideal, comenta Dubet (2011:12), “es el de una sociedad en la cual cada generación debería ser redistribuida equitativamente en todas las posiciones sociales en función de los proyectos y de los méritos de cada uno”. Como tal, esta concepción de la igualdad de oportunidades no cuestiona las diferencias sociales. Este tipo de filosofía espontánea (mejor, ideología inconsciente) del mérito personal, muy presente en el profesorado, hace que cada uno sea el único responsable de su propio fracaso, más allá de la pérdida de confianza que induce a los jóvenes.

En los años 60 aparecen, desde diferentes frentes (Informe Coleman en Estados Unidos, Bernstein en el Reino Unido, Bourdieu y Passeron en Francia), aparecen diversos estudios coincidentes en que *el principio de igualdad de oportunidades no funciona*: los alumnos de medios desfavorecidos tenían menos oportunidades de tener éxito en la escuela. No sólo porque la escuela no pueda neutralizar las desigualdades sociales y culturales, sino porque la propia cultura escolar favorece a la clase dominante. Por eso, dado que ninguna acción permitirá reducir significativamente las desigualdades iniciales, los defensores de la igualdad real resaltan que la política debe luchar contra las desigualdades sociales existentes (la desigualdad ingresos, las condiciones de vida), ya que los juegos de competencia están amañados desde el principio. Los programas especiales para permitir un cierto “trampolín”, como vamos a ver después, estadísticamente, no conducen muy lejos. Así los intentos de compensación educativa, como en el caso francés (y otros países) de establecer “zonas de educación prioritaria”, creyendo “dar más a quienes menos tienen”, están en bancarrota.

Pero las condiciones iniciales de la *competencia escolar son injustas*, dado que los niños de clases populares disponen de un capital mucho menor que los niños de medios favorecidos. Esto conduce a una sociedad cruel para los más débiles, además, el principio del mérito personal resulta cuestionable porque olvida el peso del medio socio-cultural que ninguna instancia puede borrar, ni siquiera la escuela, y que reproduce la desigualdad social. Por su parte, la igualdad de posiciones intenta reducir la brecha entre lugares (clases) sociales, aún a costa de que la movilidad social de los individuos no sea una prioridad. La justicia social es una legítima redistribución de la riqueza que se orienta a compensar a los más débiles. Si la igualdad de posiciones está vinculada a una representación de la sociedad más relacionada con las clases sociales; la igualdad de oportunidades refiere a la idea de grupos sociales desaventajados, en general minoritarios. El modelo de igualdad de oportunidades es meritocrático y de competencia, y cuanto más igualitariamente estén repartidas las oportunidades, más se convierte cada uno en responsable de su propio éxito o fracaso.

Dada esta situación, Dubet (2011) aboga –un tanto a contracorriente– por una *igualdad de posiciones en lugar de una igualdad de oportunidades*, dado que “es el más favorable para los más débiles y porque hace más justicia al modelo de las oportunidades que ese mismo modelo” (p.95). Incluso permite establecer la igualdad de oportunidades: de hecho, es más fácil atreverse a escapar de su posición original si se tiene una “red de seguridad” socioeconómica. Como señala el autor:

“cuando más se reducen las desigualdades entre las posiciones, más se eleva la igualdad de oportunidades: en efecto, la movilidad social se vuelve mucho más fácil... la movilidad social, que es uno de los indicadores objetivos de la igualdad de oportunidades, es más fuerte en las sociedades más igualitarias” (Dubet, 2011:99).

Si se reduce la brecha entre las posiciones sociales, si se abandona la idea de competición, que acrecienta y refuerza las desigualdades de partida, la movilidad social es más fácil y las oportunidades se incrementan para todos. Por último, la igualdad de posiciones conduce a que cada quien no olvide nunca su deuda con la sociedad, mientras que la concepción del solo mérito desarrolla el sentido de no deberle nada a nadie. Si las políticas conservadoras

continúan exaltando la igualdad de oportunidades, el pensamiento de una izquierda reformista en unos casos ha quedado seducido por él; en otros, sin tener nada que oponerle. Ha llegado el momento de que “la igualdad de posiciones podría ser uno de los elementos a someter a una reconstrucción ideológica” progresista, defiende Dubet. Por tanto, el viejo camino y aspiración de reducir las distancias sociales continua siendo válido y una vía más segura para la “igualdad de oportunidades”.

En definitiva, el modelo de posiciones permite reducir las desigualdades, mientras que el modelo de igualdad de oportunidades desenmascara las discriminaciones escondidas detrás del orden de las posiciones. Defender la prioridad de la igualdad de posiciones no es negar cualquier legitimidad a la igualdad de oportunidades y de mérito. Al revés, como advierte Dubet (2011) al final de su libro:

Desde que nos consideramos como fundamentalmente libres e iguales, la igualdad de posiciones no tiene ninguna superioridad normativa o filosófica sobre la igualdad de oportunidades. En el horizonte de un mundo perfectamente justo, no habría incluso ninguna razón para distinguir entre estos modelos de justicia. Pero en el mundo tal como es, la prioridad dada a la igualdad de posiciones se debe a que ella provoca menos “efectos perversos” que su competidora y, por sobre todo, a que es la condición previa para una igualdad de oportunidades mejor lograda. La igualdad de posiciones acrecienta más la igualdad de oportunidades que muchas políticas que se dirigen directamente a ese objetivo” (Dubet, 2011:113).

Esto da lugar a algunas conclusiones. La primera es que la igualdad de posiciones, invitando al fortalecimiento de la estructura social, es “buena” para los individuos y para su autonomía, incrementa su confianza y la cohesión social en la medida de los actores no se involucran en una competencia continúa. El segundo argumento de la prioridad de la igualdad de las posiciones es que probablemente *es la mejor manera de lograr la igualdad de oportunidades*. Si las oportunidades se definen como la posibilidad de moverse en la estructura social, de franquear los niveles, para remontarlos o para descender a partir del mérito y valor de cada uno, parece claro que la fluidez aumenta a medida que la distancia del espacio es más estrecha, que los que suben no tienen muchos obstáculos que superar y que los que bajan no arriesgan perderlo todo. De hecho, en su formulación misma, la llamada a la igualdad de oportunidades no dice nada de las desigualdades sociales que separan a los interlocutores sociales y que puede ser tan grande que la gente no puede cruzar, con la excepción de algunos héroes.

Dicho de otra manera, tenemos buenas razones para pensar que el viejo proyecto de reducción de las desigualdades entre categorías sociales, la distribución equitativa de puestos, permanece como la mejor manera de promover indirectamente la igualdad de oportunidades. En educación esto se cifra en cambiar de objetivo: en lugar de la selección y evaluación de los estudiantes más talentosos, la inclusión de los colectivos más desfavorecidos e incrementar el nivel general de la población. “Romper el vínculo entre reconocimiento y redistribución”, como dice Nancy Fraser; o “separar las esferas de justicia” como propone Michael Walzer, es lo que hace optar por la igualdad de posiciones. En una situación de desigualdad inicial de las posiciones, la igualdad de la igualdad de oportunidades hace ilegible la superposición de los dispositivos que ligan ambas dimensiones.

Y, sin embargo, la igualdad meritocrática no puede ser del todo rechazada, como reconocen tanto Duru-Bellat (2009) como Dubet (2011). Aparece como un medio para salir de la reproducción social de las desigualdades. Por un lado, una sociedad democrática proclama, en principio, la igualdad de todos los individuos; por otro, las posiciones sociales son desiguales, por lo que el mérito personal aparece como la única manera de construir “desigualdades justas”, es decir inequidades legítimas, mientras que otras desigualdades, por ejemplo las basadas en la herencia o familia de origen, son cuestionadas. El problema es que resulta incompleta y perniciosa, por sus efectos, cuando todo se confía en ella. Las críticas, pues, se dirigen a que tenga una posición hegemónica. Con todo, como dice Benadusi (2011) en un excelente comentario a ambos libros:

una teoría de la justicia capaz de combinar ambos tipos de igualdad, igualitarismo y meritocracia, continua siendo una teoría incompleta. Como Amartya Sen no cesa de recordar, hay otros puntos de vista normativos “razonables” –el primero se centra en la libertad, pero también el que mira a la eficacia– que deben tenerse en cuenta en la evaluación comparativa, en términos de justicia, entre varios posibles “ordenamientos de elección social”, o entre las diferentes políticas públicas. Además, en segundo lugar, hay una necesidad de contextualización cuidadosa (Benadusi, 2011:26).

En efecto, en relación con lo segundo, depende de la situación de cada país. Así cuando en un país hay grandes diferencias en ingresos altos y bajos niveles de movilidad social, la meritocracia juega un papel más pequeño. Como muestran los estudios sociológicos o económicos existe una fuerte correlación inversa estadísticamente significativa entre los indicadores de igualdad de oportunidades y movilidad social, por un lado y los de la desigualdad de ingresos o de otras condiciones materiales de vida.

A gran escala, la cuestión es saber si las desigualdades son evitables, si se puede razonablemente esperar suprimirlas. Junto a una igualdad de oportunidades puramente meritocrática, han existido intentos emancipadores dirigidos a remover las estructuras sociales que impiden a las personas la equidad escolar, como han sido las políticas de *discriminación positiva*. Bien vale revisar críticamente los esfuerzos de redistribución realizados bajo esta política contra la determinación social de los aprendizajes, aún cuando progresivamente se hayan visto agotados.

3.2. Políticas de lucha contra las desigualdades y la exclusión educativa: compensación educativa y equidad

Las políticas de educación prioritaria (PEP) surgen en un momento en el que diversos estudios internacionales establecieron una fuerte conexión entre el éxito en la escuela y el origen social de los estudiantes. Por eso, dichos programas adoptan un modelo de “compensación”, primero orientados hacia la lucha contra el “fracaso escolar” y, posteriormente, contra la “exclusión educativa y social”. Se trata de funcionar sobre la base de una ruptura del principio de igualdad formal en educación para, en su lugar, asegurar medios financieros y educativos suplementarios a favor de situaciones de desventaja escolar. En el ámbito anglosajón se denominan *affirmative action* y en el francés y español *discriminación positiva*. En todos ellos se pretende corregir la desigualdad social por un refuerzo focalizado

en zonas donde el fracaso escolar es más elevado. En el ámbito del Proyecto EuroPEP (Demeuse et al., 2008), que involucró a ocho países europeos, las políticas prioritarias de la educación se definen en términos generales como:

Las políticas destinadas a actuar sobre las desventajas educativas a través de medidas o programas de acción específicos (ya sean dirigidos con criterios o razones socioeconómicas, étnicas, lingüísticas o religiosas, regionales o escolares), que proponen proveer a las poblaciones así determinadas algo más (o 'mejor', o 'distinta') (Demeuse et al., 2008:12).

En el ámbito de dicho Proyecto EuroPEP (Frاندji, 2008; Rochex, 2011) se han distinguido tres grandes fases, variables en su solapamiento según la historia de cada país, donde unos elementos se pueden superponer a los anteriores.

[1] *Políticas de compensación*. Iniciadas en USA, dentro del Estado del Bienestar (*Welfare State*), en la década de 1960 en la llamada “guerra contra la pobreza” lanzada por el presidente Johnson, con “programas de compensación educativa para grupos desfavorecidos”, acordando medios suplementarios y movilizándolo los recursos para luchar contra las desigualdades escolares en territorios urbanos o donde se concentran las poblaciones más desfavorecidas. Progresivamente se extienden a otros países, con motivo de las reformas (*comprehensive school*) para asegurar la transición a una escuela media o secundaria para todos (Francia, Bélgica, Suecia, Inglaterra). Así, las Áreas de Educación Prioritaria (*Education Priority Areas* o *Education Action Zones*) en el Reino Unido y las Zonas de Educación Prioritaria (*Zones d'Action Prioritaire*) en Francia, los *Territorios Educativos de Intervenção Prioritária* en Portugal o, en América Latina, el *Plan Social Educativo* (PSE) en Argentina a partir de 1993 y los restantes planes que le siguieron. En América Latina es en los noventa cuando se extienden las políticas compensatorias como estrategia para aminorar las desigualdades sociales con programas especiales en contextos desfavorecidos. Más a menudo se adoptan políticas territorializadas: se aportan y movilizan recursos adicionales para luchar contra la desigualdad educativa en territorios de poblaciones urbanas donde se concentran los más desfavorecidos.

En cualquier caso se entiende que los dispositivos “compensatorios” debían permitir cierta igualación de recorridos y oportunidades escolares que la simple apertura para todos de la institución escolar, por sí sola, no podría garantizar. La argumentación para dichas políticas de tipo compensatorio es que, dado que la igualdad de acceso no llega a garantizar la igualdad de oportunidades, será necesario compensar los déficits de carácter social, cultural o lingüístico que victimizan a los estudiantes que no logran sacar provecho de la escuela (Rochex, 2011).

La desilusión –sin embargo– llega pronto, al constatar las insuficiencias que dichas medidas están teniendo para lograr la democratización de la enseñanza. En la década siguiente (noventa en Europa, los dos mil en América Latina) se formulan *graves críticas* desde la sociología, en la medida en que la educación no puede compensar las carencias sociales (“education cannot compensate for society” se titulaba el conocido artículo de Bernstein de 1971). Las acciones paliativas en los márgenes de una sociedad y estructura escolar que permanecen sin modificar sustantivamente no pueden ir muy lejos. Junto con todo el problema que arrastran las ideologías deficitarias, estas políticas paternalistas impiden poner la atención en lo que pasa en el interior de la escuela, *en el propio funcionamiento del sistema escolar* y en su currículum, como generadores de desigualdades. Sin una reconstrucción

de sus prácticas, cultura y modo de funcionar, la pretendida democratización no acontece. Cuando la calidad de las escuelas es desigual, siendo mejor para los más favorecidos, contribuyen a incrementar la desigualdad. Desde una perspectiva crítica se cuestiona no entrar en los contextos comunitarios y locales con opciones transformadoras (Correia, 2004).

[2] *Lucha contra la exclusión*. Desde fines de los años 80 se tiende a minimizar las desigualdades del aprendizaje para girar la cuestión gira más en torno al tema de la exclusión, interesándose no sólo sobre el abandono escolar, sino también sobre la *desigualdad y la justicia social*. Más que la igualdad, se trata de “mejorar la suerte de los vencidos en la competencia social”, al decir de François Dubet. El surgimiento de nuevos problemas sociales (violencia, desempleo, la integración a largo plazo), particularmente en las áreas urbanas, hace que se planteen nuevas estrategias y objetivos para los “grupos en riesgo”. Esta transformación se aprecia en Inglaterra con motivo del “nuevo laborismo” de Blair. El objetivo compensatorio se desdibuja para orientarse a una lucha contra la exclusión y la cohesión social. No se aboga por una sociedad igualitaria, sino por una equidad en la que la ciudadanía tenga garantizado el acceso a un nivel básico de bienes sociales (educación, oportunidades, salud) y se sientan incluidos en la sociedad.

El “principio de diferencia” de Rawls inspira las políticas de equidad que, más allá de la igualdad formal, conduce a garantizar a todos unos conocimientos y competencias clave, que posibilite su realización e integración social en una sociedad del conocimiento (Dubet, 2005). Por su parte, importada del Reino Unido, la noción de “inclusión” implica, no la creación de una sociedad igualitaria, sino de una sociedad en la que todos los ciudadanos tengan un acceso garantizado a los niveles mínimos de los bienes sociales, sintiéndose incluidos en una empresa social común.

[3] *Individualización y maximización de oportunidades de éxito*. Adaptar la escuela a la diversidad de individuos para maximizar las potencialidades de cada uno. A partir de los años 2000, a nivel internacional, se aboga por una “escuela inclusiva” que maximice las oportunidades de éxito de cada individuo o grupos. Se observan en Europa el crecimiento de los dispositivos dirigidos a públicos diferentes: los hijos de inmigrantes y las minorías, los niños en riesgo de abandonar los estudios, a las “necesidades específicas”. Se multiplican los programas y los dispositivos, así como los objetivos y públicos a los que se dirigen, como muestra el que algunos programas se dirijan, paradójicamente evocando la “equidad”, a estudiantes no por su desventaja sino por sus “altas capacidades intelectuales”. Las *nuevas narrativas* hablan de una escuela inclusiva que atiende las necesidades específicas de cada estudiante. El objetivo de los programas de educación prioritaria (PEP) ahora, comenta Rochex (2011:80), es “detectar y movilizar el potencial de cada niño lo más temprano posible con el fin de ofrecerle un medio escolar y educativo suficientemente rico y estimulante para que pueda desarrollarse óptimamente”.

En un contexto de despolitización y “desociologización”, propio de una época de individualización, más que combatir las desigualdades, se trata de maximizar las oportunidades de cada uno, cualesquiera sean sus condiciones sociales. Correia (2004) formula, al respecto, la siguiente crítica:

La promoción de una cultura de la tolerancia, susceptible de respetar la diferencia, pero ocultando el hecho de ser, generalmente, una expresión de una profunda desigualdad e injusticia social, constituye el “cuadro de fondo” en torno al cual se organiza una “ideología de la inclusión” en el campo educativo que, disociada de la crítica social, contribuyeron a una pedagogización de los problemas sociales y, consecuentemente, al refuerzo de las perspectivas psicologizantes de la problemática de la desigualdad y de la injusticia social (Correia, 2004:232).

Una cierta inquietud surge a la vista de los resultados que muestran fehacientemente las estadísticas, como hace el Proyecto EuroPEP (Demeuse et al., 2008), que hay una ausencia de mejora significativa de la situación de los más desfavorecidos en el conjunto del sistema educativo. Las políticas concebidas e implementadas para producir una igualdad de resultados han sido decepcionantes. Las políticas compensatorias nacieron en un período de optimismo acerca de las potencialidades de la escuela para lograr una sociedad más igualitaria. El optimismo ha dado lugar al desencanto, cuando no al escepticismo. Al final, con objetivos bienintencionados, se puede abocar a consolidar un sistema educativo paralelo (el de los Programas de Educación Prioritaria) dirigido a “otro” público escolar, en un sistema que dice pretender la democratización e inclusión.

3.3. Una vía de salida: asegurar un currículum común para todos

Son, pues, muy diversas las alternativas que se han barajado para resolver el problema de la justicia social con los grupos en situación de desventaja. Dados los problemas insolubles que tiene la defensa de una igualdad de oportunidades (un sueño o una ficción necesaria, al decir de Dubet), en una redistribución cultural, se ha pasado a una cierta igualdad de resultados, garantizando para todos –al menos– unos aprendizajes prioritarios que constituyen la base común de conocimientos y competencias. Esto exige que los objetivos educativos se redefinan en términos de competencias, más que de saberes. La Unión Europea (2005) ha formulado una propuesta de competencias clave, lo que ha situado el tema de reformular el currículum escolar en la agenda actual de reformas educativas de los países europeos. Por su parte, en América Latina, aparte de las iniciativas nacionales, la actual propuesta de *Metas Educativas 2021* como meta general quinta propone: “Ofrecer un currículo significativo que asegure la adquisición de las competencias básicas para el desarrollo personal y el ejercicio de la ciudadanía democrática”.

De este modo, con el referente de la formación a lo largo de la vida, se entiende que la finalidad de la escolaridad obligatoria es que todos los alumnos adquieran las competencias necesarias para la vida. Es un deber para el Estado y los gobiernos garantizar el derecho de los ciudadanos a una educación que garantice poder integrarse en la vida pública sin riesgo de exclusión. Rawls (1996) lo expresó bien cuando manifestó que la sociedad debe intentar que todos los ciudadanos “aún cuando no tienen capacidades iguales, si tienen, al menos en grado suficiente, las capacidades morales, intelectuales y físicas que les permiten ser miembros plenamente cooperantes de la sociedad a lo largo de sus vidas” (Rawls, 1996: 216-217).

En una perspectiva como la de Rawls, la justicia de un sistema escolar no se mide sólo como un competición pura, sino por la manera en que trata a los más débiles, cuando mejora sus condiciones. En este caso el sistema menos injusto no es el que reduce la diferencia entre los

más débiles y los más fuertes, sino el que garantiza a los menos favorecidos las adquisiciones y las competencias claves o básicas. Las desigualdades serían aceptables siempre y cuando contribuyeran a mejorar, cuando menos a no empeorar, a los alumnos más débiles. Por eso, en el ámbito educativo se ha propuesto como una vía de salida, en una redistribución de la cultura, la idea de determinar unos *aprendizajes fundamentales*, a conseguir para todos, sin que ello signifique una posible “bajada de niveles”. “En este caso, un sistema educativo justo –es decir, menos injusto– no es necesariamente uno que reduzca las desigualdades entre los más fuertes y más débiles, sino que garantiza que los alumnos menos favorecidos adquieran lo que se entiende como competencias y conocimientos básicos” (Dubet y Duru-Bellat, 2007:282).

Por tanto, un modo para reducir la desigualdad fundamental es garantizar los conocimientos indispensables y competencias clave a los más desfavorecidos, encontrando su propia vía de éxito y realización personal. Un sistema escolar, si no más justo sí menos injusto, es aquel que puede garantizar la *renta cultural básica* sin la cual no sería un ciudadano de pleno derecho. En el ámbito de las políticas salariales y de la salud un sistema justo garantiza unos mínimos (como el salario mínimo, la asistencia médica o las ayudas que protegen a los más débiles de la exclusión total). Tales garantías pretenden limitar los efectos desigualitarios de los sistemas meritocráticos. Sabemos que no todos pueden alcanzar los mismos niveles de excelencia, pero todos deben tener garantizado unos umbrales básicos (mejor que mínimos), por debajo de los cuales quedarían excluidos. Como ha visto bien Dubet (2005) y yo mismo (Bolívar, 2010), esta perspectiva supone un cambio profundo del papel de la escuela, relacionado con la equidad. En primer lugar habría que determinar bien el contenido de cultura básica a garantizar a todo el alumnado. Eso supone volver a los orígenes de la escuela pública que no era atenuar las desigualdades sociales cuando dar una cultura común a todos. Como señalan, en un buen libro, Veleda, Rivas y Mezzadra (2011):

Esto implica fijar una meta curricular clara para el conjunto de los alumnos, a la cual se aspire desde todas las esferas del sistema educativo. De otro modo, sólo los alumnos más favorecidos verán acrecentar sus ventajas, ya definidas por la estructura social, a través de los aprendizajes logrados y su valor social. Modificar las metas del sistema educativo, y pasar de los objetivos de máxima prescripción –que sólo unos pocos alcanzan– hacia objetivos importantes y realizables para todos supone anteponer, como lo plantea Dubet (2011), la igualdad de posiciones a la igualdad de oportunidades (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011:129).

Si bien es muy relevante el papel de la escuela para promover la equidad, debido a que los sujetos excluidos del sistema educativo también lo son de la inserción laboral; en las últimas décadas se ha destacado que quienes no tienen unas competencias clave no alcanzan la plena *ciudadanía*, al estar impedidos para ejercer plenamente sus derechos y la participación en los bienes sociales y culturales. La condición de ciudadano comprende el “currículum básico” indispensable que todos los ciudadanos han de poseer al término de la escolaridad obligatoria (capital cultural mínimo y activo competencial necesario para moverse e integrarse en la vida colectiva); es decir, aquel conjunto de saberes y competencias que posibilitan la participación activa en la vida pública, sin verse excluido o con una ciudadanía negada (Bolívar, 2008).

Esta concepción de la justicia, en torno al denominador común a conseguir, implica reestructurar el currículum para determinar los contenidos curriculares comunes que todo alumno debe adquirir al término de la escolaridad obligatoria. Amartya Sen (1995) habla, en este sentido, de “igualdad de capacidades de base”. En términos educativos se podría también significar por el término “competencias clave” (Rychen y Salganik, 2006) como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esencial para que todos los individuos puedan realizarse como miembros activos de la sociedad. A la vez, esta garantía no debería limitarse a las competencias escolares, debe incluir la utilidad social de los estudios y posibilidades de acceso al mercado laboral. Obliga, por tanto, a redefinir los currículos y a preguntarse por la utilidad social de la formación.

La construcción de la justicia educativa, como señalan Veleda et al. (2011:138) para el caso argentino, “debería pasar ineludiblemente por la *garantía del acceso a los aprendizajes* prioritarios a todos los alumnos”. En lugar de estar obsesionados con la excelencia, el currículum de la educación obligatoria debe definirse en términos del currículum compartido que todos deben saber, bien entendido que eso no impide otros puedan ir más lejos. El principio de diferencia de Rawls, es decir la preocupación por los más débiles, nos llevaría a entender la equidad como garantizar el bagaje de conocimientos y competencias indispensables para su inserción social y laboral y participar activamente en el ejercicio ciudadano. Este enfoque permite, a la vez, contrarrestar la crueldad del modelo de igualdad de oportunidades meritocrática. Posibilita, a la vez, redefinir los objetivos de la educación común obligatoria, en lugar de que todos tengan que dominar unos contenidos que, de hecho, se convierten en excluyentes para algunos. Por ejemplo, en España, ahora –por sus efectos– podemos decirlo, establecer un currículum común comprensivo en la Educación Secundaria Obligatoria se ha convertido en un listón al que no todos llegan, quedando excluido un tercio del alumnado.

Como dice Dubet (2005) una “escuela justa” ya no puede ser hoy, inevitablemente, una escuela de la “igualdad” real de oportunidades, pero sí tiene el deber moral de pretender, equitativamente, asegurar la renta cultural básica, imprescindible para ejercer la ciudadanía. Al revés, este tronco común de conocimientos y competencias clave bien puede representar la cultura común que refunda de nuevo la escuela pública; lo que no impide pretender una formación cultural más amplia para otros. Así afirma:

En realidad, se debe cambiar la norma de la escuela obligatoria, no para disminuirla, sino para otorgarle otra función. En lugar de fijarla a través de un programa que muy pocos alumnos cumplen, se debe definir aquello a lo que cada uno tiene derecho, sobreentendiéndose que, una vez alcanzado ese umbral, nada impide ir más lejos e incluso mucho más lejos. ¿En nombre de qué se puede privar de más matemáticas, poesía o tecnología a los alumnos que gustan de esas disciplinas, siempre que la manifestación de su talento no se convierta en la norma y no afecte aquello a lo que todos tienen derecho? [...]. Al ubicar la cultura común en el centro de la escuela, se trata menos de renunciar a la excelencia que de invertir el orden de prioridades. La cultura común es exigente, porque crea una obligación: la de hacer todo lo posible para alcanzar ese resultado (Dubet, 2005:60-63).

Los límites de la equidad no son por “arriba” sino, por así decirlo, por “abajo”. Como decían los padres fundadores de la escuela republicana francesa, el objetivo no es enseñar todo lo que sería posible saber, sino que todos aprendan “*lo que no debiera permitirse ignorar*”. Pues bien, las competencias básicas, una vez determinados unos indicadores de dominio mínimamente exigentes, bien pudieran representar la cultura básica compartida por toda la ciudadanía, ahora ya –desde el reconocimiento– sin pretensión homogeneizadora. Otro asunto, en cualquier caso, es la falta de integración actual con el currículum tradicional por asignaturas o áreas que, efectivamente, puede dar lugar a agudizar una dualidad, reproductora del contexto social (a veces es al revés: el contexto social reproduce el escolar). A tal fin, el currículum escolar ha de ser reelaborado con el objetivo que el grupo con grave riesgo de vulnerabilidad social llegue a ese *umbral común*. Lo primero es que “todos” tengan asegurado su derecho a la educación, cifrado en los conocimientos y competencias indispensables. A este problema, bien conducidas, puede ser una respuesta las competencias clave, que los currícula comprensivos no han dado.

No se trata tanto de una definición minimalista de los contenidos escolares, con unos saberes mínimos para los sectores más desfavorecidos, tampoco de dar un papel utilitarista a lo que se aprende en la escuela, como aducen otros, cuanto de asegurar aquello que, juzgado como imprescindible en nuestra sociedad, todos los alumnos y alumnas deban poseer al término de la escolaridad obligatoria, dado que condicionará su desarrollo personal y social, poniéndolo en situación de riesgo de vulnerabilidad social. De ahí que haya que evitar la palabra “currículum mínimo”, porque lo fundamental o clave no es un mínimo sino lo necesario para la vida. El piso (*sofle*, en francés) no puede convertirse en el tope o techo, pero sin cimientos, no puede construirse edificio alguno.

Un paso adelante en este sentido lo representan en Argentina la determinación, por consenso, de los “Núcleos de Aprendizaje Prioritarios”, aún cuando la tarea deba ser proseguida para su desarrollo a nivel de Escuela Media y, sobre todo, acompañada de políticas educativas integrales que posibiliten su implementación efectiva para todo el alumnado. En Europa, Francia ha sido el país que ha ido más lejos, al inscribir la introducción de la base común de conocimientos y competencias dentro del objetivo, más amplio, de conseguir que todos los alumnos concluyan con éxito sus estudios (Thélot, 2004). La Ley de Orientación de la Enseñanza de abril de 2005 (conocida, por el ministro, como “Ley Fillon”) fija como obligación del Estado (art. 9) que todo centro escolar debe “garantizar a cada alumno los medios necesarios para la adquisición de una base común (*sofle commun*), constituida por un conjunto de conocimientos y de competencias cuyo dominio es imprescindible para llevar a cabo con éxito la escolaridad, proseguir la formación, construirse un futuro personal y profesional y salir adelante en la vida en sociedad”. Se trata, en sentido fuerte, de refundar los objetivos originarios de la educación pública (republicana): el Estado debe garantizar a toda la ciudadanía aquello que se considere imprescindible dominar al acabar la escolaridad obligatoria.

De este modo, el enfoque de competencias básicas posibilita definir y determinar un nivel común de conocimientos y competencias, como compromiso a adquirir por todo el alumnado. Como dice la referida Comisión Thélot: “Tal base nunca ha sido formalmente definida y mucho menos se ha garantizado su dominio. Es urgente, si se quiere en verdad que todos los alumnos tengan éxito en la escuela, definir por una parte la base común y,

por otra, establecer las condiciones que permitan garantizar que todos los alumnos la dominen”. Si todos los alumnos no pueden alcanzar lo mismo, equitativamente todos deben adquirir dicho núcleo común. El éxito educativo para todos “se refiere ante todo a que dota a todos los alumnos y futuros ciudadanos con *conocimientos, competencias y reglas de comportamiento* considerados hoy indispensables para una vida social y personal exitosa” (Comisión Thélot, 2004).

Ofrecer a todo el alumnado una escolaridad común requiere, paralelamente, redefinir la cultura común. Este currículum no es igual ni se identifica con la suma acumulativa de los programas de todas las asignaturas o disciplinas que forman parte de los distintos cursos de la educación obligatoria, sino aquello que es *indispensable* para moverse en el siglo XXI en la vida social, sin riesgo de verse excluido. Como tal, la Administración educativa se compromete a que todo alumno, al término de la escolaridad obligatoria, pueda adquirir realmente los conocimientos, competencias y actitudes que compongan dicho bagaje común. Independientemente de las lógicas selectivas, es expresión del principio de equidad que el sistema educativo debe proponerse para todos (Dubet, 2005). Si todos los alumnos no pueden alcanzar lo mismo, equitativamente todos deben adquirir dicho núcleo común. En el caso de que el alumno estuviera en una situación de dificultad para adquirirlo la Administración se comprometería, con medios extraordinarios o compensatorios, a que lo adquiriera. Como he defendido ampliamente en otro texto, acompañado de otro conjunto de medidas coherentes, me parece por ello una salida.

CODA

La escuela, situada en un entorno desigual, parecería condenada a reproducir dichas desigualdades. De ahí que una mayor justicia en la escuela pudiera suponer actuar más en reducir las desigualdades sociales que en reformas educativas. Este fue, en parte, el diagnóstico pesimista de los sesenta y setenta. Desde entonces hoy relativizamos, en parte, dicho diagnóstico para concentrarse en lo que puede hacer la propia escuela. Siendo conscientes del papel determinante que suele jugar el entorno escolar, igualmente lo somos del propio papel que puede jugar la escuela en producir o reducir las desigualdades escolares. Una cosa parece clara: aun cuando los márgenes de acción de las escuelas tengan sus limitaciones, cuanto más eficaz sea una escuela más justa será y, mayor aún, si la eficacia redundará en beneficio de los alumnos en desventaja social o escolar.

Actualmente nos importa más qué puede hacer la escuela para neutralizar dichos factores externos y conseguir un buen aprendizaje para todos. Pienso, como Linda Darling-Darling-Hammond (2001:42), que –una vez alcanzada la escolarización de toda la población escolar– nuestro reto para el siglo XXI “es que las escuelas garanticen a todos los estudiantes y en todas las comunidades el derecho genuino a aprender”, lo que supone que todos puedan comprender y manejar los instrumentos culturales. “Este nuevo desafío –continúa diciendo Linda– no requiere un mero incremento de tareas. Exige una empresa fundamentalmente diferente. [...] Nos exige un nuevo paradigma para enfocar la política educativa”.

En fin, reducir las desigualdades sociales y escolares y promover políticas educativas equitativas, de acuerdo con el conocimiento acumulado, implica actuar –de modo convergente y a lo largo del tiempo, para que sean sostenibles– en varios frentes: entorno familiar de los

alumnos, configuración del sistema educativo, y a nivel de escuela, incidiendo en la enseñanza-aprendizaje a nivel de aula. Que una sociedad sea más justa, también depende de la contribución que haga el sistema educativo. La mejora de la eficacia no está, como frecuentemente se ha creído, reñida con la lucha contra las desigualdades, pues no cabe una escuela justa si no es eficaz. Al tiempo, no se puede construir un sistema educativo más justo en una sociedad donde crecen las desigualdades. Como señalan al final de su texto Veeda et al. (2011:189), “la justicia social, si bien no la garantiza, es la condición primera de la justicia educativa. Sin embargo, ello no justifica perpetuar enfoques y prácticas que no hacen otra cosa que mantener o profundizar desde el sistema educativo las desigualdades que ya existen”. La política educativa tiene un papel de primer orden en una gobernanza de la educación que sitúe a los actores en un escenario propicio la construcción de la justicia educativa.

Comparto con Juan Carlos Tedesco (2010) que muchos de los cambios educativos de las últimas décadas han carecido del necesario sentido social de para qué queremos la educación. La construcción de una sociedad más justa, que apueste decididamente contra la determinación social de los aprendizajes, bien puede constituirse en una cuestión central de las políticas de mejora de la educación. Por eso, el siglo XXI puede (y debe) ser el siglo de la justicia social, un ideal que oriente las acciones de los actores en los procesos educativos. En la sociedad de la información y en una economía del conocimiento, una variable clave y condición necesaria –aparte de otras– para la inclusión social es una educación de calidad para todos. Pero para conseguirlo, hemos de querer construir sociedades más justas. De ahí que deba ser un objetivo prioritario. Como señala en el referido escrito:

El déficit de sentido del nuevo capitalismo ha sido analizado desde múltiples perspectivas. [...] La demanda o la búsqueda de justicia social es una constante en la historia de la humanidad. En esta etapa del desarrollo social, dicha búsqueda está ocupando un lugar central en los debates acerca del destino, tanto individual como colectivo, porque se han erosionado los factores que en el pasado impulsaban la vigencia de altos niveles de solidaridad orgánica. [...] Esta tarea excede obviamente las posibilidades de la educación escolar. Sin embargo, permite colocar la acción de la escuela en el marco de un proceso más amplio, de construcción de sentido socialmente compartido (Tedesco, 2010:20-22).

Por eso me parece una buena iniciativa, que apoyo, dedicar esta *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)* a dicha problemática así como el Grupo de Investigación (GICE) de la Universidad Autónoma de Madrid que la promueve. Uno de los retos futuros, en el que habrá que trabajar, es ir más allá de los planteamientos que han dominado hasta ahora (también en España) los discursos críticos. Una escuela eficaz puede contribuir a una mayor justicia social. No cabe defender una democratización de la escuela limitada a las relaciones de los actores si no garantiza también buenos aprendizajes para todos. El reto de las sociedades actuales, la “nueva cuestión social”, es el grave riesgo de exclusión (social y escolar) de una parte de la población. Una lucha decidida contra el fracaso escolar y exclusión social, en pos de una equidad en educación, pasa por la mejora de los procesos educativos.

REFERENCIAS

- Benadusi, L. (2011). Meritocracia e giustizia sociale. *Mondoperario*, 1, 21-26. Recuperado de <http://www.mondoperaio.it>
- Bobbio, N. (1993). *Igualdad y libertad*. Barcelona: Paidós e ICE/UAB.
- Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(1), 15-38. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/revista/Indices/indice20.htm>
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y Teorías de la Justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 3(2), 42-69. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.htm>
- Bolívar, A. (2008). Competencias básicas y ciudadanía. *Caleidoscopio. Revista del CEP de Jaen*, 1, 4-32. Recuperado de http://revista.cepjaen.es/numero_01/articulos.html
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis.
- Canário, R., Alves, N., y Rolo, C. (2001). *Escola e exclusão social*. Lisboa: Educa.
- Correia, J.A. (2004). A construção politico-cognitiva da exclusão social no campo educativo. *Revista Educação Unisinos*, 8(15), 217-246. Recuperado de <http://www.unisinos.br/revistas/educacao>
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Demeuse, M., y Baye, A. (2008). Mesurer et comparer l'équité des systèmes éducatifs en Europe. *Education et Formations*, 78, 137-149. Recuperado de <http://www.education.gouv.fr/pid317/revue-education-formations.html>
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., y Rochex, J.Y. (Eds.) (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en oeuvre, débats*. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., y Rochex, J.Y. (Eds.) (2009). *Comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe. Informe de Investigación para la Comisión Europea. Programa Sócrates 2*. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Derouet, J-L., y Derouet-Besson M.C. (2009). *Repenser la justice dans l'éducation et la formation*. Berna: Peter Lang/INRP.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2011). *Repenser la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Dubet, F., y Duru-Bellat, M. (2004). Qu'est-ce qu'une école juste. *Revue française de Pédagogie*, 146, 105-114.
- Dubet, F., y Duru-Bellat, M. (2007). What Makes for Fair Schooling?. En M. Duru-Bellat, R. Teese y S. Lamb (Eds.), *Education and Equity: International Perspectives on Theory and Policy* (Vol. 3, pp.275-291). Dordrecht: Springer.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris: P.U.F.

- Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Paris: Les Presses de Sciences Po.
- Duru-Bellat, M., Teese, R., y Lamb, S. (Eds.) (2007). *Education and Equity: International Perspectives on Theory and Policy (3 vols.)*. Dordrecht: Springer.
- Escudero, J.M., González, M.T., y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf>
- Farrell, J.P. (1997). Social equality and educational planning in developing nations. En L. J. Saha (Ed.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education* (pp.473-479). Oxford: Pergamon.
- Farrell, J.P. (1999). Changing conceptions of equality of education: forty years of comparative evidence. En R.F. Arno y C.A. Torres (Eds.), *Comparative Education. The dialectic of the global and the local* (pp. 149-177). Lanham, MA: Roman & Littlefield Publishers, Inc.
- Fernández Mellizo-Soto, M. (2003). *Igualdad de oportunidades educativas. La experiencia socialdemócrata española y francesa*. Barcelona: Ed. Pomares.
- Fernández Mellizo-Soto, M. (2005). Política educativa, igualdad de oportunidades y pensamiento político. En M. de Puellas Benítez (Coord.), *Educación, igualdad y diversidad cultural* (pp.53-67). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Frاندji, D. (2008). Compensation (politiques de). En A. Van Zanten (Dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp.72-75). Paris: P.U.F.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Santa Fé de Bogotá: Siglo de Hombres Editores/Universidad de los Andes.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- Fraser, N., y Honneth, A. (2005). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Morata.
- Gargarella, R. (1999). *Las teorías de la justicia después de Rawls*. Barcelona: Paidós.
- Hanushek, E.A. (2002). Teacher quality. En L. T. Izumi y W. M. Evers (Eds.), *Teacher quality* (pp.1-12). Stanford, CA: Hoover Press. Recuperado de <http://edpro.stanford.edu/hanushek/admin/pages/files/uploads/Teacher%20quality.Evers-Izumi.pdf>
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz Editores.
- Kukathas, C., y Pettit, P. (2004). *La teoría de la Justicia de John Rawls y sus críticos*. Madrid: Tecnos.
- Lynch, K., Baker, J., y Lyons, M. (2009). *Affective Equality: love, care and injustice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Medeiros, M., y Diniz, D. (2008). Paradigmas de justiça distributiva em políticas sociais. *Revista de Estudos Universitários (Sorocaba, SP)*, 34(1), 19-31. Recuperado de <http://periodicos.uniso.br/index.php/reu/article/view/348/349>

- Meuret, D. (Dir.) (1999). *La justice du système éducatif*. Bruselas: De Boeck.
- Murillo, J., y Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art1.html>
- Nozick, R. (1988). *Anarquía, Estado y utopía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M.C. (2004). *Beyond the social contract: toward global justice. The Tanner Lectures on Human Values* (pp.413-508, vol.24). Salt Lake City: The University of Utah Press. Recuperado de <http://www.tannerlectures.utah.edu/>
- Perrenoud, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Comunicaciones Noreste y Dolmen Ed.
- Power, S. (2008). How should we respond to the continuing failure of compensatory education? *Orbis Scholae*, 2(2), 19-37. Recuperado de http://www.orbisscholae.cz/archiv/2008/2008_2_02.pdf
- Puyol, A. (2010). *El sueño de la igualdad de oportunidades. Crítica de la ideología meritocrática*. Barcelona: Gedisa.
- Rawls, J. (1979). *Teoría de la justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J. (1996). *Liberalismo político*. Barcelona: Crítica.
- Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Barcelona: Paidós.
- Ribotta, S. (2009). *John Rawls, Sobre (des)igualdad y justicia*. Madrid: Dykinson.
- Roemer, J.E. (1998a). *Equality of opportunity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Roemer, J.E. (1998b). Igualdad de oportunidades. *Isegoría*, 18, 71-87. Recuperado de <http://isegoria.revistas.csic.es>
- Rochex, J.I. (2011). Las tres "edades" de las políticas de educación prioritaria: ¿convergencia europea? *Propuesta Educativa*, 35, 75-94. Recuperado de <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/>
- Rychen, D., y Salganik L. (Compls.). (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social*. Málaga: Aljibe.
- Sandel, M. (2000). *El liberalismo y los límites de la justicia*. Barcelona: Gedisa.
- Schmidt am Busch, H.C. (2010). ¿Se pueden alcanzar los objetivos de la Escuela de Frankfurt mediante la teoría del reconocimiento? *Arxius de Sociología*, 22, 95-114. Recuperado de <http://www.uv.es/sociolog/arxius/>
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sen, A. (1996). Capacidad y bienestar. En M.C. Nussbaum y A. Sen (Compls.), *La calidad de vida* (pp. 54-83). México: Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- SITEAL (2010). *Atlas de las Desigualdades Educativas en América Latina. Buenos Aires: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, UNESCO-IIPE*. Recuperado de <http://atlas.siteal.org/>

- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, J.C. (2010). *Educación y justicia: el sentido de la educación*. Madrid: Fundación Santillana. XXV Semana Monográfica de la Educación.
- Thélot, C. (presidente) (2004). *Pour la réussite de tous les élèves*. Rapport du débat national sur l'avenir de l'école. Paris: La Documentation Française. Recuperado de <http://www.debatnational.education.fr/>. Edición española parcial en: El aprendizaje de todos los estudiantes: principal compromiso de la escuela. México: Secretaría de Educación Pública. Cuadernos de la Reforma, 2007. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/>
- Unión Europea (2005). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas: Comisión de Comunidades Europeas.
- Urquijo Angarita, M.J. (2007). *El enfoque de las capacidades de Amartya Sen: alcance y límites*. (Tesis Doctoral, Universidad de Valencia, España). Recuperado de <http://tdx.cat/handle/10803/9862>
- Van Parijs, P. (1993). *¿Qué es una sociedad justa?* Barcelona: Ariel.
- Veleda, C., Rivas, A., y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC-UNICEF- Embajada de Finlandia. Recuperado de <http://www.cippec.org/>
- Vinovskis, M.A. (1999). Do Federal Compensatory Education Programs really work?: A brief historical analysis of Title I and Head Start. *American Journal of Education*, 107(3), 187-209.
- Walzer, M. (1993). *Las esferas de la justicia: Una defensa del pluralismo y la igualdad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Young, I.M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**HORIZONTE NORMATIVO PARA UNA EDUCACIÓN JUSTA
EN SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS. UNA REFLEXIÓN
DESDE AMÉRICA LATINA¹**

**POLICY HORIZONS FOR A JUST EDUCATION WITHIN DEMOCRATIC SOCIETIES.
A REFLECTION FROM LATIN AMERICA**

**HORIZONTE NORMATIVO PARA UMA EDUCAÇÃO JUSTA EM SOCIEDADES
DEMOCRÁTICAS. UMA REFLEXÃO DESDE A AMÉRICA LATINA**

Pablo Salvat, Marcela Román y Juan Eduardo García-Huidobro

Fecha de Recepción: 20 de Noviembre 2011
Fecha de Dictaminación: 22 de Diciembre de 2011
Fecha de Aceptación: 23 de Diciembre de 2011

**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 1, NÚMERO 1**

Horizonte normativo para una educación justa en sociedades democráticas. Una reflexión desde América Latina, 1(1), 2012, pp. 46-78, ISSN: 2254-3139
<http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art2.pdf>

¹ El texto que se presenta, se nutre del conocimiento y resultados de la línea de investigación de *Política Educativa* del Centro de Políticas y Prácticas Educativas, CEPPE (proyecto CIE-01 de CONICYT), de la cual participan los autores.

Resumen

El texto revisa la situación actual de la educación en la región y los momentos históricos en los cuales se fundaron determinados horizontes normativos, que orientaron los diseños y constitución de los actuales sistemas educativos. Desde este contexto, se recoge y discute parte de la reflexión del pensamiento ético-político del siglo XX, para delimitar algunas de sus contribuciones al desafío de formular un nuevo horizonte normativo que proponga una idea de justicia en educación que asuma y responda a los requerimientos de una sociedad democrática e igualitaria en América Latina. Concretamente se lee, desde este punto de vista, el liberalismo social de Rawls, la perspectiva comunitarista de Taylor y Sandel y la mirada republicana de Pettit.

Sostenemos que las importantes desigualdades y asimetrías que afectan a los sistemas latinoamericanos, encuentran parte de sus raíces en la ausencia de una definición societaria y deliberativa de la educación y sus políticas. Una educación más justa e igualitaria; más democrática y participativa, no es sino consecuencia de recuperar y explicitar este sentido más social y cultural de la educación, y alinear sus acciones para responder a las necesidades y problemas sociales. Proponemos así, la necesidad de construir un referente ético-político, ampliamente aceptado y compartido, que sostenga, valide y exija una educación igualitaria.

Palabras clave: Educación y justicia social, horizonte normativo, pensamiento ético-político, América Latina.

Abstract

This article revises the current situation of education in this region and the historical periods in which certain policy horizons oriented the design and constitution of the current educational systems. Within this context, we recover and discuss part of the reflection of the ethical and political thought of the twentieth century to define some of their contributions to the challenge of formulating new policy horizons that propose an idea of justice in education that can respond to the requirements of a democratic and equal society in Latin America. In particular, and from this point of view, we read Social Liberalism by Rawls, the communitarian perspective of Taylor and Sandel and the republican look of Pettit.

We argue that significant inequalities and asymmetries that affect Latin American systems can be explained by the absence of a deliberative and corporate definition of education and its policies. A more just and egalitarian education, more democratic and participatory, is consequence of recovering and explaining this social and cultural sense of education, and align its actions to meet the needs and social problems. We thus propose the need to build an ethical-political reference, widely accepted and shared, to hold, validate and demand equal education.

Keywords: Social Justice and Education, policy horizons, ethical-political thought, Latin America.

Resumo

O texto analisa a situação atual da educação na região e os momentos históricos nos quais se nortearam determinados horizontes normativos, que orientaram a concepção e criação dos atuais sistemas educativos. Neste contexto, se coleta e discute parte da reflexão do pensamento ético-político do século XX, para definir algumas de suas contribuições o desafio de formular um horizonte normativo que proponha uma ideia de justiça na educação que assuma e responda às exigências de uma sociedade democrática e igualitária na América Latina. Especificamente se lê, desde o ponto de vista do liberalismo social de Rawls, a perspectiva de Taylor e Sandel e o olhar republicano de Pettit.

Argumentamos que as desigualdades e assimetrias que afetam os sistemas latino-americanos encontra parte de suas raízes na ausência de uma definição corporativa e deliberativa da educação e suas políticas. Uma educação mais justa e igualitária, mais democrática e participativa, não é se não consequência de recuperar e explicitar este sentido mais social e cultural da educação, e alinhar suas ações para responder às necessidades e problemas sociais. Propomos, assim, a necessidade de construir um compromisso ético-político, amplamente aceito e partilhado, para mantenha, valide e exige uma educação igual.

Palavras-chave: Educação e justiça social, horizonte normativo, pensamento ético-político, América Latina.

INTRODUCCIÓN

Es fácil convenir que el mayor problema de la educación latinoamericana es su desigualdad, la que constituye una enorme injusticia, ya que la educación no solo no está contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa, sino que ha llegado a ser uno de los principales mecanismos de reproducción de la injusticia presente. En el centro del debate está el cuestionamiento a las importantes desigualdades y asimetrías que afectan a nuestros sistemas educativos y que se expresan en graves problemas de calidad, de inequidad en su distribución y de segregación social. Situación que al parecer encuentra parte de sus raíces en la ausencia de una definición societaria y deliberativa de la educación y sus políticas.

¿Por dónde partir para cambiar las cosas?

Creemos necesario repensar la educación desde las orientaciones y principios valóricos-normativos que le otorgan su sentido y regulan su campo de acción. Reflexionar respecto del tipo de educación que se necesita y requieren nuestros sistemas educativos, para contribuir en la construcción de sociedades más justas y democráticas. Una educación más justa e igualitaria; más democrática y participativa, no es sino consecuencia de recuperar y explicitar este sentido más social y cultural de la educación, y alinear sus acciones para responder a las necesidades y problemas sociales. Proponemos así, la necesidad de construir un “horizonte normativo”, esto es un referente ético-político, ampliamente aceptado y compartido, que exija una educación igualitaria. Un consenso de este tipo permitirá compartir un fin y ponerse entonces a la tarea acordar y negociar los medios más eficaces para llegar a la meta bosquejada.

A primera vista, puede parecer iluso el poner el énfasis en algo aparentemente tan etéreo como el acordar un “horizonte normativo”, sin embargo hoy se considera posible aspirar a construirlo, dada la transversal importancia que se le concede a la educación para mejorar la sociedad, la política y la economía y dada también la capacidad de movilización social que la demanda por una educación mejor y distribuida de un modo justo, está teniendo en la región. Es el momento de detenerse y reflexionar respecto de la sociedad que se desea construir (en la cual ser y hacer), y por tanto, debatir y acordar la educación que aporta en dicha dirección. Es la oportunidad para aprovechar los espacios y demandas surgidas desde los actores y que reciben un apoyo transversal de parte de la sociedad, para establecer diálogos y congregar el interés público a favor de la igualdad y la justicia social, enmarcados en la necesaria búsqueda de sociedades democráticas. Es quizás ese interés compartido lo que permitirá construir y validar un nuevo horizonte normativo para la educación en cada una de nuestras sociedades latinoamericanas.

Desde nuestra mirada, la crisis de nuestros sistemas educacionales actuales no compete o responde solamente a temas de gestión y finanzas; de acceso o cobertura; de rendimientos o estándares; de sofisticados y rigurosos sistemas de evaluación o control, o de sustituir horas de una materia por otra. Lo que está en juego finalmente, es una crisis de su legitimidad democrática: ya no se cree que la educación latinoamericana sea un camino de movilidad social. De cara a esta situación es preciso establecer un proceso de discusión y deliberación capaz de consensuar una nueva finalidad y sentido político de la educación, a partir del cual se pueda ordenar y alinear todas las medidas y políticas específicas.

Se hace necesario entonces, abrir el abanico de la discusión hasta los cimientos valóricos y normativos que rigen un sistema determinado. De entender y reposicionar el lugar que le compete a los sistemas y le cabe a la escuela, para avanzar hacia sociedades más justas y democráticas. Solo desde ahí se podrá discutir fructíferamente el conjunto de temas más delimitados: ¿cómo debe organizarse el sistema educacional?; ¿cuáles han de ser los aprendizajes prioritarios y contenidos a privilegiar en la educación?; ¿cómo debe distribuirse ésta en la sociedad?; ¿quién responde por la educación pública?, ¿qué supone e implica la educación pública?, ¿hasta dónde llega y que supone el derecho a la educación?; ¿quién y/o quiénes debieran educar a los ciudadanos?... En efecto, las respuestas que puedan darse a estas cuestiones estarán ligadas, inevitablemente, a la visión sobre aquello que consideremos mejor, más justo y deseable en este plano.

Para contribuir a este incipiente debate, este artículo expone y discute algunos paradigmas de la filosofía política y ética, en tanto pueden aportar al debate en torno a los fundamentos de un sistema educacional distinto. El texto se divide en dos puntos. En primer lugar, se hace referencia al contexto, recordando la situación en la que está hoy la educación latinoamericana y recordando también dos momentos históricos donde se constituyeron determinados “horizontes normativos” que sirvieron de orientación a los avances desde la constitución de los sistemas educativos hasta hoy. Desde ese contexto se perfila la tarea. En un segundo punto, se recoge parte de la reflexión del pensamiento ético-político del siglo XX, para delimitar algunas de sus contribuciones al desafío de formular un nuevo horizonte normativo que proponga una idea de justicia en educación que responda a los requerimientos de una sociedad democrática e igualitaria. Concretamente se lee, desde este punto de vista, el liberalismo social de Rawls, la perspectiva comunitarista de Taylor y Sandel y la mirada republicana de Pettit. Para finalizar, compartir algunas reflexiones respecto de cuál debiera ser el nuevo horizonte normativo para la educación en América Latina que, a la luz de las perspectivas anteriores, refuerce el ideario democrático-igualitario.

1. LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA. CONTEXTO Y DISCURSO EDUCATIVO

1.1. Situación educacional de América Latina

El contexto de América Latina está marcado por la pobreza y la gran desigualdad. Las caracterizaciones que se hacen de él enfatizan ya el escándalo moral que entrañan las profundas diferencias, ya la inexistencia de sociedades unitarias y la presencia de un profundo “dualismo” de sociedades donde los pobres y los ricos habitan de hecho mundos distintos y opuestos, al punto que los ricos se suelen sentir una clase acosada (O’Donnell, 1999). Se vuelve a hablar de “explotación” y pervive el “racismo”.

De hecho, América Latina y El Caribe es la región más desigual del mundo²: el ingreso de la quinta parte más rica es 19,7 veces mayor que el ingreso del 20% más pobre y una de cada tres personas es pobre con variaciones, desde países donde los pobres superan el 50% de la población como Bolivia, Paraguay, Honduras o Guatemala a otros en los que el porcentaje de pobres es inferior al 20% como Costa Rica, Uruguay y Chile³.

² El Índice de Gini correspondiente a la región sobrepasa los 50 puntos, contra poco más de 30 de los países desarrollados y 40 de los países pobres de Asia y África.

³ Para una apretada síntesis de los datos de pobreza y desigualdad en América Latina ver: Puryear, J. y Malloy (2009) donde se exponen datos del Banco Mundial y de la Comisión Económica para América Latina y El Caribe, CEPAL.

Esta pobreza y desigualdad se corresponde con variadas formas de desigualdad educativa, la que se expresa en fuertes brechas de cobertura y aprendizaje entre los sectores pobres y ricos de la población: sistemáticamente los más ricos logran más y mejor educación que los más pobres; los sectores urbanos más que los rurales, los urbanos no indígenas más que los urbanos indígenas y los rurales no indígenas más que los rurales indígenas (Román y Murillo, 2009). Si bien es cierto que las diferencias en cobertura han tendido a disminuir en educación primaria, siguen siendo relevantes, persisten en secundaria (Román, 2009) y, son aún más acentuadas, en educación superior. Así, hoy alrededor del 93% de la población latinoamericana concluye la primaria (el 88% del 20% más pobre y el 98% de los más ricos), pero solo el 52% concluye la secundaria, con una distancia entre el primer quintil y el quinto que va de 24% a 83.5%. Estas diferencias por niveles socioeconómicos se extreman en educación superior donde, a nivel de la región la concluye menos del 1% del 20% más pobre contra un 27,1% del quinto quintil (CEPAL, 2011). Para aquilatar estos datos es importante consignar que hoy en América Latina para tener ingresos laborales mayores que el promedio hay que haber cursado al menos 15 años de estudio y para tener menor probabilidad de caer en la pobreza que el promedio hay que haber concluido 12 años de educación formal; así quien completó secundaria dobla los ingresos de quien posee primaria incompleta, pero quienes logran completar la universidad alcanzan en promedio una renta seis veces más alta que quienes solo cursaron algunos años de primaria (Ibídem, p. 15-17).

Sin embargo, el problema mayor hoy día es la segregación escolar, esto es la separación entre pobres y ricos, en la escuela. Hay, de hecho, escuelas para pobres y escuelas para ricos (peor aún, hay escuelas pobres para los más pobres y escuelas dotadas para ricos). En América Latina, más del 80% de los estudiantes del decil superior de ingresos asisten a establecimientos privados pagados (SITEAL, 2006). En comunidades de estrato alto de Perú o Chile por cada 20 estudiantes de ese estrato hay uno que no lo es; contrario sensu, en comunidades de estrato bajo de Argentina cada 19 estudiantes de ese estrato hay uno que no lo es. A nivel regional, en una escuela de estrato alto o bajo por cada 10 estudiantes del mismo estrato hay uno que no lo es; esta relación, en los países de la OCDE es de la mitad (5 a uno) (CEPAL, 2007⁴). Así, estamos del todo lejos de tener sistemas heterogéneos, donde se valore y promueva la integración en la diversidad, la mixtura social, esencial para la formación integral y plena.

La segregación escolar cambia la métrica de la consideración de la justa o injusta distribución de la educación. Hasta ahora hemos estado considerando la escolaridad como una categoría homogénea, porque la meta era lograr la universalización de la educación. Hoy estamos en otra etapa y no es posible seguir hablando del mismo modo. La forma en que los niños, niñas y jóvenes se distribuyen en las instituciones educativas de acuerdo a los niveles sociales, culturales y –principalmente– económicos de sus familias, importa mucho. En este desarrollo y formación resulta relevante considerar las características de los 6, 8 o 15 años de escolaridad que cada uno cursó: ¿qué le enseñaron? ¿a qué relaciones sociales tuvo acceso? Preguntas que inevitablemente abren otras: ¿qué aprendizajes debe adquirir toda persona para vivir en el siglo XXI? ¿qué relaciones sociales queremos que se experimenten (y aprendan) en la escuela? Lo que nos conduce definitivamente a la obligación de precisar la sociedad que queremos construir y en la cual vivir juntos.

⁴ Los datos de base proceden de PISA y consideran a Argentina, Brasil, Chile, México y Perú.

1.2. Horizontes normativos

La situación educacional de América Latina, como se ha visto, presenta graves insuficiencias sobre todo porque refleja la gran desigualdad social y económica de la región. Sin embargo, mirando para atrás, es necesario afirmar también que se ha dado un desarrollo educativo persistente desde comienzos de la república hasta hoy. Vamos a indicar, sumariamente y con sus claros oscuros, las perspectivas ético-políticas (horizontes normativos) que han sostenido este impulso de la educación.

En primer lugar hay que mencionar el republicanismo que liga directamente la necesidad de educación del pueblo con la democracia. Se trata del pensamiento político-educativo predominante en América Latina, desde el momento de la independencia a la reglamentación legal de la educación obligatoria, lapso que en varios países duró más de cien años. El convencimiento republicano se expresa con claridad en el grito de Faustino Domingo Sarmiento (1849) *¡Educar al soberano!*, para quien:

“La empresa gloriosa de nuestro siglo es la de difundir en toda la masa de habitantes de un país cierto grado de instrucción, para que cada uno pueda abrirse honorablemente acceso a la participación de las ventajas sociales y tomar parte en el gobierno, de todos y para todos. (...) La palabra democracia es una burla, donde el gobierno que en ella se funda, pospone o descuida formar al ciudadano moral e inteligente”⁵

Esta perspectiva ético-política está detrás del desarrollo de la educación obligatoria en América Latina, prescripción que se legisló en los diversos países entre fines del s.XIX y comienzo s.XX. Ella liga auto-gobierno e ilustración: un pueblo ignorante *“puede ser gobernado... pero solo un pueblo ilustrado puede gobernarse”* (Valentín Letelier). Sin embargo, hay que notar que el republicanismo del s.XIX posee un límite que se ha expresado con fuerza en la trayectoria de la educación de América Latina. Si bien propicia la educación del pueblo, es claro en que se trata de “otra” educación distinta a la de la élite, más primaria y restringida; el reconocido Andrés Bello es explícito:

“El conocimiento que se adquiere en estas escuelas erigidas para las clases menesterosas, no debe tener más extensión que la que le exigen (sic) las necesidades de ellas... lo demás no solo sería inútil, sino hasta perjudicial, porque se alejaría a la juventud de los trabajos productivos”.

En los sesenta, cerca de ciento cincuenta años después de las independencias, nos encontramos con una segunda perspectiva ético-política que es la que sostiene la expansión de la educación más allá de los mínimos de la escuela primaria. Se trata de las teorías del desarrollo y la modernización que postulan el necesario paso de la sociedad tradicional a la industrial, en el cual la educación posee un rol central para el crecimiento económico. Un momento particularmente expresivo de esta perspectiva fue la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina, realizada en Santiago en marzo de 1962. En sus palabras de introducción a la conferencia Raúl Prebisch expresa sin ambages la funcionalización de la educación al crecimiento económico:

⁵ Esta cita y las que siguen de Valentín Letelier, Andrés Bello y Raúl Prebisch están tomadas de Carlos Ruiz Carlos (2010).

“Hay formas de educación –las de adiestramiento técnico– que van a contribuir directamente al aumento de la producción, y hay otras que solo podrán abordarse plenamente cuando el crecimiento del ingreso por habitante permita disponer de los recursos necesarios para hacerlo”.

El desarrollismo de los sesenta hace presente dos ideas claves que nos acompañan hasta hoy: la de “capital humano”, según la cual los trabajadores “se han convertido en capitalistas (...) debido a la adquisición de conocimientos y técnicas que tienen un valor económico” (Schulz, 1968:135-136) y la relación educación, movilidad social y surgimiento de las “élites” (Lipset y Solari, 1967).

Más recientemente y de un modo menos homogéneo, pero persistente se ha dado el advenimiento del modelo de mercado para pensar y organizar la educación. El caso extremo y paradigmático ha sido la transformación de la educación en Chile durante la dictadura y más precisamente en la década del 80. Según esta perspectiva ético-política, el Estado asegura un mínimo a todos, pero –a partir de esa base– opera el mercado, vale decir quienes pueden desestiman ese “mínimo” y compran una educación de mayor calidad y quienes reciben el mínimo y quieren seguir recibiendo educación deben pagar por ella o endeudarse para adquirirla. Un texto muy claro al respecto es la Directiva presidencial de Pinochet en 1979:

*En adelante, el Estado “centrará el énfasis en la educación básica y (...) cumplirá su deber histórico y legal de que todos los chilenos, no solo tengan acceso a ella, sino que efectivamente la adquieran y así queden capacitados para ser buenos trabajadores, buenos ciudadanos y buenos patriotas”.
Alcanzar “la educación media, y en especial, la superior, constituye una situación de excepción para la juventud, y quienes disfruten de ella deben ganarla con esfuerzo (...) y además debe pagarse o devolverse a la comunidad nacional por quien pueda hacerlo ahora o en el futuro (...)”⁶*

Llegados hasta acá es posible postular que nos encontramos frente a un vacío, un déficit de “horizonte normativo” en educación.

Es claro que ya no basta postular la educación para todos y dar una educación universal de tipo restringido a las mayorías; tampoco es suficiente la visión limitada de los fines de la educación del “desarrollismo”, que la ve principalmente como un insumo para la economía, dejando en la penumbra los otros fines de la educación como la formación del ciudadano y la deliberación sobre la educación que necesitamos para enriquecer la democracia. Por último y además, la visión mercantil que ha penetrado en América Latina está muy alejada de una concepción de la educación como un derecho que se debe en forma igualitaria a todos y todas. En este contexto de falta de claridad de propósitos, las discusiones de política educativa suelen ser instrumentales y estar centradas más en los medios que en los fines; como si los “fines” estuviesen dados y fueran sólo la mantención del actual orden social y económico. De acá, la necesidad de volver a mirar el “horizonte normativo” de la educación, de cara a la sociedad justa y democrática que aspiramos construir.

⁶ Texto aparecido en *El Mercurio*, 5 de marzo, 1979. En la reforma que se produce a partir del año siguiente se concreta el paso de gratuita a pagada de la educación superior, pero se mantiene el financiamiento estatal para gran parte de la educación media. Esta situación cambia (y se extiende también a la educación básica) en 1988 con el financiamiento compartido (o mecanismo de copago entre la familia y el estado), el que se hace realmente operativo en 1993.

Hoy vivimos un momento especial de la humanidad marcado por una megatendencia que se puede caracterizar por la globalización del capital, el individualismo y una fuerte desigualdad. Este ordenamiento es rechazado como injusto por la gran mayoría de la población de América Latina y se opone a sus tradiciones más fuertes. Es el momento u oportunidad de plantearse (o replantearse) la pregunta por la sociedad que se quiere y por la educación requerida para esa sociedad. Hay que congregarse el interés público a favor de la igualdad y justicia social, en acuerdo en torno a sociedad democrática. Este interés compartido puede dar pie a nuevo horizonte normativo de la educación en nuestras sociedades: una educación para una sociedad democrática y justa, esto es la misma educación para todos. La democracia, como horizonte normativo de la educación, ofrece una necesidad progresiva de inclusión y, como consecuencia es un referente que pide constantemente más igualdad y también más respeto a la diferencia.

2. PARADIGMAS DE LA JUSTICIA SOCIAL DESDE LA FILOSOFÍA POLÍTICA DEL SIGLO XX

En busca de respuestas y criterios orientadores para este nuevo horizonte normativo, nos tendremos a examinar algunas concepciones ético-políticas relevantes respecto a la definición de una sociedad como justa, igualitaria u orientada hacia el bien común y derivar desde ellas, posibilidades y condiciones para una educación en perspectiva igualitaria y democrática.

El trabajo desde una filosofía política normativa se mueve en la línea de lo que se da en llamar ética social, y por tanto, se orienta por la pregunta respecto de los principios normativos que deberían regir o regular las instituciones de base de una sociedad, y no tanto por aquellos que regulan o deberían regular la ética individual. En particular, nos interesa poder articular las propuestas de algunas de esas expresiones filosóficas en las cuales hay un especial relevamiento de los temas de igualdad, justicia social, bien común o virtud ciudadana, y su eventual impacto o consecuencias para un ideario igualitario-democrático en la educación.

2.1. El liberalismo social de John Rawls⁷

En el marco de la filosofía política contemporánea, la obra de John Rawls representa un camino para fundamentar racionalmente la convivencia social y política de nuestras sociedades. Frente al comunitarismo y su prioridad del bien sobre lo justo, al anarcoliberalismo y a la “filosofía de la sospecha” de los postmodernos, que conciben el ideario universalista de la razón como un intento fallido de legitimación, Rawls, se adscribe a una perspectiva que busca un fundamento racional a la justicia.

La obra rawlsiana aspira a ofrecernos una teoría de la justicia como equidad (*justice as fairness*) que supere los problemas de los planteamientos modernos –desde Hume hasta Bentham y Mill– a través de la relectura de las tesis de Locke, Rousseau y Kant y que sea compatible con el liberalismo político. Para Rawls, los problemas morales surgen inevitablemente debido a la escasez de recursos y a los conflictos de intereses propios de nuestras sociedades. El reconocimiento de estos fenómenos alienta desde ya la pertinencia de la discusión sobre cuáles pueden ser los fundamentos más sólidos para una teoría de la justicia

⁷ En este apartado se siguen las ideas de Rawls, contenidas principalmente en su obra *Teoría de la Justicia Social* (1995); por lo que salvo que se explicita lo contrario, toda referencia al autor, se refiere a este texto fundamental.

congruente con su perspectiva. Esto es, una discusión acerca del tipo de convivencia social y política desde la opción por el liberalismo político y, del mejor modo de sostenerla. Pero no sólo eso. Su teoría de la justicia aspira también a superar la que para él ha sido la tradición moderna predominante en el ámbito liberal anglosajón, el utilitarismo⁸. Principalmente, porque éste se revelaría incapaz de explicar y responder a nuestras propias intuiciones morales existentes en cuanto a que debe haber decisiones que pueden ser llamadas ecuánimes, actitudes calificables como correctas o incorrectas, instituciones juzgadas más o menos justas, y que en todos estos casos es factible dar un juicio que vaya mas allá de la conveniencia individual o grupal.

Recordemos que, en general, el utilitarismo representa una posición teleológica y consecuencialista en filosofía moral: presupone que cada quien actúa/decide y elige por sí mismo de acuerdo a cierta finalidad –éxito, bienestar, búsqueda de placer, exención del dolor y el sufrimiento–. Presupone, por consiguiente, que cada cual actúa, normalmente, en función de maximizar ese bienestar/éxito/felicidad. Éxito y bienestar, claro está, que cada cual no inventa desde la nada, sino que encuentra ya de algún modo preestablecido en el orden societal en el que está inserto. Así, serán buenas, útiles o justas aquellas decisiones que generan, vía cálculo costo-beneficio, mayor cantidad de bienestar para cada individuo o para el mayor número de ellos. El problema es que aquello que represente la mayor cantidad de bienestar para el mayor número de individuos es algo que puede tener diversas lecturas y consecuencias. Incluso, puede llegarse a una situación en la cual algunos, o eventualmente muchos, sean sacrificados en función de un pretendido éxito o bienestar para todos. Esto es precisamente lo que cuestiona Rawls: que para lograr sus metas, tanto el desarrollo como las políticas sociales, quienes encuentran su fundamento en esta perspectiva, no trepidarían en sacrificar a segmentos de sus propios ciudadanos. Todo ello justificado en la obtención, por ejemplo, del crecimiento económico (Rawls, 1995).

En el utilitarismo, la justicia queda limitada a sus aspectos de eficacia y eficiencia, es decir, de relación y cálculo de medios y fines, donde los fines quedan presupuestos y no discutidos públicamente. Para Rawls, en cambio, siendo pertinente ese ingrediente de racionalidad, es necesario recoger también lo razonable presente en la conducta de los ciudadanos y ciudadanas, como expresión de ciertos poderes morales, reflejados en la posesión –por cada sujeto-ciudadano–, de un sentido de la justicia y del poder de diseñar planes o proyectos de vida en función de alguna idea de bien deseable. Sobre la base de ese enfoque cuestionador del liberalismo utilitarista y de su idea de justicia como expresión de un cálculo racional, surge una cuestión principal en el trabajo de Rawls, que se repite bajo distintos conceptos y en distintos momentos de su obra: ¿cómo es posible que la reunión de un conjunto de ciudadanos libres, racionales, razonablemente informados, con principios morales y motivados por un egoísmo más bien moderado, puedan levantar una sociedad inspirada en principios imparciales de justicia?

⁸ El utilitarismo en filosofía moral, representa una posición que en general valida los actos y decisiones, su obligatoriedad, en función de las consecuencias calculables que estos pueden tener para uno o más de uno. Con sus matices, la tesis aquí es que el valor de acciones y decisiones está en función de la mayor o menor cantidad de placer/bienestar o dolor/sufrimiento que generan para nuestra vidas. La adhesión a valores y/o normas no se hace por su valor en sí mismas, más allá de sus eventuales realizaciones y/o consecuencias para el momento presente. Por tanto, la idea de justicia como valor, norma y virtud cae dentro de la misma consideración: será pertinente sostenerla según el cálculo de probabilidades y maximización que hagamos de ella en función del bienestar que nos pueda entregar. Bien podría preguntarse si acaso esa tradición –quizá no en su directa expresión filosófica–, pero sí en su asunción desde el ethos medio y en buena parte de los discursos justificatorios en el plano ético/moral, no ha estado presente también en nuestra América.

El estadounidense elabora su teoría estableciendo la 'prioridad absoluta' de la 'justicia' por sobre cualquier concepción particular del bien⁹. Ella representa la primera virtud de las instituciones sociales y ha de prevalecer sobre otros criterios existentes, como el de eficacia, eficiencia, crecimiento o estabilidad. Una vez asegurada esta prioridad, una teoría de la justicia será más completa y preferible cuanto mejor sea capaz de satisfacer esas otras virtudes del orden social. Refiere directamente a la 'justicia como imparcialidad', esto es, en tanto refiere a aquellos principios rectores que puede compartir un conjunto de personas libres y racionales como soporte deseable del orden social y, del procedimiento requerido para establecer esos principios.

Un rasgo singular de la propuesta rawlsiana -identificable en su *Teoría de la justicia*- y a juicio nuestro, de gran valor, es que establece puentes entre filosofía política y filosofía moral, lo cual no dejará de tener consecuencias. Ello puede verse en el hecho de que la justicia, tratada como justicia social, tiene como objeto primario la *estructura básica de la sociedad*. Detrás de esta valoración subyacen algunas ideas básicas en las que se apoya, y que funcionan como una suerte de nociones previamente evidentes. Entre ellas, tienen particular relevancia las nociones de *libertad* y de *cooperación social*.

En Rawls, el problema central de una teoría de la justicia, apunta hacia la búsqueda de aquellos principios que mejor puedan realizar la libertad y la igualdad, ya que la sociedad es concebida como un sistema de cooperación entre personas libres e iguales. Busca elaborar una concepción de la justicia en función de las sociedades democráticas existentes y a partir de las intuiciones comúnmente compartidas por los miembros de estas sociedades. Los principios de la justicia buscados -que encarnan su idea de justicia como equidad-, pretenden una validez universalizable y reposan en la consideración primaria de la **persona/ciudadano como sujeto de iguales derechos y libertades y como persona moral**. El objeto de los principios de justicia es la *estructura básica* de la sociedad es decir, la manera en la cual *las instituciones de una sociedad* -constitución, formas y estatutos de propiedad, sistema jurídico y económico-, se funden en un sistema y reparten los derechos, deberes e ingresos entre los individuos.

Animado por este propósito, enuncia su idea central del modo siguiente: "(...) la idea directriz es que los principios de la justicia para la estructura básica de la sociedad, son el objeto del acuerdo original. Son los principios que las personas libres y racionales interesadas en promover sus propios intereses aceptarían en una posición inicial de igualdad" (Rawls, 1995:24). Esta ficción llamada *posición original* o *situación inicial*, distingue su noción del 'contrato social' de las versiones clásicas, porque es meramente hipotética y no se corresponde con realidades dadas históricamente. Pero esto no es suficiente. A renglón seguido, Rawls trata de garantizar las condiciones procedimentales que concurren al acuerdo justo en torno a esos principios. Para ello, supone que esos principios de justicia "*se escogen tras un velo de ignorancia*" que les impide el acceso a informaciones sobre ventajas naturales o sociales que cada cual tendría en la realidad (Rawls, 1995:25-135).

⁹ Lo cual no implica que a Rawls no le parezca importantísimo la presencia y opción personal por alguna concepción de bien. Incluso más. Presupone la capacidad en cada cual de forjarse por sí mismo su propio ideal de bien, pero, en sociedades modernas y bajo el "hecho del pluralismo", no puede ya imponerse una única concepción de bien, ni es evidente, tampoco, consensuar un ideal de bien mínimo. Al respecto, véase su discusión expuesta en las Tanner Lectures on Human Values el año 82, y publicadas en su libro *Sobre las Libertades* (1990).

Desde la *posición original* y tras el *velo de ignorancia*, los participantes sociales estarán en condiciones de acometer el ejercicio de un ‘equilibrio reflexivo’ entre lo racional y lo razonable. Pues bien, ¿qué principios de ordenación de las instituciones sociales (la estructura básica de la sociedad como objeto) elegirían personas racionales y razonables colocadas en situación de incertidumbre y bajo el velo de ignorancia? Sometidos a estas condiciones, los agentes aplicarían la regla del *maximin*, que pide que la situación del menos aventajado corresponda al máximo posible. Este planteamiento rawlsiano constituye un artificio para explicar que las personas/ciudadanos racionales y razonables escogen principios que regulan de manera legítima la distribución de los bienes sociales primarios: derechos, libertades, oportunidades, renta y riqueza, y las bases sociales de la autoestima. En este cuadro metódico, la idea de justicia como imparcialidad implicará: un principio de igual libertad, de mayor jerarquía e inalienable, y un principio que regula las desigualdades, supeditado a él. Ambos principios son un caso especial de una *idea más general de justicia* que reza como sigue: “Todos los bienes sociales primarios –la libertad y la oportunidad, la renta y la riqueza, y las bases de respeto mutuo–, deben distribuirse por igual a no ser que una distribución desigual de uno cualquiera de todos estos bienes beneficie a los menos favorecidos” (Rawls, 1995:281).

Así entonces, los principios escogidos por los ciudadanos colocados bajo esas restricciones, puestos como base para guiar la construcción de las principales instituciones de una sociedad que se pretende justa, serán los siguientes:

1. Toda persona debe tener un igual derecho al más extenso sistema total de libertades básicas iguales, compatibles con un sistema similar de libertad para todos (*principio de iguales libertades*);
2. las desigualdades sociales y económicas deben ordenarse de tal forma que ambas estén:
 - a. dirigidas hacia el mayor beneficio de los menos aventajados (*principio de diferencia*) y,
 - b. vinculadas a cargos y posiciones abiertos a todos bajo las condiciones de una equitativa igualdad de oportunidades (*principio de justa igualdad de oportunidades*).

Estos principios se organizan de acuerdo con lo que llama *orden lexical de prioridades* (que resulta una suerte de tercer cuasi principio): ninguno de ellos puede anteponerse sin que antes se haya cumplido el precedente, considerado más importante. Entre ambos principios, el aseguramiento de las libertades civiles y políticas fundamentales tiene prioridad por sobre el principio de la desigualdad.

Rawls califica su idea como una *concepción especial de la justicia*, que sería valedera en un orden societal que garantizara a cada miembro un nivel de vida mínimo aceptable. Donde esto suceda, es poco probable que los individuos estén dispuestos a modificar sus libertades en función de mejorar su bienestar. Sin embargo, pueden darse situaciones en las cuales esos mínimos aún no han sido garantizados para todos, y en tal caso debería primar una ‘concepción general de la justicia’, mediante la cual podrían sacrificarse una o más libertades básicas si con ello se asegurase un mínimo aceptable, por debajo del cual no se está en condiciones de poder ejercer esas mismas libertades¹⁰.

¹⁰ Para examinar más en detalle estos principios, puede verse en su *Teoría de la Justicia*, la primera parte, los capítulos I, II, III. También el capítulo V. Estos principios sufren algunas modificaciones, pero en lo esencial, el autor los mantiene a lo largo de sus trabajos. Puede verse también, *Justicia como equidad. Una reformulación* (2002), Segunda parte, pp.69 y ss. También su *Liberalismo Político* (1993), pp. 30 y ss.

De este modo, una sociedad bien ordenada es una en la cual sus instituciones básicas pueden encarnar estos principios de justicia, y en la cual sus miembros son capaces de adherir a esos principios y sostener estas instituciones. De esta manera, Rawls lleva a cabo la tarea de reconstruir las intuiciones y juicios morales que están en la base de las democracias constitucionales –la estadounidense en primer lugar–, a fin de obtener principios de justicia que servirían de organizadores de la cooperación social de personas libres e iguales; ciertamente, en el contexto de la marcha histórica del capitalismo de mercado. El suyo, entonces, aparece como el esfuerzo para resolver el permanente conflicto que han tenido las sociedades liberales modernas para complementar los valores de la libertad y la igualdad en sus instituciones sociales.

¿Respuesta rawlsiana para superar las asimetrías que afectan a la educación?

Expuesto lo anterior, parece necesario abrir discusión sobre lo que hemos llamado horizontes normativos plausibles o deseables para nuestra educación. Dicho de otra forma, los actuales debates sobre educación han tenido en la reivindicación de mayor igualdad (justicia educativa), y de mayor participación (democratización), dos de sus ejes primordiales¹¹. Cabe entonces situar esta tensión y demanda desde la perspectiva liberal social ya brevemente descrita, en búsqueda de criterios y luces que iluminen la problemática y colaboren sustantivamente en la superación de las asimetrías que hoy afectan a la educación, sus políticas y sistemas.

No es fácil responder a esta cuestión. Hay que decir, primero, que Rawls no incluye de manera directa a la educación como formando parte de los bienes sociales primarios. Aunque hay que tener en cuenta que la lista de esos bienes no es algo cerrado de una vez y para siempre. Por tanto, cabe la posibilidad de incorporar al listado en cuestión, bienes social-públicos que se han hecho tan centrales como la educación y la salud. En esta misma dirección cabe la promoción de una justa igualdad de oportunidades, alentada desde los dos principios de justicia rawlsianos, y en particular desde el principio de diferencia, extensible al campo educacional.

Es importante distinguir esta *justa igualdad de oportunidades* de la mera *igualdad de oportunidades*, adoptable desde una opción liberal-utilitarista en filosofía moral y política. En efecto, para el utilitarismo en general, lo que puede preferir cada individuo no debiera –en principio– verse limitado por algún ideal de justicia o de bien común, sino por las consecuencias reales o previsibles de las acciones y decisiones tomadas para el bienestar individual o grupal. Desde este paradigma, lo que pueda resultar más o menos justo, viene a ser una especie de resultante del conjunto de opciones y preferencias que se ponen en juego y compiten entre sí, tanto a nivel individual como grupal. Desde la perspectiva rawlsiana, una posición como esa no sólo afecta a ese ideal, sino también a todos aquellos a quienes –sea por causa del azar u otro tipo de situaciones previas–, no les va bien en el concurso por la realización de sus preferencias, es decir, los menos aventajados o favorecidos en capital social y cultural. Esta igualdad de oportunidades utilitarista, supone así, una igualdad educativa que promueve que los logros están en función del uso que cada cual hace de sus potencialidades y recursos propios (Savidan, 2007). Cada cual, en función de sus opciones y talentos, sostendrá que sus éxitos –educacionales en este caso– se deben –principalmente– o a su propio esfuerzo, o a un correcto uso de sus recursos. Desde el punto de vista utilitario, podemos presumir que

¹¹ Esto se refleja especialmente en la importante movilización estudiantil en Chile (2011), sostenida por una compartida demanda por una mayor igualdad y justicia educativa, al mismo tiempo que por instaurar mayores y crecientes espacios participativos en su definición y operacionalización.

una buena educación será aquella que permita a todos el mejor empleo de sus competencias y/o talentos individuales. Como lo expresa Rawls, de manera crítica: “la igualdad de oportunidades significa tener la misma oportunidad de dejar atrás a los menos afortunados en la lucha personal por alcanzar influencia y posición social” (Rawls, 1995: 108).

Para Rawls, por el contrario, “los recursos para la educación no se asignarán única ni necesariamente, de acuerdo con lo que previsiblemente pueden rendir como capacidades productivas, sino de acuerdo también al valor que tengan como medios que enriquecen la vida personal y social de los ciudadanos, incluyendo aquí a los menos favorecidos” (Rawls, 1995: 109). Su interpretación de la justicia desde el principio de diferencia profundiza esta visión de las cosas, en cuanto su ideal normativo de sociedad justa se orienta hacia una sociedad bien ordenada, en la cual ocupan un lugar muy importante las “bases sociales del autorrespeto”; a partir del autointerés de cada cual¹². Pero se trata de un autointerés capaz de salir de sí y comprender que no hay sociedad estable ni planes de vida realizables, sin cooperación social y acuerdos normativos básicos. Más aún, en Rawls, el principio de diferencia se orienta a concebir las desigualdades dadas como legítimas si y solo si contribuyen al beneficio de los menos aventajados (en capital social, capital cultural o medios económicos). Por tanto, ni la herencia, el mérito o las dotaciones naturales son justificaciones suficientes para legitimar como válidas y pertinentes las desigualdades existentes respecto a la repartición de los bienes sociales primarios¹³, los principios de justicia y la misma educación.

Una sociedad democrática entonces –como la que tiene en mente Rawls–, pone en su centro la posibilidad de edificar sus instituciones políticas y sociales al amparo de su idea de justicia como equidad, pensada ésta como una concepción eminentemente igualitarista. Rawls, sostiene que si deseamos construir una sociedad bien ordenada y equitativa es preciso que *regulemos las desigualdades*. Razones y argumentos que resultan gravitantes para la forma de repartir sus bienes sociales fundamentales en países como los nuestros. La primera de esas razones según Rawls, es que le parece erróneo que haya alguna o mucha gente que no pueda acceder a los medios suficientes para satisfacer sus necesidades básicas, mientras otros –los menos– sí pueden hacerlo. En segundo término, le parece importante controlar las desigualdades económicas y sociales porque de esa forma se puede impedir que una parte de la sociedad domine al resto. Cuando esas dos clases de desigualdades son grandes, abren paso a la desigualdad política, esto es, a un poder político concentrado, con lo cual se asegura a unos pocos una posición dominante en el conjunto de la economía. Un tercer motivo para tener en cuenta tiene que ver con lo que califica como “intrínsecamente malo” en la desigualdad. Esto es, aquellas desigualdades provenientes de la pertenencia a un status social distinto. Entre esas desigualdades le parece particularmente odioso “el status fijado por adscripción al nacimiento, al género o a la raza” (Rawls, 2002:177-179)¹⁴. Su propuesta de justicia como equidad, tiene entonces en el centro la idea que el status fundamental en la sociedad política es el de *una ciudadanía parigual*. Sólo desde el punto de vista de los ciudadanos iguales puede entenderse la justificación de otras desigualdades.

¹² Rawls es crítico de las limitaciones del utilitarismo, pero no por eso deja de considerar como correcta, en general, la base antropológica que lo sostiene: en ella los individuos son sujetos autointeresados.

¹³ Esos bienes básicos son: libertades básicas; libertad de movimiento y trabajo; posibilidad de ocupar posiciones de responsabilidad; ingresos y riqueza; y las bases sociales del autorrespeto.

¹⁴ Estas desigualdades son complicadas porque atentan precisamente contra las bases sociales del autorrespeto.

En el recorrido anterior hemos establecido algunos rasgos de la forma en que Rawls aborda la articulación de libertad e igualdad pensando en sociedades democráticas, y orientada a regular la marcha de las principales instituciones sociales. Si esos son algunos de los argumentos principales que esgrime este pensador para apoyar su idea de justicia como equidad en distintos ámbitos, a un nivel general, ¿qué pasa entonces con la educación? ¿Deben los servicios educativos entregarse o ponerse a disposición del conjunto de la población, sin consideración especial por su edad, status socioeconómico, lenguaje, geografía, relación con la escuela, o nivel de habilidades? ¿O, más bien, la educación tiene que entregarse a los grupos en los cuales se vea que esa inversión tiene posibles retornos? ¿La política educativa tiene que basarse en un derecho universal de acceso, o en función de las diferencias que pueden mostrar los educandos?

No hay una respuesta unívoca a esas cuestiones. Quizá ello se deba a las propias virtudes y defectos en que se mueve su oferta normativa: virtudes, en cuanto pretende entregarnos un conjunto de argumentos que den sustento a ciertos principios de justicia que podrían orientar el diseño y evaluación de las instituciones sociales, incluida la misma educación. Defectos, en cuanto a que su excesiva abstracción e idealidad en que se mueve, deja de lado los contextos específicos, los conflictos históricos, las diversas tradiciones desde las cuales podrían adoptarse los mismos principios que ofrece. Sin embargo, a pesar de su grado de abstracción, los principios de justicia propuestos y su apuesta por un adecuado aseguramiento para todos de los bienes sociales primarios, tienen consecuencias para el tipo de distribución e incidencia de una institución y bien social como la educación.

Resulta más o menos claro que la realización adecuada de los tres principios de justicia (*iguales libertades; principio de diferencia y principio de justa igualdad de oportunidades*), como la promoción de lo que llama las bases sociales del autorespeto, demandarían un determinado acceso y carácter de la educación en una sociedad que se pretende democrática. O, dicho de otra forma, el tipo de acceso y educación proporcionado en una sociedad no puede ser ajeno a la obtención, implementación y estabilidad de los principios de justicia acordados de manera colectiva. Obviamente, siempre y cuando a esa sociedad le interesare discutir y orientarse mas o menos mancomunadamente acorde a ciertos principios de justicia.

A pesar de no haber una posición directa de Rawls respecto a si, por ejemplo, la educación tiene que estar en manos públicas o privadas, su concepción general de la justicia, los principios de justicia que se acuerdan, así como también, la necesidad de garantizar el acceso a bienes sociales primarios para el conjunto de los ciudadanos, señalan una cierta dirección. La educación tendría que ser más o menos coherente con su afirmación de que el estatus fundamental en la sociedad política, tiene que ser *la ciudadanía parigual*; un estatus que poseen todos en cuanto personas libres e iguales. Rawls sostiene que “las probabilidades de adquirir los conocimientos y técnicas culturales no deberían depender de la posición de clase; asimismo, el sistema escolar sea público o privado, debería ser diseñado para destruir las barreras de clase” (Rawls, 1995:79). Afirmación que se revela muy importante porque señala un camino para orientaciones más igualitarias y democráticas de un sistema de educación.

Así por ejemplo, si los sistemas educativos actuales reproducen la segmentación socio-clasista de la propia sociedad (como ocurre claramente en América Latina), entonces este, debería ser modificado para impedir que se repita tal situación. Actuaría aquí no sólo el principio de justa igualdad de oportunidades, sino también, el principio de diferencia. En efecto, el primero, tomado en sí mismo, es relativamente ciego frente a unas circunstancias de la justicia en las cuales los menos favorecidos o aventajados (en capital social, capital cultural o ingresos) no tienen posibilidades de mejorar sus posiciones y/o accesos a bienes básicos importantes. Al incorporar entonces el principio de diferencia, se hace necesario y posible subsanar las desigualdades inmerecidas en el campo educacional. De ocurrir entonces una situación como la descrita, el principio de diferencia asignaría recursos de modo de mejorar las expectativas a largo plazo de los menos favorecidos. Pero no solo eso. Rawls nos señala que de tomarse una decisión en pos de una educación que favorezca de manera especial a los menos favorecidos, el valor de la educación no puede medirse únicamente en función de la eficiencia económica o del bienestar social. Ella juega también un rol muy importante en relación a promover las adecuadas bases sociales del autorrespeto de cada ciudadano y ciudadana.

Es por eso, que sí las asimetrías en los sistemas educacionales se ligan a una “adscripción al nacimiento, al género o la raza”, o, a diferenciales ligadas a una pertenencia a distinto status social, las consecuencias resultan ser para Rawls, graves males y grandes vicios para la sociedad. Desde este punto de vista, la educación tiene una tarea importante para fortalecer la cultura política pública de una sociedad democrática, y ello pasa también, por ofrecer a todos sus miembros el capacitarlos para “disfrutar la cultura de una sociedad y para tomar parte en sus asuntos” (Rawls, 1995:104-105). Es decir, tiene también un rol que jugar en una formación para la ciudadanía, y no sólo, un papel para ofrecer algunos recursos y medios para que los sujetos puedan desenvolverse después adecuadamente en el espacio de la competencia mercantil o meramente productiva.

Desigualdades injustificadas en el campo educacional público marcarán la formación de sujetos con una débil base social de autorrespeto y estos sujetos, con una débil autoestima social, no estarán demasiado interesados en el fortalecimiento o participación en la cosa pública, con las consecuencias previsibles para la convivencia, el lazo social y la marcha de las instituciones. Es decir, con probables consecuencias negativas para el adecuado impulso formativo de virtudes cívico-ciudadanas y por ende, para la instalación de una auténtica democracia. Una democracia propiamente tal, reclama la adecuada participación, compromiso y soberanía ciudadana para decidir y evaluar los asuntos comunes de la mayor importancia para una vida en común más justa e igualitaria. La educación y sus políticas, sí pueden ser más igualitarias, formativas y justas, para –con ello–, promover ciudadanos más virtuosos, y por ese camino colaborar hacia una mejor democracia¹⁵.

Dicho de otra forma, una adecuada consideración del principio de diferencia nos pediría mirar también las circunstancias de la justicia en las que se desenvuelve el acceso, calidad, gobierno y sentido de la educación público-privada ofrecida hasta el momento. O, cuando menos, llevar a preguntarnos si acaso las desigualdades existentes –así como las ambigüedades en la fijación de límites para la incidencia de lo privado– en el sistema educativo, están diseñadas, como dice Rawls, para destruir las barreras de clase y contribuir efectivamente al beneficio de los menos aventajados. Los tres principios enunciados que dan

¹⁵ Como se deja ver, una afirmación de ese tipo la podría suscribir también un republicanista democrático.

estructura y sentido a su idea de justicia como equidad (*principio de iguales libertades y derechos, principio de justa igualdad de oportunidades, y principio de diferencia*), ponen en el centro una actitud similar frente a la desigualdad como fenómeno: sólo pueden justificarse las desigualdades –por lo demás, inevitables– que sirven o favorecen tanto una justa igualdad de oportunidades, como a los menos favorecidos en capital cultural y ventajas socioeconómicas. Así, la herencia ventajosa, el lugar de nacimiento, las dotes naturales, no deben verse como bienes privados apropiables, sino como disposiciones que están al servicio del colectivo. Dicho de otra forma, la herencia o las dotaciones naturales-sociales serán permisibles/aceptables siempre que las desigualdades resultantes sean para ventaja de los menos favorecidos o aventajados y, al mismo tiempo, compatibles con la libertad y la justa igualdad de oportunidades.

Como puede verse, no resulta una tarea simple delimitar las desigualdades justificables y el umbral de aquellas intolerables, en función de una mayor cohesión social y una sociedad democrática. Pero, ciertamente, abordar de manera decidida las conexiones entre libertades y desigualdad, *desnaturalizando* su actual lectura, como lo hace Rawls, resulta una tarea crucial para asentar una cultura política pública basada, al menos, en algunos mínimos ético-sociales compartibles, que impulsen una convivencia democrática, valorada y estable en el tiempo. En efecto, la indebida naturalización de las situaciones de hecho respecto al acceso y estado de los bienes sociales y públicos, entre ellos la educación, terminan atribuyendo al azar, la evolución, el mérito o talento de cada quien, es decir, justificando *ad hominem* las situaciones de hecho de cada uno, y por esa vía, silenciado y relativizando el rol que juegan las estructuras sociales y económicas.

Rawls, levanta la preponderancia de la idea de *igualdad democrática*, por sobre aquella de igualdad de oportunidades, como criterio ordenador de una sociedad justa y buena. Sus principios de justicia y la concepción general de ella, orientan la búsqueda de un sistema educacional más igualitario y participativo que trascienda los criterios de consideración meritocrática o utilitarista, estén basados en la herencia, en la posición social o el talento, o en el éxito vía competencia de todos contra todos. Si se asume y considera que los sujetos son miembros de una ciudadanía parigual, podemos considerar la educación no solo en función de proveer individuos informados para un adecuado desempeño en el mercado, sino también, como un espacio por medio del cual hacemos factible el afianzamiento del sistema democrático y la cultura política pública que este demanda. Es decir, sin sujetos/ciudadanos socializados en un ethos democratizador no se ve cómo el impulso y compromiso democrático pueda mantenerse y acrecentarse en el tiempo.

Por lo mismo es que la educación como bien social y como tema de interés público no podría dejarse solamente en manos de las familias o del sector privado y sus criterios de rentabilidad y eficiencia. Combatir las desigualdades injustificables resulta importante no solo para concebir un sistema educacional que capacite de manera adecuada a cada uno de sus miembros en información y conocimientos, sino también para asegurar una mínima formación ciudadana a todos los educandos. La visión rawlsiana representa una fuerte crítica a cualquier sistema basado en el status social o en el privilegio y esto, es del todo extensible al espacio educacional. Más aún, Rawls señala que la pobreza o las desigualdades no son únicamente el eventual efecto perverso del mercado, sino también una resultante de la negación del carácter universal, integral e indivisible de los derechos humanos.

2.2. La perspectiva comunitarista

En el desarrollo del pensamiento político contemporáneo se ha venido conformando, al hilo de las lecturas del fenómeno del devenir de la modernidad, de sus implicancias políticas, morales y de su posible destino, una discusión compleja entre aquellos que sustentan posiciones de corte liberal, y algunos de sus críticos, los llamados, “comunitaristas”. Este debate se conecta con el impacto que ha tenido la obra de J. Rawls, en 1971, *Teoría de la Justicia*, desde su aparición, tanto en lo referente a la filosofía política propiamente tal, como al debate ético y político que está allí implicado.

Los cuestionamientos al devenir de las sociedades liberales, a su democracia y a sus instituciones económicas y políticas, a las dificultades provenientes de su cultura, fueron generando condiciones para una crítica ligada a otras tradiciones filosóficas y políticas. El debate de los comunitaristas en torno a la tradición liberal remite por lo tanto a algunos de los grandes temas de discusión en el pensar político, ético y su tradición. Entre ellos destacan las oposiciones entre comunidad y sociedad, entre universalismo y contextualismo, entre autonomía moral o comunidad de bienes y valores; tópicos importantes al momento de reflexionar sobre el tipo de educación deseable.

No hay una “escuela” común a la que pueda adscribirse el rotulo de “comunitarista” de manera homogénea. Así como tampoco los temas de discusión son siempre claros, delimitados y unívocos. Tanto las influencias como las temáticas, se cruzan y posicionan de diferente manera según las perspectivas e intereses de cada uno de los participantes en este debate. Puede decirse, sin pecar de exageración, que este es un debate que apunta a fijar posiciones respecto al devenir de la modernidad política, a sus elementos valórico/normativos y a la identidad colectiva de las personas. Por tanto, representa una suerte de evaluación de lo acaecido en estos planos con la marcha de la modernidad liberal y un análisis de sus fundamentos.

Las críticas comunitaristas tienen como blanco la visión liberal del hombre, la política y la sociedad, así como el ordenamiento moderno del derecho y la economía. Quizá podrían distinguirse, con los cuidados del caso, dos inflexiones en su interior: una más ligada a una relectura aristotélica de la política, los fines objetivos y la recuperación de las virtudes, a veces, con un sabor pre-moderno; otra, más ligada a Hegel y a la necesaria recuperación de la eticidad en la vida de los sujetos, que no reniega de las conquistas modernas, sino que le pone ciertas condiciones.

En América Latina, este debate se ha ido abriendo paso al compás de las modernizaciones de talante más bien neo-liberal de los últimos años, de los signos políticos y filosóficos que las sostienen, de sus relaciones con nuestro pasado, los cambios que introduce y lo que puede o debe esperarse para lo que viene. Las políticas sociales actuales se conectan con el fenómeno de globalización de los mercados y las tecnologías, con los procesos modernizadores, y por ende, plantean preguntas y dilemas que ya no tienen una ubicación geográfica única. Aunque, por supuesto, hay que estar conscientes, que el debate comunitarista tiene por base a sociedades que han desarrollado instituciones políticas o sociales más o menos acordes al espíritu liberal. Esta diferencia de contexto obliga a realizar necesarias matizaciones, lo que no le quita pertinencia al este debate, ya que a partir de él podemos aprender sobre las instituciones, la democracia, la sociedad y la educación que deseamos, y los aportes o distorsiones que el proceso modernizador introduce.

El nombre de “comunitarismo” y su modo de posicionarse frente a la filosofía política y la ética social moderna, se relaciona con el fundamento liberal en las sociedades políticas occidentales, centrado en valores como tolerancia, autonomía individual, libertades individuales, derechos. La reacción comunitarista representa un intento de enfocar las relaciones entre persona y comunidad política, entre bien y justicia, entre normas y contexto, como relaciones que tienen historia. Cuando los comunitaristas evalúan el destino de la modernidad como problemático, al menos en el ámbito ético/moral y político, el objeto a considerar es justamente su supuesta base más o menos liberal, situación que es vista como más o menos “responsable” o causante de las dificultades y crisis actual de la convivencia social y la política.

Esas dificultades son radiografiadas como una creciente anomia normativa, esto es, como el desdibujamiento de orientaciones normativas públicas compartibles. Lo que ha dado paso, entre otros fenómenos a la privatización, fragmentación social y desintegración de las identidades; a nuevas formas de violencia; a desmotivación ciudadana, con la consecuente crisis de lo político y de los partidos políticos y a un debilitamiento del rol del Estado. Todo lo anterior afecta a la educación, en general, que se ha visto empujada por los procesos modernizadores que ponen en su centro el crecimiento y el éxito económico dentro y fuera de las fronteras-país. Ese proceso conducido bajo la égida ideológica neoliberal, tiende a generar y reproducir situaciones y fenómenos, más bien negativos, como los señalados, que tienen que ver con el destino de la vida en común, y por ende, con las posibilidades para la misma democracia y la educación ciudadana.

Con todo, los cuestionamientos comunitaristas tienen sus matices. Hay quienes en esa crítica parecen desear una modificación considerable de las bases liberales de la convivencia social y política, y sustituirla por una nueva forma de comunidad sostenida en ciertos bienes o valores fuertes compartibles. En cambio, otros, como Taylor por ejemplo (y en cierta medida también Habermas o Apel), realizan sus críticas desde el propio orden liberal, en la óptica de su radicalización-realización; esto es, intentan ver hasta dónde el propio orden liberal puede corregirse a sí mismo y hacerse compatible con una profundización de la democracia.

Para estos comunitaristas, resulta débil e insuficiente la propuesta liberal (tanto en lo teórico, como en lo práctico), en la medida en que ella no resuelve la tensión individuo-comunidad y argumenta que para la continuidad de las sociedades basta, en principio, con la defensa y resguardo de los derechos fundamentales individuales para todos sus miembros. Ellos plantean en cambio, que es la existencia misma de la sociedad es la que se ve permanentemente amenazada con un orden meramente liberal-individual, ya que con estas premisas no se logra elaborar una concepción común del bien que proporcione identidad, vínculo y horizonte valórico a la existencia de los sujetos. Incluso, es el mismo destino de la democracia el que se ve comprometido por la actitud y práctica liberal.

Conviene puntualizar dos cuestiones más respecto a lo sostenido recién. Por un lado, tener presente que comunitaristas y liberales operan sobre un suelo común: las sociedades occidentales (principalmente del Norte), que comparten históricamente diversas formas de organizar la convivencia social, política y cultural. Desde ese suelo común de experiencias, marcadas por el sello liberal, es que surge el cuestionamiento actual de sus formas de convivencia. Lo segundo, conviene resaltar, siguiendo a Taylor (1997), –como problema ontológico– la doble interpretación posible de las conexiones entre individuo y sociedad, esto es: si la primacía la tiene el individuo como “átomo”; o, más bien, si primero es el todo, el conjunto, y luego el individuo.

Los liberales (Rawls, Dworkin, Nagel, Scanlon, adscritos a un liberalismo más igualitario; o los libertaristas como Nozick y Friedmann, y quizá el mismo Hayek), subrayan –con distintos énfasis– la primacía del derecho, el mercado y las libertades individuales, por sobre la comunidad política o el rol activo del Estado. Por su parte, los comunitaristas, (MacIntyre, Sandel, Walzer, Taylor, Etzioni) insisten más en la prioridad y primacía de la vida en común y de los bienes colectivos compartibles. Para estos últimos, las mismas libertades individuales y los derechos consecuentes quedarían mejor resguardados y garantizados, legitimados, en tanto y cuanto se den y reproduzcan en ciertos contextos de vida comunitaria que los afirmen y sostengan (lo que denominan tradición de “*civic republicanism*”, en el cual podrían reconocerse un Walzer, Bellah, y el mismo Taylor). Desde su mirada, la posición liberal genera fragmentación, inestabilidad e incertidumbre respecto de lo que está en juego: la propia identidad de los individuos y sus lazos significativos esenciales. Situación que en momentos de crisis, por ejemplo, o cuando hay deterioro de la política, puede desembocar en convulsiones mayores. El modo de asegurar hoy las pretensiones comunitarias y de enfrentar la disgregación y atomización a que conduce la forma actual del liberalismo sería fortalecer la participación y el compromiso ciudadano desde la base, la presencia y el cultivo de ciertos valores y prácticas y de una idea de bien común más fuerte y articuladora. Es decir, robustecer tanto las posibles opciones en favor de algún ideario de bien común, como, también, aquellas instancias prácticas, capaces de llevar el peso en esa reivindicación de poder unificador y de redundar en el fortalecimiento de las virtudes cívicas y en la resignificación de la política y la democracia (degradadas en su reducción a juego formal de decisiones). Entre ellas se pueden mencionar: la organización de los ciudadanos, la no neutralidad valórica del Estado, el impulso de la sociedad civil, el desarrollo de una educación ciudadana fortalecida.

De lo dicho puede inferirse que los acentos vendrán puestos, aunque no siempre claramente dilucidados, en los liberales, a favor del individuo, sus libertades, sus derechos, su derecho a la ruptura, a la forja propia de una identidad plural. Para los comunitaristas, *a contrario sensu*, el individuo no precede a sus fines, ni a una específica comunidad de pertenencia. Al contrario, solo puede vérselo con las finalidades, y darse a sí mismo una identidad –cualquiera sea esta– en medio de relaciones sociales determinadas que implican una historia y ciertas prácticas morales.

El modo de enjuiciar esta primera opción o énfasis (por el “atomismo” individualista o su contrario), tiene su expresión y traducción en el debate ético-político, en la distinción entre el bien, los bienes y la justicia. Para los comunitaristas, el mismo ideario de justicia no puede llevarse a cabo como se debe si no cuenta con el complemento y concurso del desarrollo de virtudes cívicas, de algún ideario de bien y/o finalidad compartible. Dicho de otra forma, la prioridad la tiene el bien, los valores, una determinada vivencia de ellos en determinada cultura, por sobre una idea de justicia.

Desde la reflexión filosófica comunitaria, se trata de las consecuencias que tendría la posible implementación, no ya de unos criterios de justicia, sino de una idea de bien capaz de permear la vida privada de los sujetos y al mismo tiempo, la vida pública en su conjunto. Para que el desarrollo de los derechos individuales o, de la libertad real para todos, sea posible, tienen que poder articularse con el desarrollo de una eticidad de la democracia. Ello supone una reformulación del bien común. Lo que ahora se entienda por bien público o co-

mún tiene que determinarse desde la pluralidad de formas de entender lo bueno, lo justo, la felicidad, lo posible y/o deseable. Distintos proyectos de bien han de tener las condiciones normativas para poder expresarse y conectarse mutuamente sin que, *a priori*, uno de ellos pueda imponerse sobre los otros.

Dos de los más destacados exponentes de esta crítica al liberalismo –sea en su versión más social o en su versión neo-liberal (con la que tienen menos puntos en común claro está)–, son Charles Taylor y Michael Sandel. Ellos comparten en gran medida los ingredientes evaluativos y críticos de la matriz liberalista de la democracia política moderna que hemos sumariamente descrito más arriba y, articulan esos cuestionamientos a las formas de vida política y democrática actuales y a su origen moderno.

Entre los alcances cuestionadores que efectúa el comunitarismo a la herencia modernoliberal podemos señalar tres, siguiendo la forma de presentarlos de Taylor (1994). Primero: tenemos *la primacía del individualismo*, bajo distintas facetas. Si por un lado, lo propio de la modernidad tiene que ver con la emergencia del individuo y su consagración, su autonomía, su búsqueda de autorrealización, por el otro, convertido en ismo esa visión tiende al desarraigo, a la pérdida de un sentido más compartido de la existencia, al exagerado auto-centramiento en cada cual, empobreciendo con ello la vida de todos. Un segundo alcance, se refiere al predominio creciente y unilateral en diversos ámbitos de la existencia social, de lo que Taylor llama, *razón instrumental*. Mercado y Estado, mediante el prestigio de la ciencia y técnica, tienden a expandir los criterios validadores de una tecnologización creciente, puesta como vía regia para la solución de los males de la humanidad. Y, un tercero, se desprendería de la combinatoria de individualismo y racionalidad científico-técnica y sus efectos en el espacio sociopolítico (ciudadano e institucional).

Un efecto importante de todo lo anterior, es radiografiado por Taylor, como *una pérdida en el ejercicio de la libertad*, debido a la primacía de un tipo de racionalidad que no da cabida a la consideración de los fines y a su debate. Otra consecuencia, es el impulso del *descompromiso de los ciudadanos* hacia su comunidad política: ocupado cada uno con su propio interés, las decisiones y dirección de lo común quedan cada vez más fuera de los deseos, necesidades o intenciones de los propios ciudadanos autoorganizados. Según Taylor, el “malestar” con la modernidad, se mostraría entonces en el desencantamiento del mundo; la experiencia de fragmentación social, así como también, en la extensión del prestigio indebido de la razón instrumental (Taylor, 1994).

Por su parte, la validez de los derechos individuales (o derechos humanos), descansa en el “valor moral” que le reconocen quienes se atribuyen esos derechos. Tras los derechos y la cuestión de la justicia, lo que hay es un valor, una idea de bien o de lo bueno. Para Taylor, contrariamente a los liberales, todo sujeto nace y se forja una identidad en el marco de una determinada forma de vida, en la cual pre-existen evaluaciones y valores operantes en tanto criterios seleccionadores de preferencias y conductas. Luego, las posibilidades de elección y opción moral no son tan amplias como lo parece desde la autonomía moral racional. Desde un punto de vista político, a Taylor le interesa reforzar la democracia a través de la recomposición del lazo comunitario en el plano moral/político. Esto es algo factible siempre y cuando resituemos la primacía de los valores y los bienes en la conformación de la identidad político/moral de los sujetos y ciudadanos. Para abordar la fragmentación hay

que trabajar propósitos democráticos comunes, desde la base de la sociedad y, hacerlo en diferentes planos y expresiones. Para abordar ese desafío de fortalecimiento democrático y reconstrucción de una moral compartida, en Taylor jugará un rol muy importante la noción de *reconocimiento*: por una parte, de la igualdad política en el sentido moderno, por la otra, de las particularidades de las tradiciones culturales y las formas históricas de identidad emplazadas también como iguales entre sí.

En este mismo sentido, frente a la dignidad como un derecho (formal) –base de los derechos humanos–, estaría según Taylor la dignidad como valor, esto es, reconocida como un “*potencial humano universal*” que todos comparten (Taylor, 1994:41). La conformación de las identidades personales y colectivas pasan también por la expresión de las necesidades de reconocimiento de cada cual, en su identidad y su diferencia, históricamente situadas. Desde su mirada, sólo un tipo de democracia ciudadana, participativa, comprometida desde abajo hacia arriba, podría hacerse cargo de esta importante dimensión de una identidad reclamada y no sometida a patrones externos (basados en la fuerza, o en la imposición cultural).

Por su parte, Sandel critica la definición liberal de la libertad, que conlleva una definición negativa de las libertades y, una preeminencia de lo que llama críticamente un “yo desvinculado” que se forja a sí mismo con independencia de las relaciones que ha ido tejiendo en el devenir de su existencia y le opone un yo enmarcado en el nosotros social (Sandel, 2004). Desde la mirada de Sandel y otros comunitaristas, no podemos vernos a nosotros mismos como seres independientes, como portadores de un yo individual desligados completamente de nuestras metas y adhesiones. Más aun, algunos de los roles que hemos asumido conforman en importante medida la persona que somos o hemos llegado a ser. Nuestra historia está siempre inscrita en la historia de las comunidades de las que se deriva la propia identidad y, esas historias tienen relevancia moral y no solo psicológica, por lo tanto, nos sitúan en el mundo y le dan a nuestras vidas su propia particularidad moral (Sandel, 2008). Así entonces, de lo que se trata es de implementar una política del bien común. Una en la cual caben los derechos ciertamente, pero no desligados de alguna visión más amplia en la cual se incluye alguna idea de bien colectivo ordenador en el espacio público.

Estas diferencias y sus matices se pueden ejemplificar por ejemplo en el campo educativo. Así, siendo del todo probable que liberales y comunitarios apoyen la *educación pública*, los primeros podrán apoyarla “con la esperanza de que prepare a los estudiantes para ser individuos autónomos, capaces de elegir sus propios fines y de tratar efectivamente de alcanzarlos” (Sandel, 2008:211). Mientras que los comunitaristas “pueden estar a favor de la educación pública porque esperan se prepare a los estudiantes para ser buenos ciudadanos, capaces de contribuir significativamente a las deliberaciones y a las actividades públicas” (Ibidem:211).

A Sandel, le importa subrayar la conexión que existe entre los principios de justicia y lo que llama la “fuerza moral” de un conjunto de prácticas y valoraciones asumidas en una determinada comunidad y/o tradición. Sin embargo, advierte que no porque unas determinadas prácticas permanezcan en el tiempo en una cierta comunidad, eso es algo suficiente para hacerlas justas. El llamado de atención que él realiza apunta más bien a la necesidad de no perder de vista que valores, normas y prácticas se dan siempre en un contexto socio

histórico y cultural, y que ellas, de algún modo, reciben a cada nuevo sujeto-ciudadano que viene al mundo y le dan el enmarque a su propia formación como sujeto y ciudadano. El sujeto-ciudadano en abstracto, libre para decidir sin interferencias, es un constructo teórico y a-histórico, por tanto, de algún modo irreal.

La educación desde los comunitaristas

Por último comentar que, aunque no haya aplicaciones directas a temas educacionales, la búsqueda de una educación más igualitaria y democrática puede encontrar en el comunitarismo democrático, un importante aliciente y una fuente de reflexión valiosa. En particular, porque para buena parte de los comunitaristas, las posibilidades de asentamiento y proyección de un sistema democrático requieren de la incidencia de una educación fuerte en la formación ciudadana, en la promoción de la participación política, en el impulso y consideración del cultivo de virtudes públicas en los individuos. Pero no solo eso. La escuela y la educación en general, son vehículos importantes para educar en la consideración y respeto de la dignidad de cada cual; de sus derechos propios, pero también, de los derechos de los otros; en un tipo de formación del yo que pueda incluir a los que viven o piensan de diferente manera. Es decir, una educación que promueva el reconocimiento mutuo como condición de la realización de cada quien y, que al hacerlo, está continuando (recreando) también la sociedad en la que está siendo.

Vuelve aquí a ponerse sobre la mesa la importancia de las diversas comunidades en las cuales habitan los educandos, y sus rasgos para la promoción de una ciudadanía más integral. Siguiendo a Sandel, una educación no tiene solamente que seguir la economía y preparar para su ingreso en ella. Al mismo tiempo, y de manera prioritaria ella tendría que orientarse a la consecución de mejores ciudadanos. Unos ciudadanos que en medio del pluralismo de creencias, puedan contribuir de manera importante a las deliberaciones y las actividades públicas, de su comuna, localidad, ciudad, país o a nivel internacional, que el uso de las tecnologías actuales permite (una ciudadanía cosmopolita). Todo ello a diferencia de un liberalismo que pone exclusivamente el acento en el individuo, en su formación particular, girando en torno a sus propios intereses, pero que, en este camino, se despolitiza, pierde raigambre ciudadana, se desvincula del destino común que tiene que afrontar con otros ensimismado en su propio éxito personal. Y en todo esto, claro está, tienen un rol imprescindible los poderes públicos y la sociedad civil democrática a distintos niveles. Desde la perspectiva comunitaria, estas no son tareas que puedan dejarse a merced de la lógica del mercado, y la oferta y demanda. Las sociedades no tienen opciones respecto a formar y educar a sus hijos.

La educación para una ciudadanía democrática requiere la formación en un discurso auténticamente público y civil de los educandos durante el conjunto de su proceso formativo. Puede decirse que se requiere fortalecer la voz pública del interés común (la comunidad); para lo cual se requiere formación en capacidades deliberativas inclusivas. La voz pública y su formación cívica no son posibles cuando no existe una adecuada promoción de la imaginación y de su impulso por medio del cual podemos ir articulando, en un proceso en constante cambio y desarrollo, nuestro propio interés con el interés común. Barber (2000) expresa que debemos aprender a debatir sobre escolaridad pública, sobre los modelos pedagógicos y sobre la inversión en educación en términos de esta crucial dimensión cívica.

Señala, que una de las justificaciones originales más importantes para la creación de escuelas públicas era la necesidad que tenía la democracia de que sus jóvenes estén educados, tanto en conocimiento como en comportamiento, como ciudadanos competentes.

Un comunitarismo democrático persigue, por una parte, contrarrestar los signos del malestar con la modernidad liberal que afectan nuestras sociedades, debido al imperio del individualismo, al unilateralismo de la racionalidad instrumental/calculatoria, y al despotismo de los subsistemas. Por la otra, sostiene que esos signos de malestar ponen en juego la posibilidad de seguir habitando un espacio que sea común, un espacio público compartible desde ciertos horizontes valorativos y actitudinales que, en el respeto mutuo de la multiplicidad, haga posible una convivencia que vaya más allá del mero exitismo, el rendimiento o del vacío ético y supere la desestructuración de las identidades que se estaría produciendo. Justamente, este es uno de los desafíos que podría asumir una democracia republicanista, por ejemplo, frente a una democracia de electores, centrada en el equilibrio de poderes elitarios, en la neutralidad de las instituciones públicas, o en la desconfianza de una ciudadanía activa.

2.3. El republicanismo democrático

Para finalizar, vamos a examinar algunas de las tesis centrales del republicanismo, una posición en filosofía política normativa que, en el campo de la oferta de sociedad, es crítica con la propuesta liberal. Ella puede tener distintos acentos y encuadres, muy relacionados con los énfasis y posturas políticas de cada autor. Es decir, no hay un solo republicanismo en plaza. Sin embargo no por ello se hace imposible discernir, para los fines que nos convocan, algunos caracteres comunes de la propuesta republicanista.

El republicanismo, comparte con los comunitaristas el cuestionamiento a los planteamientos liberales sobre el individuo y la sociedad y sobre el poder. Sin embargo, no lo hace desde el mismo prisma para ver esos límites ni para proponer caminos de salida. Mientras desde el comunitarismo se alienta una suerte de fusión entre ciudadanos y patria política, mediante la defensa de ciertos valores, creencias o tradiciones heredadas; para el republicanismo moderno y democrático no se puede dejar de considerar la presencia de la pluralidad y complejidad en las sociedades modernas.

El republicanismo muestra al menos tres rasgos que los distinguen y vuelven valioso para la reflexión política (y educacional) actual: i) su manera de plantear la libertad, entendida como no-dominación y autogobierno, y sus consecuencias para la cuestión de la igualdad; ii) la reivindicación y defensa de una ciudadanía virtuosa y políticamente comprometida; y iii) el impulso de una idea “fuerte” de democracia y por tanto la defensa de una idea de Estado y gobierno comprometido (no-neutral) en la generación de condiciones reales de ejercicio de la cualidad de sujeto y de ciudadano de los miembros de un determinado espacio político-territorial (Bertomeu, Doménech y De Francisco, 2005; Ovejero, Martí y Gargarella, 2004).

Un rasgo central y fundamental de la postura republicanista tiene que ver con su forma de concebir y definir la libertad. El ideario republicano de libertad se distingue de la libertad liberal. Para el republicanismo democrático moderno, la libertad hay que entenderla

como expresión de ausencia de dominación y/o interferencia arbitraria en el accionar de un sujeto. Desde este paradigma, la libertad se asume como expresión de una ausencia de dominio por otros (Ovejero, 2008; Skinner, 2002). Esto es, como lo subraya Philip Pettit (1999), libertad como ausencia de servidumbre o como no-dominación. Cuando se habla aquí de “ausencia de dominio” de otros sobre uno mismo, se trata de diferenciarse de la perspectiva de “ausencia de interferencia” de otros sobre mí, que defiende el liberalismo de la libertad negativa. La no-interferencia y la no-dominación son situaciones distinguibles. Puedo ser interferido desde fuera de mí, y no siempre ello implica un mal, o una expresión de dominación sobre mi propia voluntad y sus cursos de acción. En cambio, no puede decirse lo mismo sobre la dominación. El ideal republicanista apunta hacia un ideal positivo de libertad política, es decir, de participación ciudadana en el autogobierno colectivo, como una forma de contrarrestar la servidumbre, la dependencia, o la esclavitud (De Francisco y Raventós, 2005).

El poder ser libres implicara el poseer márgenes importantes para decidir con autonomía como queremos vivir, pero, al mismo tiempo, siendo conscientes que esa elección no se da en un vacío, sino en tanto miembros de una comunidad política organizada. Se trata de alentar el autogobierno colectivo de esa comunidad política organizada. El republicanismo reivindica entonces un ideal de libertad como autogobierno y autonomía expresados en una comunidad autorganizada en función de ciertas finalidades. El ideal de libertad como no dominación, eje en buena medida de su visión de la política y la sociedad, tiene pues, a su base, claros andamiajes éticos: cuando alguien está sometido y/o dominado por el poder de otro, no solo se verá limitado a ser un medio de la voluntad de otro en una u otra dirección, sino que, al mismo tiempo, verá disminuida, subordinada o humillada su condición de humana dignidad.

Si el republicanismo alienta el autogobierno, la autonomía y por consiguiente la participación activa de los ciudadanos en la cosa pública, ello implicará que aquellos no solo tienen ciertos derechos (personales-individuales), sino también ciertos deberes para con el todo mayor del cual forman parte, es decir, deberes relacionados con los intereses del conjunto de la sociedad. Para lo cual, segundo elemento distintivo de la propuesta republicanista, jugará un rol muy importante *la virtud*, en particular, pero no solamente, en su faceta de virtudes públicas. El término virtud se usa “para denotar el espectro de capacidades que cada uno de nosotros debe poseer como ciudadano: las capacidades que nos permiten por voluntad propia servir al bien común y de ese modo defender la libertad de nuestra comunidad” (Skinner, 2004:106). Así, no será factible una concepción inclusiva y activa de la democracia y de la política, es decir, el ideal de libertad como no-dominación y autogobierno, sin el adecuado concurso comprometido de los ciudadanos. Ello marca una diferencia con el accionar liberal para el cual, mientras menos se vea involucrado el ciudadano en el día a día de los asuntos comunes, mejor. No solo eso. El liberalismo muchas veces termina favoreciendo una despolitización de la vida social y dejando –con ello–, sin tratar las relaciones de poder y dominación existentes en distintos ámbitos de la sociedad.

Las instituciones y leyes que requiere la implementación del ideal de libertad como no dominación se revelan como insuficientes por sí solas. Son, como afirma Pettit, “resortes muertos, mecánicos, y sólo ganarán vida y cobrarán impulso si se hacen sitio en los hábitos

de los corazones de las gentes “(Pettit, 1999:313). Por eso, las mismas leyes e instituciones republicanistas “tienen que estar sostenidas por hábitos de virtud cívicas y buena ciudadanía, por hábitos, dígame así, de civilidad si quieren tener alguna oportunidad de prosperar” (Ibidem:318). Es pertinente y necesario al parecer reivindicar una presencia mayor y más incisiva de las virtudes en el medio de la vida en común y en los distintos ámbitos en que se mueven los ciudadanos. Para algunos incluso hay que ir más allá: se trata de volver a conectar la virtud cívica con algún ideario de buena vida, para que aquella tenga un adecuado sostén y no quede puesta solo como un medio o instrumento de equilibrio de intereses y deseos opuestos. Es decir, recuperar la idea de virtud cívica como disposición y capacidad del ciudadano para deliberar, tanto sobre los fines de su propia vida, como de aquellos que inciden en el ámbito de lo público¹⁶.

Ahora bien, la insistencia en la importancia de la virtud cívica del autogobierno ligada a propuestas republicanas, no necesariamente tiene que presuponer adhesión a posiciones perfeccionistas, es decir, suponer la posesión *a priori* de una finalidad a la cual, por naturaleza, se orienta o debe orientarse la acción, so pena de imposibilitarse una realización ciudadana y personal de los miembros de una comunidad x. Lo singular del aporte republicano en cuanto a la virtud, es que no se la plantea desde la psicología moral de un sujeto-ciudadano desvinculado y sus capacidades o no de asumirla. Sino que, sin negar la dimensión psicológico-moral, incorpora siempre los aspectos institucionales y, lo que es tan o más importante, las propias bases materiales y sociales que hacen factible el ejercicio de esa virtud para el conjunto de los ciudadanos (Raventós, 2007). Por ende, no hay aquí implicada una reivindicación de vuelta a un pasado donde habría existido una conexión más estrecha entre bien personal y bien comunitario.

El ideal republicano de libertad como no-dominación requiere entonces de una ciudadanía activa, que pueda ejercer sus virtudes en el espacio de interés común. Pero, además que se promueva de manera constante una repolitización de la vida social, una lucha por la inclusión, un debate abierto en torno a las relaciones de poder y dominación que no dejan aun de estar incrustadas en la política y la sociedad actuales. Todo lo cual les hace ver la pertinencia de plantearse también algunas condiciones en el espacio público-político para el avance hacia ese ideario. Entre esas condiciones, podemos destacar el lugar que ocupa la necesidad de la igualdad, no sólo cívico-política, sino también, social y económica en este ideario. El republicanismo democrático pone de relieve el hecho de que las preferencias de los individuos se dan y conforman desde un trasfondo en el cual lo que hay son disparidades de poder, y con ello, limitantes tanto en la disposición de información, como en las posibilidades de incidir sobre los temas de interés común. Si hay disparidades en la disposición de diferenciales de poder, entonces se verá lesionado el proceso mismo de participación e implicancia cívico-política y, por ende, las posibilidades de co-determinar la estructura institucional y legal de una sociedad.

¹⁶ Por cierto, la discusión sobre las bases de la virtud cívica afirmada por el republicanismo genera controversias. Desde la opinión liberal, para los cuales hay que desenganchar las virtudes de una idea de buena vida, porque no es posible determinar esta última de manera compartida y razonable. Así, por ejemplo, Rawls insiste en separar una concepción política de la justicia, de una concepción moral de ella. No podemos entrar en el marco de este trabajo a esta discusión, pero puede verse: Rosenblum (1993), Berkowitz (2001), Gutmann (2001), Kymlicka (2003) y Dagger (1997).

Si de lo que se trata es de potenciar a los ciudadanos en sus capacidades de ejercicio de su potestad participativa, entonces el valor de la igualdad política resulta importante. Pero la pura igualdad formal en lo político –como algunas veces lo afirma el liberalismo–, se revela ciega ante las desigualdades existentes de facto entre sectores y clases de la sociedad. Por eso, según Cass Sunstein, “muchos autores republicanos destacan la estrecha conexión que existe entre los sistemas republicanos y la igualdad económica. Las enormes diferencias de riqueza y poder no son, según esta perspectiva, consistentes con las premisas fundamentales de un Estado republicano”. El amor a la democracia, en esta óptica, según Sunstein es el de la igualdad (Sunstein, 2004).

Según Pettit, a diferencia de la óptica liberal y de la utilitarista, la propuesta de la libertad como no-dominación se revela como considerablemente igualitaria. De lo que se trataría es de la promoción de un “igualitarismo estructural”, y no solo o únicamente de la igualación de acceso a recursos o bienes materiales. Esto porque las posibilidades del ejercicio de la libertad como no-dominación no depende nada más del acceso a ciertos recursos, sino, al mismo tiempo, “del valor relativo de los poderes” que está en condición de ejercer cada cual. Por ello puede afirmar que “(...) la no-dominación es un ideal igualitario que, para su promoción, exige una distribución más o menos igual” (Pettit, 1999:150-151). Eso implica que, a medida que progresa la no-dominación, el significado político de factores como las castas, las clases sociales, el color y la subcultura, tiene que ir declinando, tienen que ser cada vez menos significativos como indicadores de vulnerabilidad a la interferencia” (Ibidem: 167). En un sentido republicano de libertad entonces, no puede haber libertad sin, al mismo tiempo, logros importantes en igualdad y justicia.

En esa dirección, destaca la exigencia de instaurar ciertas condiciones materiales de existencia (que podrías englobar también en la exigencia o reclamo por derechos sociales) que imposibiliten caer bajo el dominio de otros, o impedir el ejercicio de nuestra condición de ciudadanos. Si la vida se agota en proveer los medios para subsistir, entonces, lo demás quedará probablemente fuera de nuestro radio de posibilidades de interés y/o implicación. Por otra parte, el ideal de libertad como no dominación demandará también diseños institucionales mediante los cuales pueda ejercerse esa ciudadanía, en particular, la instauración de procesos y formas de decisión enmarcadas en una racionalidad política deliberativa, que apunte hacia el bien del *demos*, como eje de su accionar, y no al de cada individuo o de los poderes fácticos. Para lo cual, serán necesarias determinadas formas de organizar y distribuir los poderes y su ejercicio en la sociedad.

Está aquí en juego otra forma de concebir la democracia y la acción política, más allá de su posición como un mero juego de reglas procedimentales que hacen a la forma de dirimir litigios, contiendas o intereses pre-determinados. Difiere de aquel modo de entender la democracia como un buen método para escoger los representantes de las elites que gobernarán por una determinada cantidad de tiempo; o también, cuando en esa dirección, se la ve como reguladora de la confrontación de intereses grupales y como expresión de una adecuada agregación de preferencias. En cambio los republicanos quieren poner en juego, como afirman Ovejero, Martí y Gargarella (2004:18), “una idea *fuerte* de democracia”, que quiere ser la contraparte de una que se limita a regular sus aspectos procedimentales, y que en el fondo, termina privatizando al ciudadano.

La educación desde el republicanismo

Sólo en la vida pública podemos, de modo conjunto y como una comunidad, ejercer nuestra capacidad humana para ‘pensar lo que hacemos’ y para hacernos cargo de la historia en la que estamos constantemente comprometidos” (Pitkin, 1981:6-7). Y para esta tarea, dentro del diseño institucional, juega aquí un rol importante la presencia del Estado. Desde el republicanismo, ligado con una idea fuerte de democracia, se pide y espera más del Estado como expresión de la ciudadanía autoorganizada y autónoma. No se trata de una institución por sobre la comunidad política, extraña y alejada de ella, como lo ha pasado a delinear la razón de Estado moderna. Se trata de un Estado que, al mismo tiempo que tiene que luchar contra diferentes formas de dominación presentes en la sociedad, tiene que ocuparse consigo mismo, es decir, por su accionar en cuanto pueda ser potencialmente opresivo. Esto es, tiene que ocuparse tanto con lo que hace en cuanto Estado, como por lo que es; “tanto por los objetivos del Estado, cuanto por su forma” (Pettit, 1999:356).

Por lo cual podrá ser evaluado positivamente el que el Estado sea visto como expresión de una comunidad política que se orienta por objetivos comunes, siempre que sean autónomamente decididos por el conjunto de los ciudadanos en condiciones de igualdad, libertad y bajo la guía de un adecuado proceso deliberativo en el que confluyen el parlamento y la opinión pública (Rubio, 2002). En esta óptica el Estado está obligado, a interferir cada vez que el poder fáctico de grupos, personas o empresas, por ejemplo, amenaza disputarle –al propio Estado republicano– su prerrogativa de guiar y/o determinar la dirección de los asuntos comunes. Por lo mismo, resultará razonable en esta posición el que el Estado –y más ampliamente, el ámbito de lo público–, disponga de herramientas para incidir, más o menos directamente, en la educación para una ciudadanía democrática. Por tanto, en la promoción y/o “cultivo” de ciertas virtudes y en el desaliento de otra.

Hay cierto tipo de valores cívicos más congruentes con la búsqueda de una libertad como no-dominación y de una democracia real, como por ejemplo, integridad, solidaridad, igualdad, simplicidad, honestidad, abnegación, inquietud por la suerte de los otros. Al mismo tiempo, habrá otro listado de vicios y males colectivos (antivalores) que contravienen las posibilidades de una ciudadanía comprometida, participativa, inquieta por el destino de los otros: egoísmo, ambición, ostentación, cinismo, lujo, particularismo. Estas antivirtudes, por llamarlas de algún modo, cuando llegan a ser muy ostensibles, provocan inestabilidad en la república. Por eso, una vez que se está de acuerdo en la necesidad de contar con ciudadanos comprometidos con el destino común de la república, y que para ello es menester promover ciertas virtudes, entonces el gobierno –el ámbito público–, no podría sino verse justificado para desarrollar acciones y políticas que vayan en esa dirección.

De un modo o de otro, el republicanismo puede estar de acuerdo en que una de las tareas del Estado y lo público es promover más o menos activamente cierta idea de excelencia humana y de ciudadanía. Esto es, ir en respaldo de la creación de instituciones que puedan promover una discusión abierta y publica sobre el bien común, sobre las mejores fórmulas para posibilitar mayor participación ciudadana, o preocuparse del impulso de una economía (plano material) al servicio de la virtud cívica (Gargarella, 2001). En todo ello juega un rol importante tanto el sistema educativo, como el sistema político mismo (Gutmann, 2001).

Libertad como no dominación, desarrollo de virtudes ciudadanas, un ideal de democracia fuerte, todo ello, a final de cuentas, en función de la obtención de las mayores cuotas posibles de felicidad pública y privada. Si bien el republicanismo democrático no piensa que se puede asegurar desde lo alto el logro de esta finalidad, si cree que su obtención tiene que ser una suerte de horizonte ideal-real hacia el cual se orienta la búsqueda de una libertad como no dominación y la actualización de virtudes privado-públicas. Y en esta tarea juega un rol esencial la educación, en particular, la educación pública, entendida más allá de su capacitación para su incorporación al mercado de trabajo. Sin la implementación de una educación ciudadana que se vea como parte de una idea de democracia también como un proyecto ético, se ve difícil el encaminarse hacia la recuperación del ideal republicanista en el orden sociopolítico.

3. ¿QUÉ HORIZONTE NORMATIVO?

Para finalizar el texto, apenas algunas reflexiones respecto de cuál ha de ser entonces este nuevo horizonte normativo que proponga y haga posible, una idea de justicia en educación que responda a los requerimientos de una sociedad democrática e igualitaria. Ideas que retoman de los paradigmas aquí revisados, orientaciones en busca de fundadas respuestas a la crisis de la educación y sus sistemas en América Latina.

En el inicio, reconocer que dicha crisis y sus graves consecuencias, encuentran profundas raíces en la falta de legitimidad democrática de la educación. La educación en Latinoamérica no está cumpliendo su promesa de inclusión y movilidad social y, entonces, se ha dejado de confiar y creer en sus posibilidades y funciones sociales y culturales. De ahí entonces la relevancia y urgencia de consensuar la finalidad y sentido político de la educación; de refundarla y sostenerla en sólidos cimientos éticos y normativos que surjan de legítimos y amplios procesos de discusión y deliberación social.

Es crucial un debate y reflexión que pueda ir más allá del contexto mercadista o tecnocrático en que se discute y actúa hoy, y que vuelva a poner sobre la mesa la discusión en torno a los fines, tareas y rol de integración social y de asentamiento de una cultura política pública democrática que tiene la educación. No es posible pensar el fin o sentido de la educación, de manera independiente de la sociedad que queremos y necesitamos. Lo que sean y persigan nuestros sistemas educativos, así como el tipo de políticas y normativas que los regulan, inevitablemente perfilan y construyen las sociedades que los cobijan. Por ello, la pregunta por el tipo de sociedad que nos importa y por la cual queremos trabajar, antecede a la pregunta por los objetivos, sentido o finalidad de la educación.

Abogamos por vivir y convivir en sociedades justas y democráticas. Sostenemos que ello no ocurre (ni ocurrirá plenamente), sí la educación carece de un referente ético y político coherente con los principios de justicia social y democracia, desde el cual se diseñen los sistemas y regulen las políticas y acciones educativas. Es este horizonte normativo el que necesitamos abordar y consensuar no sólo para dotar de mayor calidad y equidad a la propia educación ofrecida, sino que y principalmente, para fortalecer y construir sociedades más justas, inclusivas y democráticas.

En ese marco, la formación de ciudadanos capaces de reconocerlas, demandarlas y defenderlas, resulta ser no sólo estratégica, sino vital. Sin embargo, no es factible promover una ciudadanía más o menos participativa, una formación que respete y valore las diferencias, que sea solidaria y co-responsable, con las desigualdades que muestran los actuales sistemas educativos. Ellos tienden a promover o a mantener situaciones de dominación de unos sobre otros, según su posición económica y social. Con ello, restringen los espacios de ejercicio de una ciudadanía libre e igual para todos, al tiempo que desdibuja su rol en la conformación de una adecuada formación cívica.

La democracia, como horizonte normativo de la educación, muestra la necesidad progresiva de inclusión y, como consecuencia es un referente que pide constantemente más igualdad y también más respeto a la diferencia. Rawls, nos ofrece pistas y criterios para contrarrestar y erradicar las asimetrías que hoy afectan a la educación, sus políticas y sistemas. Central resultan para nuestro interés, su idea de igualdad democrática basada en la exigencia de igual libertad para todos. En efecto, desde esta mirada, se han de diseñar y promover sistemas educacionales más igualitarios y participativos que trasciendan los criterios meritocráticos o utilitaristas, estén basados en el origen social, el talento o en el éxito vía competencia. Prima así, como criterio ordenador de una sociedad justa y buena, la idea de igualdad democrática, capaz de enriquecer la vida personal y social de todos, incluyendo a los menos favorecidos, por sobre la mera igualdad de oportunidades.

Una sociedad justa tendría que tener como uno de sus ejes una política igualitarista fuerte, orientada a posibilitar un futuro, para nuestras instituciones y ciudadanos en su conjunto. La única razón que pueda justificar el que los bienes sociales sean distribuidos de manera desigual, es que esa desigualdad vaya en beneficio de los ciudadanos menos favorecidos (en capital social, capital cultural o ingresos). Dichos bienes que no pueden quedar al azar, depender de la cuna o fortuna personal, el mérito, el accionar ciego del mercado o el parecer de los técnicos. Desde allí, entrega señales para orientaciones más igualitarias y democráticas en educación. Por ejemplo, la necesidad de modificar aquellos sistemas que reproduzcan la segmentación social e impedir que ello siga ocurriendo. Por otra parte, los sistemas educativos han de contar con políticas y acciones de discriminación positiva hacia los estudiantes más desfavorecidos social y culturalmente. Sin estas medidas, Rawls advierte, que los menos favorecidos o aventajados (en capital social, capital cultural o ingresos) no tienen posibilidades de mejorar sus posiciones y/o accesos a bienes básicos importantes. Siendo las desigualdades hechos inevitables, lo que debe hacer una teoría de la justicia es intentar corregirlos, en formas que beneficien a los desfavorecidos (Justicia como equidad). La injusticia radica en retribuir igualmente a sujetos diversos con capacidades y esfuerzos diferentes.

Destacar a continuación, la importancia de avanzar hacia una educación que forme ciudadanos (su identidad y personalidad), en armonía y diálogo permanente con contexto, su historia, su comunidad, desde sus valores y creencias, saberes y prácticas, tal como abogan los comunitaristas. La socialización, la formación ocurre en una constante relación con otros, insertos en redes asociativas, de poder y de sentido, a través de las cuales los sujetos van forjando su propia identidad personal. Nuestros sistemas actuales, han priorizado el individualismo, debilitando los vínculos sociales e identitarios, que otorgan sentido a un mundo y proyectos compartibles, en sociedades igualitarias y democráticas. La escuela es un espacios relevante e irremplazable para educar/formar en la consideración y respeto

de la dignidad de cada cual; de sus derechos propios, pero también, de los derechos de los otros; en la genuina aceptación, valoración e inclusión de que viven o piensan de diferente manera. Es decir, una educación que promueva el reconocimiento mutuo como condición de la realización de cada quien. Rawls, como vimos, ve este reconocimiento mutuo como ciudadanos iguales, la cooperación social y los acuerdos normativos básicos, como las bases sociales del autorrespeto o autoestima social. Condición esencial para fortalecer y participar de lo público y por ende, para la instalación de una auténtica democracia. Desigualdades injustificadas en el campo educativo, atentan claramente la posibilidad de formar ciudadanos con una sólida base social de autorrespeto.

Necesitamos así, de una educación para una ciudadanía democrática; de sistemas y escuelas que ayuden a reforzar procesos de socialización inclusivos, solidarios y respetuosos y ayuden en la formación personal y ciudadana que se requiere, para una mayor justicia y participación. Si ello no ocurre, se dificulta la convivencia y los sujetos encuentran mayores dificultades de adaptación y búsqueda de sentido, en un mundo que se percibe ajeno y cambiante. La situación de la educación en la región, permite sostener que los actuales sistemas educativos se han diseñado y orientado desde premisas no suficientemente debatidas por la sociedad, lo que ha implicado un debilitamiento de la formación referida a un ideario ciudadano y participativo. Lo que se contradice con los principios del republicanismo democrático y del comunitarismo. Para avanzar en justicia y democracia social, se necesita de sistemas educativos que impulsen una formación político-ciudadana fuerte en los estudiantes. El estado no puede desentenderse y dejar que primen las preferencias de las familias o de los administradores de las escuelas, por mucho que esto se vista de “libertad de enseñanza”. Sistemas educacionales estructurados bajo lógicas de mercado, segmentados, con enormes desigualdades, no lograrán ser base de una educación que contribuye a una sociedad más justa y democrática, porque contradicen las demandas de una mayor justicia educativa y mayor democratización.

Democracias sólidas y fuertes requieren de ciudadanos activos y responsables de instituciones que aseguren el ejercicio de tal ciudadanía en condiciones de una justa igualdad para todos. Pero, nuestros sistemas parecen más orientados a preparar a los niños y jóvenes para el ingreso a mercados de trabajo más complejos y competitivos, que a la formación de sujetos-ciudadanos. En otras palabras, si se sigue postergando o relativizando la importancia de una educación para una ciudadanía activa y crítica, lo que está siendo amenazado y postergado, es la política democrática y, con ello, la realidad de repúblicas verdaderamente democráticas.

En suma, sí se desea una educación capaz de colaborar en la construcción de democracias inclusivas e igualitarias, es prioritario y urgente que los sistemas educativos de nuestra región, posean un importante rol integrador y de formación ciudadana.

REFERENCIAS

- Barber, B. (2000). *Un lugar para todos*. Barcelona: Paidós.
- Berkowitz, P. (2001). *El liberalismo y la virtud*. Santiago-Barcelona: Andrés Bello.
- Bertomeu, M.J., Doménech, A., y de Francisco, A. (Comp.). (2005). *Republicanismo y democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2007). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2011). *Desafíos Para una educación con equidad en América Latina y El Caribe*. Documento de Encuentro Preparatorio Regional del Consejo Económico y Social de Naciones Unidas, Buenos Aires, 12 y 13 de mayo. Santiago: CEPAL.
- Dagger, R. (1997). *Civic Virtues*. Nueva York: Oxford, UP.
- De Francisco, A., y Raventós, D. (2005). Republicanismo y Renta Básica. En M.J. Bertomeu, A. Doménech, y A. de Francisco (Comp.), *Republicanismo y democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dworkin, R. (2000). *Sovereign Virtue. The Theory and Practice of Equality*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Gargarella, R. (2001). El republicanismo y la filosofía política contemporánea. En A. Borón (Comp.), *Teoría y Filosofía Política. La tradición clásica y las nuevas fronteras* (pp.17-31). Buenos Aires: CLACSO.
- Gargarella, R. (Comp.). (2003). *Nuevas ideas republicanas*. Barcelona: Paidós.
- Gutmann, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (2003). Derechos humanos y soberanía popular. En F. Ovejero, J.L. Martí, y R. Gargarella (Comp.), *Nuevas ideas republicanas*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J., y Rawls, J. (1998). *Debate sobre el liberalismo político*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1998). *L'integration republicaine*. París: Fayard.
- Hayek, F.V. (1975). *Los fundamentos de la Libertad*. Ciudad de Guatemala: Universidad Francisco Marroquín.
- Hayek, F.V. (1976). *Caminos de Servidumbre*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hegel G.W.F. (2003). *Fenomenología del Espíritu*. México D.F.: FCE.
- Kant, I. (1985). *La paz perpetua*. Madrid: Tecnos.
- Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Lipset, S.M., y Solari, A.E. (Comp.). (1967). *Élites y desarrollo en América Latina*. Barcelona: Paidós.
- Nozick, R. (1993). *Anarquía, Estado y Utopía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- O'Donnell, G. (1999). Pobreza y Desigualdad en América Latina. Algunas Reflexiones Políticas. En: V.E. Tokman, y G. O'Donnell (Eds.), *Pobreza y Desigualdad en América Latina. Temas y Nuevos Desafíos* (pp.87-105). Buenos Aires: Paidós.
- Ovejero, F. (2008). *Incluso un pueblo de demonios, democracia, liberalismo, republicanismo*. Madrid-Buenos Aires: Katz.
- Ovejero, F., Martí, J.L., y Gargarella, R. (Comp.). (2004). *Nuevas ideas republicanas. Autogobierno y libertad*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Pettit, P. (1999). *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós.
- Pettit, P. (2004). Liberalismo y Republicanismo. En F. Ovejero, J.L. Martí, y R. Gargarella, (comp.), *Nuevas ideas republicanas. Autogobierno y libertad* (pp.115-136). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Pitkin, H. (1981). Justice: On relating private and public. *Political Theory*, 9(3), 327-352.
- Puryear, J., y Malloy, M. (2009). *Pobreza y desigualdad en América Latina*. Inter-American Dialogue. Recuperado de www.thedialogue.org
- Raventós, D. (2007). *Las condiciones materiales de la libertad*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Rawls, J. (1986). *Justicia como equidad. Materiales para una Teoría de la Justicia*. Madrid: Tecnos.
- Rawls, J. (1990). *Sobre las libertades*. Barcelona: Paidós/I.C.E.-U.A.B.
- Rawls, J. (1993). *Liberalismo Político*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la Justicia* (2da ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J. (2001). *Derecho de Gentes y una revisión de la idea de razón pública*. Barcelona: Paidós.
- Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Barcelona: Paidós.
- Román, M. (2009). Abandono y deserción escolar: duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y de su porfiada inequidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 3-9.
- Román, M., y Murillo, F. J. (2009). A avaliação das aprendizagens na América Latina. Comportamentos e tendências do desempenho escolar dos estudantes latino-americanos nos ensinos primário e secundário. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*. 9, 31-46.
- Rosenblum, N. (Comp.). (1993). *El liberalismo y la vida moral*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rousseau, J.J. (1963). *Du contrat social*. París: UGE.
- Rousseau, J.J.(1964). *Ouvres Complètes*. París: Gallimard.
- Rubio, J. (2002). Modelos de ciudadanía: liberal, republicana, compleja. En A. Hernández, (comp), *Republicanism contemporáneo. Igualdad, democracia deliberativa y ciudadanía* (pp. 241- 262). Bogotá: Editorial Siglo del Hombre, CIDER, Universidad de los Andes.
- Ruiz, C. (2010). *De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. Santiago: LOM.
- Savidan, P. (2007). *Repenser l'égalité des chances*. París: Grasset.
- Salvat, P. (2006). Teoría de la justicia y solidarismo liberal en J. Rawls. En M. Figueroa y D. Michelini (Comp.), *Filosofía y Solidaridad*. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Sandel, M. (1995). *El liberalismo y los límites de la justicia*. Barcelona: Gedisa.
- Sandel, M. (2004). La república procedimental y el yo desvinculado. En F. Ovejero, J. L. Martí, y R. Gargarella. (Comps.), *Nuevas ideas republicanas. Autogobierno y libertad*, (pp.75-92). Barcelona: Paidós Ibérica.

- Sandel, M. (2008). *Filosofía pública*. Barcelona: Marbot.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, SITEAL .(2006). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación , IIPE. Recuperado de <http://www.siteal.iipe-oei.org>
- Skinner, Q. (2002). Un troisiéme concept de liberté au-delá d' I.Berlin et du liberalisme anglais. *Actuel Marx*, 32, 15-50.
- Skinner, Q. (2004). Las paradojas de la libertad política. En F. Ovejero, J. L. Martí, y R. Gargarella (Comp.), *Nuevas ideas republicanas. Autogobierno y libertad*, (pp.93-114). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Schultz, T .W. (1968). *Valor económico de la educación*. México D.F.: Uteha.
- Sunstein, C. (2003). *Republica.com*. Barcelona: Paidós.
- Sunstein, C. (2004). Más allá del resurgimiento republicano. En F. Ovejero, J. L. Martí, y R. Gargarella (Comp.), *Nuevas ideas republicanas. Autogobierno y libertad*, (pp. 136-190). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Taylor, C. (1994). *Ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Taylor, C. (1997). *Argumentos filosóficos. Ensayo sobre el conocimiento, el lenguaje y la modernidad*. Barcelona: Paidós.



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

**SOBRE JUSTICIA SOCIAL Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN
EN TIEMPOS DE DESIGUALDAD**

**ABOUT SOCIAL JUSTICE AND ITS RELATION TO EDUCATION
IN TIMES OF INEQUALITY**

**SOBRE JUSTIÇA SOCIAL E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO
EM TEMPOS DE DESIGUALDADE**

Ricardo Cuenca

Fecha de Recepción: 5 de Noviembre 2011
Fecha de Dictaminación: 3 de Diciembre de 2011
Fecha de Segunda Dictaminación: 26 de Diciembre de 2011
Fecha de Aceptación: 27 de Diciembre de 2011

**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 1, NÚMERO 1**

Resumen

Tradicionalmente, la educación ha sido entendida como el vehículo por excelencia para lograr que los individuos de una sociedad puedan contar con igualdad de oportunidades. No obstante, para el caso de América Latina, la región más desigual del planeta, no existe una estructura meritocrática fuerte y la “educación de calidad” está desigualmente distribuida, de modo que los factores sociales limitan o anulan los esfuerzos individuales de personas y grupos tradicionalmente excluidos. Por otro lado, la visión predominante y utilitarista de calidad educativa resulta poco efectiva para entender y atender las necesidades de poblaciones sumamente heterogéneas y desiguales. Por ello, las políticas educativas de hoy están ensayando diversas formas de lograr que el espacio educativo se transforme en un área más justa, pues justicia social y educación deben ir necesariamente de la mano en contextos sociales como el latinoamericano. En tal sentido, el presente artículo, a partir de una reflexión conceptual, busca plantear posibilidades y límites que presentan diversos enfoques sobre igualdad de oportunidades y calidad, planteando además posibles desafíos y sacrificios que los gobiernos deberán discutir para construir una educación con justicia social en nuestras sociedades.

Palabras clave: Justicia, calidad educativa, igualdad de oportunidades, desigualdad.

Abstract

Education is considered to be one of the most important means to achieve equality of opportunity in any society. However, in the case of Latin America, the most unequal region in the world, the lack of a meritocratic structure, as well as an unequally distributed education limit or even void the individual and educational efforts that entire social groups undertake, instead being socially valued by their origin, race or culture. Understanding educational quality merely in a utilitarian view has also undermined the effectiveness of educational policy and research to understand and attend the needs of heterogeneous and unequal societies. Therefore, educational policy is shifting its focus, trying to construct a socially fairer educational space, as the context suggests that social justice and education have to stay together. In that sense, this article aims to discuss the possibilities and limits that different conceptual approaches present for achieving a socially just education. It reflects on the meaning of equality of opportunity and educational quality in deeply unequal societies, and proposes challenges and sacrifices that governments will have to consider if they adopt social justice as the core of their educational systems.

Keywords: Justice, quality education, equal opportunities, inequality.

Resumo

Tradicionalmente, a educação tem sido entendida como o veículo de excelência para obter que os indivíduos de uma sociedade possam contar com igualdade de oportunidades. Porém, para o caso da América Latina, a região mais desigual do planeta, não existe uma estrutura meritocrática forte e a “educação de qualidade” está desigualmente distribuída, de modo que os fatores sociais limitam ou anulam os esforços individuais de pessoas e grupos tradicionalmente excluídos. Por outro lado, a visão predominante e utilitarista de qualidade educativa resulta pouco efetiva para entender e atender as necessidades de populações extremamente heterogêneas e desiguais. Por isso, as políticas educativas de hoje estão ensaiando diversas formas de obter que o espaço educativo se transforme em uma área mais justa, pois justiça social e educação devem estar necessariamente junto com os contextos sociais como o latino-americano. Neste sentido, o presente artigo, a partir de uma reflexão conceitual procura levantar possibilidades e limites que apresentam diversos enfoques sobre igualdade de oportunidades e qualidade, indicando, além disso, possíveis desafios e sacrifícios que os governos deveriam discutir para construir uma educação com justiça social em nossas sociedades.

Palavras-chave: Justiça, qualidade educativa, igualdade de oportunidades, desigualdade.

La vida de los niños y las niñas que crecen con la certeza de que irán a la universidad e incluso tendrán acceso a un posgrado es profundamente distinta de la vida que llevan los niños y las niñas que a veces ni siquiera pueden asistir a la escuela (Nussbaum, 2010:31).

INTRODUCCIÓN

¿Por qué la búsqueda de vínculos entre la educación y la justicia social irrumpe en las actuales agendas de discusión, si muchos de los asuntos “propriadamente educativos” no están aún solucionados del todo?

Porque el actual contexto social así lo exige y porque la finalidad educativa de construir mejores sociedades debiera mantenerse inalterable, aun cuando ciertos enfoques hayan buscado colocarse por encima de dicha finalidad. Tanto la educación para el trabajo, la educación científica o la educación para la vida, así como los enfoques constructivistas, socioemocionales, críticos, o de la pedagogía de la comprensión adquieren sentido solo cuando se orientan hacia el cumplimiento del histórico compromiso que tiene la educación en la construcción de mejores sociedades.

Es verdad que algunos países de la región no han alcanzado niveles universales de cobertura y que aquellos países que solucionaron los problemas de acceso presentan problemas de rendimiento académico de los estudiantes. Es también cierto que en los sistemas educativos latinoamericanos es posible encontrar simultáneamente prácticas pedagógicas *demodé* e intentos de cambio e innovación, y que muchos docentes aún deambulan entre los enfoques de enseñanza tradicionales y los intentos de enseñar de manera más “acorde a los tiempos”.

Estas situaciones, sin duda, deben merecer nuestra preocupación y, claro, nuestra atención. Pero es también prioritario atender los problemas sociales de una región que crece económicamente bastante más rápido de lo que se consolida y se cohesiona como sociedad. El desafío fundamental de la educación latinoamericana está entonces en cómo educar para construir justicia social.

América Latina es la región más desigual del planeta. Con un coeficiente de Gini¹ de 0.53, la región latinoamericana es 19% más desigual que el África Subsahariana, 37% más desigual que el Este Asiático y 65% más desigual que los países desarrollados (Lustig, 2011). Así pues, las brechas económicas, sociales, culturales y políticas que aparecen entre ricos y pobres, entre urbanos y rurales, entre “indios” y “occidentales” se hacen cada vez más profundas, a pesar de los esfuerzos de muchos Estados, de los visibles reclamos de los movimientos sociales y de las alertas de la academia (CEPAL, 2010a, 2010b; López-Calva y Lustig, 2010, UNRISD, 2010).

Estas desigualdades son también educativas. Se reflejan, por ejemplo, en los resultados de aprendizaje de los estudiantes latinoamericanos. Según el reporte del Segundo Estudio Regional de Calidad Educativa (SERCE) producido por la Oficina Regional de Educación de la

¹ El coeficiente de Gini es un valor entre 0 y 1, en donde 0 significa la igualdad perfecta y 1 corresponde a la desigualdad máxima.

UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) cuanto mayor es la desigualdad en la distribución del ingreso, menor es el rendimiento promedio de los estudiantes. Más aún, en América Latina se exhiben profundas diferencias entre los rendimientos de los estudiantes de quienes provienen de las zonas urbanas y de las rurales (LLECE, 2008).

En la actualidad, la desigualdad es un tema prioritario en las agendas de políticas públicas en la región, pues no combatirla ocasiona problemas que atentan contra la mínima cohesión social necesaria para la convivencia y el “funcionamiento” de un país. En efecto, Julio Cotler sostiene que:

Los agudos índices de desigualdad económica se acompañan con elevados niveles de pobreza y deterioro ambiental, y determinan que vastos sectores participen solo de manera restringida en el mercado y en los servicios calificados como “públicos”; que estas limitaciones bloqueen el desarrollo del “capital humano”, el crecimiento económico y la movilidad social; y, por otro lado, refuerzan las escisiones sociales y la fragmentación de, lo que contribuye a consolidar la histórica segmentación y heterogeneidad de América Latina (Cotler, 2011:9-10).

Los Estados latinoamericanos han desarrollado múltiples estrategias para enfrentar el problema de la desigualdad, sin renunciar a modelos económicos que exhiben logros impactantes; los cuales, de otro lado, se encuentran ya instalados en el imaginario social de progreso que se tiene en la región. Estas estrategias, convertidas en la mayoría de los casos en decisiones de políticas públicas, van desde la instalación de fondos sociales de empresas extractivas para la ejecución de proyectos de desarrollo social (responsabilidad social empresarial) hasta la puesta en marcha de programas de protección social, como los de transferencias monetarias condicionadas para el alivio temporal de la pobreza.

A nivel educativo, se vienen implementando estrategias de acción afirmativa –que priorizan la atención en zonas rurales–, sistemas de cuotas en sistemas formales para estudiantes “desfavorecidos” y programas de educación intercultural bilingüe dirigidos a poblaciones indígenas.

En todas las estrategias mencionadas es un factor común que la búsqueda de calidad, la igualdad de oportunidades y la “meritocracia” sean las formas de enfrentar la desigualdad y, por lo tanto, alcanzar mayores y mejores niveles de justicia social. Este es, desde mi punto de vista, el ideal contrafáctico² de la desigualdad, incluso antes que cualquier tipo de igualdad o de formas de equidad (Cuenca, 2011).

En tal sentido, ¿es posible que bajo el marco de referencia que ofrece la muy extendida noción utilitarista de calidad y a través de las ampliamente aceptadas estrategias de igualdad de oportunidades se pueda educar para la justicia social?

El objetivo de este artículo es identificar las posibilidades y las limitaciones que tienen estos enfoques para pensar en una educación que teleológicamente reconozca la justicia social como una prioridad “no negociable”. Entonces, en este artículo no me ocuparé de re-

² Utilizo la noción de ideal contrafáctico desarrollada por Habermas (2000) y Apel (1998) en la que se define como la construcción de un parámetro regulativo con el cual pueden ser comparadas las condiciones fácticas de las sociedades para conocer de esta manera qué tan lejos se encuentran de ese ideal y qué tantas posibilidades se tiene de progresar hacia él.

flexionar en sobre cómo debería ser una educación más justa o qué mecanismos debieran operar para que los sistemas educativos funcionen de manera más justa; sino que compartiré algunas ideas sobre qué caminos debiera seguir la educación para contribuir a la construcción de sociedades más justas. Y no es que no crea en la importancia y en la necesidad de desarrollar sistemas educativos más justos; por el contrario, estoy convencido de ello. Sin embargo, estoy convencido también que un sistema educativo más equitativo y justo no garantiza, necesariamente, una sociedad más justa. Se trata pues de un asunto de énfasis y prioridades y en ello, el papel que debiera jugar la educación en la reducción de las desigualdades es una urgencia impostergable.

Presentaré, en un primer momento, una breve noción de justicia social que servirá de marco para comprender de mejor manera la pregunta que guía este artículo. Seguidamente desarrollo algunas ideas en torno a la calidad educativa y a la igualdad de oportunidades en educación. Finalizo el documento con algunas reflexiones finales para animar la discusión.

Con estas primeras ideas espero contribuir a un debate que considero debe instalarse en la región de manera urgente, pues aún el 47% de niños y jóvenes latinoamericanos viven en extrema pobreza (CEPAL y UNICEF, 2010) y alrededor del 28% de los niños de la región no asisten a la escuela (PRIE, 2011).

1. UNA NOCIÓN PLURAL DE JUSTICIA SOCIAL

“[...] fundados en un modo de ordenación social específicamente político, sólo pueden ser comprendidos por una teoría que conceptualice la representación, junto con la distribución y el reconocimiento, como una de las tres dimensiones fundamentales de la justicia” (Fraser, 2008:43).

En 1971, John Rawls reanimó el debate académico sobre la justicia con la publicación de su libro “Teoría de la justicia”. La construcción del concepto de justicia como equidad desarrollada por Rawls (1995) se inscribe dentro de una concepción de sociedad como un sistema equitativo de cooperación social. Por ello, es el principio de justicia el que define cuánta y qué tipo de desigualdad resulta socialmente legítima en un orden sociopolítico dado. Los sectores más liberales reaccionaron y Robert Nozick responde a los planteamientos de Rawls publicando en 1974 “Anarquía, Estado y utopía”. Allí, Nozick cuestiona la idea de sistema equitativo de cooperación bajo el argumento de que las búsquedas de igualdad social limitarían el libre ejercicio de la libertad.

Con este debate las preguntas sobre las causas y las consecuencias de la desigualdad, así como sus posibilidades de desaparición o la importancia de su existencia estuvieron (y aún están) en el centro de las preocupaciones de los más importantes filósofos políticos contemporáneos, quienes se preguntaron: ¿cuál es el problema de la desigualdad?, ¿cuál es la justicia que la debería enfrentar? Así Walzer (1993), Nussbaum (1997), Young (2000), Höffe (2003), Fraser (2008) y Sen (2010) desarrollaron –desde posiciones muchas veces opuestas entre sí– marcos teóricos de referencia sobre el significado de justicia, identificando los “nuevos” roles que juegan los actores, las nuevas formas de estructura social en

la que se asienta dicha justicia y la relación de “lo moral” y “lo político” como partes constitutivas de esta³.

Las diferentes posturas de estos autores tiene un punto de encuentro: la necesidad de reconocer la pluralidad de la noción de justicia social. Esta pluralidad supone reconocer que la justicia social es una categoría que transita entre varias dimensiones, que es menos “objetiva” de lo que se pensaba y que acepta múltiples formas de ser tratada. Por lo tanto, la pluralidad de la justicia social renuncia en cierta forma al halo normativo-jurídico que la mantuvo contenida durante muchos años para cederle paso a un marco en el que los asuntos políticos se encuentran con los culturales y los económicos.

Nancy Fraser, en su libro “Escalas de la justicia” (2008), refiere esta complejidad de manera particular. Según la autora, actualmente, la justicia social se enfrenta a dos nuevos problemas: la búsqueda del equilibrio moral que debe encontrarse para respetar el valor de la heterogeneidad sin caer en el relativismo cultural, y los límites de las regulaciones de justicia para grupos sociales en proceso de desterritorialización. Que todas las personas sean sujetos de derechos que merecen la misma justicia no es solo una correcta afirmación, sino que es el fruto de un sentido común instalado desde hace muchos siglos entre las sociedades modernas. No obstante, las actuales preguntas sobre la naturaleza de algunos colectivos sociales que buscan ser diferentes es justamente aquello que desafía a la vieja idea de ‘igualdad’ para todos los iguales. Iris Marion Young propone que el trato igual de la justicia (las leyes ciegas) perpetúan las ventajas de los grupos privilegiados (Young, 2000). Es necesario, por lo tanto, construir una noción plural de justicia, que parta del reconocimiento de las limitaciones de la tradicional balanza exacta en las medidas de justicia para pasar a una justicia reflexiva (Fraser, 2008) o una justicia particularista (Young, 2000).

El debate originado a inicios de los años setenta no solo continua vigente, sino que se alimenta permanentemente a causa de la actual vorágine de cambios sociales. Como nunca antes, el carácter evanescente de nuestra época (Berman, 1988) reta, sin tregua, a pensar en formas de justicia social flexibles, plurales, críticas y complejas. De lo contrario, “[...] ¿en qué balanza de la justicia pueden sopesarse imparcialmente estas reivindicaciones tan heterogéneas?” (Fraser, 2008:16).

El estado actual del debate sobre la noción de la justicia social ha incorporado nuevas dimensiones de análisis que vale la pena revisar, aunque muy someramente. A la dimensión económica, que tradicionalmente estuvo en la base de las reflexiones sobre la justicia social, se le sumaron la dimensión cultural y la dimensión política. A la redistribución de los ingresos, las rentas u otras condiciones económicas (Champernowne y Cowell, 1998) –considerado el camino más directo para combatir las desigualdades– se le sumó el reconocimiento de las identidades –y sus consecuentes diferencias– y posteriormente la representación de esas identidades (muchas veces pobres y minoritarias) en la vida política de las sociedades.

En efecto, a inicios de los noventa, la aparición del texto de Charles Taylor (1993) “El multiculturalismo y la política del reconocimiento” permitió que los conceptos de reconocimiento, diferencias e identidades sean incorporados en el debate sobre la justicia y la igual-

³ Para información detallada sobre la noción de justicia social recomiendo la lectura de la exhaustiva revisión bibliográfica con perspectiva histórica que Javier Murillo y Reyes Hernández (2011) desarrollan en su artículo “Hacia un concepto de justicia social” publicado en la Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.

dad. Le siguieron a Taylor los estudios sobre ciudadanías multiculturales de Will Kymlicka (1996) y las reflexiones conceptuales de Axel Honneth (1997) sobre la dimensión política del concepto de reconocimiento.

En este rico proceso de producción académica participaron también un grupo importante de filósofas feministas como Iris Marion Young, Judith Butler y Nancy Fraser; y fue justamente con esta última con la que Axel Honneth inicia un debate que permitió reconocer, finalmente, que redistribución y reconocimiento son categorías constitutivas de la justicia social (Fraser y Honneth, 2006).

De manera casi previsible, las “luchas por la identidad” tuvieron una expresión complementaria a las luchas por la redistribución y el reconocimiento. La dimensión política entra en juego sumando una lucha más: la representación de dichas identidades en la vida social, económica, política y cultural. Supuso pues formar parte del proceso de toma de decisiones no como una “voz pasiva”, sino que por el contrario de una manera protagónica (Young, 2000).

Así pues, a modo de colofón, la noción de justicia social se asienta sobre la base de una tríada compuesta de manera “equitativamente proporcional” por la redistribución, el reconocimiento y la representación. Si algunos de estos procesos no logra desarrollarse o se ve limitado por decisiones de poder, entonces estaríamos asistiendo a formas de desigualdad o, mejor aún, de injusticia social. Por lo tanto, justicia social es mejor distribución económica, mejor reconocimiento del valor de las diferencias y mayor representación en la vida social.

2. IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

La igualdad de oportunidades reposa sobre una ficción y sobre un modelo estadístico que supone que, en cada generación, los individuos se distribuyen proporcionalmente en todos los niveles de la estructura social sean cuales fueren sus orígenes y sus condiciones iniciales (Dubet, 2011:54).

Asentado en el núcleo mismo de las ideas liberales, la igualdad de oportunidades se constituye en uno de los discursos más extendidos y aceptados sobre las formas posibles de alcanzar justicia social. Su principal y más cautivante argumento es que todos tenemos las mismas posibilidades de progresar en la vida y, por lo tanto, todos somos fundamentalmente iguales. Así, la igualdad de oportunidades se constituye en una forma directa de plasmar el ideal de igualdad de la Modernidad: el uso de la razón (Habermas, 2008).

Analizar qué tanto la igualdad de oportunidades contribuye a la construcción de justicia social supone mirar con cierto detenimiento dos premisas que se ubican en las bases del concepto de igualdad de oportunidades: la convicción de que es posible moverse en el “espacio social” a partir de los esfuerzos individuales (Dubet, 2011); y que el talento, estimulado y desarrollado, es “premiado”, en el marco de un sistema meritocrático de ordenamiento social (Wallerstein, 2005).

Luego de los diagnósticos necesarios para ubicar a quienes no tienen “las oportunidades” (se trata siempre de los grupos tradicionalmente excluidos) es preciso diseñar un conjunto de estrategias que contribuyan a ofrecerles esas oportunidades que les faltan para llegar lo más preparados posibles a la línea de partida de la carrera por una vida mejor. Tal como lo

afirmó Roemer (1998) existen variables individuales como el esfuerzo, la predisposición para asumir riesgos, el trabajo duro y el talento que juegan un papel fundamental en la consecución de esa “vida mejor”. Sin embargo, este constructo se enfrentó a un conjunto de evidencias que determinaban que ambas premisas: el esfuerzo individual y el orden meritocrático coexistían con asuntos estructurales que limitaban el éxito prometido.

En este modelo, la justicia ordena que los hijos de los obreros tengan el mismo derecho de convertirse en ejecutivos que los propios hijos de los ejecutivos, sin poner en cuestión la brecha que existen entre las posiciones [sociales] de los obreros y de los ejecutivos (Dubet, 2011:12).

No es novedad que la educación es una de esas estrategias que más directamente aportan a que todos estemos en las mejores condiciones posibles en el momento de llegar a ese partidador. Así, la aparición de políticas compensatorias, programas de acción afirmativa, normas de erradicación del trabajo infantil, proyectos de educación para pueblos indígenas, estrategias de atención más universal y más temprana a los niños fueron las más importantes apuestas de los Estados latinoamericanos para ofrecer dichas oportunidades.

Uno de los aportes más importantes del polémico informe Coleman (Coleman et al., 1966) fue haber colocado en la discusión educativa el tema de la igualdad de oportunidades. Más allá de las críticas –muchas veces justificadas sobre todo en lo relacionado a los asuntos metodológicos–, el Informe Coleman puso de manifiesto que la educación y la escuela no son espacios “asépticos”, pues la presencia de variables socioeconómicas y culturales jugaba un papel importante (aunque no determinante) en el éxito educativo.

Las razones expuestas por Bourdieu y Passeron (2001) durante la década de los años setenta sobre la participación de la escuela es la reproducción de los privilegios culturales –que luego se transformarían en los distintos “capitales” (Bourdieu, 2000)– son argumentos vigentes que juegan en contra de la igualdad de oportunidades. Resultaba pues, que la educación para la justicia social requeriría, más allá de su sola existencia, acreditar el suficiente (y mejor) capital cultural; ese que permitiera distinguirse de entre los demás. La pregunta por si la educación y la escuela eran efectivamente factores de emancipación y promoción de las personas (Bourdieu y Passeron, 2003) se constituyó en un referente crítico que “contaminó” la asepsia educativa.

En el 2007, la publicación de los resultados de la Encuesta de Cohesión Social en América Latina (ECOSOCIAL) reveló que el esfuerzo y el trabajo son los recursos más importantes para aspirar a una mejor calidad de vida. Junto a esta valoración de tipo más individual, el papel de la familia y lo comunitario es resaltado con igual importancia. Sin embargo, a pesar de esta percepción positiva, todavía subsiste en el imaginario de la población un pesimismo respecto a las posibilidades de que una persona pobre abandone esa condición. Si bien la meritocracia es resaltada, tal parece que persiste la idea de que en realidad las oportunidades no son iguales para todos. Existe, pues, una relación entre el origen social y el éxito en el sistema escolar, que se traduce en la posibilidad de conseguir un título que posibilite acceder a un mejor trabajo (Bourdieu, 2000).

El asunto parece complejo. En un reciente reporte sobre la evaluación de uno de los más emblemáticos programas de igualdad de oportunidades educativas: el Programa de Becas

de Oportunidades del Distrito de Columbia (OSP) en la capital de los Estados Unidos, Patrick Wolf (2011) concluye que el Programa de Becas ha logrado que los estudiantes menos favorecidos cuenten con mejores recursos educativos a su disposición. Sin embargo, “¿Quiere decir esto que el OSP del DC sirvió a la justicia? Me temo que inevitablemente habrá diferentes opiniones en respuesta a esta pregunta.” (Wolf, 2011:23). Para el caso latinoamericano, Morduchowicz (2003) constató que la igualdad de oportunidades en el acceso no eliminaba las disparidades iniciales.

No obstante, el discurso de la igualdad de oportunidades permanece en las decisiones de políticas educativas. De esta manera, la escuela es por excelencia la institución que desarrolla de manera más sistemática estrategias de igualdad de oportunidades; aún cuando la masificación educativa continua dejando como saldo brechas entre los aprendizajes de los estudiantes.

François Dubet (2011) sostiene categóricamente que el problema de la igualdad de oportunidades en educación proviene de una paradoja del propio modelo:

Más se cree en la igualdad de oportunidades, más se confía a la escuela la abrumadora misión de realizar en cada nueva generación. Pero más se adhiere a esta utopía, más se piensa que las jerarquías escolares son justa y se deben sólo al mérito individual (Dubet, 2011:84).

A partir de ello, ¿qué requerimos hacer para que, en nombre de la igualdad de oportunidades, no convirtamos la educación en un simple “mercado escolar”? ¿qué alternativas debemos desarrollar para que el “individualismo” no desplace a la acción colectiva y sea a la vez “justo”? ¿a cuánta meritocracia estamos dispuestos a abandonar en nombre de una mejor justicia social?

3. CALIDAD UTILITARISTA⁴

[...] se obtiene un resultado social juntando datos a partir de vidas individuales, sin considerar los límites que dividen dichas vidas como de especial importancia para los propósitos de la elección” (Nussbaum, 1997:40).

A principios de la década de los años ochenta, la noción de calidad irrumpió en el discurso educativo como producto de los buenos resultados que había logrado en los campos de los negocios y la administración⁵. La carta de presentación con la que la noción de calidad se instaló en las bases de las decisiones de las políticas educativas fue su carácter ordenador en la identificación de aquello que está bien, así como de aquello que no lo está; su valor comparativo; y el “paquete tecnológico” que traía consigo y que incluía las formas “objetivas” para determinar (cuantificar) los niveles alcanzados de “eso que estaba bien”.

⁴ El utilitarismo es una corriente filosófica cuya finalidad es desarrollar un marco teórico para la moralidad. *Grosso modo*, plantea como argumento teleológico que la sociedad debe buscar el máximo bienestar para el máximo número de personas. La utilidad o principio de la mayor felicidad es entonces concebido como un fundamento moral.

⁵ El primer registro a nivel de acuerdos internacionales se encuentra en uno de los objetivos del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe auspiciado por la OREALC-UNESCO y cuya primera reunión se realizó en Quito, Ecuador en 1981.

Esta potente noción se instaló así en las políticas públicas y en el imaginario social. ¿Es acaso posible estar en contra de calidad en educación? No obstante, la noción de calidad fue incorporada en el pensamiento educativo de manera automática; es decir, sin las suficientes reflexiones sobre cómo debería ser “adaptada” a las características del proceso educativo. “calidad de la Educación’ se produjo históricamente dentro de un contexto específico. Viene de un modelo de calidad de resultados, de calidad de producto final [...]” (Aguerrondo, 1993).

Emilio Gautier (2007) sostiene que la noción de calidad de la educación tiene un problema “de base”; en su núcleo se encuentran las ideas utilitaristas. Sobre la base de las reflexiones que Martha Nussbaum (1997) hace sobre el utilitarismo en su brillante texto “Justicia poética”, Gautier afirma que los problemas principales de la “calidad educativa utilitarista” son que, por un lado, los componentes básicos del utilitarismo: conmensurabilidad, adición, maximización y preferencias exógenas adquieren rango normativo dentro de los sistemas educativos y, por otro lado, que un modelo de educación de calidad debe promover que los seres humanos actuemos racionalmente ante los desafíos y las decisiones de la vida.

Las grandes virtudes de la noción de calidad, –factores fundamentales en el desarrollo productivo de muchos países europeos, asiáticos y de los Estados Unidos– se diluyeron en la complejidad de los asuntos educativos, y el propio concepto de calidad devino en un asunto impreciso y confuso (Edwards, 1991); aunque no por ello dejó de ser uno de los temas que más interés suscitó en el ámbito educativo, provocando esfuerzos políticos y académicos por definirlo y concretizarlo (Dussel, 2007).

De esta manera, el discurso de la calidad educativa fue el elemento fundamental en la formulación de las políticas educativas de las llamadas reformas neoliberales de los años noventa. Sea como el gran objetivo que se propuso lograr o como el orientador de acciones concretas, fue en nombre de la calidad que se tomaron las más importantes decisiones de política educativa. Esta situación permitió que los sistemas educativos ordenen y reorganicen sus procesos, identifiquen de manera más clara sus metas, pero también que consideren –porque así lo requiere el modelo de calidad (utilitarista) de la educación– que la educación es un proceso igual para todos, sin importar el contexto en el que se da, ni las características de quienes participan en él.

En contraposición a esta extendida idea de calidad educativa –y a la luz de los resultados obtenidos de los indicadores calidad impuestos por el propio modelo– aparecieron perspectivas de corte más humanista que, partiendo del reconocimiento que la calidad educativa es un concepto complejo, sostienen, por ejemplo, la importancia del derecho y la diversidad (OREALC-UNESCO, 2007). Así, el enfoque de derechos y el enfoque intercultural se convierten en marcos alternativos para definir calidad educativa. En acuerdo con Bonifacio Barba, estos enfoques alternativos tienen la gran ventaja de que la cuestión de la calidad de la educación tiene una virtud perenne: nos hace volver la atención a los individuos, a las personas en tanto poseedoras originarias del derecho a la educación y, por ello, a ocuparnos de las vicisitudes de tal derecho, del cual depende la vida de las sociedades (Barba, 2007:22).

Sin embargo, las bondades que estos enfoques presentan no han logrado ser razones suficientes como para ocupar un espacio protagónico en las decisiones de política. De hecho y tal como lo afirma la UNESCO ambas maneras de entender calidad, la utilitarista y las alternativas, coexisten en muchos sistemas educativos de la región.

La primera concibe la educación como la base de la convivencia y la democracia, dando importancia a las dimensiones ciudadanas, cívicas y valóricas. La segunda se relaciona con los efectos socioeconómicos de la educación, en términos de limitaciones o aportes al crecimiento económico, el acceso a empleo y la integración social. (OREALC-UNESCO, 2007:26).

Las discusiones sostenidas alrededor de las diversas formas de comprender calidad educativa abrieron la posibilidad de incorporar otros elementos, tal como el concepto de equidad. Reimers (2000) y López (2004) coinciden en señalar que la década de los 90 trae consigo una serie de cambios en la formulación de las políticas estatales y reformas en las organizaciones encargadas de éstas. Las áreas sociales reciben especial atención y entre estas la educación es considerada central como motor del desarrollo social y factor de integración económica al agregar valor a los procesos productivos basados en el conocimiento. Al lado de conceptos como calidad o competitividad, la equidad empieza a ser una idea importante en el desarrollo de las políticas educativas. Va dejando de asociarse a la igualdad de oportunidades con una medición de acceso, para enfocarse más en los resultados educativos, haciendo énfasis en la necesidad de atender específicamente las carencias desiguales. Esto en parte nace de la constatación de que el igualar la oferta de recursos educativos para grupos realmente heterogéneos derivaba en una mayor exclusión de los más vulnerables. “La noción de equidad renuncia a la idea de que todos somos iguales y es precisamente a partir de este reconocimiento de las diferencias que se propone una estrategia para lograr esa igualdad fundamental” (López, 2005:68).

Esta entrada, la del reconocimiento de la equidad como elemento clave en la definición de calidad educativa⁶ me anima a concluir esta sección preguntando: ¿qué tan compatible es educar para la justicia social al amparo de una noción de calidad utilitarista?, ¿a cuánta estandarización, normalización, *benchmarking* –factores constitutivos de la calidad utilitarista– estamos dispuestos a renunciar en nombre de una plural justicia social?, ¿cuánto esfuerzo estamos dispuestos a realizar para buscar “formas de calidad” que, sin perder su esencia estructurante y ordenadora, reconozca que el *rational choice* no es la única forma de resolver los problemas de la vida?

4. REFLEXIONES FINALES

A la luz de lo revisado, vuelvo a la pregunta inicial. ¿Es posible que bajo el marco de referencia que ofrece la muy extendida noción utilitarista de calidad y a través de las ampliamente aceptadas estrategias de igualdad de oportunidades se pueda educar para la justicia social?

Sin renunciar a la búsqueda de la calidad y al ofrecimiento de oportunidades, resulta fundamental contar con nuevos marcos de referencia que reconozcan que no siempre la calidad debiera ser utilitarista y que las oportunidades operan en un contexto imperfecto.

⁶ En la actualidad, América Latina es un escenario particular en donde conviven, al menos, tres discursos que relacionan calidad y equidad. Basado en la educación como derecho, encontramos la propuesta de la OREALC-UNESCO (2007) que considera a la equidad como una característica fundamental de la calidad. De otro lado y considerando el ámbito socioeducativo, el IPE-UNESCO (López, 2005) ubica a la equidad como una condición fundamental para alcanzar calidad. Finalmente, la propuesta del Banco Mundial (Vegas y Petrow, 2008) persiste en entender la equidad como la aspiración o fin último que se alcanzaría, en tanto se obtenga calidad.

Colocar la justicia social en el centro de las preocupaciones teleológicas de la educación requiere de decisiones fundamentales que impacten en el “día a día” educativo. De lo contrario, se corre el riesgo de alimentar un discurso retórico que producirá una permanente frustración en los sistemas educativos.

En primer término, debe tenerse absoluta claridad que apostar por una educación para la justicia social es una decisión difícil que requiere de un trabajo interinstitucional. De un lado, la desigualdad es en América Latina un antiguo y pesado legado que ha venido determinando en cierta forma la persistencia de dichas desigualdades.

La desigualdad secular que padece América Latina y el Caribe está muy enraizada en la historia de la región y se remonta a los privilegios de las elites en los tiempos coloniales y la negación de derechos en función de categorías raciales y estamentales para la inmensa mayoría de la población (CEPAL, 2010a:45).

Por otro lado, la heterogeneidad que caracteriza los grupos sociales (o clases o estamentos) genera nuevas dificultades en el combate de la desigualdad. Las metas a las que se prometía llegar de seguir una trayectoria preestablecida no son siempre posibles de ser alcanzadas, a pesar de cumplir con las condiciones que esas trayectorias exigen. Así por ejemplo, formar parte de la educación formal no determina igualdad intragrupal. Con ello han aparecido nuevas desigualdades de carácter dinámico, en donde el peso estructural pierde, de alguna manera, su protagónico sentido. “Así, hicieron su aparición nuevas desigualdades, que proceden de la recalificación de diferencias dentro de categorías a las que antes se juzgaban homogéneas” (Fitoussi y Rosanvallon, 1997:74).

En un plano directamente educativo, apostar por una educación para la justicia social es una tarea compleja que requerirá de los más altos niveles de decisión en cada país, pues supone revisar los fines mismos de la educación para posteriormente ajustar los sistemas educativos que implementen esas nuevas decisiones. Esta decisión supone cambios que permitan desarrollar pedagogías que rompan con la subordinación de los currículos a una noción de educación fundada en una tríada conformada por el trabajo, la acumulación y la renta. Pero también se requieren que los actores de la educación: docentes, estudiantes, directivos, funcionarios y familias reconozcan su responsabilidad en estos cambios. El reto es, como sostiene Nussbaum (2010), pasar de una educación para la obtención de la renta a una educación para una ciudadanía más integradora que fortalezca la democracia.

“Nos referimos a la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico; la capacidad de trascender las lealtades nacionales y de afrontar los problemas internacionales ‘ciudadanos del mundo’; y por último, la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo” (Nussbaum, 2010:26).

El historiador peruano Alberto Flores Galindo sostuvo con enorme congoja y preocupación que “ser peruano (corro el riesgo de decir latinoamericano) es una abstracción que se diluye en cualquier calle, entre rostros contrapuestos y personas que caminan ‘abriéndose paso”’. (Flores Galindo, 1996:26). Una educación para la justicia social es una forma posible de modificar esta situación y construir mejores sociedades.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Revista interamericana de desarrollo educativo*, 37(116), 561-578.
- Apel, K.O. (1998). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona: Paidós.
- Barba, B. (2007). Entre las Revoluciones y la Burocracia: Gobernar para la Calidad de la Educación. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambios en Educación*, 5(3), 22-25.
- Berman, M. (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire: la experiencia de la modernidad*. Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2000). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.C. (2001). *Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- CEPAL (2010a). *Estudio económico de América Latina y el Caribe 2009-2010. Impacto distributivo de las políticas públicas*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina.
- CEPAL (2010b). *La hora de la igualdad. Brechas por cerrar, caminos por abrir*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina.
- CEPAL y UNICEF (2010). *Pobreza infantil en América Latina y el Caribe*. Comisión Económica para América Latina.
- Champernowne, D.G., y Cowell, F.A. (1998). *Economic inequality and income distribution*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D., y York, R.L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: US Government Printing Office.
- Cotler, J. (2011). Las desigualdades en el Perú. Introducción. En J. Cotler y R. Cuenca (Eds.), *Las desigualdades en el Perú: balances críticos* (pp. 9-30). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Cuenca, R. (2011). Argumentos filosóficos sobre la desigualdad. Balance crítico de la noción. En J. Cotler y R. Cuenca (Eds.), *Las desigualdades en el Perú: balances críticos* (pp. 31-58). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Dussel, I. (2007). Comentarios al documento base. *REICE-Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambios en Educación*, 5(3), 26-28.
- Edwards, V. (1991). *El concepto de calidad de la educación*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- Fitoussi, J.P., y Rosanvallon, P. (1997). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

- Flores Galindo, A. (1996). *La tradición autoritaria. Violencia y democracia en el Perú*. Lima: APODEH – SUR.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- Fraser, N., y Honneth, A. (2006). *¿Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. Nueva York: Verso.
- Gautier, E. (2007). Educación de Calidad. Comentarios a la Nueva Propuesta de OREALC/ UNESCO. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 29-35.
- Habermas, J. (2000). *Verdad y justificación*. Madrid: Trotta.
- Habermas, J. (2008). *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Höffe, O. (2003). *Justicia Política*. Barcelona: Paidós Ibérica y Editorial Paidós.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad -LLECE- (2008). *Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IIPE – UNESCO.
- López, N. (2004). *Educación y equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad*. Buenos Aires: IIPE – UNESCO.
- López-Calva, L.F., y Lustig, N. (2010). *Declining Inequality in Latin America: A Decade of Progress?* Harrisonburg: Brookings Institution Press.
- Lustig, N. (2011). *América Latina: ¿menos desigual?* Recuperado de <http://www.nexos.com.mx>.
- Morduchowicz, A. (2003). *Discursos de economía de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Murillo, F. J., y Hernández, R. (2011). Hacia un Concepto de Justicia Social. *REICE-Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Nozick, R. (1974). *Anarchy, State, and Utopia*. Nueva York: Basic Books.
- Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- OREALC-UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile: OREALC UNESCO.
- PRIE (2011). *Panorama educativo 2010: desafíos pendientes*. Santiago de Chile: SEP/ UIS / OREALC UNESCO.
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Reimers, F. (2000). ¿Equidad en la educación? *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 21-50.
- Roemer, J. (1998). *Equality of opportunity*. Cambridge: Harvard University Press.

- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Buenos Aires: Taurus.
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la política de reconocimiento*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- UNRISD (2010). *Combating poverty and inequality: structural change, social policy and politics*. Ginebra: United Nations Research Institute for Social Development.
- Vegas, E., y Petrow, J. (2008). *Incrementar el aprendizaje estudiantil en América Latina. El desafío para el siglo XXI*. Washington D.C.: Mayol Ediciones.
- Walzer, M. (1993). *Las esferas de la justicia: una defensa del pluralismo y la igualdad*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Wallerstein, I. (2005). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.
- Wolf, P. (2011). *¿Promueven la justicia social los vouchers escolares? Estudio de caso en Washington, D.C.* Santiago de Chile: PREAL.
- Young, I.M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.





**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

**PROBLEMAS DE JUSTICIA SOCIAL EN EL CONTEXTO
EDUCATIVO ARGENTINO: EL CASO DEL NIVEL SECUNDARIO¹**

**PROBLEMS RELATED TO SOCIAL JUSTICE IN ARGENTINA'S EDUCATIONAL
SETTING: THE CASE OF HIGH SCHOOL-LEVEL**

**PROBLEMAS DE JUSTIÇA SOCIAL NO CONTEXTO EDUCATIVO ARGENTINO:
O CASO DO NÍVEL SECUNDÁRIO**

Claudia Romero, Gabriela J. Krichesky y Natalia Zacarías

Fecha de Recepción: 22 de Octubre 2011
Fecha de Dictaminación: 24 de Noviembre de 2011
Fecha de Segunda Dictaminación: 14 de Diciembre de 2011
Fecha de Aceptación: 15 de Diciembre de 2011

**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 1, NÚMERO 1**

Problemas de justicia social en el contexto educativo argentino: El caso del nivel secundario, 1(1), 2012, pp. 94-110, ISSN: 2254-3139
<http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art4.pdf>

¹ Nivel secundario/Escuela secundaria, es la denominación elegida para referirse a la diversidad de términos utilizados en Iberoamérica para el nivel medio -enseñanza media, escuela media- que comprende la educación de los jóvenes que finalizaron la educación primaria. En Argentina se extiende desde los 13 a los 18 años y por ley desde 2006 forma parte de la educación básica y es obligatorio.

Resumen

En países con altos índices de inequidad social, cultural y económica, los esfuerzos de mejora no pueden pensarse por fuera de los márgenes de la equidad y la justicia. Este artículo, que se centra en el análisis del nivel secundario en el contexto argentino, se propone recuperar algunos datos relevantes y significativos que permitan dimensionar los problemas de ese nivel, con la pretensión de contribuir al debate acerca de cómo mejorar las escuelas secundarias en Argentina. Si queremos transformar las escuelas en entidades socialmente más justas primero debemos convertir los datos en motores para la reflexión. Una reflexión informada sobre cómo se concretizan las desigualdades es lo que permitirá, en definitiva, adoptar decisiones pertinentes y acordes a las injusticias de cada contexto.

Palabras clave: Justicia social, educación secundaria, mejora escolar.

Abstract

In countries with high levels of social, cultural and economical inequity, improvement efforts cannot be conceived outside the boundaries of justice and equity. This article analyses high school level institutions in Argentina, by offering data that is relevant and significant towards a full comprehension of the problems these schools comprise, in order to improve them. If we want to transform our schools into socially just institutions first we have reflect upon the information we have. An informed reflection about inequities will help us make better decisions destined towards the injustices of each context.

Keywords: Social justice, high school, school improvement.

Resumo

Em países com altos índices de iniquidade social, cultural e econômica, os esforços por melhorias não podem ser pensados fora das margens da equidade e da justiça. Este artigo, que se centra na análise do nível secundário no contexto argentino, propõe-se recuperar alguns dados relevantes e significativos que permitam dimensionar os problemas desse nível, com a pretensão de contribuir para o debate acerca de como melhorar as escolas secundárias na Argentina. Se queremos transformar as escolas em entidades socialmente mais justas, primeiro devemos converter os dados em motores para a reflexão. Uma reflexão informada sobre como se concretizam as desigualdades é o que permitirá, ao final, a adoção de decisões pertinentes e acertadas às injustiças de cada contexto.

Palavras-chave: Justiça social, educação secundária, melhoria escolar.

“No es en la universidad donde se libran las más decisivas batallas contra la barbarie y el vacío, sino en la enseñanza secundaria y en barriadas deprimidas.”
(Steiner y Ladjali, 2005:105)

INTRODUCCIÓN

La educación puede cambiar la vida de las personas en un modo significativo y sus efectos son por demás trascendentes (Baudelot y Leclercq, 2008). Pero, la educación escolar puede ser también una experiencia de sufrimiento ante las desigualdades y servidumbres que en su seno se generan o, dicho otros términos, un territorio atravesado por diferentes injusticias.

Las injusticias que el sistema educativo reproduce, las que legitima y sobre todo las que origina pueden ser consideradas *“injusticias reparables”*, tal como las denomina Sen, que son las que nos mueven a la discusión crítica y a la investigación (Sen, 2011). Este movimiento hacia la reflexión es crucial para la producción de conocimiento, en tanto la percepción de las injusticias y los fuertes sentimientos que éstas pueden desencadenar sirven de estímulos para la acción, aunque son insuficientes para la comprensión del problema. Comprender requiere razonar, examinar, buscar explicaciones que puedan sostenerse con evidencias.

El problema de la desigualdad, y la particular forma de injusticia que conlleva, no es un fenómeno nuevo ni desconocido en América Latina. Es probablemente uno de los rasgos más salientes dentro del continente latinoamericano, la región con mayores índices de desigualdad del mundo. Sin embargo, las sucesivas crisis económicas e institucionales que han afectado a la zona en las últimas décadas, han profundizado aun más la brecha entre los diferentes sectores de la población. Hablar hoy de desigualdades en América Latina y en especial en Argentina, donde las crisis han sido especialmente devastadoras, implica entonces reconocer fragmentaciones que ya no son solamente producto de diferencias significativas en los niveles de ingreso sino también, y fundamentalmente, de escisiones sociales, culturales, educativas.

Lo verdaderamente alarmante, en el contexto argentino, ya no es la disparidad cualitativa entre las distintas ofertas educativas presentes, sino la forma en la que esta desigualdad está homogéneamente distribuida entre los diferentes sectores de la población. Así, los grupos económica y socialmente más vulnerables suelen ser al mismo tiempo los que cuentan con condiciones de escolarización más precarias. Y esto es lo que está en la base de la naturalización del fenómeno de la injusticia social y educativa que padecen precisamente los jóvenes de los sectores sociales más pobres.

En países con altos índices de inequidad social, cultural y económica, los esfuerzos de mejora no pueden pensarse por fuera de los márgenes de la equidad y la justicia. Transformar una institución social como la escuela exige por lo tanto modificar los patrones culturales que producen las desigualdades que se generan por fuera del ámbito escolar y que, a su vez, se reinscriben dentro de las aulas.

Este artículo, que se centra en el análisis del nivel secundario en el contexto argentino, se propone recuperar algunos datos relevantes y significativos que permitan dimensionar los problemas de ese nivel al tiempo que repasar las principales transformaciones del mismo acontecidas en las últimas décadas y hasta la actualidad. Se pretende así contribuir al debate acerca de cómo mejorar las escuelas secundarias, identificando para ello los principales campos de acción.

1. LA PREOCUPACIÓN CRECIENTE POR EL NIVEL SECUNDARIO EN AMÉRICA LATINA

El nivel secundario es uno de los principales desafíos que enfrenta la educación escolar en América Latina. Menos de la mitad de los adolescentes en América Latina termina la educación secundaria; en algunos países, sólo una quinta parte logra completar este nivel. Aún en aquellos países que han logrado los mayores niveles de cobertura educativa, hay un tercio de jóvenes que no llegaron a cumplir con este objetivo. Este panorama es mucho más crítico si se centra la atención entre los jóvenes que habitan en zonas rurales, o aquellos provenientes de los sectores sociales más desfavorecidos, donde la amplia mayoría está lejos de llegar a completar la educación secundaria (SITEAL, 2009).

Este no es un problema exclusivo de la región, tal como afirma el Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos de la UNESCO (2010). Existen hoy 71 millones de adolescentes en el mundo que, teniendo la edad para ingresar a la secundaria, están desescolarizados porque no lograron terminar sus estudios primarios o porque no ingresan y quedan fuera de ese nivel.

América Latina está claramente rezagada respecto de los países desarrollados en términos de cobertura y calidad educativa. Sin embargo, en los últimos años, se observa una preocupación creciente por este nivel y diríamos que ocupa, en la actualidad, un lugar central en las agendas educativas de la región. En esta línea encontramos en la región nuevas leyes educativas nacionales (Cuadro N°1) que incrementan la cantidad de años de educación obligatoria, dentro de los cuales se incorpora a la educación secundaria. Como se observa, la obligatoriedad de la educación secundaria en América Latina tiene una historia muy reciente y en consecuencia, muchos desafíos por delante.

Si bien estos marcos normativos resultan necesarios, no son de ningún modo suficientes. Hay que pensar la justicia más allá de las leyes y de la obligatoriedad. La obligatoriedad de la escuela secundaria vuelve a poner en escena la no correspondencia entre los términos diferencia y desigualdad. La escuela secundaria tradicionalmente elitista que podía, mediante mecanismos diversos, mantener fuera de sus aulas a quienes se presentaban como diferentes, hoy se encuentra obligada a recibirlos. Sin embargo, más allá de ampliar su cobertura, la escuela está hoy además obligada a no legitimar las desigualdades a partir de las diferencias (Dubet, 2011).

TABLA 1
LEYES EDUCATIVAS NACIONALES SANCIONADAS ENTRE LOS AÑOS 2000 Y 2011
QUE INCORPORAN LA OBLIGATORIEDAD DE LA ESCUELA SECUNDARIA

| País | Legislación vigente | Año de sanción | Cantidad de años de escolaridad | Detalle |
|-----------|--|----------------|---------------------------------|--|
| Argentina | Ley de Educación Nacional Nº 26.206 | 2006 | 13 años | Último año de la educación inicial (5 años de edad) hasta la finalización de la escuela secundaria |
| Bolivia | Ley de Educación "Avelino Siñani y Elizardo Pérez" Nº 70 | 2010 | 14 años | Educación inicial (4 años de edad) hasta la finalización de la escuela secundaria |
| Brasil | Lei de Diretrizes e Bases da Educacao Nº 9394/1996 Emianda constitucional nº 59/2009 | 2009 | 14 años | Últimos años de la educación inicial (4 años de edad) hasta la finalización de la escuela secundaria |
| Chile | Ley General de Educación Nº 20.370 | 2009 | 12 años | Educación primaria hasta la finalización de la escuela secundaria |
| Ecuador | Ley Orgánica de Educación Intercultural | 2011 | 13 años | 10 años de educación básica más 3 años de bachillerato |
| España | Ley Orgánica de Educación | 2006 | 10 años | Educación primaria (6 años) hasta la finalización de la escuela secundaria (4 años) |
| México | Reforma de la Ley General de Educación | 2004 | 12 años | Educación inicial hasta la finalización de la escuela secundaria |
| Perú | Ley General de Educación Nº 28.044 | 2003 | 14 años | Nivel inicial, educación primaria y escuela secundaria. |
| Uruguay | Ley General de Educación Nº 18.437 | 2008 | 14 años | Educación inicial (4 años de edad) hasta la finalización de la escuela secundaria |

Nota. Elaboración propia.

2. LOS PROCESOS MÁS RECIENTES EN EL NIVEL SECUNDARIO: EXPANSIÓN, DEMOCRATIZACIÓN APARENTE Y BAJA CALIDAD

En un panorama rápido sobre los procesos que se desarrollaron en las últimas décadas en el nivel secundario argentino, se destacan tres que explican la situación actual y que de algún modo nos indican qué es lo que necesitamos hacer o cuáles son los próximos pasos a seguir para mejorar dicho ámbito.

El primero de los procesos se refiere a la formidable expansión del nivel, que no ha parado de crecer durante todo el pasado siglo XX y lo que va de éste. Y esa expansión de la escuela secundaria que crece y crece ha generado, entre otras cosas, una importante heterogeneidad de la matrícula. Los alumnos que llegan hoy a la escuela secundaria no son los alumnos tradicionales de la escuela secundaria, ya no pertenecen exclusivamente a las capas medias y medias-altas de la sociedad, sino que han ingresado también, en esta expansión del nivel, los sectores populares.

El segundo fenómeno es que esta democratización de la escuela secundaria, esta apertura al ingreso de nuevos sectores es, sin embargo, una democratización aparente porque así como ha crecido la matrícula, han crecido también los índices de fracaso, la repitencia, la deserción y el abandono. Es decir, la escuela no logra "procesar" en su matriz, ni gestionar entre sus muros la diversidad que ha dejado entrar.

Y el tercer proceso a resaltar –y que se comprueba año a año– es la baja calidad educativa del nivel. Hay muchos indicadores sobre los problemas de calidad que deberían mirarse con atención. El ausentismo docente y también el de los alumnos es quizás el más grave y aunque es el más evidente a simple vista, carecemos de cifras confiables que logren dar cuenta de su magnitud.

Otro indicador preocupante son los déficits en la gestión de las escuelas que se ven, por ejemplo, en la dificultad para organizar y liderar equipos docentes que se responsabilicen por los resultados obtenidos. Sobre el tema de la gestión como dimensión de la calidad educativa no existen siquiera indicadores oficiales que sean relevados sistemáticamente. Pero sí hay, cada vez más, información proveniente de las evaluaciones nacionales e internacionales de aprendizajes de los alumnos que no sólo muestran los bajos resultados en cuanto a niveles de logro sino que además –y lo más interesante– aportan información acerca de la dispersión de esos resultados, es decir, sobre la desigualdad en la distribución de los aprendizajes según el nivel socioeconómico de los alumnos.

A continuación, algunos datos que ilustran estos tres procesos. En 1960, en la Argentina la tasa neta de escolarización secundaria era del 25%, hoy es del 81%: el crecimiento es francamente muy notable. En 1990, iban a la escuela secundaria el 42% de los adolescentes del sector más pobre y en el 2005, ya iba el 75%. Como decíamos, esos sectores que estaban fuera de la escuela secundaria han podido acceder a ella. Eso no es menor; el problema es que esta escuela secundaria no está pudiendo contenerlos dado que intervienen distintas formas de exclusión educativa.

La exclusión en educación tiene muchas caras, lo sabemos; existe la *exclusión total*, el no acceso: en la Argentina hay 700.000 jóvenes de entre 13 y 17 años que están fuera de la escuela (700.000 es, por ejemplo, la población de la provincia de Jujuy; es como tener toda una provincia fuera del mapa). La exclusión total es en cierto modo *invalidante*: hoy quedar fuera de la escuela secundaria es quedar fuera de la educación básica, y quedar fuera de la educación básica en la sociedad del conocimiento es quedar fuera de la sociedad. Ya casi no habrá espacios de inserción social, y cada vez va a haber menos, para quienes estén excluidos del conocimiento formal. Hasta ahora, en la sociedad moderna, sí había espacios para quienes no habían accedido a la educación formal; eso ya no es posible hoy en el mundo posindustrial y posmoderno.

Hay además otra forma de exclusión: *la exclusión temprana*. En Argentina, el 50% de alumnos que ingresan a la escuela secundaria no terminan, fracasan, repiten reiteradamente y se van. Y, finalmente, hay también otro modo de exclusión que es altamente perverso: *la exclusión por inclusión sin calidad*, sin garantías de aprendizaje. Se trata de los alumnos que acceden a la escuela, permanecen en ella, incluso egresan, pero no aprenden, o tienen un nivel de aprendizaje muy bajo. La evaluación PISA 2009 indicaba que en Argentina el 50% de los jóvenes tiene dificultades para interpretar un texto sencillo. Vale aclarar que un texto sencillo es aquel cuya comprensión no requiere realizar inferencias, como por ejemplo una oración del estilo “La puerta se cerró detrás de mí” que, para comprenderla, no se necesita realizar conexiones con otros textos o derivaciones lógicas complejas. O sea, tener dificultades para comprender un texto sencillo y no saber leer, es más o menos lo mismo. Porque leer, como se sabe, no es decodificar, es sobre todo inferir, comparar, interpretar, trasladar, conectar. Eso es leer.

Ahora bien, ¿qué percepciones tienen los alumnos respecto de la escuela? ¿En qué medida visualizan los problemas del nivel secundario? Un informe de SITEAL (2009) sostiene que el principal motivo por el cual los alumnos dejan la escuela, entre los quince y los dieciséis años, ya no son las dificultades económicas, la necesidad de trabajar, la maternidad o la paternidad temprana o el cuidado de niños pequeños, sino directamente la falta de interés en el estudio. Los jóvenes alegan que “es poco interesante aprender en la escuela”.

Dos estudios recientes sobre las percepciones de los estudiantes argentinos en relación al valor de la escuela secundaria traen aportes significativos dado que cuestionan las posturas que plantean el desinterés de los jóvenes por la escuela, como también aquellas que sostienen que la asistencia está fundada sólo en la exigencia familiar (Dabenigno, Austral, Larripa, Goldenstein Jalif y Otero, 2010; Grasso y Robledo, 2010). En cuanto a la percepción de los alumnos acerca del valor formativo de la escuela secundaria, si bien hay una visión crítica sobre aspectos generales, existen valoraciones positivas sobre otros bienes específicos, lo que habla de una perspectiva madura. Las percepciones no dependen de ni están relacionadas con el rendimiento escolar, lo que nuevamente pone en evidencia un signo de madurez en el juicio valorativo.

En este sentido, algunos de los datos que se desprenden de estas investigaciones podrían resumirse de la siguiente manera:

- En relación con el género: la percepción de las mujeres es ligeramente más favorable que la de los varones, ellos son más críticos.
- En relación al nivel socioeconómico de la familia: a menor nivel socioeconómico, mejor es la evaluación que la escuela recibe. La crítica está más extendida entre los sectores medios y altos.
- Las mayores críticas se relacionan con la escuela en tanto ámbito de aprendizaje. Las valoraciones positivas, con la existencia de un plan de estudios orientado.

3. PRECISIONES SOBRE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA

Tanto si se analiza el origen de la matrícula que accede a la escuela secundaria, como los resultados en términos de aprendizajes que obtienen los estudiantes, se verá que las desigualdades socioeconómicas de las familias son fortalecidas en el sistema educativo. Reproducir y legitimar la desigualdad social de las familias por vía de la desigualdad educativa de los hijos es precisamente la mayor de las injusticias educativas.

Otro modo de precisar la desigualdad es analizar las políticas educativas en torno a los recursos destinados a educación, como por ejemplo los recursos didácticos. Ya hace algunos años, en un estudio realizado por Juan Llach (2006) acerca de la distribución del capital físico escolar (infraestructura y recursos didácticos) se muestra que en el nivel total del país, tanto en escuelas de gestión privada como de gestión pública, los mejores recursos, los mejores edificios, los mejores materiales didácticos se concentran en los sectores que tienen nivel socio-económico más alto. O sea, el sistema educativo les da más a los que más tienen.

El informe reciente del Barómetro de la Deuda Social de la Universidad Católica Argentina (2010) reconoce avances –a nivel nacional– en la situación de los estudiantes argentinos desde 2007, pero observa que las mejoras siempre son menores para las clases bajas. Un ejemplo de ello son las carencias en la oferta que la escuela brinda a los alumnos en computación, idioma extranjero y educación física; también la incidencia del apoyo extraescolar. En todos los casos, las clases bajas y muy bajas tienen los peores índices. Se siguen distribuyendo más recursos donde hay más recursos, y esto es justamente la gran enfermedad que tiene nuestro sistema educativo.

Por ejemplo, al momento de publicarse el informe ya se había distribuido el 32 % de computadoras en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, mientras que no se había distribuido ninguna en Tierra del Fuego, La Pampa o San Juan. Lo que esto pone de manifiesto es que aún multiplicando los recursos persiste la imposibilidad de generar equidad, contrarrestando así el llamado “efecto de la cuna”. Si se analiza dónde se distribuyen los tres millones de libros, dónde llegan las computadoras (y se ve que vuelven a concentrarse en los lugares donde ya hay computadoras) se ve el fracaso. El fracaso del sistema educativo no reside pues solamente en que los alumnos saquen malas notas en los exámenes PISA. El fracaso es reproducir las desigualdades, acrecentarlas, legitimarlas.

En Argentina, los porcentajes de cobertura de la escuela secundaria crecieron, pero empeoraron los resultados de aprendizaje. A menudo y frente a procesos de expansión cuantitativa, se suelen relativizar los objetivos de calidad (conseguir mayores logros de aprendizaje); es más, muchas veces los déficits en la calidad se explican por estar sosteniendo procesos de inclusión. O, dicho de otra manera, suele argumentarse que la cantidad es enemiga de la calidad. Nada menos cierto en educación.

Continuando con el análisis de los resultados de PISA 2009 en Argentina, el puntaje medio obtenido en las pruebas de Lengua descendió con respecto a 2000. En 2000, los resultados de los estudiantes en las pruebas de Lengua permitieron obtener una media de 418 puntos y en 2009, 298 puntos. Es un buen ejemplo de cómo ha crecido la cobertura mientras que los resultados empeoran. Pero esto no tiene por qué ser la regla. Chile, por ejemplo, en la misma evaluación pasa de 410 puntos a 449, o sea, avanza en calidad; los alumnos aprenden más, y también avanza en cuanto a niveles de cobertura que hoy ya ascienden al 92%. Además, logró disminuir la dispersión de los resultados, es decir, disminuyó la brecha entre los alumnos más pobres y los más acomodados en relación con sus logros escolares, mientras que en Argentina –según los datos de PISA– esa brecha ha crecido.

4. EL PAPEL DEL ESTADO EN EL ABORDAJE DE LAS DESIGUALDADES SOCIALES Y EDUCATIVAS

La cuestión sobre el rol del Estado en el abordaje de la problemática de las desigualdades sociales y educativas es crítica para Iberoamérica y América Latina en particular, debido a la centralidad que han tenido los estados en la generación de políticas e iniciativas orientadas a generar condiciones para la mejora de los sistemas educativos y a la cada vez más fuerte presencia de instituciones privadas y del tercer sector que apoyan el cambio de las escuelas. Todo ello exige del Estado un rol orientador y regulador frente a las inequidades propias de dichas sociedades.

Desde los propios inicios de la educación pública en Argentina, el Estado ha abordado las desigualdades sociales a través de distintas políticas educativas. Retomando el trabajo elaborado por Veleda, Rivas y Mezzadra (2011), las mismas podrían clasificarse bajo tres modalidades de intervención situadas históricamente en períodos concretos.

El período que abarca los años entre 1884-1930, se caracterizó por una fuerte presencia del Estado en las aulas por medio del sistema de inspección y el control del nombramiento de los docentes. Los autores identifican en esta etapa un modelo de *“Aula-desdoblado”*, en parte, porque esgrimía una fuerte ruptura entre la educación primaria y secundaria. Mientras que la primera pretendía homogeneizar y unificar a la población inmigrante bajo los valores de una cultura común, el nivel secundario preparaba a unos pocos para los estudios superiores a través de una enseñanza enciclopedista y de alta calidad.

De esta forma, la misión socializadora e integradora de los colegios primarios contrastaba enormemente con una escuela secundaria pensada para unos pocos privilegiados, tornándose así en una institución originariamente selectiva y socialmente segregadora. Los autores alegan que a raíz de esto, se *“definió a la calidad como opuesta a la universalidad en el nivel secundario, y dejó una herencia todavía hoy difícil de modificar”* (Veleda et al., 2011:27).

A este período le siguió un modelo *“Expansivo-sistémico”* que se desarrolló entre los años 1930 y 1990, etapa en la cual el Estado se aleja de las aulas para pasar a administrar el conjunto del sistema, producto de la ampliación y diversificación del mismo. En el nivel secundario, se logró una cierta democratización del acceso a través de la incorporación de sectores tradicionalmente excluidos de dichas instituciones.

Esto, sin embargo, derivó en nuevas desigualdades. El crecimiento de la matrícula no garantizó la igualdad en la oferta o la equidad en los resultados de aprendizaje. Así, se profundizó la brecha en relación a la calidad educativa que recibían los distintos sectores de la población. Asimismo, la meritocracia se erigió como principio de justicia en tanto se utilizaban el talento y el esfuerzo individual como argumentos para justificar la promoción y jerarquización del alumnado. Las escuelas secundarias equivalían pues, según estos autores, a una carrera de obstáculos en la cual los estudiantes se consideraban absolutamente responsables de los resultados finales que obtenían.

En la década de los 80 y bajo circunstancias de aumento de la pobreza y profundización de las desigualdades sociales, emergió una modalidad de intervención estatal compensatoria que distribuyó recursos entre las escuelas más desfavorecidas: becas, comedores, equipamiento, etc. A partir de los años noventa prevaleció pues el llamado modelo *“Compensatorio-dual”*, que ejerció un tratamiento diferenciado hacia las instituciones más necesitadas redefiniendo así a la equidad como una estrategia para alcanzar mayores niveles de igualdad entre la población.

Durante esta etapa se avanza en la protección de ciertos derechos de la población como el acceso a la educación inicial y, sobre todo, el acceso a la educación secundaria estableciéndola como obligatoria a partir de la Ley de Educación Nacional de 2006 y ampliando las bases de inclusión en dicho nivel a sectores que ocupaban un lugar secundario como los pueblos indígenas, los jóvenes hospitalizados, aquellos privados de libertad y las alumnas madres-embarazadas. En el período de expansión y crecimiento, el principio meritocrático

se debilita en pos de uno más propenso a asociar a la educación con la contención y promoción social. En el plano pedagógico se va conformando un discurso que asigna a los profesores y directivos mayores márgenes de autonomía, lo que va generando una gran dispersión de prácticas ante un estado que no logra fijar un rumbo definido acerca de las estrategias para disminuir las desigualdades desde el trabajo escolar.

Este modelo comienza a recibir críticas en la primera década del siglo XXI ya que no logra reducir las profundas desigualdades en los niveles de aprendizaje, en tanto el mero hecho de otorgar más a los que menos tienen no fue, evidentemente, una medida que mejorase por sí misma los niveles de equidad en materia de calidad educativa. Esto se debe a que, en definitiva, no se modificaron los patrones de pensamiento, las prácticas de enseñanza o las estructuras y condiciones organizativas que precisamente generan o reproducen dichas desigualdades. En el caso de las escuelas secundarias y a pesar de haberse favorecido el ingreso de los sectores más vulnerables a este nivel, no se logró garantizar la adquisición de competencias y saberes socialmente relevantes para satisfacer el desarrollo integral de los alumnos en tanto sujetos de pleno derecho. Por lo tanto, quedan aún muchas problemáticas por resolver en esta dirección.

En virtud de las discusiones sobre el modelo compensatorio aparece la noción de “políticas socioeducativas” y comienzan a definirse así las ideas de universalidad, igualdad y equidad en las que las intervenciones pedagógicas aparecen como accesorias a las intervenciones de asistencia material. Desde nuestra perspectiva, las políticas compensatorias y su versión más actual como políticas socioeducativas que se apoyan en estrategias universales, basadas en la distribución de recursos materiales bajo la condición de asistir a la escuela, debilitan el potencial de generar igualdad y justicia desde la acción pedagógica escolar.

5. EL FORMATO ESCOLAR. EL ADN DE LA ESCUELA SECUNDARIA: CONTRATO SELECTIVO, MATRIZ CURRICULAR RÍGIDA Y CULTURA ANÁRQUICA

Como afirman Veleda y otros (2011) la historia del sistema educativo argentino descansa en el principio de inclusión escolar con exclusión cultural. Como ya se ha dicho, la escuela primaria recibió en sus orígenes el mandato de integrar a los inmigrantes borrando las marcas de sus procedencias culturales y acuñando una compacta “identidad nacional”, lo cual cumplió eficazmente. En la escuela secundaria este modelo de exclusión cultural se estableció además como modelo de exclusión social.

Ahora bien, en la actualidad el concepto de “internacionalización” se utiliza cada vez más para describir las tendencias hacia la intensificación de las relaciones globales de interacción y armonización transnacional de los modelos y las estructuras sociales como son los subsistemas de educación. Los hallazgos de una investigación reciente desarrollada por Caruso y Tenorth (2011) permiten afirmar que la expansión educativa que se ha dado a mundialmente en todos los niveles educativos ya no se explica en términos de tendencias económicas o exigencias sociales que responden a lógicas nacionales. Al mismo tiempo, se produce la expansión y aceptación global de un modelo de escolarización institucionalizada bastante estandarizado, que se visualiza como modelo estructural y de gobierno de los sistemas educativos y que tienen algunos rasgos comunes tal como describe Schriewer (2011):

- a) Una estructura administrativa general habitualmente controlada y financiada por el estado.
- b) Un sistema educativo diferenciado por niveles sucesivos, con diversos planes de estudio y acreditaciones específicas.
- c) La organización de procesos educativos según grupos de edad y unidades de tiempo uniformes.
- d) La regulación gubernamental de esos procesos.
- e) La configuración de roles característicos para maestros y alumnos.
- f) El uso de certificados y credenciales para vincular el mundo escolar con el mundo laboral y conectar la selección en las escuelas con la estratificación social.

Sobre este formato global del sistema escolar asientan las especificidades del formato de cada nivel.

Profundizando en el nivel secundario, tres características sintetizan su formato escolar específico: el contrato fundacional selectivo, la matriz curricular rígida y fragmentada y una cultura que funciona como “anarquía organizada”. Estas características constituyen una suerte de código genético, un ADN de la escuela secundaria (Romero, 2009). A partir de, primero las demandas y la presión de la sociedad por acceder, y luego por la fuerza de la ley que la vuelve universal y obligatoria, la escuela secundaria se enfrenta a una verdadera mutación genética.

Como se dijo, la escuela secundaria argentina, a diferencia de la escuela primaria, no nace con pretensiones de ser universal sino todo lo contrario, surge a partir de un compromiso de selección. Su misión es la formación de cierta élite, de la burocracia estatal y de los maestros, a través –respectivamente– de los Colegios Nacionales, las Escuelas de Comercio y las Escuelas Normales.

Existe, además de este contrato fundacional selectivo, una matriz curricular, una propuesta curricular altamente académica que es rígida a la vez que fragmentada. Si se tuviera que elegir un objeto emblemático dentro de la cultura material de la escuela secundaria, no se dudaría en escoger un horario: esa grilla elaborada para cada grupo de alumnos en la que se ubican entre 10 y 12 o más asignaturas dentro de las horas de la jornada escolar.

¿Qué es la escuela secundaria? Pues es el horario, podríamos afirmar; ese horario tan particular que se mueve con unidades de tiempo totalmente diferentes, como si se tratara de un mundo paralelo en el que los días duran 7 u 8 horas y las horas duran 40 minutos. En el que sin solución de continuidad se suceden asignaturas inconexas entre sí: dos horas de Matemática, dos de Lengua, dos de Física... Ese horario, esa fragmentación curricular, ese aquelarre. Eso es la matriz curricular de la escuela. Una matriz que forma con la superposición de materias, horarios y secciones. La escuela secundaria es precisamente eso: “Lengua los lunes, primera y segunda hora, para 1ªA”. Es, hasta hoy, esa fijación del contenido para un grupo en una localización temporal fija.

Además de este patrón curricular existe una cultura organizacional ya suficientemente descrita (Hargreaves, 1996; Hargreaves, Earl y Ryan, 1998; Tenti Fanfani, 2003, entre otros múltiples trabajos). Académica por un lado y anárquicamente organizada por el otro, una

suerte de “ponerse de acuerdo en que nadie va a ponerse de acuerdo”. Y esto es así no por una atribución psicológica de los profesores que resulten ser especialmente individualistas, sino por las condiciones que “el horario escolar” impone a su trabajo de enseñanza.

En síntesis, como lo hemos señalado en otras oportunidades (Romero, 2004, 2008), la escuela secundaria desarrolla un currículum del siglo XIX, con profesores del siglo XX, con jóvenes del siglo XXI que además de ser socialmente heterogéneos son generacionalmente distantes y portan, en tanto actores sociales, una nueva identidad cultural. Estamos señalando la continuidad de un formato, develando el código genético de una escuela secundaria que nació para pocos y debe mutar en escuela universal para todos. Una verdadera mutación genética. Esto no quiere decir que se desconozcan las múltiples estrategias de mejora que a lo largo de los últimos años se han implementado con mayor o menor éxito.

En un estudio publicado en 2007 se recoge algunas experiencias latinoamericanas que procuraron alterar el formato para mitigar las desigualdades en la educación secundaria (Jacinto y Terigi, 2007). El estudio identifica diferentes tipos de estrategias de mejora: cambios en el currículum, formulación de proyectos institucionales de mejora, programas de apoyo económico a los estudiantes (becas), tutorías y otras estrategias de inclusión, etc. El estudio concluye que, más allá del éxito relativo de alguna de estas estrategias y su grado de innovación y sedimentación en las prácticas institucionales (aunque también resignificación en su fase de implementación), estas políticas se plantean como “atajos” que no logran mover las estructuras profundas que definen la lógica escolar del nivel secundario.

La “metáfora del huracán” que acuñara Cuban (1993) hace ya bastante tiempo para explicar los cambios en educación, al dar cuenta de los cambios en la superficie y la persistencia de los cimientos, continúa vigente, no tanto por su exacta descripción de la realidad escolar, sino por dar cuenta de una percepción acerca del cambio educativo que persiste: su recurrencia y su vulnerabilidad (Rodríguez Romero, 2003).

6. LA ESCUELA SECUNDARIA EN LOS MEDIOS Y UNA OPORTUNIDAD PARA INSTALAR LA DISCUSIÓN EN LA SOCIEDAD

Existe una presencia creciente de los problemas de las escuelas secundarias en los medios de comunicación. En Argentina, en los últimos años y con una frecuencia semanal, aparecen noticias sobre la secundaria, generalmente malas. Todavía no contamos con investigaciones sobre el cambio de imagen de la escuela secundaria, pero el fenómeno es perceptible.

Por lo general, la educación escolar en los medios ha sido tratada como un problema gremial o policial. Las noticias informan acerca de lo extraordinario, como son los paros docentes, la toma de escuelas –como tópicos gremiales– o los diversos hechos de violencia entre alumnos, entre alumnos y profesores, entre padres y profesores –como asuntos policiales–. Pero la reiteración de estas noticias genera la sensación de conflicto permanente, cuando en realidad esos casos son excepcionales, y millones de alumnos y cientos de miles de profesores transcurren la cotidianeidad sin esos niveles de violencia.

Junto a esta visión gremial y policial de la educación, comienza a ganar espacio, en la agenda de los medios, otra perspectiva: la educación como fenómeno. Y allí ocupan un lugar

privilegiado los informes sobre la situación de la educación, los resultados de las evaluaciones de calidad, las tendencias mundiales, etc. Un nuevo abordaje que acerca información y eventualmente debates informados a la opinión pública, lo que podría con el tiempo permitirnos aspirar a una mayor conciencia general acerca de los problemas de la educación y de los caminos para resolverlos.

El papel de los medios, bastante poco pensado por pedagogos y hacedores de políticas educativas, resulta clave para la construcción de un estado de discusión relevante y pertinente alrededor de la búsqueda de la justicia en el sistema educativo. Como afirma Amartya Sen:

“Los medios son importantes no sólo para la democracia sino también para la búsqueda de justicia en general (...) la intermediación y la fuerza del razonamiento público no dependen sólo de las tradiciones y creencias heredadas, sino también de las oportunidades para la discusión y la interacción que ofrecen las instituciones y la práctica” (Sen, 2011:367).

7. ALGUNOS CAMPOS POR TRANSITAR

La escuela secundaria está en un proceso de transición, no exento de melancolía, como hemos señalado en otro trabajo (Romero, 2009), en el que entendíamos la melancolía como un mal de la transición, un mal de frontera. Sobre la base de un formato escolar moderno fortalecido que se extiende globalmente, se sostiene un cada vez más endeble y rígido formato del nivel secundario que presenta importantes problemas. Es inevitable la sensación de pérdida, de inseguridad e incertidumbre que plantea toda inevitable transformación que asume dimensiones de mutación para el caso del nivel secundario en la Argentina.

Hay que reconocer, pues, cierto desasosiego que atraviesa la cotidianidad escolar como clima de fondo en la empresa de repensar la escuela secundaria argentina a la hora de delimitar los posibles caminos que pueden conducir a su transformación en pos de mayores niveles de justicia.

En ese sentido, podemos identificar tres campos de actuación: la democratización del acceso, la alteración sustantiva del formato escolar y la problematización del concepto de justicia vinculado al nivel secundario. Los tres campos requieren ser trabajados de manera articulada y en este trabajo, por razones de extensión, vamos a mencionar a los dos primeros y focalizar en el tercero.

En cuanto al primer campo, la democratización del acceso, la producción de nuevos marcos legales que reconocen la educación secundaria como parte de la educación básica y obligatoria, y las políticas y los programas derivados de ellos, representan un avance muy significativo en el campo de la universalización del acceso. Dentro de este campo se incluyen también las políticas económicas y sociales que aseguren mayores presupuestos para el subsistema de educación secundaria como la asistencia y apoyo a los alumnos y sus familias para garantizar la permanencia de los alumnos en la escuela, haciendo efectivo el derecho a la educación.

El segundo campo, la alteración sustantiva del formato escolar, tiene que ver con las políticas curriculares y la formación docente así como también con los procesos de gestión institucional y pedagógica que se desarrollan a nivel de cada escuela. En este campo se abren una

cantidad de caminos y claves de mejora: formular una visión y misión renovadas, centrar la escuela en la función de transmisión de conocimiento, conectarla con la contemporaneidad y con el entorno, desarrollar un currículum integrado y flexible, incluir la voz de los alumnos, incluir a los medios de comunicación como actores de la mejora escolar, entre otros.

El tercer campo de actuación tiene que ver con la problematización de la idea de Justicia Social en la Educación Secundaria. Identificamos dentro de este campo dos grupos de problemas: conceptuales y procedimentales.

Revisar conceptualmente la idea de Justicia Social en la Educación Secundaria nos lleva a remover necesariamente los cimientos sobre los que está construida. En este sentido y como señalamos en otro trabajo (Romero, 2004) la tarea consiste en volver a pensar los fundamentos de la educación escolar según el “principio de la diferencia” (Rawls, 1979), esto es reconociendo que las expectativas más elevadas de quienes están mejor situados son justas si y solo si mejoran las expectativas de los miembros menos favorecidos de la comunidad. Este es el verdadero desafío de la democratización: incluir la diferencia para excluir la desigualdad.

En este sentido el aporte de Nancy Fraser (1997) resulta muy relevante. Por un lado retoma la idea de Rawls (2001) sobre justicia distributiva, en relación a una mejor redistribución de bienes y recursos para garantizar mayores niveles de equidad. Pero a ella aporta la idea complementaria de *reconocimiento*. Según Fraser el concepto de justicia no puede pensarse sin una firme aceptación de las diferencias, que suponga asimismo la supresión de cualquier forma de dominación cultural mediante las cuales los grupos mayoritarios pudieran oprimir a las minorías (Fraser y Honneth, 2005). Por otra parte, Fraser (2009) aborda la problemática de la *participación* o a la *representación*, para referirse a la promoción de la equidad en el acceso a la plena participación en la vida social y política de todos los individuos, especialmente para quienes han sido sistemáticamente excluidos de la misma por razones de género, étnica, clase social, etc.

En síntesis, Fraser aporta conceptos que podrían organizar los tipos de problemas conceptuales vinculados a la Justicia Social en el nivel secundario y estos serían: problemas de redistribución, de reconocimiento y de participación. De esta manera, será necesario recorrer la realidad de la escuela secundaria encontrando situaciones, dilemas, tensiones para cada uno de estos conceptos que ayuden a precisar la naturaleza de las injusticias, en el aquí y ahora del sistema educativo y en cada contexto escolar como instancia de problematización y desnaturalización de las desigualdades. Es un trabajo de reconstrucción de sentidos que debe estar apoyado en los marcos renovados de la Teoría de la Justicia.

Los problemas de procedimiento vinculados a la idea de Justicia Social en el nivel secundario son fundamentalmente el diseño, la implementación y la evaluación de políticas educativas tanto a nivel central, jurisdiccional como de cada escuela. En ese sentido Martucelli afirma que:

“todo recurso para una política educativa debe integrar como criterio de evaluación dos principios de justicia: a) la voluntad de mantener lo más abierto posible el horizonte de cada alumno; b) la voluntad de preservar, durante el mayor lapso de tiempo posible, la reversibilidad de las trayectorias (escolares, culturales, profesionales)” (Martucelli, 2009:77).

Esto implica asegurar ciertos marcos de bienestar social y ciertos aprendizajes considerados básicos y prioritarios.

Los procesos de cambio educativos deben descansar sobre la base de evaluaciones, revisiones y reflexiones que conlleven una comprensión más profunda de la situación en la que se desenvuelven dichas instituciones. En otras palabras, los esfuerzos por mejorar nuestras escuelas deben iniciarse a partir de instancias rigurosas de análisis y diagnósticos educativos, pero también de evaluaciones más amplias que recojan información de índole social y cultural de las comunidades en las que se enmarcan las mismas.

Desde esta perspectiva, si queremos transformar las escuelas en entidades socialmente más justas primero debemos convertir los datos en motores para la reflexión. Una información actualizada sobre cómo se concretizan las desigualdades es lo que permitirá, en definitiva, adoptar decisiones pertinentes y acordes a las injusticias del contexto.

Finalmente, en el contexto argentino actual en el que las políticas públicas reciben el impacto negativo de los problemas de disponibilidad y confiabilidad de información sobre el sistema educativo, sus niveles de eficacia, el logro de aprendizajes de los alumnos, es imprescindible tender un paraguas protector sobre la realidad educativa y promover una política de producción de información seria y sistemática, que es un principio esencial para la mejora.

8. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos identificado tres campos diferentes, aunque complementarios, de actuación para promover la Justicia Social en el nivel secundario: la democratización del acceso, la alteración sustantiva del formato escolar y la problematización de la idea de justicia vinculada al nivel secundario. Profundizamos sobre este último identificando problemas conceptuales y de procedimiento que pudieran contribuir a establecer criterios válidos para los dos primeros campos.

Resulta imposible diseñar una Educación para y desde la Justicia Social sin un esfuerzo previo por comprender acabadamente los modos en que la noción de Justicia Social se hace presente (o ausente) en el ámbito educativo. Hemos sostenido aquí la idea de que la Justicia Social se basa en mejorar los procesos de redistribución de recursos sobre la base de un reconocimiento de las diferencias y singularidades de la población y con la participación de los actores. Y también hemos señalado que los procedimientos para diseñar políticas de Justicia Social no deberían dejar de reconocer el lugar privilegiado que asume la información seria y confiable acerca de las características de los grupos más vulnerables en términos sociales y culturales, y también los provenientes del campo estrictamente educativo, para identificar y precisar cuáles son las inequidades educativas que entre ellos imperan.

La problematización de la idea de Justicia Social en el nivel secundario debería constituirse en un campo formativo para académicos, funcionarios, profesores y para la sociedad en general quienes, con distintos niveles y grados de profundidad, podrán analizar y debatir los fundamentos filosófico-políticos de la idea de Justicia Social y sus consecuencias en la acción educativa. Pero, además, creemos que es posible convertirla en un contenido de enseñanza para los propios estudiantes secundarios, los que a través de la participación en los debates conceptuales y procedimentales sobre la Justicia Social en su propia educación se irán afirmando como responsables futuros de lograr sociedades más justas, más integradas y mejor educadas.

REFERENCIAS

- Baudelot, C., y Leclerq, F. (2008). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires: Editorial del Estante.
- Caruso, M., y Tenorth, H. (2011). Introducción: conceptualizar e historizar la internacionalización y la globalización en el campo educativo. En M. Caruso, H. Tenorth (eds.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global* (pp. 41-106). Buenos Aires: Granica.
- Consejo Federal de Educación. (2009). *Plan Nacional de Educación Obligatoria*. Aprobado por Resolución N°79/09. Argentina.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms 1890-1990*. Nueva York: Teacher College Press.
- Dabenigno, V., Austral, R., Larripa, S., Goldenstein Jalif, Y., y Otero, M. P. (2010). La escuela secundaria desde las valoraciones de los estudiantes próximos al egreso en la Ciudad de Buenos Aires. En C. Romero (Ed.), *La escuela secundaria, entre el grito y el silencio. Las voces de los actores* (pp. 81-119). Buenos Aires: Noveduc.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fraser, N. (2009). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Morata.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus. Critical reflections on the "Posocialist" Condition*. Nueva York: Routledge.
- Fraser, N., y Honneth, A. (2005). *Redistribución o Reconocimiento*. Madrid: Morata.
- Grasso, L., y Robledo, A. (2010). ¿Qué piensan los jóvenes acerca de la escuela? La opinión de los estudiantes que finalizan el nivel secundario. *Diálogos Pedagógicos*, 8(15), 13-36.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., Earl, L., y Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Jacinto, C., y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?* Buenos Aires: UNESCO- IPE – Santillana.
- Llach, J. (2006). *El desafío de la equidad educativa*. Buenos Aires: Granica.
- Martucelli, D. (2009). Universalismo y particularismo: mentiras culturalistas y disoluciones sociológicas. En E. Tenti (Ed.), *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas* (pp. 23 -78). Buenos Aires: IPE UNESCO.
- Rawls, J. (2001). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Rodríguez Romero, M. (2003). *La metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal.
- Romero, C. (Comp.). (2010). *La escuela secundaria, entre el grito y el silencio. Las voces de los actores*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Romero, C. (Comp.). (2009). *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

- Romero, C. (2008). *Hacer de una escuela una buena escuela. Evaluación y mejora de la gestión escolar*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Romero, C. (2004). *La escuela media en la sociedad del conocimiento. Ideas y herramientas para la gestión educativa. Autoevaluación y Planes de mejora*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Sen, A. (2011). *La idea de la justicia*. Buenos Aires: Taurus.
- Schriewer, J. (2011). Políticas Educativas y formas de saber en la escuela moderna global. Problemas teóricos y metodológicos. En M. Caruso, y H. Tenorth (Eds.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global* (pp. 41-106). Buenos Aires: Granica.
- SITEAL. (2009). *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Motivos de la deserción en la transición del primario al secundario*. Recuperado de http://www.siteal.iipe-oei.org/datos_destacados/243/por-que-los-adolescentes-dejan-la-escuela
- Steiner, G., y Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela.
- Tenti Fanfani, E. (2003). *Educación media para todos, Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: OSDE – UNESCO –IIPE- Altamira.
- UNESCO (2010). *Education for All. Global Monitoring Report. Reaching the marginalized*. Oxford: Oxford University Press.
- Universidad Católica Argentina. (2010). *Estado de situación del desarrollo humano y social. Barreras estructurales y dualidades de la sociedad argentina en el primer año del Bicentenario*. Serie del Bicentenario 2010-2016/Año I.
- Veleda, C., Rivas, A., y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC -UNICEF- Embajada de Finlandia.



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**CONDICIONES DE POSIBILIDAD PARA EL DERECHO A
LA EDUCACIÓN CON JUSTICIA SOCIAL. EL CASO DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIAⁱ**

**CONDITIONS OF POSSIBILITY FOR THE RIGHT TO THE EDUCATION WITH SOCIAL
JUSTICE. THE CASE OF THE HIGHER EDUCATION IN COLOMBIA**

**CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE PARA O DIREITO A EDUCAÇÃO COM JUSTIÇA
SOCIAL. O CASO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA COLÔMBIA.**

María Cristina Martínez Pineda y Carolina Soler

Fecha de Recepción: 1 de Noviembre 2011
Fecha de Dictaminación: 7 de Diciembre de 2011
Fecha de Segunda Dictaminación: 27 de Diciembre de 2011
Fecha de Aceptación: 28 de Diciembre de 2011

**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 1, NÚMERO 1**

Resumen

En Colombia, las preguntas por la materialización del Derecho a la Educación (DE) remiten a un conjunto de buenas intenciones, a la existencia de múltiples documentos y de orientaciones de política pero con escasos avances. Se reconocen vacíos jurídicos, ausencia de políticas claras y respaldo financiero para garantizarlo. Prevalece un modelo de educación sostenido en las teorías del capital humano en el marco de un modelo de desarrollo que busca maximizar una concepción estrecha de política social, sujeta a las restricciones generadas por las limitadas concepciones de lo público, de justicia social y orientada a una pérdida progresiva de financiación progresiva de los recursos fiscales que se le destinan al sector. ¿Pueden pensarse algunas alternativas? ¿Cuáles son las posibilidades para la población colombiana si sus gobiernos y en general las políticas y planes de desarrollo se ubican en el marco definido por los organismos multilaterales cuyo horizonte de sentido es la rentabilidad económica? Estos interrogantes atraviesan el texto, cuyos ejes temáticos son a la vez vectores o planos de fuerza para pensar las condiciones de posibilidad. El artículo desarrolla en tres apartados que presentan algunos debates y tensiones para asumir y hacer efectivo el DE en Colombia y en particular en el nivel de educación superior. El primero hace un acercamiento a este nivel en términos de cobertura, calidad y equidad social; el segundo enuncia algunas estrategias que pueden leerse como intenciones o acercamientos a su cualificación pero con alcances incipientes. El tercero, plantea algunas tensiones entre las necesidades y oportunidades para el cumplimiento del DE desde el enfoque de “desarrollo de capacidades humanas”, en contraste con las demandas del mercado, desde el paradigma del “capital humano”, afianzado en los principios de eficiencia y eficacia.

Palabras clave: Derecho a la educación, justicia social, capital humano, desarrollo de capacidades, educación superior.

Abstract

In Colombia, the questions for the realization of the Right to Education refers to a set of good intentions and the existence of documents relating to the same rhetorical utterances but with loopholes, with absence of clear policies and financial support to ensure this. The prevailing model of education held by the theories of human capital as part of a development model that seeks to maximize a narrow conception of social policy, subject to the restrictions generated by the limited conceptions of the public, social justice and aimed at to cut fiscal resources funds allocated to it for the sector. Can you think of some alternatives? What are the possibilities for the Colombian population if their governments and policies in general and development plans are located within the framework defined by the multilateral agencies whose horizon of meaning is the profitability? These questions go through the text, whose themes are either vectors or force planes to think the conditions of possibility. The paper develops in three sections some debates and tensions to assume and fulfill the right to education in Colombia and in particular the right to higher education. The first is an approach to the realities of this level in terms of coverage, quality and social equity, troubled investment staged a number of deficits, the second presents some strategies that have been introduced abide by the guidelines of educational policy actions can be read as intentions or approaches to qualifications but whose scope is emerging. The third raises some tensions between the needs and opportunities for fulfilling the right to education from the approach of “development of human capabilities”, in contrast to market demands and their model lies in the paradigm of “human capital” entrenched in the principles of efficiency and effectiveness.

Key Words: Right to education, social justice, human capital, higher education.

Resumo

Na Colômbia, as perguntas por materialização do Direito a Educação remetem a um conjunto de boas intenções e a existência de documentos com declarações retóricas relativas ao mesmo, mas com vazios jurídicos, com ausência de políticas clara e o respaldo financeiro para garanti-lo. Prevalece um modelo de educação sustentado nas teorias do capital humano no marco de um modelo de desenvolvimento que busca maximizar uma concepção estreita de política social, sujeita as restrições geradas pelas limitadas concepções do público, de justiça social e orientada a um não financiamento dos recursos fiscais que se destinam ao setor. Se pode pensar em algumas alternativas? Quais são as possibilidades para a população colombiana se seus governos e, em geral, as políticas e planos de desenvolvimento se direcionam para o marco definido pelos organismos multilaterais cujo horizonte de sentido é a rentabilidade econômica? Estas perguntas atravessam o texto, cujos eixos temáticos são vetores ou planos de força para pensar as condições de possibilidade. O artigo desenvolve em três partes alguns debates e tensões para assumir e fazer efetivo o direito à educação na Colômbia e em particular o direito à Educação Superior. Na primeira parte se faz uma aproximação das realidades deste nível educativo em termos de cobertura, qualidade e equidade social; a segunda anuncia algumas estratégias que tem introduzido diretrizes da política educativa, ações que podem ler como intenções ou aproximações a sua qualificação, mas cujos alcances são incipientes. A terceira parte apresenta algumas tensões entre as necessidades e oportunidades para o cumprimento do direito a educação desde o enfoque do “desenvolvimento de capacidades humanas”, no contraste com as demandas do mercado cujo modelo se localiza no paradigma do “capital humano”, arraigado nos princípios de eficiência e eficácia.

Palavras-chave: Direito a educação, justiça social, capital humano, desenvolvimento de capacidades, educação superior.

1. PROBLEMATIZACIONES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR COLOMBIANA

La Educación Superior (ES en adelante) aunque con una larga historia para el caso colombiano (siglo XVII), sigue siendo una opción considerada y alcanzable tan solo por un reducido porcentaje de la población. De acuerdo con Gómez (2000), es imperioso democratizar y ampliar las oportunidades de acceso a la educación, porque de poco sirve, social y económicamente, una ES restringida a una pequeña élite privilegiada; esto desde la relación calidad y pertinencia social de la ES y, bajo la ingente necesidad de contribuir a la paz y convivencia, así como a la legitimidad de la democracia.

Para la ES, a partir de la universalización de la secundaria, se presentan los retos de ampliación de cobertura dado el incremento de la demanda, pero también el de diversificar su oferta, reevaluando la educación universitaria tradicional. Ante esto, se han dado algunos avances en la última década, sin embargo, al interior de las instituciones, una vez han ingresado estudiantes de capas sociales que históricamente no lo habían hecho, se presentan nuevos retos que dan continuidad a las preguntas sobre el papel de la ES en la búsqueda de equidad, justicia, igualdad de oportunidades y, la disminución de brechas sociales. Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación se explicitan algunos elementos que sitúan el campo de problematización.

2. LAS CONTRADICCIONES ACERCA DE LA EQUIDAD Y LA COBERTURA

Comenzamos por afirmar que el concepto de “equidad social” ha sido enunciado pero no materializado en la ES colombiana y no constituye un propósito decisivo en las políticas educativas. Para Gómez (1997), esta noción es retomada en 1995 por la “Misión para la modernización de la Universidad Pública”, en la cual se propone asegurar la equidad social como compromiso de la universidad pública y para todos, focalizando este esfuerzo en los sectores más vulnerables.

Las implicaciones potenciales que el autor enunciaⁱⁱ, permiten comprender que el tema de la equidad social se convierte en un importante vector para la transformación de este nivel educativoⁱⁱⁱ y, propone dos razones para considerarlo así: la primera, de naturaleza político-ideológica, se refiere al compromiso de una sociedad con la construcción de la democracia real, es decir, con una distribución social igualitaria en oportunidades y servicios “como condición para la competencia y el esfuerzo o mérito individual, del que depende la ubicación final de cada persona en la estratificación socio-ocupacional”; o, una democracia formal, con instituciones y acciones que se desarrollan en medio de profundas desigualdades e inequidades sociales para el acceso y el usufructo de bienes y servicios (Gómez, 1997:2).

La segunda razón es la demanda social que exige la articulación entre la educación media, cada vez más universalizante y las oportunidades para la ES. En el caso colombiano esta es una tarea urgente, al respecto, el profesor Gabriel Misas (2004) afirma que las nuevas cohortes de estudiantes que accedan a la ES, provenientes de las capas más pobres de la población y que históricamente no habían tenido acceso ni a la educación secundaria, tienen algunas características tales como un entorno social poco escolarizado, una difícil apropiación de la cultura y normas académicas, poca valoración al trabajo intelectual y, escasez de

recursos; factores que ponen en desventaja a estos estudiantes frente a otros provenientes de capas escolarizadas y que se convierten en un desafío para evitar la deserción.

Así mismo, las discusiones sobre las formas de comprender la cobertura y la equidad, introducidas discursivamente como principios y ejes rectores de las políticas educativas del país en las dos últimas décadas, continúan en tensión. A pesar de que la Constitución Política de 1991, afirmó el derecho a la educación como derecho fundamental, su alcance ha sido mínimo, así lo confirman las bajas tasas de escolaridad en la ES.

Gómez (1997) y Misas (2004) descuellan la baja tasa de cobertura en la ES colombiana en la cohorte de edad de 18 a 24 años, según el informe del Banco Mundial de 1993, la tasa era del 14%, muy por debajo de otros países latinoamericanos y para 1996 tal solo del 16.7%. Según el Instituto colombiano para la evaluación de la educación (ICES), el porcentaje en el año 2000 era del 13.86%. De acuerdo con el observatorio de la Educación Superior en Colombia, al año 2010, la cobertura en la ES fue del 37.1%, aclarando que, durante el gobierno del presidente Uribe, en el Sistema Nacional de Información de Educación Superior (Snies) se incluyó en las estadísticas a los estudiantes del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), adscrito al Ministerio de Educación y cuyas función principal es la formación técnica profesional, esta inclusión infla la tasa de cobertura oficial un 47%.

En general, podemos afirmar que hay acuerdos frente a algunos aspectos de la ES en Colombia, recogemos los planteados por Gómez (2000): a) la cobertura real en ES propiamente universitaria no se corresponde con las cifras, b) Colombia no presenta consistencia metodológica clara, confiable y actualizada y c) dejando de lado el SENA, el promedio de estudiantes se mantiene en los últimos diez años:

Visto el crecimiento de la matrícula [...] en relación con el potencial de población que debería ingresar a la educación superior, se puede concluir que la matrícula no ha tenido una gran expansión, hecho este muy significativo, pues denota que las instituciones y en general el sistema, no han respondido a las expectativas ni proyecciones, ni a las necesidades de desarrollo del país, en donde se espera que la educación superior llegue a un mayor número de personas (CESU citado por ICFES, Ministerio de Educación Nacional, IESALC-UNESCO, 2002:31).

Dos factores pueden considerarse relevantes ante las bajas tasas de cobertura en la ES: a) la dotación inicial de recursos, relacionado con una oferta educativa limitada, especialmente en zonas rurales o pequeñas poblaciones^{iv}, en general, sectores poblacionales de las zonas más pobres o alejadas de las grandes ciudades, en donde se evidencian puntajes bajos en las pruebas de Estado, afines a la baja calidad de la educación recibida y la baja escolaridad del entorno familiar; b) factores culturales y sociales, no hay nada menos democrático que la cultura académica, la universidad se regula, entre otros criterios, por la formalización simbólica, es decir, por la capacidad de abstracción, entonces, quienes “tienen un subsidio cultural previo tienen más capacidad para apropiarse los principios y moverse dentro de ellos, avanzar más rápidamente y acrecentar las diferencias con aquellos que carecen de dicho subsidio” (Misas, 2004:58).

Siguiendo a Misas (2004), las universidades colombianas carecen de los recursos físicos y docentes para mantener niveles de calidad ante el flujo masivo de estudiantes^v, más aún

cuando estos últimos presentan bajos dominios del lenguaje, la comprensión de textos y la capacidad de abstracción, lo cual requiere acciones pedagógicas pertinentes para superar dichas falencias en los primeros semestres de formación^{vi}. Gómez (1997) adiciona a lo anterior, que la universidad se caracteriza por sus modelos curriculares rígidos, lineales y presenciales, lo cual limita el acceso para muchas personas, también, que no ha incursionado en las concepciones de educación continua y recurrente, lo cual conllevaría a transformaciones cualitativas de sus currículos, modelos y funciones sociales y culturales.

La dimensión cualitativa en la relación oferta-demanda, se considera relevante en este análisis. Podemos afirmar que ante un país y una población estudiantil de creciente heterogeneidad y diversidad en sus intereses, oportunidades y expectativas educativas y laborales, la diversificación de la oferta no atiende las necesidades e intereses de los sujetos de la educación, por tanto, las llamadas “oportunidades” para la ES, no se corresponden con las realidades sociales y políticas de los sujetos y del contexto, sino que responden a las necesidades del mercado. El sometimiento de estudiantes provenientes de grupos o estratos históricamente excluidos a programas para los que no están preparados, no les interesa o no son relevantes para sus necesidades y expectativas de aprendizaje y, que atienden a normas o desarrollo de competencias ajenas a sus capacidades e intereses, establece un proceso educativo, social y cultural desigual, que privilegia a quienes tienen un capital cultural acorde al proceso, discriminando en contra de quienes se diferencian de este.

3. LA EVALUACIÓN COMO “FACTOR DE CALIDAD” EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR ¿IGUALDAD DE OPORTUNIDADES O COMPETENCIA POR EL RANKING DE LAS INSTITUCIONES?

En Colombia, desde el año 2001 se inició la aplicación de pruebas de Estado a quienes están por egresar de la ES. Se comenzó con las carreras de ingeniería mecánica y medicina, en el 2002 se aplicó a estudiantes de derecho y en el 2004 se evaluaron 42 programas con los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (Ecaes). En la actualidad son 55 las carreras de pregrado que presentan dichas pruebas y, desde el 2006, se comenzaron a aplicar pruebas a los futuros egresados de carreras técnicas y tecnológicas.

Por medio de los Ecaes “El Ministerio de Educación Nacional comprueba las competencias adquiridas por los estudiantes a lo largo de su formación profesional. Estas pruebas son un instrumento para evaluar la calidad del servicio educativo” (Ministerio Educación Nacional, 2011). Para Guzmán, citado por Cardona (2008) “La expectativa social de las pruebas es certificar socialmente que todos los estudiantes adquieran y desarrollen las competencias necesarias para desenvolverse en sociedad en igualdad de condiciones y poder continuar aprendiendo a lo largo de la vida” (p. 188).

Martín Barbero, citado por González y Ramírez (2006), a propósito de los Ecaes, afirma que en la sociedad colombiana, sociedad en guerra, fragmentada y excluyente, pero también creativa y emprendedora, el eje de discusión ante dichos exámenes se ubica en la poca compatibilidad entre la estandarización de saberes que implican los Ecaes y la diversidad de saberes y creatividad en experiencias de aprendizaje que se ha logrado en el país.

La inclusión en las pruebas Ecaes, referida a la participación de universidades y regiones en su diseño y contenidos, es un tema de debate actual especialmente al focalizar en la “uniformidad y pretendida igualdad”, a sabiendas de la exclusión y marginación que existe por las condiciones sociales y regionales. La apuesta por contar con pruebas que contemplen las particularidades de los programas y de las regiones, evitando las estandarizaciones que se alejan de procesos históricos, sociales y culturales, se convierte en un desafío por atender. Otro punto de análisis es la exclusión de los evaluados en la construcción de las pruebas, lo cual genera tensiones por la pasividad impuesta.

La evaluación de la calidad de las universidades, más que jerarquizarlas, exige posibilitar la criticidad ante un Estado centralista y autoritario, que impone visiones unitarias, frente a un país heterogéneo y diverso socio-culturalmente. Siguiendo a Martín-Barbero (citado por González y Ramírez, 2006), el país que cabe en las universidades, es un país “chico, contrahecho, estereotipado y folclórico”, además, resalta que la evaluación tendría que servir para preguntarse por el país que está presente en los programas, cursos, preocupaciones e investigaciones. Para este autor:

La cuestión de los ECAES debe ser una ocasión para que todas las universidades [...] hagan el debate que este país tiene pendiente sobre evaluación –de los egresados y de sí mismas- pero en términos de verdadera equidad y no equidad meramente formal. Pues al Ministerio de Educación siempre le será más fácil defender una idea simplista de nación que aceptar los muy diversos países de que está hecha Colombia [...] no podemos engañarnos: o los Ecaes posibilitan un tipo y serie de preguntas en las que los estudiantes perciban y sientan el país que viven, o “su” evaluación solo servirá para posicionar a las universidades en un ranking de poder, y en una nueva bolsa de valores en las que competirán no los proyectos de educación más innovadores y valiosos para el país, sino las “acciones universitarias” que más le renten a sus dueños (Martín Barbero citado por González y Ramírez, 2006:268-269).

En general, el problema sobre el ranking entre instituciones que se establece a partir de los resultados en los Ecaes, pone en evidencian la lógica de la mercantilización y la objetivación del estudiante. Aquí importa su saber como objeto de publicidad y si es útil para la imagen de la institución. Aunque la evaluación de la educación mediante pruebas censales lleva poco tiempo en Colombia, es necesario estar alerta para que la ES no se devuelva a modelos aparentemente superados, para que no quede en un sueño sino que se concreten las aspiraciones de equidad, igualdad de oportunidades, movilidad social y el cambio social.

4. LOS SISTEMAS DE ANÁLISIS Y SEGUIMIENTO A LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL

En Colombia, los estudios sobre deserción en ES además de recientes, constituyen esfuerzos aislados de algunas instituciones. En el Plan Nacional de Desarrollo 2003-2006, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) impulsó una serie de proyectos estratégicos que, enmarcados en las políticas de cobertura, calidad y eficiencia, apuntaban a la disminución de la deserción en la ES. Uno de estos proyectos fue el diseño e implementación de una metodología de seguimiento a la deserción, la cual tuvo una intención de articulación sectorial, que se concretó en el Spadies: Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior.

El Spadies, diseñado por el Centro de Estudios Económicos (CEDE) de la Universidad de los Andes, se concibe como una herramienta informática que, articulada con el Snies, el Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior (Icfes) y el Instituto Colombiano de Crédito y Estudios Técnicos en el Exterior (Icetex), permite hacer seguimiento a la deserción en la educación superior. Su objetivo es:

(...) brindar información para diseñar, implementar y evaluar planes, programas y políticas que prevengan el fenómeno de la deserción... El principal insumo que brinda esta herramienta es la estimación del efecto de cada variable sobre la probabilidad de desertar, de forma tal que, dadas las características de un estudiante, se pueda predecir, por cada variable y en su conjunto, la probabilidad de deserción del estudiante (Unesco-Iesalc, 2002).

El Spadies incluye variables individuales, socioeconómicas, académicas e institucionales, sin embargo, su unidad básica para el análisis y tratamiento de la deserción es el estudiante, así, todas las políticas, estrategias y acciones que se generen deben mantener su centralidad.

Según el MEN (2010), la deserción en la instituciones de educación superior públicas fue del 45.3%, mientras que en las privadas del 52.1%, particularmente la deserción fue menor en las universidades públicas, 39.94%, que en universidades privadas, (47,7%). La principal causa de deserción la constituyen las condiciones académicas de entrada, así:

Los resultados revelan un llamado importante para el sector en la necesidad de actuar desde lo académico para alcanzar mayores niveles de permanencia estudiantil, incluso con miras a lograr mayor equidad entre aquellos grupos poblacionales que están logrando acceder al sistema, pero que presentan mayores dificultades para garantizar su permanencia dados los deficientes niveles de preparación (MEN, 2010:6).

El Gobierno Nacional, una vez analizados los resultados del Spadies, propuso algunas políticas, estrategias y acciones, entre estas, se destacan cuatro: el Programa de Acceso con Calidad a la Educación Superior (Acces), el cual consiste en un crédito educativo administrado por el Icetex; el apoyo por parte de la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun) a la gestión de las IES afiliadas; el programa de Centros Regionales de Educación Superior (Ceres) cuyo fin es desconcentrar la oferta y ampliar cobertura y, el proyecto Fortalecimiento de la Educación técnica y tecnológica.

En consecuencia, las Instituciones de ES han implementado, principalmente, cuatro tipos de estrategias para aumentar la retención y evitar deserción temprana y tardía: financieras, académicas, psicológicas y de gestión universitaria (Ver anexo 1). Una de las acciones más importantes para combatir la deserción fue la creación del servicio de bienestar universitario, que encuentra sus fundamentos en la Ley 30 de 1992; dentro de su importancia para el tema de la deserción, se pueden nombrar las acciones para contribuir al proceso de adaptación de los estudiantes nuevos, capacitación a maestros para mejorar las relaciones con estudiantes y, creación programas de orientación vocacional y académica para los alumnos con dificultades; estos últimos, considerando la orientación desde su función preventiva contra la deserción, siendo un mecanismo de ajuste entre oferta y demanda de formación y, además, un conector entre universidades y empresas (UN citada por Ministerio Educación Nacional, 2008)^{vii}.

Puesto en marcha el sistema y algunas estrategias, queda para el debate y para futuros análisis las reflexiones sobre su traducción en condiciones de mejora no solo de resultados sino de verdaderas condiciones para una ES con equidad y justicia social.

5. ALGUNAS ESTRATEGIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA. ¿CONDICIONES PARA LA JUSTICIA SOCIAL?

Presentamos en este apartado tres estrategias que, en el caso colombiano, se han trazado con el interés de aumentar la cobertura en la ES. El interrogante ¿condiciones para la justicia social? permite situar las tensiones entre las acciones propuestas, las intencionalidades que subyacen y los reales alcances de estas estrategias.

5.1. Acciones afirmativas en y para la ES

La noción de “acción afirmativa”, se asume en los sentidos que proponen León y Holguín citados por Gómez y Celis (2009), “como toda medida de carácter temporal que busca asegurar la igualdad de oportunidades mediante un trato preferencial a quienes han experimentado situación de discriminación y marginalidad”. Su carácter es focalizado a determinados grupos sociales y, para el caso de la ES, tienen metas claras en cuanto a acceso, permanencia, graduación y vinculación laboral. Un ejemplo concreto se traduce en la focalización de la población para la adjudicación de créditos, una “acción afirmativa”, en el caso colombiano ha sido la de otorgar mayor participación a los estratos 1 y 2.

Para estos autores, las acciones afirmativas son un elemento integral del crédito Acces, pues es claro que por sí mismo no puede garantizar las metas propuestas, en cuanto necesita de acciones afirmativas por parte de las instituciones de ES. De acuerdo con el estudio financiado por el Ictex y realizado por Centro de investigaciones para el desarrollo de la Universidad Nacional de Colombia^{viii} en el año 2007, el 22% de las Instituciones de ES (universidades, instituciones universitarias, tecnológicas y técnicas profesionales) que respondieron al cuestionario enviado, argumentan que, además de la dimensión económica, la principal razón para adoptar acciones afirmativas es:

(...) la condición social de los jóvenes, referida a los capitales cultural o académico y económico. En la dimensión académica todas las IES coinciden en afirmar que los jóvenes ingresan a la educación superior sin los conocimientos y competencias intelectuales requeridas para cursar con éxito sus programas curriculares. Se señalan grandes carencias en competencias comunicativas, analíticas, de síntesis y conceptualización, además de pobre formación en matemáticas, ciencias naturales y sociales y en lenguas extranjeras. Estas carencias son el producto de la mala calidad generalizada de la educación media en el país, que afecta en mayor medida a estudiantes de menores ingresos y provenientes de municipios pobres.

A partir de este estudio se reconocen como acciones afirmativas orientadas a elevar y equilibrar las capacidades de ingreso de los estudiantes a la ES^{ix} las siguientes:

- Apoyos económicos, principalmente becas, otorgados bajo criterios de mérito académico, medido por los puntajes en las pruebas del Icfes. Sin embargo, esto es una compensación incompleta, pues los grupos minoritarios cuentan con poco mérito académico para acceder a las becas. El 38% de las acciones afirmativas reportadas por las IES fue del orden económico.
- Apoyos académicos, tales como tutorías, cursos o talleres, a partir de los cuales se espera prevenir la deserción en los primeros semestres. Estos apoyos se aplican a toda la población, sin tener en cuenta condiciones económicas. El 30% de las acciones afirmativas reportadas por las Instituciones de ES fue del orden académico.
- Subsidios de sostenimiento, tales como residencias estudiantiles, bonos alimenticios o de transporte, trabajos remunerados, guarderías, entre otros, apoyos poco propuestos en las instituciones de ES. El 11% de las acciones afirmativas reportadas por las IES fue del orden de sostenimiento.
- Apoyos psicosociales, tales como apoyos psicológicos y de orientación para la vida universitaria y para el tránsito hacia la vida adulta. Estos apoyos generalmente están concentrados por la unidad de Bienestar Universitario. El 20% de las acciones afirmativas reportadas por las Instituciones de ES fue del orden psicosocial.

Como advertimos al inicio, se trata de estrategias que reportan las instituciones, queda en suspenso el análisis sobre su alcance y concreción y las contribuciones de las mismas a la cualificación de las condiciones de acceso y permanencia al sistema de ES.

6. EL CRITERIO DE FLEXIBILIDAD EN LA ES

De acuerdo con Díaz (2002), las universidades colombianas, de forma lenta y desigual, o quizá solo retóricamente, han ido flexibilizando sus aspectos académico-administrativos pedagógicos y curriculares hacia la idea de “ampliar la gama de oportunidades sociales, económicas y culturales a los diversos grupos sociales, especialmente a aquellos tradicionalmente excluidos del sistema” (p. 51).

Flexibilidad que se relaciona directamente con el principio de la equidad y las condiciones necesarias para el logro, pero que no se reduce solo al acceso a la educación a lo largo de la vida, como lo plantean organismos internacionales, ni a las “condiciones iguales de competencia –según el mérito– para todas las personas, independientemente de su origen socioeconómico y rasgos culturales adscriptivos” (Gómez citado por Díaz 2002:52); sino que la equidad es correlativa a la democratización del acceso a una mayor población, a las posibilidades y oportunidades educativas que se ofrezcan y, al alcance de los derechos^x.

Ampliando lo anterior, se puede colegir que la flexibilidad, es un componente necesario para transformar la distribución inequitativa de valores, conocimientos, formas de poder, recursos para el aprendizaje, entre otros factores que imposibilitan la participación de muchos en los procesos educativos y la definición de su horizonte social y político. La flexibilidad permite la ampliación de la cobertura, la diversificación, por su parte, exige descentralización, aumento de la autonomía institucional, reconocimiento de la diversidad y ampliación de oportunidades, lo cual conlleva a la transformación de las formas de poder instaladas.

7. LAS EXPERIENCIAS DE “INCLUSIÓN” EN LA ES

La inclusión social ha cobrado fuerza en las políticas gubernamentales en los últimos planes de desarrollo. En el caso de la ES, la inclusión se concibe como igualdad de oportunidades en el acceso, aunque las políticas de gobierno se centran en cobertura, complementada con normas de fomento para el trabajo y mecanismos de crédito educativo focalizado en grupos sociales de estratos socioeconómicos más bajos (Guerrero, 2009). A continuación se bosquejan algunas experiencias de inclusión: por género, etnoeducación, afrocolombianidad y discapacidad.

7.1. Inclusión por género

Colombia y Chile, desde los años ochenta, han mantenido porcentajes similares en las matriculas de hombres y mujeres en la educación superior, oscilando entre un 50% y 47% entre unos y otros, porcentajes que distan de otros países latinoamericanos en los cuales se observa una creciente feminización de las matriculas en ES. De acuerdo con Sarmiento (2010) la proporción de egresados mujeres se mantiene por encima del 50%^{xi} a lo largo del tiempo, los departamentos colombianos con mayor número de mujeres graduadas entre el 2001 y el 2008 son Amazonas, Cesar, Magdalena y Norte de Santander, y los menores son Arauca, Cundinamarca, Guaviare y Putumayo.

Con relación a los tipos de estudio considerados femeninos o masculinos, son sustantivos los cambios en los últimos años, lo cual denota un “fenómeno de transición cultural de gran relevancia para la igualación de oportunidades de género en el continente (Papadópulos y Radakovich, 2006:122). Pese a lo anterior, para el caso de Colombia, algunas carreras aún son evaluadas culturalmente como “típicamente masculinas”, entre estas, agronomía, ingenierías, arquitectura, Ciencias naturales y exactas, veterinaria, humanidades y ciencias religiosas, matemática y bellas artes.

Respecto a la relación entre el acceso al trabajo y nivel educativo alcanzado, las mujeres concentran sus actividades laborales en tareas asociadas a roles tradicionales como la educación y el cuidado, permaneciendo en el sector secundario y terciario de la economía; en el acceso a cargos directivos según el nivel educativo alcanzado, el sexo es un predictor de éxito, para el caso de Colombia, la participación masculina triplica la femenina; en cuanto al desempleo, las mujeres superan en un 3.1% al desempleo masculino. En suma, “los efectos perversos de la segregación sexual del mercado de trabajo suponen no solo la división de mercado de trabajo entre profesiones “femeninas” y “masculinas” sino también da lugar a desigualdades en el ámbito de la calidad de los empleos por género” (Papadópulos y Radakovich, 2006:126).

7.2. Inclusión de población indígena. Etnoeducación

El estudio realizado por las organizaciones indígenas colombianas en el año 2004, en el marco del convenio Onic y la Iesalc-Unesco, citado por Pancho (2005), señala que en el 2004, de 64.548 personas indígenas^{xii} cuyas edades se ubican en la franja entre 16 y 25 años, solamente 4.625 eran estudiantes universitarios. Si se compara esta cifra con la tasa

de cobertura nacional, la participación de la población indígena no llega al 1% contando con datos acumulados de 16 años (1987-2004). En cuanto al índice de deserción, Pancho (2005) afirma que se cuenta con datos parciales de tres pueblos, los Paeces del municipio de Florida-Valle, los Cauca de Caldon y los indígenas del Caldas. En estas comunidades la deserción total es del 42%, siendo causas comunes el carácter económico y algunos aspectos académicos como la calidad, pertinencia y mecanismos de retención que no están claramente definidos en las IES.

Según Muñoz (2006), algunas de las causas de exclusión de la ES a las poblaciones indígenas son: dispersión geográfica de las comunidades o localización en zonas marginales y de alta conflictividad social y política lo cual conlleva a la ausencia de instituciones en las zonas indígenas; alta diversidad lingüística y ausencia de especialistas en estas lenguas; poca pertinencia de los currículos universitarios; discriminación en los mercados laborales urbanos para profesionales indígenas; baja calidad y cobertura en educación básica y media indígenas; alta deserción de estudiantes indígenas por lejanía, diferencias culturales, costos; ausencia de políticas públicas para superar barreras en el acceso; ausencia de instituciones de ES indígenas; inflexibilidad de las universidades tradicionales para recibir estudiantes de diferentes culturas y, un aprendizaje universitario individual y colectivo, mientras el indígena prioritariamente colectivo.

Una experiencia que amerita reconocimiento es la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAI) creada por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)^{xiii}. Esta Universidad ha adelantado programas propios en Pedagogía comunitaria, Administración propia y Derecho propio, así como diplomados en Proyecto educativo comunitario, currículo propio y gestión etnoeducativa.

7.3. Inclusión para afrocolombianos

En el contexto educativo colombiano, a partir de los años 80, se vienen impulsando experiencias etnoeducativas para comunidades afrocolombianas, al decir de Caballero (2009) estos avances se deben a la gestión y persistencia de la comunidad palenquera con el apoyo del movimiento social afrocolombiano, quienes lograron, en esa década, el respaldo por parte del Ministerio de Educación Nacional al programa de Etnoeducación del Palenque de San Basilio.

No obstante, en la ES son pocos los avances, solamente “la Universidad del Pacífico proclama su vocación étnica (afrocolombiana e indígena)” (Caballero, 2009:41-42). Las conclusiones del I Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana, realizado en 2004, resaltaron algunos procesos de formación ofrecidos por universidades y organizaciones tales como la conformación de grupos de estudio y redes de experiencias etnoeducativas, las publicaciones y también, la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en distintos departamentos del país, a partir de la socialización de los lineamientos curriculares elaborados por el Ministerio de Educación.

La enseñanza superior colombiana tiene una deuda pendiente con el rol que le corresponde desempeñar en el proceso etnoeducativo, como forjadora de los nuevos paradigmas que deben regir en la formación educativa [...] Una de las

incógnitas que obligadamente deberá despejar [es si la etnoeducación] es un fin en sí misma, es decir, sus objetivos se limitan al desarrollo educativo de las étnias o, de lo contrario, si este es un camino que obligadamente debe trascender hacia la interculturalidad, en una proyección guiada por la convivencia pacífica y el respeto por el otro u otra, así como para abrir las posibilidades reales, en el orden social y económico, para el disfrute de una vida decorosa y digna de todos y cada uno de los colombianos. [...] La etnoeducación es el camino a seguir en la creación de este modelo inédito de convivencia, que obliga a crear nuevos paradigmas con una visión intercultural para garantizar la equidad, la justicia social y los principios democráticos (Caballero, 2009:44).

7.4. Inclusión de personas con discapacidad

Los datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en el año 2005, señalan que el 6.3% de la población colombiana presenta limitaciones permanentes, de este porcentaje, el 1% tiene culminados sus estudios superiores, bien sean técnicos, tecnológico o profesional y, el 0.1% ha cursado posgrados. Las personas con limitación visual, históricamente han accedido a la ES en Colombia sin que las instituciones hayan transformado sus propuestas pedagógicamente; para el caso de las personas sordas, solamente hasta la década de los noventa comienza su ingreso al sistema educativo de carácter formal. La mayor respuesta, apertura y movilización para el ingreso y permanencia de estas personas, se ha dado en el sector oficial, como es el caso de las Universidades Pedagógica Nacional, la Universidad Nacional, la Universidad de Antioquia y el SENA.

Las respuestas obtenidas por Molina (2010) en su estudio sobre acciones inclusivas en las universidades, centradas en cuatro tópicos: políticas institucionales, programas o acciones de apoyo para estudiantes con discapacidad, proceso de selección y registro, conocimiento y formación en inclusión educativa y accesibilidad y tecnología, mostraron que las posibilidades de acceso siguen siendo escasas y minoritarias, solo se cuenta con las experiencias de las universidades citadas en el párrafo anterior. Significa esto que los avances son incipientes, insuficientes y que los desafíos se incrementan.

8. EDUCACIÓN COMO DERECHO. DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Hasta aquí hemos esbozado dos vectores para analizar las condiciones de posibilidad para el alcance de la ES para la población colombiana sin discriminaciones. Intentaremos en este apartado, centrar algunos aspectos y desafíos del derecho para concluir la mirada, advirtiendo que no es posible cerrar el debate, más bien, como planteamos al introducir el artículo, para abrir caminos y continuar el debate sobre el tema.

8.1. Los referentes de política educativa

En general podemos afirmar que la educación en Colombia no ha sido una responsabilidad exclusiva del Estado, históricamente esta responsabilidad se ha compartido con la familia especialmente, la Iglesia y otros actores sociales. Esta vinculación de otros agentes diferentes al Estado en la atención de las necesidades sociales de la población ha posibilitado

y permitido la instauración de lineamientos de política social basados en el asistencialismo y la focalización y ha afianzado la convicción de que la pobreza es un problema que atañe únicamente a los individuos.

En nuestro país, y en general en la mayoría de los países de América Latina, las preguntas por la materialización del derecho a la educación remiten a un conjunto de buenas intenciones y la existencia de documentos con enunciaciones retóricas relativas al mismo pero con vacíos jurídicos, con ausencia de políticas claras y de respaldo financiero para garantizarlo. Lo que impera es un modelo de educación sostenido en “las teorías del capital humano” en el marco de un modelo de desarrollo que busca maximizar una concepción estrecha de política social, sujeta a las restricciones generadas por las pobres y limitadas concepciones de lo público, de justicia social y orientado a una desfinanciación progresiva de los recursos fiscales que se le destinan al sector.

Con fundamento en principios como la mercantilización de la educación, los subsidios a la demanda, la focalización, la privatización, y el afianzamiento del modelo escuela-empresa, se busca formar individuos-productivos que, mediante su posterior articulación a los mercados laborales, superen individualmente su condición de pobreza y exclusión.

Podríamos decir entonces que temas como la exclusión y la inequidad social y la ampliación de las condiciones de pobreza, han puesto cada vez más en un horizonte lejano y casi inalcanzable el reconocimiento de los derechos sociales y económicos de los ciudadanos, en particular el derecho a la educación entendido como bien público, como derecho fundamental e inalienable de los seres humanos. En este contexto, y en relación con la apuesta política por la “materialización del derecho a la educación”, se reconoce críticamente una tendencia dominante en la definición de las políticas educativas, orientadas a naturalizar la baja responsabilidad del Estado y a delegar el alcance del derecho especialmente a la familia.

En efecto, los planes de desarrollo y en general la política educativa de las dos últimas décadas se caracteriza por establecer una relación de eficacia, eficiencia y subordinación de la educación a las metas de modernización y desarrollo económico que se recoge en la siguiente premisa: “mayor educación para la población trabajadora representa mayor capacidad productiva para todo el sistema económico” (Rodríguez, 1994:213).

Los elementos que actúan como referentes de política, y que desde sectores críticos se les ha llamado como contrarreformas educativas (Rodríguez, 2002), se han institucionalizado con fuerza y hoy se expresan en un conjunto de lineamientos de política educativa que obstaculizan las propuestas para avanzar hacia la garantía del derecho a la educación en Colombia. Citamos algunos de estos lineamientos:

- La estrategia de “subsidio a la demanda” –contemplada desde el gobierno del presidente Gaviria (1990-1994) y su proyecto modernizador de “apertura educativa”^{xiv}– instala la “capitación y focalización del gasto educativo” como modo privilegiado de financiación, con miras a promover mayor eficiencia al sistema en la gestión-racionalización de los recursos. La financiación de la demanda y no de la oferta, debilita significativamente tanto la calidad como la capacidad de mejoramiento del servicio que prestan las instituciones oficiales, mientras que se fortalece la capacidad del sector privado.

- La llamada “certificación de los entes territoriales” iniciada en 1998 que promovió el inicio de un proceso de adecuación del sistema educativo. Bajo el argumento de mayor gobernabilidad fiscal, este proceso exigía racionalizar el gasto público educativo aumentando el número de estudiantes por profesor y aumentando la eficiencia y la eficacia en la gestión. Es decir, la asignación y el giro de los recursos a los entes territoriales dependían del cumplimiento de los indicadores y criterios establecidos por el gobierno nacional y al privilegiar el aumento de la cobertura como factor para asignar recursos, el monto asignado se establecería de manera proporcional al número de estudiantes atendidos en el sistema. Este modelo se afianzó con la ley 715 de 2001.
- La estrategia de “focalización” de la inversión para atender la demanda, significó también que los recursos girados no se calculaban dependiendo de las necesidades de la oferta. En ese orden, el mejoramiento de la calidad, por ejemplo, no fue incluido como un factor para determinar la asignación de recursos (Sáenz, 2006), sacrificando entonces los gastos de inversión educativa^{xv} al dejarlos a la decisión discrecional de los entes territoriales. Las entidades territoriales tienen estrictamente lo necesario para pagar los gastos de funcionamiento, la nómina del sector, el resto lo deben proveer con recursos propios.
- Mejorar la eficacia y la eficiencia del sistema educativo exigía, en términos de calidad, la adopción de estándares técnicos y la formulación de indicadores, establecidos de manera exógena por el gobierno nacional. Desde aquí, el papel del Gobierno como “regulador” del “servicio educativo” se encarga de medir los indicadores de calidad a través de las pruebas censales y estandarizadas (pruebas Saber en el caso de la educación básica y media), Ecaes en el caso de la ES, pruebas dirigidas, en ambos casos a medir competencias básicas de los estudiantes y a establecer la competencia entre las instituciones.
- Desde la lógica del ajuste fiscal, el monto de los recursos destinados para educación, se asigna de manera proporcional al aumento de la cobertura sin considerar, o más bien, en detrimento de la calidad.

En suma, se observa con preocupación que el enfoque del Estado garantista del Derecho que se había propuesto en la constitución nacional y en algunas políticas de los años 90, se cambió por el del Estado regulador, que interviene en la evaluación y la medición de indicadores de la cobertura y la calidad desde otras lógicas. Se afirma entonces que el Estado tiene un retraso histórico al no garantizar la disponibilidad de la oferta educativa desde las instituciones públicas, sin detrimento de la libertad de enseñanza donde los particulares pueden hacer parte de esta oferta; desde esta perspectiva, el Estado asume la responsabilidad de disponer los recursos suficientes para garantizar la oferta plena para el acceso, con la capacidad de resolver el problema de inequidad en las condiciones de accesibilidad para garantizar -a su vez- la adaptabilidad y la permanencia.

8.2. Críticas al referente del capital humano

Desde la teoría del capital humano, se acentúa una relación virtuosa entre crecimiento económico e inversión en capital humano. Se fortalecen los programas técnicos orientados a la capacitación de mano de obra calificada, direccionados a aumentar la rentabilidad y productividad del sector privado, no a crear conciencia de la necesidad de potenciar el desarrollo de todas las capacidades humanas ni al desarrollo de las libertades de los sujetos. Las teorías de capital humano asumen a los individuos como “recurso”, “instrumentos para alcanzar una mayor productividad y un mayor crecimiento económico”, por tanto, resulta evidente que este modelo no propende por un concepto de desarrollo asociado a la libertad, al desarrollo de capacidades y al ejercicio pleno de la ciudadanía, el modelo de capital humano, fortalece y potencia el desarrollo de competencias y habilidades en favor de la consolidación de economías más productivas, no en el desarrollo y ampliación de capacidades humanas. La llamada “calidad educativa” en nuestras escuelas, no puede reconocerse ni evaluarse únicamente desde la perspectiva de la promoción de competencias para el trabajo productivo.

Otra crítica a este modelo es que se incrementan la discriminación y exclusión de sectores sociales que, por considerarse imposibilitados para generar las tasas de retorno “adecuadas”.

(...) la concepción del capital humano encarna principios que pueden derivar en múltiples formas de discriminación, en la medida en que el concepto mismo de capital supone que las inversiones deben realizarse en los sujetos y grupos poblacionales que presenten la mayor tasa de retorno. Dicha situación podría llevar a la idea de que las inversiones en educación de ciertos grupos poblacionales, entre ellos las personas con discapacidad, son ineficientes desde el punto de vista económico, dado que, en principio, podrían derivar en una menor tasa de retorno. En el mismo sentido, se podrían plantear serias discriminaciones en contra de las mujeres, en especial las de algunas zonas rurales, pues preexiste la percepción, por parte de algunos padres y madres de familia, de que la inversión en educación de la mujer no es rentable, ya que al casarse y abandonar la familia, no compensa la inversión o no la retribuye al seno de la misma (Pérez, 2007).

En síntesis, la teoría del capital humano, como fundamento de la política educativa, desestimula y elimina el real sentido de la política social, es desdeñable desde el punto de vista ético por su intención de convertir a los individuos en instrumentos para el crecimiento económico y encarna principios discriminatorios y excluyentes para diversos sectores de la población. Este modelo, entronizado en los sistemas educativos, requiere ser trascendido por una concepción y enfoque de derechos centrado en el desarrollo de capacidades humanas que le permitan a los sujetos realizar las actividades elegidas y valoradas socialmente y en el que el crecimiento económico sirva de instrumento para este alcance (Sen, 2000).

Los desafíos para instituir un nuevo modelo exigen establecer nuevas dimensiones de reciprocidad entre la educación y la política social. La escuela necesita instituirse como un escenario fundamental para trascender la perspectiva economicista y productivista que la reduce a “empresa productora de capital humano”, ello exige la instauración de un modelo

de política social solidario, que garantice el ejercicio pleno de los derechos económicos y sociales y esto depende del grado de politización de la sociedad para exigir y construirlo. El carácter de la invención política de la cuestión social, la profundidad de la cultura política democrática y la conciencia de exigir la materialización y respeto por los derechos económicos y sociales como constituyentes de la ciudadanía, y no como contrapartidas caritativas o asistencialistas, instituyen, en su conjunto, los pilares fundamentales para impulsar el tránsito hacia un modelo de política social no mercantilizado ni residual.

8.3. Los acercamientos para asumir la educación como derecho

La visita a Colombia en el año 2003 de la Relatora Especial para el Derecho a la Educación, de la Comisión para los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, Katarina Tomasevski, sirvió para fundamentar los planteamientos que se venían haciendo en defensa de la educación pública y el derecho a la educación. El informe oficial de su visita que entregó al gobierno colombiano evidenció la mala interpretación de los preceptos constitucionales frente al derecho a la educación que realizaban los entes rectores de la política nacional.

Una posible hipótesis, acerca de las razones por las cuales el derecho a la educación está tan lejos de garantizarse en Colombia es la ausencia de voluntad política para la promulgación de una Ley Estatutaria que regule el derecho a la educación (Rodríguez, 2002), puesto que, al no ser aprobado este tipo particular de Ley en el Congreso de la República, se ha permitido al Estado regular la prestación del servicio y no la obligatoriedad del Derecho, como se había previsto en la carta política del 91, en cumplimiento de los instrumentos jurídicos internacionales ratificados por Colombia.

En efecto, y en materia de derechos humanos, la Constitución Política del 91 en cumplimiento del artículo 93 ordena que sean integrados normativamente a ella los “tratados y convenios internacionales ratificados por el Congreso, que reconocen los derechos humanos y que prohíben su limitación en los estados de excepción” (Artículo 93 C.P). No obstante, y a pesar de este mandato, lo que se ha evidenciado son cambios regresivos en las apuestas constitucionales consagradas en la carta política.

La Constitución Política del 91 establece la educación como un *derecho* de toda persona y un *servicio público* que tiene una función social, mediante la cual se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura (Art. 67). Aquí aparece una tensionalidad que tiene que ver con la triple dimensión que subyace al concepto de educación pública: “derecho, servicio y proceso” de enseñanza (Ley 115 de 1994) y Ley 30 de 1992. La disyuntiva entre la educación como “servicio y como derecho”, exige también diferenciar entre las políticas de acceso al servicio y las de garantía del derecho, teniendo en cuenta que la educación es uno de esos derechos que no está en la persona misma como el derecho a la vida, a la personalidad jurídica, a la intimidad, entre otros.

En suma, los desafíos son amplios, también las posibilidades. En el caso de la ES a partir de la amplia movilización adelantada por el movimiento estudiantil en el año 2011, quedan en el presente año las esperanzas de construir una Ley de Educación Superior que recoja algunos de los desafíos planteados y tome como referente los principios de justicia social y la educación como derecho humano fundamental e inalienable para todos los seres humanos.

REFERENCIAS

- Asociación Colombiana de Universidades. (2007). *De la exclusión a la equidad II. Políticas y estrategias para la educación superior en Colombia 2006-2010*. Recuperado de <http://www.ascun.org.co/?idcategoria=2705>
- Caballero, N. (2009). La etnoeducación en la enseñanza superior en Colombia. En M, Cardona y H. García (Comp.), *Educación superior hoy: Algunas reflexiones y retos* (pp.187-202). Cali, Colombia: Universidad de San Buenaventura.
- Cardona, M. (2008). La escuela sí es un asunto de medios. Lo que se revela del sujeto del aprendizaje a través de los resultados de evaluación externa. En M, Cardona y H. García (Comp.), *Educación superior hoy: Algunas reflexiones y retos* (pp.187-202). Colombia: Universidad de San Buenaventura, Cali.
- Díaz, M. (2002). *Flexibilidad y Educación superior en Colombia*. Bogotá: ICFES.
- Gómez, V. (1997). *Equidad social y política de educación superior*. Revista Pensamiento Universitario, 5(6), 12-24.
- Gómez, V. (2000). *Cuatro temas críticos de la educación superior en Colombia. Estado, instituciones, pertinencia y equidad social*. Colombia: ASCUN - Alfomega S.A.
- Gómez, V., y Celis, J. (2009). Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en la educación superior en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 33, 106-117.
- González, D., y Ramírez, M. (2006). *La evaluación de la calidad de la educación superior en Colombia, representaciones y efectos académicos*. Cali: ICFES, Universidad de San Buenaventura.
- Guerrero, M.E. (2009). Inclusión social y derecho a la educación. *Studiositas*, 4(3), 5-8.
- ICFES, Ministerio Educación Nacional, IESALC-UNESCO. (2002). *La Educación Superior en Colombia (Informe IES/2002/ED/PI/28)*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131598s.pdf>
- Ministerio Educación Nacional. (2008). *Deserción estudiantil en la educación superior en Colombia. Elementos para su diagnóstico*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_diagnostico_desercion.pdf
- Ministerio Educación Nacional. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior en Colombia. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf
- Ministerio Educación Nacional, Universidad Autónoma de Manizales y Educación Polimodal. (2010). *Memorias del Primer Foro virtual de Educación Superior Inclusiva*. Recuperado de http://www.autonoma.edu.co/documentosUAM/MEMORIAS_ISBN.pdf
- Ministerio Educación Nacional. (2010). Diagnóstico de la deserción en Colombia. *Boletín informativo Educación superior*, 14. Recuperado de http://menweb.mineduacion.gov.co/educacion_superior/numero_14/media/ES14_web.pdf
- Ministerio Educación Nacional. (2011). *Historia de los ECAES. Colombia Aprende: La red del conocimiento*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-156083.html>

- Misas, G. (2004). *La educación superior en Colombia, Análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Molina, R. (2010). Educación Superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación*, 34(70), 95-115.
- Muñoz, M. (2006). Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe. En IESALC-UNESCO, *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005: La metamorfosis de la educación superior* (129-143). Venezuela: IESALC.
- Muñoz, V. (2004). *Los derechos económicos, sociales y culturales. El derecho a la educación. Informe del Relator especial sobre el derecho a la educación*. Naciones Unidas. Defensoría del Pueblo – Colombia. Bogotá: Serie DESC.
- Pancho, A., e Instituto Nacional de Educación Superior para Latinoamérica y el Caribe, Organización Nacional Indígena de Colombia. (2005). *Educación Superior Indígena en Colombia*. Cali: UNESCO/IESALC.
- Papadópulos, J., y Radakovich, R. (2006). Educación Superior y género en América Latina y el Caribe. En IESALC-UNESCO, *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior* (pp.117-128). Caracas, Venezuela: ESALC.
- Rodríguez, A.(2002). *La educación después de la constitución del 91: de la reforma a la contrareforma*. Bogotá:Cooperativa Editorial del Magisterio, Corporación Tercer Milenio.
- Rodríguez, J. G. (1994). La política educativa en la década de los 90: ¿Camino de modernidad o instrumento de modernización? En Y. Puyana y C. González Posso (Eds.), *La política social en los 90. Análisis desde la Universidad* (pp. 213-222). Bogotá: INDEPAZ.
- Sáenz, J. (2006). Descentralización educativa en Colombia: de la Ley 60 de 1993 a la Ley 715 de 2001. Problemas y desafíos. En *Foro Descentralización y certificación en educación, experiencias y desafíos. El caso colombiano*. PREAL, Bogotá. Recuperado de http://www.fundacioncorona.org.co/descargas/publicaciones/educacion/EDU_36_MF_DescentralizacionCertificacionEduca.pdf
- Sarmiento, A. (2010). *Situación de la educación en Colombia: Preescolar , básica , media y superior. Una apuesta para el cumplimiento del derecho a la educación para niños, niñas y jóvenes*. Bogotá: Fundación Corona, Fundación Restrepo Barco, UNICEF, Corporación Región, Fundación Saldarriaga Concha, Universidad de los Andes, Centro de Investigación y Formacion en Educación – CIFE, Universidad del Norte.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Colombia: Planeta.
- Tomasevski, K. (2004). *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermón Oxfam.

ANEXO 1

TABLA 1

TIPIFICACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE APOYO A LOS ESTUDIANTES ENCAMINADOS A DISMINUIR LA DESERCIÓN

| Tipo | Descripción |
|------------------------------|--|
| Financieras | <ul style="list-style-type: none">• Becas y descuentos en el valor de la matrícula por méritos académicos, deportivos o artísticos• Descuentos en el valor de la matrícula por convenios interinstitucionales o cooperación extranjera• Descuentos en el valor de la matrícula por acuerdos sindicales o con los empleados• Estímulos económicos por participación en actividades curriculares• Financiación directa del valor de la matrícula |
| Académicas | <ul style="list-style-type: none">• Acompañamiento individual al estudiante a través de tutorías para potenciar las condiciones académicas• Asesorías de carácter complementario para aclarar, afirmar o ampliar los conocimientos derivados del proceso de aprendizaje (monitorías)• Actividades académicas encaminadas al refuerzo de los conocimientos, habilidades y competencias• Cursos remediales, especiales o nivelatorios orientados hacia aquellos estudiantes que reprueban materias o créditos académicos con el fin de nivelarlos para el siguiente semestre• Cursos nivelatorios orientados hacia aquellos estudiantes que deseen adelantar materias o créditos académicos del siguiente semestre |
| Psicológicas | <ul style="list-style-type: none">• Programas de identificación y seguimiento a estudiantes en conductas de riesgo, como consumo de sustancias psicoactivas, embarazos no planeados y violencia, entre otras• Programas de detección y manejo de las principales características de la salud mental de los estudiantes• Programas para el fortalecimiento de las capacidades y recursos del estudiante en su proceso de formación humana |
| Gestión universitaria | <ul style="list-style-type: none">• Programas de movilidad estudiantil en pregrado y posgrado• Diversificación de ofertas curriculares educativas• Ampliación de las oportunidades de acceso• Diferenciación de las instituciones educativas |

Nota. Ministerio de Educación Nacional (2008:89).

ANEXO 2

TABLA 2
 ESTRATEGIAS ACADÉMICAS PARA PROMOVER LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL
 EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA

| Factor | Estrategia |
|-------------------|---|
| Gestión Académica | Inducción a estudiantes nuevos Monitorías académicas y de protocolo Inducción a profesores Cátedra vida universitaria Caracterización de estudiantes |
| Pedagógico | Plenarias Tutorías Semilleros de investigación Cursos inter-semestrales Asesores de cohorte Coordinadores de semestre Identificación de materias de alto riesgo Identificación de estudiantes en alto riesgo |
| Bienestar | Escuela maternal |
| Psico-biológico | Asesoría individual Asesoría grupal Grupos focales |

Nota. Ministerio Educación Nacional. (2008:99).

NOTAS

ⁱ Este documento surge y se consolida a partir del debate y las jornadas de estudio adelantadas por el equipo gestor y dinamizador de la “red de investigación sobre educación para la justicia social” de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, integrado por: Piedad Caballero, María Cristina Martínez, Carolina Soler, Esperanza Bonilla, Alexandra Cruz y Sofía Torres.

ⁱⁱ Objetivos de tasas de escolarización y cobertura regional; políticas y prácticas de admisión y selección estudiantil; políticas de financiación del acceso de diversos grupos sociales a la educación superior; cambios en la composición socio-demográfica del cuerpo estudiantil, y las respectivas nuevas necesidades y expectativas educativas; políticas de distribución regional de la oferta de oportunidades; la diversificación del tipo de instituciones de educación superior, de los programas de formación, y de las modalidades de enseñanza-aprendizaje; nuevas formas de articulación con la Educación Media; nuevas formas de relación entre el Estado y las instituciones públicas y privadas; nuevas responsabilidades sociales (Gómez, 1997:1-2).

ⁱⁱⁱ Contrario a planteamientos neoliberales para los cuales la equidad social no es vector principal sino resultado de otras políticas secundarias como becas, subsidios, programas remediales y compensatorios y programas especiales de admisión a minorías.

^{iv} Gómez (1997) afirma que la matrícula se concentra en las 3 mayores áreas urbanas, en un país caracterizado por numerosas ciudades intermedias y pequeñas.

^v La educación colombiana cuenta con 276 Instituciones de Educación superior (IES), la Ley 30 de 1992 las divide en cuatro grupos, los cuales porcentualmente están distribuidos así: instituciones técnicas profesionales 18.5%, institutos tecnológicos 21.7%, instituciones universitarias 33% y universidades 26.8%. Del total de IES, el 71% (195) son privadas y el 29% (81) públicas.

^{vi} El autor resalta que por experiencia en países desarrollados, los cursos magistrales masivos son inadecuados sin el apoyo de profesores asistentes, igualmente la creación de establecimientos universitarios en pequeñas ciudades, con propósitos de equidad, conduce al desmedro de la calidad en cuanto no se cuenta con un cuerpo calificado de docentes.

^{vii} La orientación se estructura en dos dimensiones, una vertical, desarrollada desde la secundaria, luego el primer ciclo universitario, posteriormente la orientación para la inserción laboral y por último, el seguimiento a la inserción laboral. La dimensión horizontal se relaciona con las necesidades de los estudiantes en cuanto a autoconocimiento, autoconcepto, preparación para el mundo laboral y acciones para grupos que se encuentren en riesgo de exclusión social.

^{viii} Estudio denominado: “Gasto educativo e impacto en el ingreso familiar, caracterización de estrategias institucionales complementarias al crédito educativo, que inciden en la permanencia e inclusión social de los jóvenes en la educación superior”.

^{ix} Los autores exponen brevemente la experiencia del Programa de Admisiones Especiales PAES en la U. Nacional, dirigido al ingreso de jóvenes indígenas y de municipios pobres; y del programa del Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín de articulación con el nivel medio.

^x En el balance acerca de la flexibilidad en la ES colombiana, fruto de un estudio financiado por el Icfes y realizado por Mario Díaz en el año 2002, es relevante para el propósito del presente documento, resaltar algunos aspectos, por ejemplo, el 59% de las Instituciones de ES (IES) mantienen prerrequisitos precisos para el ingreso de estudiantes, tan solo el 4.7% posee prerrequisitos amplios y ninguna institución sustituye a las certificaciones o requisitos formales por la experiencia. Por otra parte, en el 38,9% de las instituciones los estudiantes no tienen la posibilidad de seleccionar contenidos y objetivos del aprendizaje, esta posibilidad solamente se da en el 8.1% de las IES, tan solo en el 1.2% de las IES los estudiantes eligen métodos, medios y actividades que más le convienen para lograr los propósitos de aprendizaje. Otros aspecto se refieren a los tiempos para la formación, el 55% de las IES no ofrece alternativas diferentes a las establecidas, tan solo el 11.6% lo ofrecen; y con relación a la evaluación, el 54.7% la realiza de forma convencional y cuando los programas lo determinan. Con relación al grado de electividad de los estudiantes tanto horizontal como verticalmente, este es parcial y muy bajo, la movilidad de estudiantes entre programas igualmente es baja. (los datos presentados deben leerse atendiendo al número de instituciones respondientes para cada uno de los ítems y a sus diferencias en cuanto Universidades-públicas y privadas-, instituciones universitarias e instituciones técnicas y tecnológicas).

^{xi} Datos del Observatorio Laboral para la educación- Colombia, 2010.

^{xii} Esta población se distribuye así: Wayuu (32.9%), Páez (28.5%), Pastos (15.4%). Las comunidades con mayor participación en la ES son: wayuu (63%) seguido por los Embera, E. cahmí. E. catío) (9.9%).

^{xiii} <http://www.cric-colombia.org/index.php>

^{xiv} En efecto, desde el discurso de la apertura educativa (Presidente Cesar Gaviria: 1990-1994) se puso en circulación categorías como: 'subsidio a la demanda', 'servicio domiciliario', 'normatización de la oferta', 'modernización', 'desregulación', 'descentralización', 'autofinanciación', 'privatización', 'municipalización', dirigidas a consolidar la estrategia de financiación de la demanda y no de la oferta.

^{xv} Gastos reconocidos como decisivos para impulsar estrategias de mayor calidad y equidad. Con la derogación del artículo 102 de la ley 115 de 1994 referido a la inversión en la canasta educativa (Ley 715: Art. 15 y 113), la destinación de estos recursos (gastos de inversión asociados a la calidad) quedan supeditados a la discrecionalidad de los entes territoriales.



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

**LA CULTURA PARA LA MEJORA; ESTUDIO EN CENTROS
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN CHILE**

**CULTURE FOR IMPROVEMENT; STUDY AMONG SECONDARY
SCHOOLS IN CHILE**

**A CULTURA PARA A MELHORIA: ESTUDO EM CENTROS DE EDUCAÇÃO
MÉDIA NO CHILE**

Carmen Sepúlveda

Fecha de Recepción: 3 de Noviembre 2011
Fecha de Dictaminación: 5 de Diciembre de 2011
Fecha de Segunda Dictaminación: 27 de Diciembre de 2011
Fecha de Aceptación: 29 de Diciembre de 2011

**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 1, NÚMERO 1**

Resumen

El propósito de este estudio fue comprender la concepción de integrantes de la comunidad escolar sobre sus proyectos de mejora y los modos habituales de llevarlos a cabo, para develar la cultura y el modo en que esta favorece o dificulta los procesos asociados a la mejora de la eficacia escolar. Este estudio cualitativo se realizó en cinco centros de secundaria, de estratos sociales bajo y medio bajo en Santiago de Chile y diferenciados por sus resultados; mejorados y estancados. Se entrevistó a profesores, estudiantes y padres. Los resultados proveen en una visión panorámica de cultura escolar para la mejora. En los centros que mejoran los proyectos son asumidos por los miembros como propios, poseen altas expectativas del proyecto educativo, del profesorado y de sus estudiantes. Allí hay historias de logros y metas compartidas por los miembros de la comunidad escolar, también normas claras de convivencia claras y relaciones de colaboración entre los integrantes. Además un ambiente calmado y la formación valórica esta integrada simultáneamente con la académica. Los resultados muestran que la cultura de la escuela marca la diferencia en la posibilidad de mejora de la eficacia del centro. Este es un tema convergente con el estudio y demanda concreta de justicia social en educación. Los educadores e investigadores necesitan avanzar en el estudio del sentido y búsqueda de una sociedad justa, el desarrollo de la sociedad civil y la ciudadanía; reconociendo derechos y deberes para llevar a cabo una acción democrática consecuente, en la escuela y en la sociedad.

Palabras clave: Educación, cultura escolar, cultura para la mejora, mejora de la eficacia escolar.

Abstract

The purpose of this research study was to examine the meaning held by school members regarding their projects of improvement and the ways to develop them; in order to describe the school's culture and the way it may help or constrain the process related to the effectiveness of school improvement. The qualitative study as conducted among five secondary schools from low and middle low social backgrounds in Santiago of Chile were studied. These were also distinguished according to their previous achievement results; either having improved or lowered achievements. In addition, interviews were carried out to parents, teachers and students. Results provide a wide view about school culture and its implication for improvement. Schools that improve were those whose members (teachers, parents and students) felt a personal commitment and had high expectations to the school's project performance. Among those schools, a series of achievements throughout time and shared aims by the community members was observed; even more, clear ground rules and collaborative actions among members was present; and those schools were calm and value formation were incorporated simultaneously with the academic subjects. In all, school culture does make the difference between high and low achievements. The study described that the success of school improvements is related to the study and demand for social justice in education. Educators and researchers need to move forward looking for the meaning of a just society, supporting the civil society and the development of citizenship; and must be aware and promote rights and duties in order to conduct a consequent democratic action, both in schools and society.

Keywords: Education, school culture, culture for improvement, school effectiveness and improvement.

Resumo

O objetivo deste estudo foi compreender a concepção de integrantes da comunidade escolar sobre seus projetos de melhoria e as maneiras habituais de desenvolvê-los, para revelar a cultura e o modo em que esta favorece ou dificulta os processos associados à melhoria da eficácia escolar. Este estudo qualitativo se realizou em cinco centros de ensino fundamental, de extratos sociais baixos e médio baixo em Santiago do Chile e diferenciados pelos seus resultados, aprimorados e estagnados. Foram realizadas entrevistas a professores, estudantes e pais. Os resultados fornecem uma visão panorâmica da cultura escolar para a melhoria. Os centros que melhoram os projetos são assumidos pelos membros como próprios, possuem altas expectativas do projeto educativo, dos professores e de seus estudantes. Há histórias de conquistas e metas compartilhadas pelos membros da comunidade escolar, também normas claras de convivência e relações de colaboração entre os integrantes. Além disso, um ambiente calmo e uma formação de valores estão integrados simultaneamente com a academia. Os resultados mostram que a cultura da escola marca a diferença na possibilidade de melhoria da eficácia do centro. Este é um tema convergente com o estudo e demanda concreta de justiça social na educação. Os educadores e investigadores necessitam avançar no estudo do sentido e busca de uma sociedade justa, o desenvolver da sociedade civil e a cidadania; reconhecendo direitos e deveres para desenvolver uma ação democrática consequente, na escola e na sociedade.

Palavras-chave: Educação, cultura escolar, cultura para a melhoria, melhoria da eficácia escolar.

1. INTRODUCCIÓN

Numerosos son los proyectos destinados a mejorar la calidad de la educación que no logran su cometido; la experiencia ha mostrado que no solo se requiere del proyecto, sino de condiciones de posibilidad y de una cultura de la mejora que favorezca alcanzar las metas propuestas mediante los medios establecidos para lograrlas. La cultura está presente en los sentidos y comportamientos de los actores y también en la estructuración de las estructuras (Giddens, 2005). El estudio de la cultura de la mejora resulta ser un foco de indagación clave para comprender por qué en igualdad de condiciones hay centros escolares cuyos resultados académicos mejoran, mientras los otros se mantienen en su situación de deterioro.

Los aprendizajes mayoritarios de los alumnos, reflejados en los puntajes de las pruebas del sistema de medición de la calidad la educación -SIMCE- se mantienen bajos y sólo con leves incrementos. Las intervenciones del Estado vía proyectos específicos, derivados de la aplicación de la Reforma Educacional en la Enseñanza Secundaria, no han logrado los resultados esperados. Más aún, la presencia de recursos económicos en el sistema educativo, el nivel socioeconómico del establecimiento y las familias de origen de los estudiantes que atrae, la forma de organización del centro, así como las expectativas de los profesores sobre sus alumnos son variables intervinientes pero no determinantes en la mejora de la calidad de la educación.

La historia reciente sobre reformas, mejoras e innovaciones en la educación deja aprendizajes; el primero de ellos, que los cambios deseados y duraderos se obtienen con una comunidad escolar involucrada, que comparte el sentido y la dirección del cambio. Así lo confirman los estudios comparados de escuelas en ocho países europeos: Países Bajos, Bélgica, Finlandia, Reino Unido, España, Portugal, Italia y Grecia (Murillo, 2004; Wikeley, Stoll, Murillo y De Jong, 2005) En dicho estudio se encuentra un conjunto de factores que sumados dan cuenta de la mejora y que Murillo (2004) articula en el marco comprensivo de la mejora de la eficacia escolar; entre ellos se ubican elementos del contexto como son la presión por mejorar, las metas y los recursos para la mejora. A nivel de escuela se identifican tres procesos todos ellos interrelacionados y claves, que son la cultura para la mejora, los procesos y los resultados.

La cultura de la mejora es uno de los factores asociados que reiteradamente está presente en la literatura especializada que favorece o dificulta los procesos de cambio vinculados con la mejora de la eficacia escolar. (Murillo y Altopiedi, 2006; Sun, Creemers y Jong, 2007). Similares evidencias se desprenden de las investigaciones sobre eficacia escolar en Iberoamérica, (Murillo, 2007; Murillo et al., 2007) la cultura tanto a nivel de escuela como el clima de aula son variables relevantes para dar cuenta de los resultados alcanzados.

El estudio de la cultura escolar es una tarea compleja y habitualmente es estudiada como variable independiente asociada a los descriptores demográficos de los informantes. Su estudio generalmente se asocia con largos trabajos etnográficos destinados a identificar las creencias, valores y formas habituales de abordar la vida cotidiana en los espacios estudiados, a pesar de existir diversos enfoques cualitativos para estudiarla. (Reynoso, 1988). Independiente de la concepción y forma de estudiar la cultura escolar, se reconoce que está

presente en todo el proceso educativo y en la organización escolar (Bolívar, 2001, 2008; Leithwood y Jantzi, 1998; Murillo et al., 2007) y por tanto es necesario develarla para comprender la forma en que interviene en las condiciones de posibilidad para el cambio que se generan en los establecimientos. La cultura escolar es un factor asociado que puede facilitar o entorpecer los procesos de mejora. La cultura de la mejora hace referencia a la cultura escolar o del centro y se entiende como el conjunto de supuestos, creencias y valores que predominan en una organización y que operan en ella ya sea de forma inconsciente o semi-consciente en sus miembros.

En este estudio se muestra una forma de acceder a la cultura de la escuela, mediante la interpretación densa (Geertz, 2000) del contenido de los relatos de los actores sobre las formas habituales, pautas culturales, creencias, expectativas y percepciones sobre algún proyecto destinado a la mejora de la eficacia escolar. Dicho de otro modo, se indaga la concepción que tienen los actores –profesores, estudiantes y padres– acerca de la génesis e implementación de algún proyecto de mejora así como la visión que poseen sobre la organización de la escuela permite recabar evidencias narrativas para develar la cultura de la escuela y el modo en que esta favorece o dificulta los procesos asociados a la mejora de la eficacia escolar.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Hablar de cultura de la mejora, desde las evidencias empíricas que la fundan, es hacer referencias a la cultura de la escuela, al clima del aula y a los comportamientos derivados de las representaciones sociales que intervienen en la vida cotidiana y que además inciden en la forma en que las personas se relaciona entre sí y con los artefactos culturales existentes y que crean.

La cultura es un factor clave para comprender el curso que adoptan los procesos de mejora de la eficacia escolar y sus resultados. (Bolívar, 2001, 2008; Murillo, 2007) En algunos estudios el concepto de cultura y clima se emplean indistintamente, a pesar que hacen referencia a espacios y ámbitos distintos. La cultura escolar hace referencia a las formas habituales y cotidianas de abordar la vida en el establecimiento mientras que el clima a la manifestación de la cultura a nivel de aula. Esta distinción entre cultura escolar y clima de aula es útil y se emplea para destacar que la cultura es relativamente más resistente al cambio al estar anclada en tradiciones, creencias, formas habituales y no cuestionadas de hacer las cosas que se muestran en las pautas de comportamiento; el estudio de dichas formas habituales de hacer las cosas, ancladas en el sentido común se estudian usando la metodología cualitativa. El clima de aula estudia valores y creencias empleando preferentemente la metodología cuantitativa, este además es cambiante, por tanto susceptible de ser modificado mediante acciones que alteran el contexto en este espacio temporal. Cultura y clima son distintos niveles en el estudio del mismo constructo, la cultura.

La cultura de la mejora es un concepto acuñado en el estudio comparado de proyectos de mejora considerados realizado en ocho países europeos para dar cuenta de aquellas dimensiones subjetivas presentes en cada uno de los centros. (Murillo, 2004; Reezigt y Creemers, 2005; Wikeley, et al. 2005) En el marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar la cultura de la mejora hace referencia a un conjunto de componentes que se enumeran a

continuación: a) La presión interna para mejorar. b) Autonomía utilizada por la escuela. c) Valores compartidos. d) Deseos de ser una organización que aprende de la práctica reflexiva. e) Formación continua y colaboración colegiada del profesorado. f) Historia de mejora. g) Propiedad, compromiso y motivación para mejorar. h) Liderazgo. i) Estabilidad del profesorado. j) Tiempo para la mejora. (Murillo, 2004:319-359).

En este estudio la cultura de la mejora es concebida como una forma de expresar o representar las formas habituales, aceptadas y aceptables para los integrantes de la comunidad escolar, de valores y metas culturales conducentes a la innovación o la mejora de las prácticas en el centro; derivado de estas narraciones se desprende la ubicación del hablante y su percepción de la innovación o proyecto de mejora en el Centro.

La cultura de la mejora se muestra en el conjunto de prácticas, creencias y condiciones consideradas habituales por los actores en el día a día del centro, también se refleja en el modo de asumir ciertas tareas habituales y en las presunciones sobre la educación y la escuela que poseen los sujetos en la práctica diaria. Los actores en este espacio, el centro son considerados nativos, es decir sujetos conocedores de la cultura escolar ya sea porque la crean o porque han tenido que aprender los códigos que permiten la comunicación formal e informal entre sus integrantes.

El estudio de la cultura, implica conocer, dar cuenta y darse cuenta o comprender el conjunto de comportamientos, creencias, actitudes, valores e ideales aprendidos y que son característicos de cada comunidad escolar.

La cultura en la escuela y de la escuela ha sido estudiada de diversas maneras; algunos optan por conocer el comportamiento en la organización, los otros se interesan en estudiar las diferencias culturales de subgrupos. Producto de alguno de estos estudios se han propuesto ciertos modelos o tipologías de escuelas construidas a partir de las prácticas culturales predominantes (Hargreaves, 1995) sin que con ello se agote la búsqueda por el modo más pertinente para el estudio de la cultura escolar.

Como no es de sorprender, no hay definiciones consensuadas sobre la cultura de la escuela, a continuación se presenta un conjunto de ellas elaboradas a partir de una profusa revisión bibliográfica efectuada por Schoen y Teddlie (2008:140):

- La Cultura (escolar) consiste en creencias compartidas y valores que están estrechamente relacionados.
- La cultura escolar es la lente a través de la cual los participantes se ven a sí mismos y al mundo.
- La cultura escolar consiste en las reglas consuetudinarias y tradiciones, normas y expectativas que impregnan todo: la forma en que la gente actúa, como se visten, de que conversan, si buscan o no ayuda de sus colegas y como los profesores sienten sobre su trabajo y sus estudiantes.

Niveles de la cultura: La cultura posee tres niveles desde lo externo y manifiesto hasta la dimensión oculta. El aspecto manifiesto es observable directamente y está compuesto por los comportamientos de las personas relacionados con la manipulación, uso y creación de

artefactos culturales, como son el uso y decoración del espacio físico y las acciones para desempeñarse en el Centro. El aspecto semioculto se deriva de las creencias y valores, los que se revelan en el discurso de las personas y el aspecto oculto, a veces inconsciente que también contiene valores creencias y el conocimiento implícito, aprendido de igual forma y más resistente al cambio. La cultura de la mejora, es la cultura de la escuela entendida en sus tres dimensiones, como cultura del centro, el clima derivado de ella, así como las representaciones simbólicas y sociales que orientan la relación de las personas con los artefactos culturales creados.

Componentes de la Cultura: Aquí se ubican los valores, creencias, símbolos y signos, el lenguaje, pautas culturales y aquel conocimiento del sentido común que se emplea sin cuestionamiento. Son estos componentes los que asociados a la historia de los centros nutren las pautas y rutas colectivas, hitos, recuerdos, historias, algunas heroicas, en la memoria colectiva. Estos componentes de la cultura son sistemas vitales que se interrelacionan **–presunciones, valores y comportamientos– y permiten acomodar las tensiones o contradicciones** derivadas de las relaciones sociales, dinámicas y cambiantes en la escuela, en relatos que facilitan comprender el accionar colectivo frente al proyecto de mejora.

El disponer de información acerca de los factores que intervienen en la mejora de la eficacia escolar es un insumo valioso, sin embargo, por si mismo no es ni se espera que sea la panacea para la mejora de la escuela, tampoco de la educación. Lo que es destacable es que el factor cultural tal como es reseñado en los estudios de eficacia escolar (Cremmers, et al., 1998; Mortimore, 1991; Murillo y Román, 2008) la cultura de la mejora (Muñoz-Repiso, et al. 2002; Murillo, 2004), el impacto o condiciones que genera la cultura escolar, impulsa a buscar formas estudiarla para identificarla y comprenderla como parte de un proceso.

La cultura de la escuela es entonces un factor condicionante de procesos y resultados; aquellos componentes de la cultura como las creencias, valores, pautas habituales de hacer las cosas de los actores del proceso educativo condicionan las relaciones sociales las que se pueden agrupar en los cuatro campos señalados por Schoen y Teddlie (2008).

1. La orientación profesional da cuenta de las actividades que dan cuenta del grado de profesionalismo en el Centro.
2. La estructura organizacional permite identificar los estilos de liderazgo, comunicación y procesos que caracterizan la forma en que la escuela lleva a cabo sus actividades habituales.
3. La calidad del medioambiente para los aprendizajes, aquí se ubican los méritos intelectuales de las actividades en las cuales los estudiantes están habitualmente ocupados
4. Consideraciones por los actores da cuenta de los aspectos más visibles como son los esfuerzos colectivos y programas ofrecidos para apoyar los logros de los estudiantes para los estudiantes y los padres.

3. MÉTODOS

Los objetivos específicos fueron: 1. Identificar el origen atribuido por los actores al proyecto de mejora. 2. Describir la implementación del proyecto de mejora, así como las fortalezas y debilidades en la implementación. 3. Describir la visión de la organización que emerge al dar cuenta del estado o forma de implementar un proyecto de mejora.

En este estudio se adhiere al paradigma interpretativo ya que permite comprender y develar los esquemas interpretativos en la concepción que los actores –profesorado, estudiantes y padres– sobre el proyecto de mejora implementado en el centro, así como sus fortalezas y debilidades.

Los establecimientos fueron seleccionados de acuerdo a los siguientes criterios 1) Centros de educación pública, ubicados en el sector urbano de la región metropolitana que atienden familias procedentes de los sectores socio económico bajo y medio bajo. 2) Centros de tamaño medio, que atiendan a una población estudiantil entre sobre 300 y menos de 1000 estudiantes. 3) Variación en puntos alcanzados por los estudiantes de segundo de secundaria en las mediciones del sistema de medición de la calidad de la educación –SIMCE– de los años 2003-2006 en lenguaje y matemáticas. 4) Variación de los resultados del establecimiento en comparación con los rendimientos alcanzados por establecimientos de características y condiciones similares. 5) Establecimientos que ofrecen educación científico humanista y técnico profesional y cuyas evaluaciones de rendimiento en el SIMCE muestran puntajes con tendencias opuestas; unos sistemáticamente en aumento y otros estancados y/o a la baja. Además los respectivos equipos directivos facilitaron el acceso y la realización del estudio en los Centros.

En este estudio se emplean dos técnicas, las entrevista individual con preguntas abiertas, destinada identificar la representación que tienen los distintos actores de la comunidad escolar sobre sus respectivos proyectos de mejora y el análisis de documentos oficiales de los establecimientos para comprender los diagnósticos, procesos históricos y propuestas de mejora en ejecución.

Se realizaron 60 entrevistas a estudiantes, profesores y padres. En total 12 informantes por centro los que se componen de la siguiente manera: 3 directivos, 2 profesores, 5 estudiantes y 2 padres por centro.

Los temas de la entrevista se desprenden de los objetivos de éste estudio, es decir la representación que poseen los informantes sobre el origen del proyecto, la forma de implementación las fortalezas y debilidades y atributos de la organización que según los informantes permite llevar a cabo dicho proyecto.

La pauta de preguntas (tabla 1) posee similar contenido y la formulación se adecuó dependiendo del tipo de informantes. Se partió solicitando al informante que recuerde algún proyecto, propuesta o iniciativa para mejorar la educación en el establecimiento.

Acceder a comprender la cultura de la mejora significa interpretar y comprender el contenido de las narraciones de los actores, de sus recursos interpretativos empleados para dar cuenta de cómo se vive el proceso educativo y el proyecto destinado a mejorar la calidad de

la educación del centro. El análisis de los datos cualitativos se realizó empleando el método comparativo constante, que consiste en levantar categorías conceptuales a partir de la identificación y clasificación de los significados presentes en cada una de las respuestas. (Valles, 2000, 2005). El procesamiento de los datos fue asistido por el programa computacional Nvivo 7.

TABLA 1
PAUTA DE PREGUNTAS

| |
|--|
| <p>1. ¿Qué se ha hecho para mejorar la educación en el colegio? (Pregunta alternativa) ¿Cuál fue ese proyecto? ¿Cuénteme cómo se inició?</p> <p>Si reconoce acciones para mejorar se continua con la pregunta 2, de lo contrario se pasa a la pregunta 3.</p> <p>2. En su experiencia ¿Cómo supo de ese proyecto? (Pregunta alternativa) ¿Qué participación tuvo/tiene usted en ese proyecto? Si la tuvo, cuénteme en que consistió</p> <p>3. ¿Qué se hacia/hace en el colegio para mejorar la calidad de la educación? (Pregunta alternativa) ¿De dónde surge/surgió la idea para mejorar la educación en el colegio?</p> <p>4. ¿Qué fortalezas tiene la educación en este colegio?</p> <p>5. ¿Qué debilidades tiene la educación en este colegio?</p> <p>6. Cuando hay dificultades/problemas en el colegio ¿A quién puede recurrir para tener ayuda?</p> <p>7. ¿De qué depende que se mejore la educación aquí en el colegio? Señale una medida o alternativa para mejorar la educación en su centro.</p> |
|--|

Nota. Creación Personal.

4. RESULTADOS

En términos generales la información empírica sobre la génesis del proyecto proporcionó evidencias sobre el origen, sentido de propiedad del proyecto y expectativas de mejora de los informantes. La implementación del proyecto arrojó pistas sobre la forma en que un proyecto de mejora es puesto en marcha, además de fortalezas y debilidades percibidas por los actores respecto de las posibilidades de mejorar la calidad de la educación. Por último, la visión de la organización devela percepciones sobre el estado del proyecto, la identificación de fuentes de apoyo material y simbólico que en opinión de los informantes son claves para que la escuela mejore.

4.1. Génesis del proyecto¹

4.1.1. El origen del proyecto

El sentido de propiedad así como la necesidad de implementar cambios en la escuela hace la diferencia en los relatos procedente de informantes de centros mejorados y estancados. En los primeros el profesorado asume el proyecto como propio, existe un compromiso con su génesis y desarrollo así como con los logros y la manera de afrontar las dificultades que se presentan en su implementación. En los centros estancados el proyecto, o los sucesivos proyectos en una historia de fracasos, son vistos como una imposición ya sea externa al centro o como una demanda de la Dirección. La forma de adhesión a la implementación de cambios se puede expresar de tres maneras: de aceptación y colaboración, de aparente aceptación y escasa colaboración y de rechazo declarado y auto exclusión. En las dos últimas formas de respuesta, el profesorado posee escaso compromiso con el cambio y espera de los directivos y asesores externos recetas o soluciones listas para ser aplicadas. Una forma de lograr la adhesión al proyecto de mejora se encontró asociada al cambio del equipo directivo, este diseñó una estrategia para abordar el rechazo a las innovaciones y al proyecto consistente en persuasión, debate y recordar la obligación, como por ejemplo puntualidad.

En los centros mejorados, la idea de superación y ser los mejores se encuentra en la historia del establecimiento, exigencia que es asumida como propia y aplicable al quehacer de estudiantes y profesores. Los actores se sienten comprometidos con cumplir la promesa de excelencia con los estudiantes. En estos centros se emplean los resultados de diversas investigaciones nacionales para fijar las prioridades y la mejora constante es un slogan y meta compartida por profesores, padres y estudiantes.

4.1.2. Expectativas de los actores

Los actores de centros mejorados esperan que la educación en general y la del centro en particular sea fuente de movilidad social, también poseen altas expectativas sobre las capacidades y posibilidades de los estudiantes que atienden, ya sea para que continúen estudios superiores o se integren al mundo del trabajo. La colaboración mutua es una pauta de comportamiento habitual en estos centros y se sustenta en las metas y expectativas compartidas.

Para los estudiantes la meta se traduce en tener altas calificaciones ya que estas aumentan la posibilidad de continuar con la educación superior y principalmente el acceso a becas que compensan en parte las limitaciones económicas de las familias.

Los actores en los centros estancados no perciben que la educación contribuya con la movilidad social y las expectativas son que el centro aporte al cuidado y la mantención de los jóvenes en un espacio protegido. Las expectativas de los actores son bajas respecto de las capacidades de los estudiantes y a veces de su propia actuación. Aquí se percibe la desesperanza aprendida y al mismo tiempo malestar por la desigualdad percibida entre los distintos estratos sociales. Los actores de estos centros esperan que la educación ayude a los estudiantes a *ser alguien en la vida*. Sin embargo esta expectativa posee diversos significados: la retención (mantenerlos en el centro) para el profesorado es parte de una labor de contención y de enseñanza de destrezas sociales básicas mientras que para los estudiantes y padres el permanecer en el colegio está asociado con el anhelo de integración social.

¹ Se incluye la representación gráfica de los hallazgos en la figura 1.

Las altas expectativas de los profesores sobre sus estudiantes son importantes ya que algunos aspiran cumplirlas; las bajas expectativas repercuten también en los estudiantes. Las historias de éxitos refuerzan las expectativas de logros y el optimismo, mientras que los fracasos las bajas expectativas y el pesimismo aparecen retroalimentándose. A modo de ejemplo, las altas expectativas de la labor docente entre el profesorado se concibe como *el compromiso por hacer bien la tarea*, mientras que el profesorado con bajas expectativas sobre su capacidad de intervención conceptualiza la labor docente como *dar la pelea*, ilustrado de este modo la dificultad que rodea su acción.

El profesorado de ambos tipos de centros reconoce que están demandados por los desafíos, problemáticas sociales y necesidades de la sociedad de la informática en el mundo globalizado. A pesar que todos los centros atienden a estudiantes procedentes de familias con algún tipo de problemática social, esta constatación no afecta las expectativas y la presión por superarse presente en cuyos centros con rendimientos en proceso de superación. Ante similares problemas, los centros estancados no han logrado crear una cultura escolar que establezca compromisos de trabajo y un ambiente que permita la labor académica.

El profesorado de ambos tipos de centros espera colaboración de los padres y de directivos en general; que no exista descalificación de la labor del profesorado y coherencia entre lo que se dice y hace. Los padres esperan que sus representantes resuelvan por sí solos los problemas y la participación de la mayoría es de observadores pasivos y críticos. Todos los actores esperan ser agentes de cambio aunque con distintos significados acerca de qué y cómo lograrlo. Algunos profesores señalan que la sociedad tiene expectativas de la labor docente, que superan las posibilidades y capacidades requeridas para alcanzarlas, considerando las dificultades que sustentan los estudiantes que atienden. Los estudiantes del Centro de Alumnos esperan tener educación de calidad, y para lograrla valoran la movilización social, lo que se ha visto reflejado en la movilización estudiantil sostenida por más de 6 meses en el año 2011.

FIGURA 1. GÉNESIS DEL PROYECTO

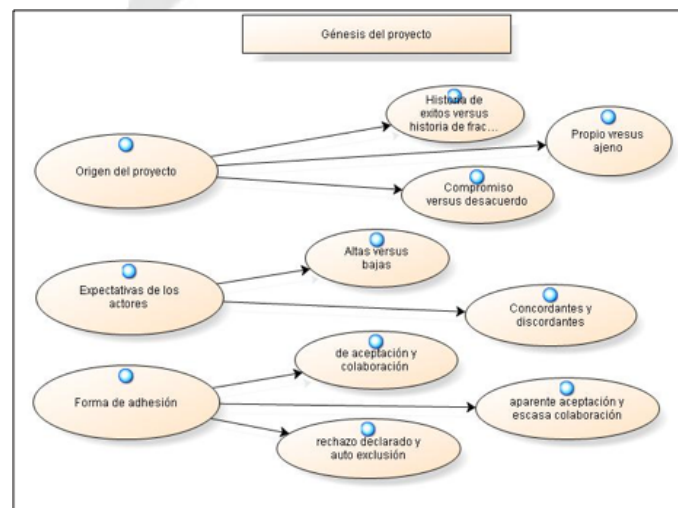


Figura 1. Creación Personal.

4.2. La implementación del proyecto de mejora²

4.2.1. Puesta en marcha del Proyecto

La percepción de cómo se lleva a cabo o ejecuta el proyecto así como la forma o mecanismo, que reconoce el informante, para enterarse del proyecto educativo da pistas para comprender las particularidades de cada centro y se constituye en una primera aproximación a la cultura o la forma habitual de hacer las cosas y vivir la vida en el Centro.

En los centros estancados la puesta en marcha se muestra a través de actividades de perfeccionamiento del profesorado y mediante hechos externos como es la nueva infraestructura, arengas para mejorar la disciplina y otras destinadas a compensar la problemática social de los estudiantes. El cambio de dirección es una oportunidad para formar o transformar el equipo directivo y la puesta en marcha se inicia con la difusión del proyecto previo diagnóstico e intento de acordar una ruta de trabajo, reuniones y jornadas destinadas a fortalecer la organización. Los actores distintos del nuevo equipo perciben un aumento de exigencias, en términos de cumplimiento de normas básicas, hecho valorado por los apoderados.

En los centros mejorados no se visualiza el inicio del un proyecto de mejora sino que está presente la idea de entregar una educación de calidad de manera habitual. Esta concepción va acompañada de medidas organizativas que se sustentan en la colaboración, es decir el profesorado participa en el diseño e implementación de las medidas adoptadas y hay presencia de equipos de trabajo que se expresa en alianzas entre profesores; por ejemplo entre profesores antiguos y recién incorporados con la finalidad de traspasar lo distintivo del centros y compartir habilidades didácticas. Entre los actores hay proximidad y acogida, también normas clara y disciplina. El profesorado cree en la capacidad de superación: *no hay niño pobrecito*. En estos centros sí existe exclusión –traslado a otros centros municipalizados– de estudiantes que no acatan normas o tienen bajo rendimiento.

4.2.2. Fortalezas del proyecto

Las fortalezas o alcances del proyecto educativo percibidas y declaradas por los informantes permiten identificar los repertorios interpretativos que dan cuenta de los aspectos valorados positivamente por los actores, acerca de las formas habituales de conducir la vida cotidiana en el centro y aportan luces para comprender la cultura escolar. A continuación se presentan los repertorios interpretativos de estudiantes, padres y profesores por tipos de centros.

En los centros estancados se habla del colegio en tercera persona, lo que significa que los sujetos no se sienten involucrados o pertenecientes a él; se habla de “ellos”, los profesores o los alumnos del colegio. En este tipo de centros está ausente el “nosotros”, pronombre comúnmente empleado en los relatos de informantes de centros mejorados.

² Se incluye la representación gráfica de los hallazgos en la figura 2.

En los centros estancados se valora el compromiso de algunos profesores y la disposición de algunos estudiantes. Para los estudiantes es una fortaleza las relaciones sociales que se establecen, la cercanía con los profesores y el apoyo social por ejemplo en alimentación. Los estudiantes ven como fortaleza la presencia de normas de comportamiento, las que a pesar de ser empleadas erráticamente, desde el parámetro de los padres *las cosas podrían ser peor*.

En los centros mejorados se encuentran el conocimiento y adhesión explícita al Proyecto Educativo el compromiso con los logros académicos por parte de todos los actores. Otra fortaleza es la aceptación de las normas de convivencia que incluyen el manejo y respeto por la diferencia.

4.2.3. Debilidades del proyecto

Las debilidades apuntan a identificar aspectos en la vida cotidiana del centro, que en la opinión de los actores, contribuye a que las iniciativas destinadas a la mejora arrojen resultados magros o no deseados.

La alta vulnerabilidad social de los estudiantes y sus familias se señala como debilidad por los profesores de los centros estancados; se suma la alta rotación de profesores, dificultades para completar la planta docente y algunos mencionan la falta de liderazgo pedagógico. Estudiantes y padres señalan como debilidad la falta de aplicación de normas de convivencia y mucha flexibilidad. Los actores comparten que la falta de cumplimiento de las normas de convivencia genera espacios poco propicios, con alboroto constante, que lleva a reducir la cantidad de materias abordadas. En este contexto se agudizan los problemas interrelacionados de falta de comprensión y realización de actividades paralelas, no complementarias con las materias en el espacio de aula.

Una debilidad reconocida en ambos centros y por todos los actores es la ausencia de los padres. No deja de llamar la atención que en ambos tipos de centros los estudiantes y padres señalan que la fuente de los problemas, independiente de su magnitud, radica en la falta de selección de los centros y es ampliamente aceptable que la vía de mejora es mediante la exclusión, concepción culturalmente aceptable que es opuesta a aquella de la eficacia, de la mejora y de la mejora de la eficacia escolar, donde se promueve el progreso de todos y cada uno de los estudiantes.

En los centros mejorados las debilidades son reportadas luego de un esfuerzo por identificarlas; la primera respuesta es que no las hay; luego de reflexionar el profesorado señala como debilidad el poco apoyo y las escasas expectativas sobre sus hijos por parte de algunos padres; también señalan el stress de los estudiantes frente al alto nivel de exigencia del centro y a veces a las exigencias de los padres porque los alumnos tengan altas calificaciones. El profesorado señala la falta de tiempo para programar e innovar y ciertas debilidades en la comunicación que repercuten en el clima laboral y las relaciones personales. Para los padres, las debilidades son externas al centro y están relacionadas con las condiciones de vida y riesgos asociados en la comunidad. Los estudiantes señalan debilidades derivadas de la laxa aplicación de las normas de convivencia, lo que genera distractores y estudiantes que no se comprometen con las tareas escolares. Otros estudiantes señalan como debilidad el alto nivel de exigencia a la que se ven sometidos.

Los directivos de los centros mejorados incluyen dos debilidades adicionales; la primera es falta de autonomía del centro de la administración local, la segunda es el mejoramiento en el nivel socioeconómico de los estudiantes que atrae el centro. Esta última responde a una característica de la educación chilena que es altamente segmentada por estrato social. La educación pública en estos centros fue concebida por los directivos y profesores como una forma de contribuir a la justicia social entre estas familias de escasos recursos; en la actualidad, en la medida que los centros de educación pública mejoran sus resultados, atraen a familias de sectores sociales con algo más de recursos económicos, que regresan desde la educación particular subvencionada a la pública.

FIGURA 2. IMPLEMENTACIÓN DE PROYECTO

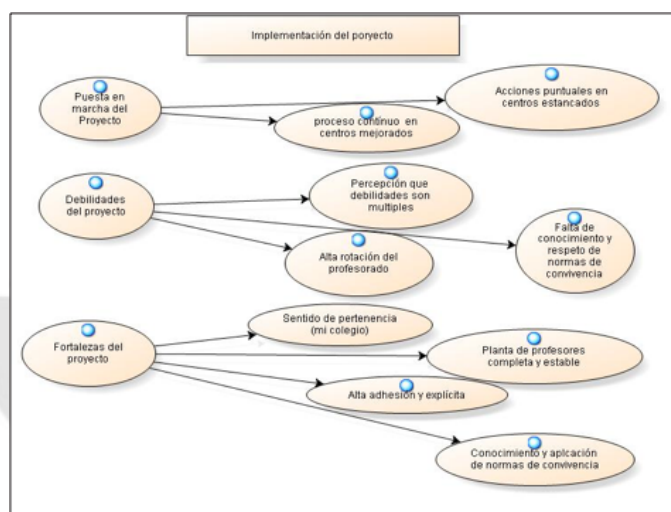


Figura 2. Creación Personal.

4.3. Visión de la organización³

4.3.1. Limitantes para la mejora

La condición compartida por los informantes para mejorar la educación, independientemente del tipo de centro es el compromiso de los actores. La diferencia entre centros estancados y mejorados radica en el cumplimiento de las normas de convivencia. En todos los centros existe este tipo de problemas, sin embargo, en los mejorados dichos problemas no impiden el desarrollo de las actividades académicas.

³ Se incluye la representación gráfica de los hallazgos en la figura 3.

4.3.2. *Identificación de fuentes de apoyo*

Enfrentar alguna situación conflictiva en el centro, ya sea frente a los apoderados, situaciones de aula o frente a los pares demanda saber e identificar las formas, mecanismos, recursos habituales y personas claves; es decir conocer las normas sociales y culturales del centro.

El conocimiento de la estructura organizacional, la jerarquía y los flujos de información así como los medios de comunicación al interior de toda organización son relevantes ya que generan condiciones para las relaciones interpersonales y para el cumplimiento de las metas de la organización. La claridad, funcionamiento, aceptación o rechazo así como la forma que adopta la búsqueda de ayuda frente a dificultades pedagógicas, administrativas o relacionales da cuenta de la cultura en la organización escolar.

En los centros estancados los informantes muestran desconocimiento, ausencia o falta de uso de los conductos regulares. Las búsquedas de formas individuales para afrontar problemas, ya sean académicos o relacionales, generan respuestas innovadoras que no trascienden del espacio de aula de un determinado profesor.

La mayor diferencia entre los centros estancados y los mejorados radica en que en los últimos existen claridad y conocimiento de cómo obtener ayuda para resolver problemas diarios ya sea de índole administrativa o pedagógica. Los canales y fuentes de información están instituidos y radican en el equipo de gestión quienes además están a cargo de apoyar en la resolución de los distintos problemas que puedan emerger.

4.3.3. *Elementos de importancia para que el centro mejore*

Mejorar la calidad de la educación en el país, y en particular en el centro donde se ubican los entrevistados, pasa por una concepción y localización del problema que a veces no es explícita.

Ambos tipos de centros señalan la necesidad de contar con recursos que permitan la revaloración de la profesión docente, el apoyo a su labor, remuneraciones adecuadas y perfeccionamiento que incluya asesoría en el aula. En uno de los centros estancados los apoderados entrevistados señalan la necesidad de aumentar los beneficios sociales que distribuye el colegio.

Las medidas que involucran un cambio en el sistema educativo y que dependen del contexto social están presentes en ambos tipos de centros. Todos los actores reconocen el efecto del modelo social en la homogeneidad y segregación socio espacial y en la concentración de riqueza y pobreza en el sistema educativo. La diferencia entre los centros radica en que los estudiantes de aquellos estancados descalifican y rechazan todo lo que se asemeje a autoridad, mientras que en los centros mejorados se señala la necesidad de transparencia y vigilancia respecto del uso de recursos.

En ambos tipos de centros los padres señalan la necesidad de más disciplina y como se señalara de criterios de selección y exclusión de estudiantes del centro. En los centros mejorados se encuentra la necesidad de cumplir con el proyecto educativo del centro y con autonomía en el manejo de recursos materiales y humanos. En los centros estancados los padres demandan que los profesores sean capaces de imponer disciplina; asistencia, calificaciones y reprobaciones reales.

Entre el profesorado hay una diferencia radical para abordar la mejora. En los centros estancados la formación valórica y personal de estudiantes es un prerrequisito para la formación académica, mientras que en los centros mejorados esta formación es un complemento y se ejecuta de manera simultánea con la enseñanza de materias académicas.

FIGURA 3. IMPLEMENTACIÓN DE PROYECTO

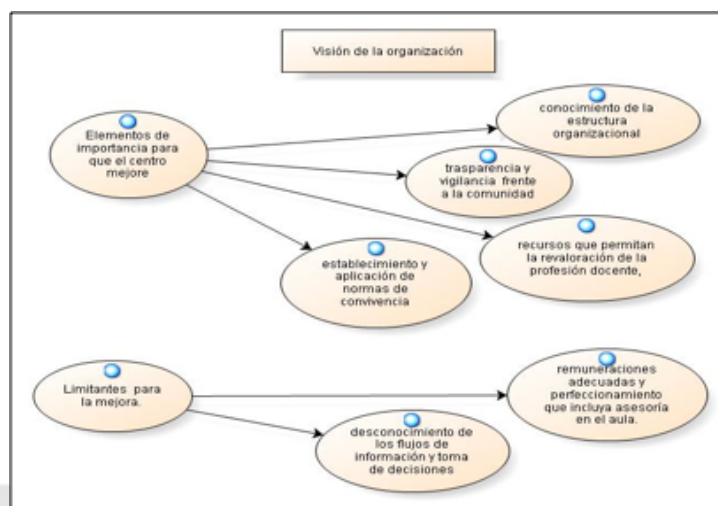


Figura 3. Creación Personal.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La cultura de la mejora puede ser construida a partir de las prácticas consideradas habituales en el día a día del centro, también del modo de concebir ciertas tareas habituales, expectativas y creencias que poseen los sujetos en la práctica diaria. El relato de los informantes es vital ya que son expertos conocedores de la cultura escolar ya sea porque la crean o porque han tenido que aprender los códigos que permiten la comunicación formal e informal entre sus integrantes.

Los componentes de la cultura –presupuestos, valores, creencias y acciones situadas– en que los sujetos ponen en juego su individualidad, interactuando con otros y como resultado de esta acción genera una cultura escolar. Dicha cultura es la que incide en la estructura organizacional, la orientación profesional y posibilidad de participación del profesorado, en la calidad del medio ambiente para el aprendizaje y la consiguiente repercusión en el escenario global que se genera y que puede responder de mejor o peor modo a la realidad e intereses de los estudiantes (Anexo 1).

Concordando con los investigadores sobre mejora de la eficacia escolar (Muñoz-Repiso et al., 2002; Murillo, 2003, 2004, 2008) si el proyecto de mejora es asumido como propio por los ejecutores y existe tradición de alcanzar resultados exitosos es probable que los cambios se transformen en mejoras sostenidas. Para que un proyecto destinado a la mejora de la eficacia escolar obtenga logros positivos y deseados es vital la intervención y participación del profesorado ya que son ellos los que deben asumir y revisar su práctica, diseñar cambios o innovaciones, comprometerse con el cambio y poner en práctica dicho compromiso.

Las expectativas del profesorado respecto de su posibilidad de alcanzar resultados positivos así como altas expectativas respecto de la actuación y capacidades de los estudiantes contribuyen a lograr metas elevadas. Cabe recordar que existe consenso en la literatura especializada sobre el efecto de las expectativas que poseen los adultos respecto de las capacidades de los estudiantes; es una de las variables más relevantes que incide en los resultados alcanzados. (Pérez, Ballei, Racznski y Muñoz, 2004)

La presencia e intervención de la cultura de la escuela a nivel de la estructura organizacional es clave ya que desde allí se impulsa, por acción o por reacción. Para que un proyecto se establezca y permita logros deseados requiere de una estructura administrativa y de condiciones de posibilidad que favorezcan el trabajo en equipo, la participación y la valoración del aporte de cada uno de los integrantes. Tal como muestra la literatura (Fullan, 1981; Fullan, Claudia y Ann, 2009; Murillo, 2004) la perseverancia y compromiso en un contexto de trabajo voluntario y aislado, genera escasos resultados y condiciones de posibilidad que permitan sostenerlos en el tiempo.

El profesorado, en general, está altamente demandado ya sea debido a la carga laboral como a los desafíos de atender a estudiantes procedentes de sectores económicos desventajados y por tanto con limitado capital cultural. La alta rotación del profesorado y las falencias en el proceso de gestión de los recursos humanos –selección, contratación, desarrollo y alejamiento– deja a los centros dependientes de las decisiones de las autoridades de educación local, entidades administrativas que, según los directivos, no siempre contribuyen con respuestas efectivas y de acuerdo a los requerimientos del colegio. La clave para la mejora radica en la elaboración de estrategias colectivas y de colaboración para afrontar situaciones o problemáticas administrativas, pedagógicas y de negociación en relaciones de poder y autoridad.

Respecto a la participación de los padres, si bien todos los actores la señalaron como insuficiente, la incorporación de estos a la vida del colegio es como colaboradores ocasionales, como receptores de información y se desconoce cuál es el aporte esperado y la forma aceptable y compartida de colaboración. Por tanto se deja planteada la interrogante sobre la representación que tiene cada uno de los actores sobre la participación de los padres y de qué manera esta concepción puede ser empleada en la elaboración de futuras estrategias de mejora.

La disciplina, los problemas de convivencia y las formas de abordarlos llaman la atención. En primer lugar, en los casos en que la formación valorica y destrezas sociales básicas se realiza mediante la trasmisión frontal y declarativa de los comportamientos deseados en la convivencia y como paso previo para la educación de contenidos académicos, es posible afirmar que ambas finalidades aparecen como no logradas, quedando la educación formal reducida al traspaso de beneficios sociales. En segundo lugar, está presente la exclusión social y física como forma de abordar la diferencia y la diversidad. Los padres y estudiantes claman por la exclusión de aquellos estudiantes que se escapan de lo que para el hablante es normal. Los centros con mejores rendimientos cancelan la matrícula o solicitan el traslado de aquellos estudiantes con calificaciones bajas o que discrepan, entonces queda planteada la interrogante que tan inclusivos somos en la sociedad y en la escuela. La exclusión social como forma de afrontar la diversidad ha dejado culturalmente aceptable no obstante está presente en la forma de organización de la escuela y de la sociedad. La pregunta es cuáles son las formas que se emplean para socializar a los escolares en la solución de conflictos?

¿Cuán visible es para los integrantes de la comunidad escolar el maltrato entre pares y que hacen al respecto? ¿Cómo se está educando para la convivencia en una sociedad donde la educación cívica no tiene espacio en la educación formal?

En tercer lugar, llama la atención la fragilidad del sentido de sociedad entre los estudiantes; recordemos algunos reportan rechazo a lo que en su concepción se asocia con autoridad y en los otros desconfían y claman por vigilancia y transparencia y casi todos los informantes poseen una negativa valoración de la labor política. Estos sentidos están presentes en las masivas movilizaciones estudiantiles y de nuestros indignados, no hay acuerdo explícito sobre la sociedad que estamos construyendo.

Las claves de una cultura que favorezca la mejora radica en la presencia de dos fuerzas convergentes, la primera es el aporte y compromiso de los miembros de la comunidad y la segunda es el reconocimiento de los integrantes ya sea para compartir conocimientos, para la ayuda mutua, para favorecer la existencia de grupos colegiados y la participación de los actores organizados. La participación de cada uno de los actores permite transparentar sus intereses y demandas así como generar acciones colectivas conducentes a la mejora, lo que en palabras de Fullan et al. (2009) permite la inyección de energía a la totalidad del sistema. Esta convergencia facilita acuerdos, una adopción proyectiva (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2009) de ideas e innovaciones, que posibilita la creatividad y da cabida al aporte de cada uno de los integrantes en pos de la educación de los niños y de la mejora de la escuela.

El conocimiento y la comprensión de la cultura escolar por sí sola no es suficiente para desencadenar procesos de mejora duraderos, éstos exigen que los actores transformen sus prácticas teniendo como parámetro el bien común, los deberes y también los derechos de todos sin exclusión o discriminación. Para seguir mejorando se requiere de un cambio cultural y la creencia de que otro mundo es posible, otra sociedad y educación también.

El estudio de la cultura en el marco de la mejora de la eficacia escolar es un tema convergente con el estudio y demanda concreta de justicia social en educación. El debate del sentido y búsqueda de una sociedad justa permite activar, fortalecer o desarrollar la sociedad civil, el desarrollo de la ciudadanía en la tarea de reconocer derechos y deberes y llevar a cabo una acción democrática consecuente, en la escuela y en la sociedad.

En los momentos en que las movilizaciones estudiantiles y los indignados locales están presentes se hace necesario plantearse la interrogante y consensuar respuestas sobre la sociedad imaginada.

El conflicto social no es negativo, siempre está presente, el problema radica en la falta de una visión colectiva del tipo de sociedad que esperamos que la educación ayude a construir. Para avanzar en justicia social en la educación no basta con distribuir apoyo social que compense algunas carencias materiales. La riqueza y a su vez el desafío de este escenario es ser capaz de avanzar en la generación de prácticas culturales que permitan el reconocimiento de la diversidad, donde el otro sea valorado como un legítimo otro en los discursos y en las prácticas sociales.

REFERENCIAS

- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. *Contexto Educativo: Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 3(18). Recuperado de <http://contexto-educativo.com.ar/2001/4/nota-03.htm>
- Bolívar, A. (2008). Avances en la gestión e innovación de los centros. En A. Villa Sánchez (Coord.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp.291-317). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Creemers, B., Reynolds, D., Chrispeels, J., Mortimore, P., Murphy, J., Stringfield, S.,... Townsend, T. (1998). The Future of School Effectiveness and Improvement (A Report on the Special Sessions and Plenary at ICSEI 1998 in Manchester, UK). *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 125-134.
- Fullan, M. (1981). Research on the implementation of educational change. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 2(1), 195-219.
- Fullan, M., Claudia, C., y Ann, K. (2009). 8 Forces for leaders of change. En M. Fullan (Eds.), *The challenge of change, Start School Improvement now* (pp.101-113). California: Corwin.
- Giddens, A. (1995). *The constitution of society*. UK: Sussex: Polity Press.
- Geertz, C. (2000). *Hacia una teoría Interpretativa de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Hargreaves. (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23-46.
- Leithwood, K., y Jantzi, D. (Abril, 1998). *Distributed leadership and students engagement in school*. Presentado en la Reunión anual de la American Educational Research Association, San Diego.
- Mortimore, P. (1991). School Effectiveness Research: Which Way at the Crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), 213-229.
- Muñoz-Repiso, M., Murillo, F.J., Barrio, R., Brioso, M. J., Hernández, M. L., y Pérez-Albo, M. J. (2002). *La Mejora de la eficacia escolar. Un estudio de casos*. Madrid: CIDE.
- Murillo, J. (2003). El Movimiento Teórico-Práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones Aprendidas para Transformar los Centrol Docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1,(2). Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Murillo.htm>
- Murillo, J. (2004). Un Marco Comprensivo de Mejora de la Eficacia Escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 319-359.
- Murillo, F. J. (2007). School Effectiveness Research in Latin America. En T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp.75-92). Nueva York: Springer.
- Murillo, F. J. (Coord.). (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J., & Román, M. (2008). Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 6-35.

- Murillo, F.J. y Hernández, R. (2011). Hacia un Concepto de Justicia Social. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo, P., y Altopiedi, M. (2006). Los procesos institucionales de mejora escolar desde la perspectiva del enfoque narrativo. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/168/375>
- Pérez, L. M., Ballei, C., Raczynski, D., y Muñoz, G. (2004). *Escuelas efectivas en sectores de pobreza: ¿Quién dijo que no se puede?* Santiago de Chile: UNICEF.
- PNUD (2009). *Desarrollo Humano en Chile. La manera de hacer las cosas*. Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Reezigt, G. J., y Creemers, B. P. M. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 407-424.
- Reynoso, C. (1988). *Corrientes en antropología contemporánea*. Argentina: Editorial Biblos.
- Schoen, L. T., y Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129-153.
- Sun, H., Creemers, B.M.P., y De Jong, R. (2007). Contextual Factors and Effective School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(4), 93-122.
- Valles, M. (2000). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social: Reflexión Metodológica y práctica profesional*. España: Síntesis.
- Valles, M. (2005). Metodología y tecnología Cualitativas: actualización de un debate, desde la mirada más atenta en la obra de Barney G. Glaser. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (9), 145-168.
- Wikeley, F., y Murillo, J. (2005). Effective school improvement: An introduction. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 355-358.
- Wikeley, F., Stoll, L., Murillo, J., y De Jong, R. (2005). Evaluating Effective School Improvement: Case studies of programmes in eight european countries and their contribution to the Effective School Improvement Model. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 387-405.

ANEXO 1

TABLA 2
CULTURA DE LA MEJORA POR TIPO DE CENTRO

| <i>I. Orientación Profesional</i> | | <i>II. Estructura Organizacional</i> | |
|---|---|---|--|
| <i>Centros estancados</i> | <i>Centros mejorados</i> | <i>Centros estancados</i> | <i>Centros mejorados</i> |
| Cuerpo de profesores incompletos y alta rotación | Participación colegiada. Equipo de profesores, grupos de trabajo y equipos de gestión | No logra difundir y lograr adhesión al proyecto o está en fase inicial | Normas de convivencia claras |
| Compromiso dispar con el proyecto de mejora | Historia de logros académicos en el Centro | Fuentes de información poco claras | Dirección se apoya en equipos de gestión o grupos de trabajo profesional |
| Historia marcada por sucesivos fracasos | Presencia gremial paralela a la gestión académica | Manual de convivencia en proceso de elaboración o inexistente | Demandan acompañamiento de apoderados |
| Mejora depende de equipo asesor | Solidaridad, creatividad y compromiso con la mejora de la escuela | Alta carga laboral del profesorado | Alta carga laboral del profesorado |
| Acción gremial vinculada a la gestión académica | | Compromiso errático y falta de credibilidad sobre la posibilidad de mejorar | Compromiso y credibilidad hacia las personas y el proyecto |
| <i>III. Calidad del medioambiente para los aprendizajes</i> | | <i>IV. Foco centrado en los estudiantes</i> | |
| <i>Centros estancados</i> | <i>Centros mejorados</i> | <i>Centros estancados</i> | <i>Centros mejorados</i> |
| Problemas de disciplina no están controlados | Normas de convivencia claras | Historias de logros de algún estudiante destacado | Historia de logros académicos y deportivos en el Centro |
| Formación valórica y personal como requisito previo para la académica | Formación valórica y personal como complemento de la académica | Bajas expectativas de los estudiantes | Altas expectativas de las capacidades de los estudiantes |
| Ambiente general alborotado, carreras, golpes o gritos. Uso relajado del uniforme y espacio medianamente ordenado | Ambiente general calmado sin carreras, golpes o gritos. Uso de uniforme y espacios cuidados | Ausencia de apoderados | Centro de padres activos y apoderados asisten al colegio |
| | | Centro de apoderados activos o ausentes | Actividades hacia la comunidad, de formación o involucramiento de los apoderados |
| | | Actividades dirigidas a la comunidad | |
| | | ausentes y hacia los apoderados ausentes a incipientes | Compromiso con la escuela |

Nota. Creación personal.



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**PRÁCTICAS INCLUSIVAS ANTE EL RIESGO DE EXCLUSIÓN
SOCIO-EDUCATIVA. ESTRUCTURAS DE TRABAJO
COLABORATIVO EN CENTROS ESCOLARES SITUADOS
EN ZONAS DE DEPRIVACIÓN SOCIAL***

**INCLUSIVE PRACTICES FACED THE RISK OF SOCIO-EDUCATIVE EXCLUSION.
COLLABORATIVE WORK STRUCTURES IN SCHOOLS LOCATED IN AREAS OF SOCIAL
DEPRIVATION**

**PRÁTICAS INCLUSIVAS ANTE O RISCO DE EXCLUSAO SOCIOEDUCATIVA.
ESTRUTURAS DE TRABALHO COLABORATIVO EM CENTROS ESCOLARES SITUADOS
EM ZONAS DE VULNERABILIDADE SOCIAL**

F. Javier Amores y Maximiliano Ritacco

Fecha de Recepción: 5 de Noviembre 2011
Fecha de Dictaminación: 10 de Diciembre de 2011
Fecha de Segunda Dictaminación: 30 de Diciembre de 2011
Fecha de Aceptación: 31 de Diciembre de 2011

**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 1, NÚMERO 1**

Prácticas inclusivas ante el riesgo de exclusión socio-educativa. Estructuras de trabajo colaborativo en centros escolares situados en zonas de privación social, 1(1), 2012, pp. 153-178, ISSN: 2254-3139
<http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art7.pdf>

*Esta aportación es fruto de nuestra participación en un proyecto de investigación titulado "Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO: situación, programas y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía", desarrollado en el marco del Plan Nacional I+D+I 2006-2009 (SEJ 2006-14992-C06-04/EDUC).

Resumen

El estudio que aquí se presenta fue realizado en tres centros educativos situados en zonas de privación social con el objetivo de identificar dinámicas de actuación con el alumnado en riesgo de fracaso escolar en clave de *prácticas inclusivas*. Para ello, el enfoque empleado propuso responder a siguiente cuestionamiento ¿Es posible identificar y documentar *prácticas inclusivas* que den respuesta y sean parte de una política activa contra la exclusión educativa? Para abordar dicho interrogante, utilizamos un enfoque cualitativo de investigación proyectado hacia la identificación de *prácticas inclusivas* buscando captar, mediante un enfoque interpretativo, los significados que se construyen en el mundo escolar en contextos desfavorecidos, y así, poder comprender las relaciones y significados de las acciones de los sujetos en estos centros. Los instrumentos de recogida de información incluyeron: -guías para el análisis de datos oficiales y documentos y -entrevistas en profundidad. El proceso de categorización metodológica nos condujo a los resultados del estudio pudiendo responder positivamente a la posibilidad de identificar *prácticas inclusivas*. A su vez, una de las categorías emergentes más referenciadas apuntó a las *prácticas inclusivas* basadas en estructuras de trabajo colaborativo. Dentro ésta se diferenciaron las siguientes sub-categorías: 1) estructuras de colaboración del centro educativo con el contexto y 2) estructuras de colaboración en el centro educativo. Entre las conclusiones más relevantes resaltamos aquellas *prácticas inclusivas* que se apoyan en una estructura colaborativa que las soporte dando cuenta, al tiempo, de una educación más equitativa con menos fracturas y diferencias para las personas más desfavorecidas.

Palabras clave: Trabajo colaborativo, redes sociales, contextos de exclusión social, prácticas inclusivas.

Abstract

The study presented here was performed in three schools located in areas of social deprivation in order to identify dynamics with students at risk of school failure in the key of inclusive practices. For this, the used approach proposed answer the following question ¿Is it possible to identify and document inclusive practices that respond and be part of an active policy against the educational exclusion? In order to address this question, we used a qualitative research approach designed to identify inclusive practices looking for to capture, through an interpretive approach, the meanings that are built into school in disadvantaged contexts, and thus, to able to understand the relationships and meanings of the subjects actions in these centers. The data collection instruments included: -guides for the analysis of official data and documents- and depth interviews. The methodological categorization process led us to the study results may respond positively to the possibility of identifying inclusive practices. In turn, one of the emerging categories more referenced pointed to the inclusive practices based on collaborative work structures. Within this we differ the following sub-categories: 1) collaborative structures of the school with the context and 2) collaborative structures in the school. Among the major conclusions we highlight those inclusive practices that are supported by a collaborative structure to realize, in time, a more equitable education with fewer fractures and differences for the most disadvantaged people.

Keywords: Collaborative work, social networks, social exclusion contexts, inclusive practices.

Resumo

O estudo aqui apresentado foi realizado em três centros educativos situados em zonas de vulnerabilidade social com o objetivo de identificar dinâmicas de atuação com o alunado em risco de fracasso escolar caracterizadas como práticas inclusivas. Para tanto, o enfoque foi dado à busca de resposta ao seguinte questionamento: É possível identificar e documentar práticas inclusivas eficazes e que sejam parte de uma política ativa contra a exclusão educativa? Para responder tal indagação, utilizamos uma abordagem qualitativa de pesquisa visando a identificação de práticas inclusivas tentando captar, mediante um enfoque interpretativo, os significados que se constroem no mundo escolar em contextos desfavorecidos, e assim poder compreender as relações e os significados das ações dos sujeitos nesses centros. Os instrumentos utilizados para a coleta de informações foram roteiros para as análises de dados oficiais e documentos, e entrevistas em profundidade. O processo metodológico de categorização nos conduziu aos resultados do estudo e possibilitou a identificação de práticas inclusivas. Dentre essas, uma das categorias emergentes mais referenciadas foram as práticas inclusivas baseadas em estruturas de trabalho colaborativo, na qual se apresentaram as seguintes subcategorias: 1) estruturas de colaboração do centro educativo com o contexto e 2) estruturas de colaboração no centro educativo. Dentre as conclusões mais relevantes ressaltamos aquelas práticas inclusivas que se apoiam em uma estrutura colaborativa que lhes dê em suporte, evidenciando uma educação mais equitativa, com menos rupturas e desigualdades para as pessoas mais desfavorecidas.

Palavras-chave: Trabalho colaborativo, redes sociais, contextos de exclusão social, práticas inclusivas.

1. INTRODUCCIÓN: LAS ESTRUCTURAS DE TRABAJO COLABORATIVO EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Una de las características más importantes a tener en cuenta a la hora de revisar los elementos que intervienen en los marcos de actuación en donde se desarrollan las prácticas profesionales e institucionales dentro del ámbito educativo, es el grado y capacidad de expansión, implicación y perpetuidad de su efecto dentro del contexto en el que se encuentra (Epper y Bates, 2004; Espínola y Silva, 2009).

En este sentido y para que el mismo sea positivo, será necesario pues, que una serie de ejes transversales se ubiquen bien consolidados, posibilitando un equilibrio sostenible entre todas las partes de la estructura institucional y profesional. Dichos ejes, según Marqués Graells (2002) y Canales y Marqués (2007) son: currículo, evaluación, y ciertos factores que facilitan la realización de buenas prácticas.

A nivel *curricular*, se expresa la necesidad de introducir ciertos criterios orientadores como la significación, variedad, uso de las TIC, adecuación de recursos, evaluación continua, aprendizaje colaborativo, equilibrio teoría-práctica, interdisciplinariedad, consonancia con otros centros, etc., en la construcción de un currículum común como base del desarrollo de actividades con una mayor incidencia en colectivos marginados (Marqués Graells, 2002).

Otro de los temas transversales que deben ser incorporados, son los criterios de calidad con respecto a la *evaluación*. Al respecto, Zabalza (2007) ha apuntado una serie de cuestiones relacionadas con el nivel de información previa, recuperaciones procesuales, graduación de las modalidades y exigencias, seguimiento y control, coherencia, innovación metodológica que han servido de criterios a la hora de establecer un marco evaluativo dentro del contexto de unas buenas prácticas de “calidad para todos”.

Por último, Canales y Marqués (2007) señalan una serie de factores que facilitan la realización de *buenas prácticas* en tres niveles (micro, meso y macro), a partir de los cuales se genera una *red* de implicación conjunta entre los diferentes escalones. Dichos factores en relación con sus respectivos niveles, son:

- Micro-nivel III: Factores relacionados con los alumnos y el profesorado: homogeneidad, habilidades, conocimientos, motivación, actitud investigadora e innovadora, etc.
- Meso-nivel II: Factores relacionados con el centro docente: infraestructura, recursos TIC, recursos educativos, sistema de mantenimiento, actitud favorable hacia la innovación.
- Macro-nivel I: Factores relacionados con la administración educativa: incentivos, formación, apoyo al profesorado y al centro, seguimiento, asesoramiento.

Los diferentes niveles no dejan de estar interconectados con respecto a las responsabilidades que cada actor debe desempeñar. Así pues, el concepto de red es concebido como “un todo” que permite mantener un equilibrio entre las funciones y tareas individuales comprometidas con los objetivos generales, al tiempo que se marca una brecha en la concepción del paso de las organizaciones jerárquicas verticales a otra de tipo horizontal más democrática (Pons y González, 2007; Luengo y Ritacco, 2009).

En este sentido, las diversas aplicaciones del concepto de *red* dentro del ámbito social han demostrado su eficacia en aquellos estudios sobre organizaciones a pequeña y gran escala siendo muy abundantes en lo referente a clases escolares y escuelas, departamentos, bandas o grupos, clubes sociales, comunidades, relaciones internacionales, etc., y vinculadas con temáticas como las relaciones de poder, autoridad, comunicación, etc. (Alba, 1982).

En sintonía, podemos entender las redes sociales de la mano de Mitchell (1973:2) como “un conjunto bien delimitado de actores (individuos, grupos, organizaciones, comunidades, sociedades globales, etc.) vinculados unos a otros a través de una relación o un conjunto de relaciones sociales”. De esta forma, el rasgo más característico de las redes sociales consiste en que requieren conceptos, definiciones y procesos en los que las unidades sociales aparecen vinculadas unas a otras a través de diversos vínculos (Burt, 1980; Ritzert, 1993).

A su vez, estas cuestiones nos posibilitan fijar un marco de referencia teórico al concepto de *red* como *estructura que puede facilitar la existencia de unas buenas prácticas capaces de optimizar los procesos educativos*, en nuestro caso, en contextos de exclusión social, mediante la planificación de tareas conjuntas, colaborativas, compartidas, horizontales y conexas (Bolívar, 2000; Antúnez, 1999; Domingo, 2005). A partir de aquí, nos referiremos de forma más específica a ello.

Dentro del ámbito educativo, el aumento de la exclusión escolar y el abandono de los estudios, son erróneamente entendidos, en muchas ocasiones, como fenómenos aislados y particulares. Por eso, el abordaje de ésta problemática desde iniciativas asistenciales debe ser descartado, para dar paso a dinámicas comunitarias que reconstruyan las relaciones sociales (Badosa, Díaz, Giménez, De Maya y Rosetti, 2003; Luzón, Porto, Torres y Ritacco, 2009).

De esta forma, dada la complejidad del fenómeno de la exclusión, las *buenas prácticas* no pueden dejar de entenderse desde una perspectiva relacional en el seno de las diferentes intervenciones. Por ello, en el ámbito al que se refiere esta investigación, concebir las estructuras de trabajo bajo una perspectiva colaborativa y participativa que asuma el compromiso educativo de la escuela de forma compartida posibilitará, entre otras cuestiones, el surgimiento de las *buenas prácticas* que buscamos identificar (Díaz, Giménez, Giménez, Gomá y Obradors, 2000; Luengo y Ritacco, 2009).

Así pues, es imprescindible considerar la política educativa escolar en contextos de riesgo de exclusión desde: a) parámetros de actuación cooperativos entre centros para instaurar nuevas formas de trabajo con el alumnado vulnerable (personalización-tutorías, prácticas, de formación, participación de diversos actores a nivel local) (Bel Adell, 2002), y b) parámetros de colaboración dentro del centro educativo, que deberían venir reflejados, según Pons y González (2007), en cuestiones como: innovación en el fomento de cambios, integración, intercambio de experiencias exitosas, recursos adecuados, entre otros.

Dicha perspectiva ha sido tenida en cuenta desde varios enfoques, entre ellos, el de Putnam (2000), Coleman (1990, 1994) y Bourdieu (1998). Los mismos resaltan el valor que poseen las *estructuras internas de asociación* (relaciones) que se establecen dentro de los centros educativos, al tiempo que destacan las *estructuras externas de conexión* que los vinculan con el contexto.

Para Bolívar (1997), los centros construyen su propia identidad, su propia cultura, y la red en la que incorporan el entramado de las relaciones y actuaciones implicará una serie de prácticas que definirán la personalidad de dicho centro. Por ello, la influencia del contexto y de cada uno de los actores será decisiva a la hora de entender la construcción de los puentes con instituciones públicas y privadas para hacer frente a problemáticas como la exclusión social.

En sintonía, en el siguiente apartado nos interesaremos por las políticas de los centros educativos como parte central en la construcción de este tipo de estructuras de trabajo, que posibilitan la producción y fundamento de actuaciones y *buenas prácticas inclusivas*, ante el alumnado en riesgo de exclusión educativa.

2. POLÍTICAS DE CENTRO Y TRABAJO COLABORATIVO

Los centros educativos se encuentran en una posición intermedia entre el alumnado, los profesionales, las instituciones locales y todos aquellos agentes e instituciones que intervienen directa o indirectamente en los procesos de enseñanza- aprendizaje. De esta forma, las políticas, y micro-políticas escolares, pueden propiciar una serie de dinámicas conjuntas y bien articuladas en la actuación con los estudiantes en riesgo de exclusión.

En este sentido, y como apunta Bolívar (1997:10) a partir de las palabras de Sykes y Elmore (1989): “...en lugar de concentrarnos en cómo la gente actúa en papeles ya dados en una organización, la investigación debe dirigirse a crear los roles y estructuras que apoyen y promuevan las prácticas educativas que deseamos”.

Así pues, lo realmente significativo son las relaciones y los roles que se van tejiendo en la escuela. Y para que esto sea posible, son necesarios ciertos núcleos o agentes de cambio que inciten al compromiso y a la implicación de los participantes en dinámicas de trabajo, entrando en escena cuestiones que hacen referencia a las interacciones micropolíticas del centro, como son el liderazgo, la gestión del equipo directivo, la autonomía profesional, etc. (Ball, 1987; Luengo y Ritacco, 2009).

Al respecto, autores como Santos Guerra (1992) o González (1994), han estudiado y analizado las diversas fuentes de poder desde las cuales se generan los vínculos en los centros educativos. Entre ellas, *el control informal de la organización*, compuesto por las conexiones colaborativas y relacionales que ofrecen una información más rica (que la proveniente de canales formales) y una aproximación más rápida hacia todos los niveles.

Para autores como Pearn, Roderick y Mulrooney (1995) o Bolívar (2005), dichas acciones, mientras se adjuntan a la política escolar, deben motivar una visión y estrategias de forma *compartida*, una mayor autonomía y el aumento de las *conexiones y grupos de aprendizaje*. En el caso de Fullan (2002), tales estrategias comprenden la formación de coaliciones (misos intereses y compatibilidad) y las *negociaciones* con otros grupos.

Todos estos aportes apuntan a que el trabajo colaborativo es uno de los pilares a la hora de establecer prácticas efectivas que puedan incidir en la transformación de la escuela mediante la interacción estructurada de los profesores (Antúnez, 1999; Fullan, 2002; Luengo, Jiménez y Taberner, 2009). Esto implicaría, además, la acción de obrar voluntariamente sin jerarquías, dejando espacios de autonomía profesional e institucional en un clima de con-

fianza, compartiendo recursos, propósitos, percepciones y procedimientos para alcanzar soluciones significativas a fenómenos como la exclusión socioeducativa (Etheridge y Hall, 1995; Antúnez, 1999; González, 2004; Luzón y otros, 2009).

Reforzando estas ideas, autores como Bolívar (2000) o Murillo (2003) han apuntado una serie de características en la organización del centro educativo que contribuirían a enfrentarse, entre otras problemáticas, a las diversas situaciones de vulnerabilidad escolar del alumnado: a) visión y misión compartida de la escuela, b) cultura colaborativa, c) estructura escolar descentralizada y consensuada, d) estrategias y prácticas de implicación, y e) política eficaz de recursos.

Mirando hacia el contexto de la escuela, la política escolar también debe integrar una apertura al entorno desde una perspectiva inclusiva. En este sentido, su función debe favorecer y garantizar la coordinación, apoyo y asesoramiento a los equipos de la escuela creando condiciones que favorezcan el trabajo conjunto con los servicios de apoyo local, empresas, instituciones, asociaciones, etc. (Domingo, 2005). Por ello, potenciar los enlaces que favorezcan el contacto entre los centros y el profesorado, animando el intercambio de información y experiencias mediante puentes de trabajo entre los centros u otros entes, han sido aspectos muy tenidos en cuenta dentro de los procesos de mejora e implicación escolar (Domingo, 2005; García, 2005). Así pues, todas las acciones que contribuyen al afianzamiento de redes de interacción entre los distintos factores y contextos asociados (administración, centro, departamentos, etc.) posibilitarán ampliar las posibilidades de mejora de los centros y aún más, en aquellos ubicados en contextos de vulnerabilidad social (Domingo, 2005; López, 2006).

Por estas cuestiones, debemos insistir en que, además de ser una vía de desarrollo profesional o una variable mediadora para mejorar la educación de los alumnos (Bolívar, 1996; García, 2005), una política escolar que se enfrente a la exclusión educativa debe promover la consolidación de estructuras *colaborativas de trabajo* planas, ligeras, flexibles, dúctiles y, por ende, favorecedoras del sostenimiento y surgimiento de *buenas prácticas pedagógicas*.

3. BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL

El contexto particular generado desde la inclusividad otorga relevancia a las *buenas prácticas* con la pretensión de resaltar la genuinidad de cada una de ellas. Así pues, si bien el concepto de *buenas prácticas* se utiliza en una amplia variedad de contextos nos acercamos, de la mano Marqués Graells (2002:7) a una definición de dicho concepto que se adjunta a los intereses perseguidos en nuestra investigación. De esta forma para este autor las buenas prácticas se definen como “*un conjunto de intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades hacia el logro de objetivos formativos y aprendizajes de valor educativo contando con diferentes potencialidades en relación con un buen hacer didáctico, pedagógico y un trabajo de apoyo colaborativo de toda la comunidad de enseñanza*”.

En este sentido, la búsqueda de *buenas prácticas* se relaciona directamente con los actuales planteamientos sobre los criterios de calidad de la intervención social, que abarcan no sólo la gestión y los procedimientos, sino fundamentalmente la satisfacción de las necesidades de las personas afectadas y la superación de su problemática de exclusión social.

Otro de los aspectos relevantes dentro del ámbito educativo hace mención al *enfoque ecológico* apuntado por Costello (1996), así como la garantía de llegar a un *grado equitativo de calidad* en la enseñanza, siendo ambos, referentes indispensables a la hora de considerar una definición consensuada de las buenas prácticas.

En esta línea, Ballart (2007) nos propone una idea de *buena práctica*, entendida como aquella que tiene la capacidad de generar mecanismos facilitadores de transferencia, divulgación y fomento de la reflexión para el establecimiento de *bancos de buenas prácticas* (acumulación de experiencias, conocimientos nuevos, soluciones creativas y duraderas) sin descartar la extrapolación de las mismas.

A modo de caracterización teórica del concepto, autores como Hayes, Mills, Christie y Lingard (2006); Lingard (2007) o Vallejo y Bolarín (2009) son coincidentes a la hora de apuntar las características de las buenas prácticas dentro del ámbito educativo, estableciendo como referencia:

- a) Sensibilidad contextual con las experiencias personales de los alumnos con desventajas.
- b) Que el éxito sea una experiencia al alcance de todos.
- c) Currículo relevante para los estudiantes conectando las relaciones y el mundo real.
- d) Emerger los retos educativos y llevarlos a debate público e institucional.
- e) Buscar cambios más allá de estrategias estructurales y organizativas.
- f) Ofrecer al alumnado con dificultades, clases con “calidad intelectual”.

En resumen, y en estrecha relación con estos criterios, una *buena práctica* se asemeja a una situación donde alumnos y profesores colaboran por medio de un contacto en el que constituyen puentes entre el lenguaje escolar y el lenguaje cotidiano utilizando actividades contextualizadas y cognitivamente estimulantes (Alsina y Planas, 2009; Castellá, Comelles, Cros y Vilá, 2007).

4. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS Y EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

Dentro del marco metodológico de nuestra investigación, se diseñaron dispositivos analíticos para recabar datos documentales y estudios de campo, referidos a disposiciones normativas y estructuras administrativas en la comunidad autónoma de Andalucía, así como, de sus centros educativos, y del funcionamiento de prácticas, representaciones y valoraciones de las mismas por parte de los diversos actores implicados. Por ello, se ha utilizado un enfoque cualitativo proyectado especialmente en la identificación de *prácticas inclusivas*, y se ha diseñado, y empleado, un conjunto de instrumentos de recogida de información que incluyeron: guías para el análisis de datos oficiales y documentos y entrevistas en profundidad.

En sintonía, tres tipos de decisiones metodológicas se contemplaron en su diseño. De un lado, la que se refiere al análisis de datos secundarios, como son las bases de datos disponibles sobre la población escolar de riesgo de exclusión en la ESO en la comunidad autónoma de Andalucía, y de otro, la selección de una muestra de centros IES que presenten tasas elevadas de fracaso escolar en su alumnado¹. Se analizaron también a estudiantes y medi-

¹ Para el análisis de dichos índices nos centramos en la información relativa a los tres momentos claves para la trayectoria educativa del alumnado: la transición de primaria a secundaria, el segundo curso de la ESO y los sujetos que hayan sido derivados hacia medidas extraordinarias de atención en el segundo ciclo de la etapa

das especiales, como son talleres, programas de garantía social u otros equivalentes que puedan estar desarrollándose en cada uno de los territorios. Para el análisis de sujetos en riesgo, medidas extraordinarias y centros donde se estén desarrollando, se adoptaron los criterios y procedimientos del *estudio de caso*, es decir, cada uno de los IES seleccionados fue considerado como una unidad de análisis propia.

4.1. Selección de la muestra

Para nuestra investigación hemos seleccionado tres centros educativos públicos de educación secundaria (IES) ubicados en la provincia de Granada, en contextos de riesgo social, económico, educativo y cultural, en los que una proporción elevada de su alumnado se encuentra en riesgo de exclusión educativa². La selección de los IES, se ha realizado a través la estrategia denominada por Meltzoff (2000) como *muestra intencional homogénea-restringida*.

4.2. Elección y diseño de los instrumentos

Los instrumentos que se han seleccionado, así como su diseño, están estrechamente relacionados con los objetivos y el método de la investigación. Los aspectos más operativos que hemos tenido en cuenta para su selección y diseño se organizan esquemáticamente en la siguiente tabla 1.

TABLA 1

ASPECTOS CONSIDERADOS EN LA ELABORACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

| Aspectos considerados en la elaboración de los instrumentos | Características de análisis |
|---|--|
| Programa o medida de Atención a la Diversidad | - Estrategias propias del centro en respuesta a las situaciones de los alumnos en riesgo (cuándo y cómo surgieron). Diseño de las medidas (cómo y quién/es lo realizaron). Decisiones sobre tales medidas o programas (tipos). |
| Profesorado | - Características. Formación. Formación específica en relación con dicho el alumnado en situación de riesgo. |
| Alumnado | - Número de alumnado en situación de riesgo y variaciones en el tiempo. |
| Recursos | - En relación con las medidas (tipos, distribución, organización, planificación). |
| Centro | - Imaginario colectivo respecto a las medidas y programas. Grado de integración de las medidas. |
| Contexto social y educativo | - Grado de atracción educativa. Grado de intercambio de información con otros centros. Núcleos dificultad en los itinerarios hacia los programas. |
| Datos | - Sobre rendimiento escolar. Repetición. Promoción. Absentismo. Deserción. Funcionamiento de los programas (índices de titulación a partir de la diversificación y de la transición u otros tipos de medidas). |

Nota. Creación personal.

² Dicho alumnado se ajustaría al criterio conocido como de "vulnerabilidad educativa", dado que están escolarizados en itinerarios o programas específicos para este tipo de situaciones escolares (medidas de diversificación, programas de garantía social (PGS), aulas de educación compensatoria, apoyo, refuerzo).

Atendiendo a ello, se acordó que los medios más idóneos para recabar información eran: la entrevista en profundidad y el análisis de documentos (leyes, normativas, etc.).

4.2.1. La entrevista

Entre las distintas tipologías de entrevistas cualitativas, nosotros hemos seleccionado la entrevista en profundidad³ (o *no estructurada*), con el propósito de analizar e interpretar las relaciones que pueden existir entre las concepciones que tiene el profesorado acerca del vínculo entre su marco laboral y el reflejo práctico en su desempeño diario. El interés de la misma se enfocó, entre otros aspectos, en detectar aspectos relacionados con la implementación de dichas medidas, las percepciones de los profesionales acerca de los programas y/o medidas que se contemplan en su centro escolar, la disponibilidad de recursos materiales que garanticen una atención inclusiva, etc. A su vez, el interés de la entrevista se ha centrado en dos ejes principales, uno de tipo estructural vinculado a la medida/s o programa/s desarrollado/s y otro subyacente que indaga acerca de las prácticas que acontecían en dichos marcos de trabajo.

4.2.2. Análisis de documentos

Otra de las fuentes de información que se ha utilizado consistió en analizar documentos oficiales⁴, tanto de la administración central (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía), como de la provincial (Delegación de Granada). Con respecto a los centros, hemos analizado sus respectivos Proyectos Educativos, así como sus archivos, a los que tuvimos acceso gracias a la gestión de la secretaría de los centros y de los que obtuvimos datos de carácter académico: tasa de fracaso, índices de repetición, desfase escolar, etc. Por otro lado, los referentes legislativos más generales (leyes, reales decretos, órdenes, resoluciones, etc.) hasta las más particulares y concretas (acuerdos, instrucciones, circulares, etc.) también han sido consultados para contextualizar normativamente nuestra investigación.

4.3. El análisis de los datos y el proceso de categorización

Autores como Holsti (1969) y Krippendorff (1980) han coincidido en afirmar que el “análisis de contenido” es una técnica de análisis de información objetiva, sistemática, cualitativa y cuantitativa marcada por la exhaustividad y con posibilidades de generalización.

A su vez, nuestro proceso de categorización comenzó a partir de un “cruce” en el que los instrumentos (documentos y entrevistas) nos permitieron iniciar un camino de estructuración de categorías y de reducción de datos⁵. En este sentido, en esta primera fase de estructuración fue de gran importancia la aplicación del *análisis de contenido* mediante esquemas

³ El tipo de entrevista *estandarizada no programada*, se sustenta en la idea que la estandarización del significado de una pregunta requiere de una formulación familiar al entrevistado, lo cual se realiza a través de un estudio de los entrevistados y una selección y preparación de los entrevistadores. A esta idea se suma la confección de una secuencia de preguntas satisfactoria para todos los entrevistados (Vallés, 2009).

⁴ Según Vallés (2009), las ventajas que presenta esta estrategia es el bajo coste que supone la obtención de una gran cantidad de material informativo; la no reactividad, ya que el material documental suele producirse en contextos naturales de interacción social en ausencia del investigador.

⁵ Reducción de los datos: fase en la cual se lleva a cabo la síntesis y selección de los resultados a lo largo del proceso de categorización para realizar posteriormente las interpretaciones que den lugar a una serie de conclusiones, teniendo en cuenta siempre el marco teórico elaborado (Vallés, 2009).

de relación para el *análisis de entrevistas* (con flechas, tipos de nexos, relaciones, etc.) en donde las *unidades de registro*⁶ se clasificaban en diferentes *indicadores* o *unidades de análisis*⁷. A partir de aquí los *indicadores* se pudieron organizar en diferentes pre-categorías (categorías menores o específicas) completando así, la primer parte del proceso⁸.

Avanzando con la reducción de los datos, la aplicación de los *criterios de identificación* de *prácticas inclusivas* (Johnson y Rudolph, 2001; San Andrés, 2004; Ballart, 2007; Alsina y planas, 2009) a las *pre-categorías* nos permitió, no solo reducirlas en *categorías* más generales y comprensivas, sino también complementar nuestra clasificación con un *orden frecuencial* cada una de las categorías generales. En la siguiente tabla 2 reflejamos las fases que constituyeron nuestro proceso metodológico.

TABLA 2
PROCESO DE ESTRUCTURACIÓN Y CATEGORIZACIÓN

| | | | |
|--|--|--|-------------------------------------|
| Entrevistas x 34 (Unidades de registro) | | Análisis de documentos (Unidades de registro) | |
| ↓ | | ↓ | |
| ↓ Indicadores o unidades de análisis ↓ | | | |
| <i>Estructuración de categorías</i> Nvivo8 ⁹ | Categorías menores, específicas, o Pre- categorías 1ºer y 2º Vuelco de Indicadores (UA) | | <i>Reducción de datos</i> Nvivo8 |
| ↓ | Criterios de Identificación de <i>Prácticas Inclusivas</i> | | ↓ |
| ↓ Categorías Generales y Comprensivas ↓ | | | |
| Tablas de Frecuencias de <i>Prácticas Inclusivas</i> | | | |

Nota. Creación Personal.

A término del proceso de categorización surgió como una de las más referenciadas la categoría de las *prácticas inclusivas* basadas en estructuras de trabajo colaborativo diferenciándose en la misma las siguientes sub-categorías:

- Prácticas inclusivas basadas en estructuras de colaboración del centro educativo con el contexto.
- Prácticas inclusivas basadas en estructuras de trabajo colaborativo en el centro educativo.

Continuando con el análisis de los datos y en referencia a la categoría que reúne a las *prácticas inclusivas basadas en estructuras de colaboración del centro educativo con el contexto*, es conveniente aclarar que el "contexto" para nosotros se refiere, como se observa en la figura 1, a aquellos organismos, asociaciones, instituciones, etc., que se relacionan con la actividad

⁶ Unidades de Registro: Es la sección o segmento de contenido del texto que hace referencia a una categoría. Son unidades base con miras a la codificación, categorización, y si se precisa, al recuento frecuencial.

⁷ Los indicadores o unidades de análisis: Constituyen los núcleos de significado propio que serán objeto de estudio para su clasificación en categorías.

⁸ En esta etapa fueron importantes dos vuelcos de información realizados (1ºer y 2º Vuelco de Indicadores). En el primero, se extraen las unidades de análisis y se clasifican en las primeras pre-categorías y en el segundo se escogen aquellos que especifican las estrategias o prácticas realizadas por los profesionales del centro.

⁹ Software de análisis y organización de datos (NVIVO8) Es la herramienta informática que hemos utilizado para realizar el análisis de contenido. El programa nos ayudó trabajar con el material para compilar, comparar y encontrar sentido a la información de una forma más rápida y segura.

de la propia escuela. Los otros centros educativos de la zona o del propio municipio, la familia, las instituciones locales (centro de salud, ayuntamiento, asistencia social, etc.) y otras menos conocidas como la organización MUSE¹⁰, las madres mediadoras, etc., colaboraban con las actividades formativas del centro.

FIGURA 1. SUB-CATEGORÍA DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LAS RELACIONES DEL CENTRO CON EL CONTEXTO

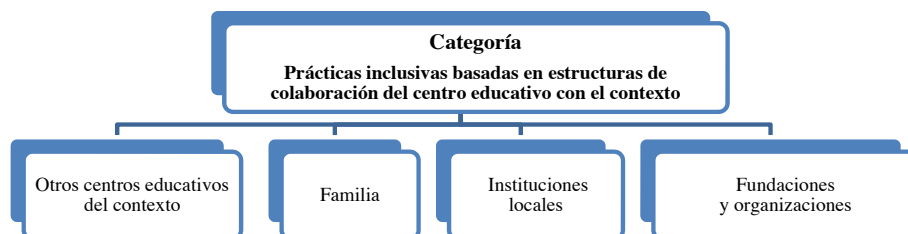
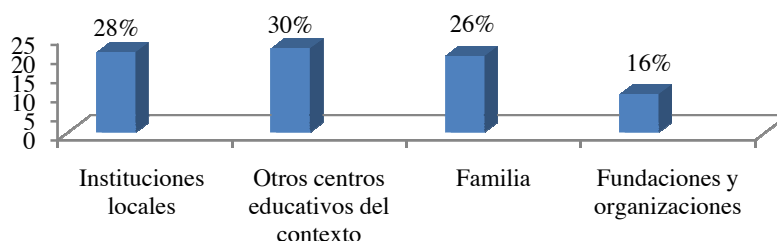


Figura 1. Creación Personal.

Así pues, como resultado del proceso de estructuración y categorización, el índice de frecuencia de prácticas en esta categoría permitió observar cómo, entre otros aspectos, la participación conjunta con las instituciones locales, las familias del alumnado u otros centros educativos del contexto aledaño (especialmente aquellos de donde provenían los estudiantes) sumaban más del 85% de las prácticas identificadas, mientras que aquellas actuaciones que se vinculaban a fundaciones u organizaciones, al tiempo que cumplían una labor de apoyo y refuerzo con el alumnado en riesgo, eran las menos referenciadas. Lo dicho se refleja en la siguiente figura 2.

FIGURA 2. FRECUENCIAS DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA SUB-CATEGORÍA



DE LAS RELACIONES DEL CENTRO CON EL CONTEXTO.

Figura 2. Creación Personal.

¹⁰ El programa MUSE es promovido por la Fundación Internacional Yehudi Menuhin (IYMF). Desde el año 1991 se constituye como una Asociación Internacional sin ánimo de lucro. Entre una de sus áreas de trabajo fundamentales se encuentra el Proyecto MUSE, que entiende la música y las artes como fuente de equilibrio y convivencia. El MUSE comenzó a desarrollarse en Suiza en 1994. Desde entonces ha crecido hasta implantarse en 443 escuelas de quince países de Europa, colaborando actualmente en el programa 892 artistas y participando en el mismo, a nivel europeo, a más de 45.000 niños y niñas. El Programa se implanta desde un trabajo coordinado entre los artistas, los profesores de los centros y los equipos directivos, así como de éstos con los profesionales que coordinan el Programa en el Ministerio de Educación y Cultura, las Consejerías de Educación de las distintas Comunidades Autónomas y en la Fundación Yehudi Menuhin España. La finalidad es el fomento de las Artes como base educativa, especialmente de la música, el canto, el teatro, la danza y las artes plásticas, en el ámbito escolar como herramienta que favorece la integración social educativa y cultural de niños y niñas desde el respeto a la diversidad. El trabajo se realiza a través de talleres impartidos por artistas en activo con experiencia pedagógica. Las actividades MUSE se imparten en los centros escolares, dentro del horario lectivo, y se prolongan durante el curso escolar. Información disponible en: <http://www.fundacionmenuhin.org/programas/muse1.html>

Por último, el análisis de la categoría que reúne a las *prácticas inclusivas basadas en estructuras de trabajo colaborativo en el centro educativo*, vio emerger a tres sub-categorías: *la organización del profesorado, la organización del alumnado y otras dinámicas colaborativas*. Éstas, emergieron de nuestro proceso metodológico y se pueden contemplar de forma más clara en el siguiente figura 3.

FIGURA 3. SUB-CATEGORÍA DE LA ESTRUCTURA Y LA ORGANIZACIÓN DEL CENTRO

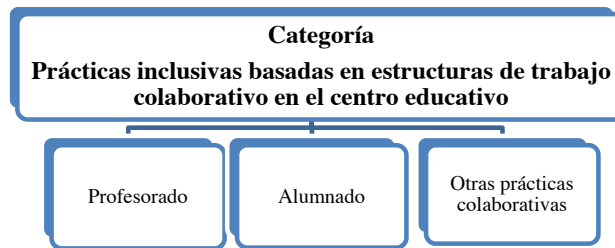


Figura 3. Creación Personal.

Como se observa a continuación, en la figura 4, las *prácticas inclusivas* basadas en estructuras de trabajo colaborativo vinculadas con decisiones organizativas que apuntan a la gestión de la problemática de la exclusión socioeducativa en los IES estudiados, se concentran en tres ámbitos. Se resalta, al respecto, como las sub-categorías que hacen mención a la *organización del alumnado en riesgo de exclusión y la organización profesorado* que atiende a los mismos abarcan el 82% del total de la frecuencia de saturación de la categoría. Por otro lado se observa como las prácticas inclusivas que implican la organización del alumnado bajo pautas colaborativas, son las más referenciadas con un 67% del índice de frecuencia general.

FIGURA 4. FRECUENCIAS DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA CATEGORÍA DE LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DEL CENTRO EDUCATIVO

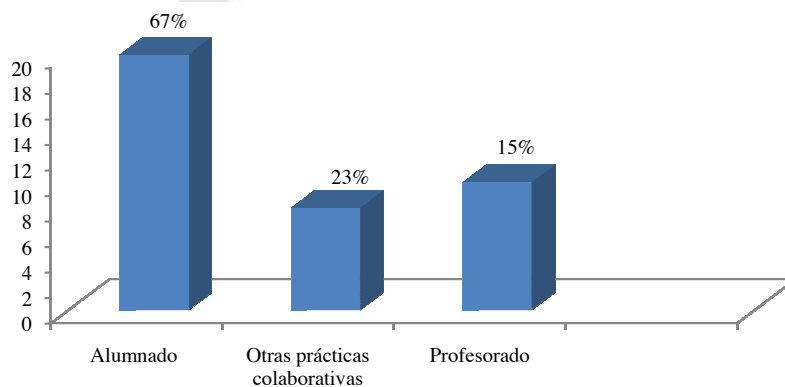


Figura 4. Creación Personal.

Sin más, de aquí en adelante y apoyándonos en el sustento empírico de los fragmentos extraídos de las opiniones de los informantes, caracterizaremos aquellas prácticas que, basadas en estructuras de trabajo colaborativo, promueven el desarrollo educativo y la inclusión social del alumnado en riesgo de exclusión.

5. PRÁCTICAS INCLUSIVAS BASADAS EN ESTRUCTURAS DE COLABORACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO CON EL CONTEXTO

Es un hecho constatado que en el tránsito del anterior milenio al presente, debido a los profundos cambios y transformaciones, estamos viviendo en nuevos contextos sociales, culturales, económicos, políticos, tecnológicos, etc., que de una forma genérica se han denominado “postmodernidad”. La flexibilidad en las organizaciones ha sido una de sus consecuencias, en lo que se llamado “posfordismo”. Por ello, en las instituciones educativas, la descentralización, la autonomía y los modos de gestión privados son algunas de las características que se van imponiendo. Entre otras cuestiones, los vínculos con el contexto se hacen cada vez más intensos y amplios, reestructurándose progresivamente el lugar y el papel de la escuela en las relaciones que mantiene con la familia, con las madres y los padres, con las instituciones locales, etc. En definitiva, con el contexto. Estas nuevas dinámicas en torno al gobierno de la educación, están haciendo que las responsabilidades recaigan en el propio centro, lo que acentúa su fuerte implicación, e interés, por las instituciones que lo rodean.

5.1. Descripción y estudio de las sub-categorías

5.1.1. Colaboración con centros educativos del contexto

Para el profesorado es muy importante establecer nexos de colaboración con los centros del propio municipio y con los de la zona de influencia, con el objeto de intercambiar y difundir información sobre el alumnado que transita de unos centros a otros y así asesorar sobre los aspectos más relevantes de cara al proceso de escolarización.

“...primero pedimos del centro del pueblo desde el que acuden los niños de aquí de primaria; se piden los informes y con esos informes y una valoración inicial que hacemos nosotros con unas pruebas escritas, porque nosotros no los conocemos de nada, vemos el qué, [...] el año pasado bajé yo a hablar con los dos tutores que hay de sexto, para que me digan cómo va cada niño exactamente.” (JE.2)¹¹

En otro de los centros se expresaban cuestiones similares, pero ahora se trata de informar sobre la evolución del alumnado tras el paso del tiempo.

“También como iniciativa o experimentación, en el primer trimestre de cada año, mandamos a los colegios de referencia las notas de sus alumnos anteriores, que estaban en sexto o en segundo de la ESO, para que puedan ver en tercero cómo han ido en el instituto; muchos colegios nos lo demandaron, porque han estado mucho tiempo con esos alumnos y están implicados con ellos.” (O.1)

Se observa que en estos contactos iniciales de tránsito de información, se opta por una perspectiva que abunda en lo individual y personal del alumnado con el propósito de que su adaptación al centro se realice de forma óptima. Así lo aconsejan autores como Johnson

¹¹ La codificación de los IES y de los/as entrevistados/as se establece de la siguiente manera: 1= Centro 1; 2= Centro 2; 3= Centro 3; C= Compensatoria; AR= Apoyo y Refuerzo; PGS= Programas de Garantía Social; PDC= Programas de Diversificación Curricular; TAR= Tutorías (con alumnado en situación de riesgo de exclusión); O= Orientación; D= Directores/as; JE= Jefes/as de Estudio; OT= Otros/as Profesionales a cargo que no se encuentren en ninguna de las anteriores (Programas, Asociaciones, etc.)

y Rudolph (2001), Domingo (2005), Bolívar y Pereyra (2006), en el sentido de que hay que dar respuestas educativas heterogéneas ante la variedad de factores de riesgo que sesgan las posibilidades de desarrollo del alumnado más vulnerable.

5.1.2. Implicación familiar

Uno de los grandes principios educativos tiene que ver con la relación entre la escuela y la familia. Pero los cambios sociales y culturales los que están transformando también la estructura y las pautas familiares, con la consiguiente repercusión en la vinculación con la escuela. En contextos como los que estamos estudiando, la participación de las familias es primordial y así lo atestiguan investigadores como Silver (1995), Sen (2000) o Tezanos (2004).

Hemos evidenciado en nuestra investigación cómo el profesorado reclama de los padres y madres su implicación, al tiempo que promueven una serie de actividades pedagógicas para que colaboren y participen en las mismas y se sientan protagonistas de la educación de sus hijos.

“...el curso pasado ya empezamos la iniciativa de propuestas de mejora con unos padres de formar grupos en los pueblos, que depende del instituto y los gobierna el instituto [...] pero ahora mismo tenemos equipos de deporte, nuestros, que me parece que son en Gobernador¹².” (D.1)

En otro de los IES también se aprecia el valor de la relación con la familia y la potenciación de la misma por parte del propio centro.

“Tenemos la escuela de padres, ya sabes que vienen madres aquí a clase para que conozcan el centro y que cuando hablen, lo hablen con conocimiento de causa, [...] y cuando un padre viene aquí y ve el centro y como se trata a los niños, pues a lo mejor cree que la escuela es más necesaria de lo que pensaba en un momento, entonces integrar, captar esa gente y que se den cuenta de que si su hijo no se incorpora al sistema educativo, van a seguir formando bolsas de marginalidad.” (D.3)

Más allá de las necesidades académicas que se pueden derivar de estas iniciativas para la mejora de la educación del alumnado, podemos señalar otra dimensión no menos interesante y que, de la mano de Peterson y Warren (1994), Reitzung (1994) y Beck (2000) señalan que estas prácticas y vinculaciones que comprometen y potencian la participación familiar van íntimamente unidos al desarrollo de una “democracia” en las escuelas. En sintonía con nuestros manifestantes, Badosa y otros (2003) o Ballart (2007), han señalado, como criterio de selección de *prácticas inclusivas en contextos desfavorecidos*, a todas aquellas actuaciones que *dan lugar a la creación y el fortalecimiento de vínculos comunitarios*.

5.1.3. Colaboración con instituciones y empresas locales

Las instituciones educativas no pueden vivir de espaldas a la realidad social y cultural que le rodea. Necesitan de la colaboración e implicación de las agencias, agentes, instituciones, empresas, etc., que operan en su mismo contexto o son cercanos a su perímetro de influen-

¹² Es un pueblo de la provincia de Granada cerca de Iznalloz.

cia. Este otro principio pedagógico de máxima importancia, también ha estado presente entre los *criterios de identificación de prácticas inclusivas* utilizados en nuestro proceso metodológico tal y como proponen Badosa y otros (2003), Ballart (2007) y Alsina y Planas (2009). Desde asociaciones socioculturales, instituciones como Cáritas, asistentes sociales, el centro de salud, la administración de justicia, el orden público, el ayuntamiento, las empresas, etc., participan, colaboran, etc., la compleja labor educativa que tienen encomendada estos IES. Aunque son cuestiones importantes, y por momentos pueden parecer obvias, autores como Marchena (1997), Ainscow, Crow y Dyson (2007), Ballart (2007) o Espínola y Silva (2009), apoyan estas consideraciones.

Los asistentes sociales trabajan codo a codo con el profesorado sobre todo en cuestiones que tiene que ver con el absentismo.

“[Los alumnos] tienen que venir, [los asistentes sociales] llevan los seguimientos, las faltas [y] si no vienen van a casa y por eso les temen que avisen: “que su hijo no viene al centro”. Hay un seguimiento bastante serio y vienen por eso pero me acuerdo cuando este seguimiento no era así, faltaban bastante más, les daba igual.” (A y R. 2)

La seguridad, los problemas de acoso, de maltrato, de consumo de estupefacientes, de salud, son cuestiones que preocupan cada vez más a los centros. Para afrontarlas desde una perspectiva holística se solicita la colaboración de las instituciones que se encargan prioritariamente de estos asuntos.

“Hemos hecho un “programa director” para mejorar la seguridad en el centro, hemos traído la guardia civil y a un inspector judicial por si hay algún problema de acoso. [...] Si hay casos graves que los alumnos nos comunican, hay que ponerlos en manos de expertos que sepan [...] que informen a los padres de los alumnos. [...] También estamos trabajando con el Centro de Salud en el asesoramiento y atención al alumnado en temas de crecimiento, cambios hormonales y corporales, desarrollo sexual, etc.” (D.1)

Como podemos observar, estas inquietudes van más allá de la mera intervención puntual porque se acentúa la perspectiva formativa, a través de actividades conjuntas (charlas, colaboración con familias...) requeridas por el centro educativo a los expertos que tratan estas cuestiones.

Dentro de esta amplia gama de interacciones hemos resaltado cómo los estudiantes que pertenecen a los programas de garantía social (hoy PCPI), al realizar su período de prácticas en empresas o instituciones locales no solo ponen a prueba los conocimientos adquiridos en sus respectivos talleres, sino que se implican dentro de un marco laboral que los acogerá en todas las dimensiones de su desenvolvimiento. Así lo expresan los entrevistados:

“Ahora van a empezar mañana las prácticas, dos van al ayuntamiento, dos a una residencia, al INEM, otros van a la UTL, otro al Consorcio, otro al Centro de Salud, y si bien no van a estar en puestos de responsabilidad, yo lo que quiero es que para lo que tengan que hacer que sean responsables, que es para lo que les hemos estado preparando” (PGS. 3)

En otro de los centros:

“...y ahora tienen un camino, una inquietud, ahora cinco o seis de la clase van a hacer prácticas de empresa, dos o tres se van a ir a Granada a la Nissan, otros a la Wolkswagen, [...] la experiencia me dice que hay muchos que salen y tienen la inquietud de seguir estudiando.” (PGS. 1)

Como se refleja en ambos fragmentos, los docentes, al tiempo que valoran dichas experiencias de formación, ponen el acento en el crecimiento personal y actitudinal del alumnado cuando tienen que enfrentarse a los nuevos marcos de trabajo, lo que supone un verdadero reto para aquellos jóvenes que, en muchas ocasiones, se han encontrado en situación de abandono de sus estudios y por ende en riesgo de exclusión socioeducativa.

5.1.4. Colaboración de fundaciones u organizaciones

Las asociaciones que colaboran de forma desinteresada con los centros, en este caso, proporcionan recursos para atender de forma más individualizada al alumnado con la consiguiente mejora de los aprendizajes. A continuación extraemos algunos fragmentos de las entrevistas que se refieren a estas cuestiones.

“[...] la Asociación Sorema¹³, [...] llevamos ahora pocos años, la verdad es que está viniendo muy bien, están ayudando muchísimo, porque a estos alumnos los sacan de las clases, y ahí en las clases no se les podía soportar, los demás estaban perdiendo, y entonces pues, la verdad es que está yendo bastante bien...” (A y R. 3)

También a través de prácticas realizadas por el profesorado proveniente de fundaciones como MUSE se busca romper los estereotipos sociales aprovechando manifestaciones culturales como la música.

“Con los que estaban más deprimidos yo hacía actividades para que se sintieran a gusto, se integrasen dentro de clase [...] Sobre todo hay que buscar la sencillez; intento utilizar un vocabulario que se acerca más a ellos. Entonces que venzan un poco esto. Cuando lo rompen, todos entran. Son más naturales...” (OT. 1)

Las *madres mediadoras* son dos mujeres que tuvieron a sus hijos escolarizados en uno de los centros, una es *paya* y la otra gitana. Visitan el centro diariamente para interceder en los posibles conflictos que hayan ocurrido en el transcurso de la semana. Trabajan conjuntamente con el profesorado y con las familias. Están apoyadas por Cáritas.

“...la mediación familiar la llevamos en el instituto [...] nosotras le dedicamos mucho más tiempo al instituto, [también] vamos a las casas a hablar con las familias [...] venimos todos los días a la hora del recreo para hablar con los profesores, cualquier problema con los niños, los partes que todos los días hay y hablamos con las familias. [...] el [profesor] que haya tenido problema pues está allí esperándonos a nosotras. Y luego, [nos reunimos] con los jefes de estudios.” (OT.1)

¹³ Sorema es producto de una subvención que piden entidades y organizaciones no gubernamentales de colaboración con la población. En este caso, Cáritas España. Puede cubrir varios ámbitos entre ellos el ámbito educativo y formativo. La subvención de actividades formativas orientadas a la inserción laboral se realiza proveyendo de personal especializado a Instituciones Locales o Educativas que imparten talleres de diversas especialidades.

A la hora de interactuar con dichos agentes el Departamento de orientación es un eje fundamental como nexo activo en la construcción de vínculos. Así lo describen los entrevistados:

“Con el ayuntamiento estamos coordinando un plan contra el absentismo [...] también mantenemos una relación fluida con los colegios de origen de nuestros alumnos [...] ellos nos dan la mejor información [...] las familias están colaborando en el centro en cuestiones de aprendizaje.” (O. 1) [...] Nuestro Orientador, está potenciando una escuela de padres, hacen reuniones, están en determinadas clases [...] está ayudando mucho.” (D 3)

Como podemos observar, los centros educativos no pueden ignorar la realidad social y cultural, ya que necesitan de la implicación y colaboración todas estas instituciones (Ballart, 2007). Así pues, este tipo de dinámicas y prácticas, al tiempo que están presentes como un principio pedagógico en la gestión educativa que se realiza en los contextos analizados, son referenciados por Badosa y otros (2003), San Andrés (2004) o Ballart (2007) como procesos que se asocian con las prácticas que buscamos identificar y que apuntan a *diseñar respuestas específicas para afrontar necesidades particulares o para aprovechar eficazmente los recursos existentes.*

Recurriendo a los documentos analizados, dentro de los “Objetivos propios para la mejora del rendimiento escolar y la continuidad del alumnado en el sistema educativo” del Proyecto educativo de uno de los IES especifica:

“objetivo 10: Colaboración del Ayuntamiento y otras asociaciones de la Comarca en la mejora de la convivencia: Existe gran coordinación con el Equipo de Orientación Educativa en el desarrollo y seguimiento del Plan Municipal de Control del Absentismo [...] Además, están trabajando paralelamente con nuestro equipo las monitoras de Cáritas, a través de dos proyectos de control de absentismo, control y seguimiento familiar, “tutorización” de alumnado conflictivo [...] El apoyo de todos estos agentes externos es fundamental para crear una dinámica educativa, debiendo ser ratificados en sus funciones e incluso potenciados.” (Proyecto Educativo de Centro. 1)

Respecto a la perspectiva que marca la relación de este centro con su contexto, queda clara la visión “holística” de claustro de profesores al diseñar dicho documento, dejando entrever que, ante las situaciones de absentismo o riesgo de fracaso escolar que forman parte de la complejidad del fenómeno de la exclusión social, una de las respuestas es una acción conjunta que busque abordar el desarrollo general del alumnado en pos de la consecución de los objetivos propuestos para cada nivel educativo.

6. PRÁCTICAS INCLUSIVAS BASADAS EN ESTRUCTURAS DE TRABAJO COLABORATIVO EN EL CENTRO EDUCATIVO

López (2006), se refiere a las organizaciones escolares actuales diferenciando claramente el marco de acción que el profesorado posee dentro del carácter formal de su estructura, del margen de autonomía que les permite trascender de la misma. A su vez, el aumento de la brecha entre ambas esferas, les permitirá desarrollar un conjunto de conductas adapta-

tivas sin necesidad de que éstas estén predeterminadas por una estructura que controle, supervise o evalúe. De este modo, este tipo de organizaciones¹⁴ se permiten a sí mismas importantes márgenes de flexibilidad en su funcionamiento pudiendo llegar más fácilmente a la creación de espacios colaborativos de ejercicio profesional ante problemáticas como la exclusión socioeducativa.

6.1. Descripción y estudio de las sub-categorías

6.1.1. Prácticas inclusivas basadas en una estructura colaborativa en la organización de profesorado

Como ya se ha comentado, hoy día, el contexto de autonomía de los centros educativos proporciona un alto grado de diferenciación interna en las tareas del profesorado, ya que sus responsabilidades son más difusas, en un ambiente organizativo en el que el control y la coordinación se orientan hacia un trabajo más colaborativo. Por ello, el profesorado debe transformar el carácter de sus tareas, antes estables, formales y jerárquicas, por la asunción de nuevos roles más variados. En este marco, los docentes se comprometen con metas educativas de más alto nivel, porque le da significado a su trabajo conforme a unos objetivos compartidos y deseados.

Ahora los educadores desarrollan roles que están vinculados con un centro que se organiza a través de una estructura colaborativa, por lo que su trabajo se desarrollará en equipo, valorándose su capacidad y su conocimiento. Como lo refleja el siguiente fragmento, las dinámicas basadas en el compromiso son clave en esta nueva forma de concebir el funcionamiento del centro, ofertando el propio director una parte de su tiempo para llevar adelante el proyecto educativo.

“Además de las horas programadas, el instituto pone de su parte más horas; yo por ejemplo no tenía que dar clase y sin embargo doy cinco horas, y así les aumentamos su estimulación” (D.1)

Por estas cuestiones, la flexibilidad o la responsabilidad son características del nuevo papel que tiene que desempeñar el profesorado en este tipo de organizaciones, más descentralizadas:

“Tenemos que tirar entre todos y que el trabajo tenemos que dividirlo equitativamente. [...] lo que hemos hecho, ha sido disminuir la ratio en el primer ciclo y dividir la tarea.” (D.2)

Bajo estos criterios, la asignación de las tareas se lleva a cabo a través de la negociación, dado que se parte de unas metas a las que se les da valor y significado. Por ello, el profesorado involucrado en las prácticas identificadas, las relacionadas con la inclusión socioeducati-

¹⁴Bidwell (2001), pone de manifiesto que, desde esta perspectiva de la organización escolar, buena parte del funcionamiento organizativo es construido socialmente en el curso de procesos emergentes en donde los significados son negociados permanentemente y sin ningún guión previo. Otros autores como Lotto (1990), se refirieron a este tipo de organización escolar como 'construcciones sociales' en el sentido de que mediante el lenguaje y la interacción, los fenómenos que guardan relación con la organización son continuamente definidos e interpretados, emergiendo de este proceso las categorías que serán tomadas por sus miembros como 'la realidad', a partir de ahí, la forma en que los sujetos construyan su visión de la organización va a influir poderosamente en las acciones que emprendan a continuación.

va, suele compartir libremente los objetivos de los proyectos en los que está comprometido el centro:

“Todos los profesores que entran en compensatoria son voluntarios [...] yo lo negocio eso con los profesores [...] para no forzar a nadie que no quiera entrar en compensatoria. Este año por ejemplo, todos son voluntarios y lo hemos negociado [...] hay gente que trabaja de maravilla [...] ha sido un éxito vamos a seguir en esa dinámica.” (D.1)

Como adelantábamos, estas dinámicas rompen el carácter impuesto y jerárquico de las estructuras organizacionales de antaño. Ahora el profesorado debe vincularse, además de en su área, en labores que son requeridas por las necesidades organizativas de la escuela.

“Pensamos también que los profesores pueden dedicarse no sólo en su horario completo a la compensatoria, sino que también den a bachilleratos. Eso es un criterio general que hemos decidido entre todos [...] Porque un profesor necesita salir de su rutina para renovarse un poco.” (D.2)

Para referirse a este aspecto, Hopkins y Ainscow (1994) o Bolívar (2005), afirmaban que este tipo de dinámicas no podrían llevarse a cabo sin un grado de democracia mínimo dentro del centro.

6.1.2. *Prácticas inclusivas basadas en una estructura colaborativa en la organización de alumnado*

Las estrategias resaltadas en el apartado anterior se utilizan, en ésta sub-categoría, bajo los mismos objetivos y criterios, pero ahora las prácticas se centran en el alumnado. Diferentes tipos de rotaciones, agrupamientos, o formas organizativas basadas en una colaboración conjunta que permita, entre otras cuestiones, individualizar la enseñanza, son utilizadas para facilitar el desarrollo educativo del alumnado en riesgo. Así lo manifiestan los informantes:

“La coordinación de los programas siempre se establece a través de los Equipos Educativos, las decisiones se toman desde reuniones con el profesorado, bajo criterios flexibles de movilidad y manteniendo grupos reducidos y brindando experiencias positivas, trabajando por competencias con ellos.” (O. 2)

En este sentido, Johonson y Rudolph (2001) afirman, que la organización de los estudiantes con dificultades de aprendizaje deber realizarse a partir de *agrupamientos flexibles, sin establecer criterios previos de ordenación* (edad cronológica, resultados o rendimiento académico, etc.). No obstante, éstos se establecen bajo dinámicas que requieren de la colaboración del profesorado para poderlas llevar a cabo. Así lo explica uno de los directores:

“Trabajo en apoyo de Sociales coordinándome directamente con el profesor de Sociales que me envía a los alumnos con más dificultades [...] los vamos cogiendo todos los días un par de horas, según su horario y sus clases, [...] Hemos podido hacer los apoyos en todas las horas, la evolución es bastante grande.” (A y R. 3)

Como se expresa en este último fragmento, la forma de establecer los grupos, al tiempo que conforma el trabajo de base ante las necesidades del alumnado en situación de exclusión, requiere, a nivel coordinativo, mucha paciencia e interés.

Así pues, las valoraciones del profesorado reflejadas en los fragmentos, se confirman en los “objetivos propios para la mejora del rendimiento escolar y la continuidad del alumnado en el sistema educativo” pertenecientes al Proyecto Educativo de uno de los IES investigados, en donde se propone:

“Objetivo f: Disminuir la tasa de abandono escolar en las enseñanzas obligatorias [todo ello] mediante una organización flexible e individualizada que facilite la atención a la diversidad y propiciando adaptaciones curriculares específicas.”
(Proyecto Educativo de centro. 2)

Sin más, son muchos los elementos organizativos que intervienen a la hora de adaptar aspectos como el currículo, las agrupaciones, los materiales, etc., a las necesidades del alumnado. Esto, al tiempo que aumenta la complejidad en el diseño, planificación y programación de la estructura organizativa, da más posibilidades de realizar una intervención precisa e individual del alumnado.

6.1.3. *Otras prácticas colaborativas. El departamento de orientación y los planes y programas complementarios.*

A nivel de colaboración, el Departamento de Orientación cumple una función esencial a la hora de organizar las medidas de atención a la diversidad. La mediación y la flexibilización en la coordinación de los diferentes recursos del centro, especialmente humanos, es una baza muy valorada por los propios orientadores que sostiene las estructuras colaborativas de las que venimos dando cuenta:

“...intentamos pasar por todos los sitios [...] el enfoque que adoptamos es sistémico, sobre el absentismo, la información de los alumnos y su contexto, luego la organización es flexible, y la implicación y comunicación imprescindible para solucionar problemas, adaptar materiales, currículum, espacios y tiempos, mediar, establecer relaciones.” (O.1)

En otro de los centros:

“...se coordina todo desde aquí a través de reuniones con el profesorado, reparto de tareas, adaptaciones, mediar y dinamizar entre todos, funcionar por puntos de interés [...] hace que el profesorado se sienta respaldado.” (O.3)

A la par de la estructura organizativa del alumnado y del profesorado, se establece otra no menos importante asociada a los planes complementarios que ofertan estos centros. En general, dichos programas son subvencionados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y permiten, mediante diferentes dotaciones, la contratación de profesorado externo al centro. Esto supone, entre otras cuestiones, ampliar el trabajo colaborativo hacia tareas relacionadas con la recuperación de aprendizajes o la preparación de ciertas habilidades básicas (cálculo, lenguaje, etc.), entre otras:

“Los planes y programas que la Junta nos oferta son, a nivel organizativo, un paso importante para conseguir una buena transición independientemente de las biografías personales de cada alumno [...] es llegar a un entendimiento pedagógico, es decir, a unir y enlazar el trabajo que entre todos venimos haciendo [...] que el alumno vea que hay un enlace y un vínculo común dentro del progreso que tiene.” (D. 2)

Este último aspecto, es lo que Badosa y otros (2003), denominaron *transferibilidad*. Así pues, *establecer prácticas que permitan la posibilidad de conectar y transferir las experiencias del alumnado hacia otros individuos y grupos*, posibilita, entre otro aspectos, reafirmar y estimular el aprovechamiento de los recursos que sostienen las dinámicas participativas dentro de la institución escolar (Ballart, 2007; Alsina y Planas, 2009).

7. CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación se ha realizado un acercamiento a tres centros públicos de enseñanza secundaria, ubicados en contextos de vulnerabilidad social para abordar las prácticas que se están desarrollando en los programas y medidas educativas que atienden al alumnado en riesgo de fracaso escolar y exclusión socioeducativa.

En este sentido, cabe aclarar que, si bien nos situamos bajo el marco de las “medidas de atención a la diversidad”, su profesorado, contextos de aprendizaje, las necesidades educativas de su alumnado, etc., no pretendimos abundar en una mera caracterización de su desarrollo, sino que, consideramos menester detenernos en lo que sucede en su interior, en las estrategias que se utilizan para aprender, saber cómo se enseña, qué y cómo se evalúa, qué creencias existen sobre el alcance de esas prácticas, qué se espera de las mismas, etc.

Por ello, al margen de lo que suponen las situaciones de exclusión escolar y su incidencia y repercusión en la exclusión social, las prácticas que hemos recogido a través de esta investigación, calificadas como *prácticas inclusivas*, ante todo, persiguen una educación más equitativa, o sea, una enseñanza más igualitaria, con menos fracturas y diferencias para las personas más vulnerables socialmente.

Esta mirada, desde la realidad de los centros de educación secundaria investigados, nos permite extraer algunas orientaciones, derivadas de nuestra investigación en relación a las *prácticas inclusivas* basadas en estructuras de trabajo colaborativo en ambientes de riesgo de exclusión educativa y fracaso escolar. Tal perspectiva, nos ha permitido apreciar las siguientes conclusiones generales:

En referencia a las *prácticas inclusivas* referenciadas y que se establecen con el alumnado en riesgo de exclusión social, los aspectos que más preocupan al profesorado, y que se consideran más necesarios para la mejora, se basan en la organización del alumnado y del equipo docente. A su vez, en este último, se evidencia un alto grado de autonomía para la realización de prácticas de tipo cooperativa y participativa.

Bajo estos parámetros, muchas de estas *prácticas inclusivas* no solo han sido seleccionadas como estrategias establecidas en determinadas condiciones, sino que forman parte de una manera coordinada de abordar las problemáticas relacionadas con el riesgo de exclusión

socioeducativa por parte de los profesionales de los centros educativos investigados. Dicha perspectiva ecológica adoptada por los IES, vincula a la dimensión social del fenómeno de la exclusión con la esfera escolar, fomentando un conocimiento de nuevas formas de aprendizaje, en consonancia con aquellos elementos reguladores de la vida social y la incidencia de los procesos de exclusión en el ámbito educativo.

Cabe resaltar todas aquellas *prácticas* que hemos documentado, en donde tanto el Departamento de Orientación, como los propios directores de los centros estudiados, han apoyado la tarea de los profesores mediante diferentes dinámicas colaborativas y participativas en cuestiones organizativas, lo que ha derivado en un entramado de actuaciones que, son indicativo del grado de cohesión y del clima que se vive en el centro.

No obstante, las experiencias que hemos podido categorizar como *prácticas inclusivas*, están mediatizadas por las relaciones personales creadas y por la implicación y cercanía personal.

A nivel organizativo, las prácticas ante la exclusión social se basan principalmente en estrategias colaborativas con el alumnado y el profesorado. Al respecto reiteramos, como en la diagramación, planificación y programación de la estructura organizativa, ocupa un lugar central el Departamento de Orientación.

Dentro de este marco, se ha constatado la efectividad en la lucha contra la exclusión social y el fracaso escolar de aquellas prácticas que relacionan al centro con su contexto mediante dinámicas de apoyo, participación y colaboración conjunta con el alumnado en riesgo.

Sin más, podemos afirmar que existen *prácticas inclusivas* que se ajustan a unos criterios que se fundamentan en una idea de equidad escolar y expectativas de logros educativos a la altura de la diversidad del alumnado. Sin embargo, todas las intenciones e iniciativas, de innovar en estos términos, por parte de aquellos que creen en el rescate, la prevención, o en el reenganche educativo del alumnado, caerán al vacío, o en el simple olvido, sin una estructura colaborativa que las soporte. Por ello, consideramos de máxima importancia seguir estableciendo y reforzando las conexiones entre las dinámicas que desembocan en *prácticas inclusivas* como una de las formas de respuesta a la complejidad de los procesos de exclusión social.

De forma general, de la investigación realizada emergen numerosos canales de análisis, dejando un espacio abierto a numerosas vías y posibles incursiones tales como: la buena enseñanza y aprendizaje en el aula; los altos grados de diferenciación en las tareas y dinámicas internas de los centros; la descentralización en la toma de decisiones; el declive de la jerarquización y la importancia del trabajo colaborativo; el vínculo de las relaciones personales y el apoyo constante al éxito del profesorado; el nuevo papel del liderazgo educativo; los contextos organizativos en los que la regulación y la rigidez estructural son más débiles; la idoneidad de los diversos programas de atención a la diversidad, etc.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., Crow, M. y Dyson, A. (2007). *Equity in Education: New Directions*. Manchester: Centre for Equity in Education. The University of Manchester.
- Alba, R. D. (1982). Taking stock of network analysis: a decade's results'. En S.B. Bacharach (Ed.), *Research in the Sociology of Organizations* (pp.39-74). Connecticut: JAI Press.
- Alsina, A., y Planas, M. (2009). *Educación matemática y buenas prácticas. Infantil, primaria, secundaria y educación superior*. Barcelona: Graó.
- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educación*, 24, 89-110.
- Badosa, J., Díaz, L., Giménez, M., De Maya, S., y Rosetti, N. (2003). *Nuevas políticas para la inclusión social: Agenda pública y prácticas significativas*. Barcelona: Instituto de Gobierno y Políticas Públicas-Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ball, S. (1987). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. Londres : Methuen.
- Ballart, X. (2007). Banco de buenas prácticas del proyecto la mujer inmigrada. En X. Ballart (Coord.). *Proyecto La Mujer Inmigrada. Igualdad, participación y liderazgo en el ámbito local. Guía de buenas prácticas Universidad Autónoma de Barcelona* (pp.11-12). Barcelona: Instituto de Gobierno de Políticas Públicas.
- Beck, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Bel Adell, C. (2002). *Exclusión Social: origen y características*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Bidwell, C. E. (2001). Analyzing schools as organizations: long-term permanence and short-term change. *Sociology of Education*, 3(1), 100-114.
- Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Revista Bordón*, 48(2), 169-177.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina, *El liderazgo en educación* (pp.25-46). Madrid: UNED.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? Política educativa, escuela y aula. *Revista de Educación Social*, 26(92), 859-888.
- Bolívar, A., y Pereyra, M. A. (2006). *Introducción a la edición española. Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe.
- Burt, R. (1976). Position in network. *Social Forces*, 55, 93-122.
- Bourdieu, P. (1998). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Canales, R., y Marqués, P. (2007). Factores de buenas prácticas educativas con apoyo de las TIC. *Revista Educar*, 39(7), 115-133.
- Castellá, J., Comelles, S., Cros, A. y Vilá, M. (2007). *Entender (se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Graó.
- Coleman, J. (1990). *Equality and Achievement in Education*. Boulder: Westview Press.
- Coleman, J. (1994). *Foundations of Social Theory*. Cambridge MA: Harvard University Press.

- Costello, M. (1996). *Providing Effective Schooling for Students at Risk*. Recuperado de <http://www.ncrel.org>
- Díaz, L., Giménez, L., Giménez, M., Gomá, R. y Obradors, R. (2000). *Buenas prácticas para la inclusión social*. Barcelona: Instituto de Gobierno y Políticas Públicas (IGOP). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Domingo, J. (2005). Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 33-55.
- Espínola, V., y Silva, M. (2009). *Competencias del sostenedor para una efectiva gestión del mejoramiento educativo en el nivel local: Una propuesta*. Recuperado de http://www.expaniva.cl/media/en_foco_edu/documentos/11122009123954.pdf
- Epper, R. y Bates A. (2004). *Enseñar al profesorado como utilizar la tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes*. Barcelona: Editorial UOC.
- Etheridge, C., y Hall, M. (1995). Challenge to change: The Memphis experience with school based decision making revisited. *Annual meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio*. Barcelona: Octaedro.
- García, J. (2005). Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas. Un estudio de caso. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 578-585.
- González, M. T. (1994). Perspectivas teóricas recientes en Organización Escolar. En J. Escudero y M. González, *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* (pp. 35-60). Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- González, M. T. (2004). Los institutos de educación secundaria y los departamentos didácticos. *Revista de Educación*, 333, 319-344.
- Hayes, D., Mills, M., Christie, P., y Lingard, B. (2006). *Teachers and Schooling Making a Difference. Productive pedagogies, Assessment and Performance*. Sydney: Allen and Unwin.
- Holsti, O. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Addison: Wesley Publishing Company.
- Hopkins, D., y Ainscow, M. (1993). *School Improvement in an Era of Change*. Londres: Cassell.
- Johnson, D., y Rudolph, A. (2001). *Beyond Social Promotion and Retention: Five Strategies to Help Students Succeed*. Naperville: IL Learning Point Associates. Recuperado de www.ncrel.org
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Lingard, B. (2007). Pedagogies of indifference. *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), 245-266.
- Ley Orgánica de Educación 2/2006 (2006, 3 de mayo). *Boletín Oficial del Estado*, 106, Mayo 4, 2006.

- López, J. (2006). ¿A dónde va la teoría de la organización? Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2), 34-75.
- Lotto, L. S. (1990). Thinking and Theorizing about Organizations and Educational Administration. En P.W. Thurston y L.S. Lotto, *Advances in Educational Administration* (pp. 27-71). Greenwich, CT: JAI Press.
- López, J. (2006). ¿A dónde va la teoría de la organización? Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2), 34-75.
- Luengo, J., Jiménez, M., y Taberner, T. (2009). Exclusión Social y Exclusión Educativa como fracasos. Conceptos y Líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 11-54.
- Luengo, J., y Ritacco, M. (2009). La construcción de redes de colaboración como estrategias para afrontar la exclusión educativa en contextos de vulnerabilidad social. En L.M. Lázaro y A. Payá, *Desigualdades y Educación, una perspectiva internacional* (pp.204-226). Valencia: Palmero Ediciones.
- Luzón, A., Porto, M., Torres, M., y Ritacco, M. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 216-238.
- Marchena, C. (1997). *Programas de Garantía Social. La inserción laboral y educativa como objetivo*. Sevilla: C.E.P. Cornisa del Aljarafe.
- Marquès Graells, P. (2002). *Buenas prácticas docentes*. Barcelona: Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa. *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146.
- Martínez, F., Escudero, J. M., González, M. T., y García, R. (2004). *Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro*. Proyecto (PL/16/FS/00) Financiado por la Fundación Séneca. Murcia.
- Meltzoff, J. (2000). *Crítica a la investigación. Psicología y campos afines*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mitchell, J. (1973). *Networks Analysis: Studies in Human Interactions*. The Hague: Mouton.
- Murillo, J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros Docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 20-43.
- Pearn, N., Roderick, C., y Mulrooney, C. (1995). *Learning organizations in practice*. Londres: McGraw Hill.
- Peterson, K., y Warren, V. (1994). Changes in school governance and principals' roles: Changing jurisdictions, new power dynamics, and conflict in restructured schools. En J. Murphy y K. Louis, *Reshaping the principalship: Insights from transformational reform efforts* (pp.219-236). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Pons, P., y González, M. T. (2007). *Políticas Educativas e Innovación Educativa apoyada en TIC: sus desarrollos en el ámbito autonómico*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone - the Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.
- Reitzung, U. (1994). A case study of empowering principal behavior. *American Educational Research Journal*, 31(2), 283-307.
- Ritzert, G. (1993). Teoría de redes. *Revista de Teoría Sociológica Contemporánea*, 5(3), 447-450.
- Savater, F. (2006). *El valor de educar*. Barcelona: Editorial Ariel.
- San Andrés, R. (2004). *Guía de Buenas Prácticas por el Empleo para Colectivos Vulnerables. Buenas Prácticas en la Inclusión Social*. Madrid: Cruz Roja Española.
- Santos Guerra, M. (1992). Cultura y poder en la Organización escolar. En J. M. Coronel, M. R. Sánchez, y C. Mayor, *Cultura escolar y desarrollo organizativo. II Congreso Interuniversitario de organización Escolar* (pp. 159-190). Sevilla: Kronos.
- Sen, A. (2000). *Social Exclusion: concept, application, and scrutiny*. Filipinas: Asian Development Bank.
- Sykes, G. y Elmore, R. (1989). Making Schools Manageable: Policy and Administration for Tomorrow's Schools. En J. Hannaway y R. Crowsom, *The Politics of Reforming-School Administration (The 1988 Yearbook of the politics of Education Association)* (pp. 77-94). Londres: Falmer Press.
- Silver, H. (1995). Reconceptualizing Social Disadvantage: Three Paradigms of Social Exclusion. En G. Rodgers y J. Figueiredo, *Social Exclusion: Rhetoric, Reality, Responses* (pp.57-80). Ginebra: International Institute for Labour Studies.
- Tezanos, J. (2004). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid: Sistema.
- Vallejo Ruiz, M. y Bolarín Martínez, J. (2009). Los programas de atención a la diversidad y los centros de educación secundaria: claves organizativas, recursos, adscripción del profesorado y valoración de los programas por el profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 13(3), 143-156.
- Vallés, M. (2009). *Entrevistas Cualitativas. Cuadernos Metodológicos*. Madrid: CIS.



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**IMBRICACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LA JUSTICIA:
CONFIGURACIÓN DISCURSIVA¹**

**OVERLAPPING THE RIGHT TO EDUCATION AND JUSTICE:
DISCURSIVE CONFIGURATION**

**IMBRICAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO E À JUSTIÇA:
CONFIGURAÇÃO DISCURSIVA**

Mercedes Ruiz Muñoz

Fecha de Recepción: 3 de Enero 2011
Fecha de Dictaminación: 5 de Febrero de 2011
Fecha de Segunda Dictaminación: 29 de Febrero de 2011
Fecha de Aceptación: 29 de Febrero de 2011

**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 1, NÚMERO 1**

Imbricación del derecho a la educación y la justicia: Configuración discursiva, 1(1), 2012, pp. 179-198, ISSN: 2254-3139
<http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art8.pdf>

¹ Esta aportación es fruto de nuestra participación en un proyecto de investigación titulado "Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO: situación, programas y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía", desarrollado en el marco del Plan Nacional I+D+I 2006-2009 (SEJ 2006-14992-C06-04/EDUC).

Resumen

Este trabajo es resultado de un proyecto de investigación en marcha acerca del derecho a la educación y la justicia, tiene como objetivo dar cuenta de las significaciones que construyen los diversos actores y del posicionamiento político en torno a este campo. En este texto se enfatizan los elementos que dan sentido a la configuración discursiva del derecho a la educación y su articulación con la justicia. La perspectiva teórica y metodológica se inscribe en el análisis político del discurso educativo y la noción de configuración discursiva opera como un dispositivo analítico. Interesa de manera particular identificar en el análisis de documentos y en las entrevistas las huellas discursivas acerca del derecho a la educación y la justicia. Entre los resultados, si bien queda claramente argumentado y documentado los elementos que dan sentido a la configuración discursiva del derecho a la educación, como la gratuidad, la obligatoriedad, la exigibilidad y la justiciabilidad y otros elementos que circulan, como la equidad y la igualdad vinculados con la justicia, en este trabajo se pretende contribuir a la discusión acerca del derecho a la educación y la justicia como conceptos imbricados.

Palabras clave: Configuración discursiva, derecho a la educación, justicia, campo discursivo y huella.

Abstract

The present paper is the result of on going research in the area of justice and the right to education which aims to provide an account both of the significations constructed by the various agents involved and of political stances in this area. We focus here on elements of meaning encoded in the discourse configuration relating to the right to education and its interdependency with justice. Our theoretical and methodological perspective falls within a political analysis of educational discourse, with the notion of discourse configuration serving as an analytical device. We are particularly interested in identifying, through the analysis of documents and interviews, discourse traces relating to justice and the right to education. Among our results, while we do find that elements of discourse configuration in relation to the right to education—such as whether it is cost-free, mandatory, legislable and an enforceable right as well as other frequently-discussed elements relating to justice, such as fairness and equality—are clearly argued and documented, in the present work we aim to contribute to the discussion on justice and the right to education by showing them to be interrelated concepts.

Keywords: Discursive configuration, right to education, justice, discursive field and track.

Resumo

Este trabalho é resultado de um projeto de investigação em curso acerca do direito à educação e à justiça, e tem como objetivo dar conta das significações construídas pelos diversos atores e do posicionamento político em torno deste campo. Neste texto, são enfatizados os elementos que dão sentido à configuração discursiva do direito e da educação e sua articulação com a justiça. A perspectiva teórica e metodológica inscreve-se na análise política do discurso educativo e a noção de configuração discursiva opera como um dispositivo analítico. Interessa de maneira particular identificar na análise de documentos e nas entrevistas indícios discursivos acerca do direito à educação e à justiça. Caso fique claramente argumentado e documentado com os resultados os elementos que dão sentido à configuração do direito à educação - como a gratuidade, a obrigatoriedade, a exigibilidade, a justificabilidade, e aqueles circundantes, como a equidade e a igualdade vinculados com a justiça - este trabalho pretende contribuir para a discussão acerca do direito à educação e à justiça como conceitos imbricados.

Palavras-chave: Configuração discursiva, direito à educação, justiça, campo discursivo, indícios.

1. PUNTO DE PARTIDA

El proyecto de “Política y configuración discursiva del derecho a la educación” se inscribe en la *línea de investigación del derecho a la educación y la justicia*. La investigación de referencia, tiene como antecedente el estudio referido a la “Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe” (CREFAL, 2008) que incorpora como una dimensión de análisis el derecho a la educación.

En esta investigación al analizar el estado de la cuestión en América Latina y el Caribe se señala que un elemento clave para analizar el derecho a la educación, es en qué medida este derecho ha sido consagrado en el marco jurídico de los países, especialmente en las Constituciones Políticas de los Estados. El hecho de que los derechos estén contemplados en el marco jurídico es relevante en tanto compromete a gobiernos y autoridades en el cumplimiento de los mismos, lo que hace que los derechos sean exigibles y obliguen al Estado a tutelarlos como responsable principal. En la mayor parte de los países de América Latina y del Caribe el derecho a la educación está contemplado constitucionalmente, con distintos grados de especificación. En algunos países, la consagración del derecho a la educación se hace a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, promulgada y aprobada en 1948, por los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Esto se observa en los países de Centroamérica (Nicaragua, El Salvador y Honduras) que explícitamente en las constituciones políticas hacen referencia al derecho a la educación y colocan a la educación de jóvenes y adultos, como una educación alternativa.

En esta investigación, un caso que llamó la atención fue Brasil, que en el marco del proceso de democratización asume como parte del discurso político los derechos humanos, entre ellos el educativo. En este país es posible observar una mayor visibilidad de la educación de jóvenes y adultos, reconociendo a éstos como sujetos de derecho. Cabe destacar que en Brasil la sociedad civil ha jugado un papel fundamental en la expansión de los derechos constitucionales (1988), particularmente los movimientos sociales que han luchado por una escuela pública, democrática y de calidad. La educación de adultos obtuvo el estatus de derecho y deber del poder público (CREFAL, 2008).

En el caso de México, el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, promulgada por los constituyentes en 1917, señala que la educación que imparte el Estado –federación, estados y municipios- será democrática, nacional y contribuirá a una mejor convivencia humana. De manera particular, en las fracciones VI y VII se plantea lo siguiente: “La educación primaria será obligatoria” y “Toda la educación que imparta el Estado será gratuita”.

A partir de estos referentes constitucionales surge la pregunta acerca de las implicaciones legales de la presencia de la gratuidad y la obligatoriedad en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En principio se puede argumentar que la alusión misma en las fracciones correspondientes, no significa necesariamente el acceso y la permanencia –por lo menos en la educación básica- de los niños, jóvenes y adultos mexicanos. Las cifras de rezago educativo² y de abandono y/o exclusión escolar de los jóvenes de nivel secundaria documentan acerca del incumplimiento y/o la violación del artículo tercero constitucional.

² En la actualidad se registran poco más de 30 millones de estudiantes en México, desde el preescolar hasta el nivel superior. Sin embargo, las mismas cifras oficiales dan cuenta de una cantidad similar de niños, jóvenes y adultos mexicanos que se ven imposibilitados de continuar su educación (escolarizada), el grupo más afectado es el que oscila entre los 15 y 18 años de edad.

Un segundo argumento se refiere a la gratuidad y la relación con las implicaciones del costo educativo para los padres de familia y/o de las comunidades rurales, el hecho de que sus hijos asistan las escuelas³. Por lo mismo, cabe señalar que resulta necesario analizar dicha problemática a partir del referente de la justicia social, relacionado con la igualdad y la equidad en la educación, además se requiere de un marco analítico que se vincule con la legalidad y a la defensa de los derechos constitucionales, lo que lleva al terreno de la exigibilidad y la justiciabilidad.

En el marco de este proyecto, el trabajo en cuestión pretende contribuir al debate del derecho a la educación y la justicia, a partir del dispositivo analítico de la “configuración discursiva” y de la articulación entre ambos registros como un proceso imbricado. El escrito está organizado a partir de tres ejes: re-pensando el origen de la noción de justicia, una primer acercamiento a la revisión de la literatura referida a ambos registros y el dispositivo y puesta en juego de la noción de la configuración discursiva.

2. RE-PENSANDO EL ORIGEN DE LA NOCIÓN DE JUSTICIA

La noción de justicia en griego “*dikaiosune*” significa: carácter o cualidad de ser recto o justo o equitativo, legalidad (Strong, 2002) y del latín “*iustitia*”, que hace referencia a lo justo. El origen del concepto de justicia se ubica en la época clásica; en Grecia con la filosofía platónica y aristotélica.

Platón (1962), refiere que al Estado le corresponde asegurar la práctica de la justicia en la vida individual y social de cada persona; el gobernante, que forma parte de esta realidad social, no debe imponer cosas que vayan más allá de la ley, por el contrario, debe anteponer sus propios intereses a los comunes. Es un hombre formado, sabio, prudente, justo y siempre busca el bien, por ello puede lograr ese cometido.

Lo justo es algo que es propio de la relación social, organiza y anima la vida del Estado, ayuda a identificar si un gobierno es bueno o malo, justo o injusto; si busca el bien común o no, permite que exista una convivencia sana entre los individuos.

Por esta razón, la idea de justicia en Platón emerge para explicar la necesidad de implantar un Estado ideal, la necesidad de establecer una república en donde se construya una sociedad justa y organizada racionalmente, donde exista la noción de igualdad entre los ciudadanos (Antaki, 2005). Dicha República contaría con la soberanía del pueblo a través de los poderes que son instaurados por el mismo y que se delimitan en sus funciones. Así mismo es en esta realidad donde Platón señala que el hombre puede ser justo apreciando esta actitud como una virtud, tanto personal como colectiva, contribuyendo a la regulación de la conducta y la armonía, procurando la salud del alma y la armonía en el hombre.

Aristóteles (1973) reflexiona sobre esta noción cuestionando si la ley precede a la justicia o si es el Estado el que la dispone. Determina que justo es quien observa la ley y lo justo. Distingue que la justicia es resultado de un orden legal y un orden ético pues la considera como una virtud⁴. Para él la justicia es lo proporcional y es una cualidad propia del hombre

³ Ver los resultados de la investigación de Schmelkes acerca del costo educativo que representa para los padres y las comunidades la asistencia de los niños a las escuelas.

⁴ Aristóteles entiende por virtud a la disposición del alma a actuar de una manera determinada. Forma parte de un hábito o ejercicio que realiza cotidianamente.

y de la sociedad, principio que ordena y orienta el comportamiento del humano buscando el bien del otro y la que determina la obligación en favor del otro, la justicia es en decencia una capacidad distributiva

Ambos filósofos están en busca de un Estado ideal, pues el estado en el que viven se está reestructurando, se está configurando la *polis*, y están desapareciendo las oligarquías, por eso propones la aparición de un Estado ideal, en donde la justicia es uno de los pilares que sostiene dichas propuestas.

Cabe mencionar que el concepto de justicia, el "*diké*" se presentaba como el orden dado por las normas, por la tradición. Y cada uno estructura una propuesta diferente. Y ambas posturas plantean una reestructura del orden social. Es Aristóteles en 1973 quien plantea la igualdad de los hombres por ello son sujetos a los mismos derechos, por ello son libres y ante esto todos deben ser tratados de igual manera, todos son sujetos de justicia.

Esta mirada al origen del concepto permite señalar que la justicia históricamente se ha venido configurando a partir de nociones como la equidad, la rectitud, la igualdad, el orden legal, al papel del Estado, entre otros, queda pendiente una mirada genealógica de la filosofía política acerca de la justicia y su re-significación en el mundo contemporáneo, cibernético y multicultural.

3. ¿QUÉ SE CONOCE ACERCA DEL TEMA Y/O PROBLEMA?

La investigación acerca del derecho a la educación y la justicia forma parte de un proyecto de largo plazo que pretende contribuir al estado del conocimiento y a la toma de decisiones en materia de política pública. Un primer acercamiento a la revisión de la literatura permite señalar que la problematización del derecho a la educación y la justicia se ha abordado desde diferentes inscripciones: lo social, lo filosófico, lo ético, etc.

Destaca el trabajo de Castrejón (1978) al señalar que la educación es un derecho social, el autor parte de tres ejes de análisis: las relaciones entre la educación y la sociedad, las contribuciones del sistema educativo al desarrollo social del país y por último el papel del Estado en la organización y regulación de la educación nacional orientada al logro de los propósitos sociales. Tras concebir que la educación es una necesidad individual y colectiva, señala que para lograr el derecho a la educación se requiere de una nueva estructura social, económica y política así como una sociedad que se acerque a un sistema democrático. Desde esta misma perspectiva, Azúa (1987) plantea que la educación tiene el doble carácter del derecho –como facultad del individuo de gozar de los bienes de la comunidad- y –como posibilidad de conservar e incrementar los beneficios de la cultura hacia la comunidad- concluye que el derecho a la educación es un derecho universal del hombre, de naturaleza social y es reconocido jurídicamente por el marco internacional, por lo que debe ser protegido por el Estado.

Madrazo y Beller (1995) argumentan que el derecho a la educación es una garantía desde el nivel básico hasta el superior según el orden jurídico nacional e internacional. En el nivel básico los autores señalan que el derecho a la educación es un derecho subjetivo. En cuanto al nivel superior el Estado tienen la facultad de promoverla y atenderla en la medida de sus

posibilidades, aunque la no exigibilidad inmediata no revela al Estado de realizar esfuerzos presupuestales para satisfacer progresivamente la totalidad de las demandas educativas de este nivel, por lo que afirman que no se debe confundir el derecho a la educación, con el acceso a las instituciones de educación superior.

Aguilar (2001) reflexiona sobre la naturaleza jurídica del derecho a la educación como un derecho social y humano con base en las ideas filosóficas sobre la justicia y la igualdad. Partiendo de que la educación es un derecho social de libertad positiva, el autor considera que resulta problemático determinar a quién le corresponde garantizar el derecho a la educación, a quién le corresponde distribuir y producir las condiciones socioculturales para ejercerlo y exigirlo jurídicamente. Al respecto concluye que los primeros actores en garantizar el derecho a la educación de los niños son los padres de familia, seguidos por el Estado. Además sugiere partir de la equidad educativa, de la colaboración solidaria y de la responsabilidad del Estado y la sociedad para garantizar el derecho a la educación de los niños.

Desde la perspectiva de la justicia, el derecho a la educación fue posicionado por el Centro de Estudios Educativos (1993) al señalar que la transformación en el contexto del libre comercio y la garantía constitucional del derecho a la educación debe ser leída en el marco de la justicia social. Señala que las políticas educativas no han asegurado el acceso, la permanencia y la eficacia escolar por lo que prevalecen las desigualdades y asimetrías sociales para ejercer el derecho a la educación.

Por su parte, Brown (2002) reflexiona que la educación como un derecho fundamental no puede basarse en la libertad de coacción. Señala que el derecho a la educación no se resuelve con el acceso a la escuela, sino que un Estado socialmente comprometido debe desarrollar un amplio sistema de derechos y políticas públicas que garanticen también condiciones mínimas de calidad, retención, promoción y ayuda en materia de educación, salud, vivienda, alimentación y seguridad.

Latapí (2003) analiza los conceptos de justicia e igualdad de oportunidades presentes en las teorías clásicas y modernas, desde los griegos hasta la teoría de John Rawls, para luego proponer algunos elementos para construir una propuesta sobre la justicia educativa que derive en normas orientadoras de la política para una justicia efectiva. Tras reflexionar en torno al derecho a la educación y su articulación con la democracia, la equidad, la justicia y la libertad argumenta que la educación no puede compararse con los bienes físicos que “se poseen”, ya que no se puede reducir la educación a un problema de distribución de oportunidades o como medio para la movilidad social.

Finalmente, Aguilar (2003) argumenta que la integración de los derechos de la infancia son un aspecto decisivo en el derecho al desarrollo, éste constituye un factor fundamental para construir una sociedad más justa, de modo que el derecho a la educación de la infancia es una de sus concreciones al derecho al desarrollo. Destaca que la vinculación de sendos derechos en el ámbito jurídico abre el camino para orientar la política pública en el marco del sistema jurídico, lo que abre el debate al rendimiento de cuentas y a la participación ciudadana a la educación.

Esta mirada de la revisión de la literatura nos permite argumentar que el derecho a la educación y la justicia, en el caso de México, resulta todavía incipiente desde el campo de la

educación, no desde el campo de lo jurídico –se requiere ampliar la mirada a otros campos del conocimiento-. Sin duda, los trabajos del Centro de Estudios Educativos y en particular, de Pablo Latapí han sido pioneros en esta discusión y producción al vincular la justicia con la educación y con otros significantes como la democracia, la equidad, la igualdad y la libertad. Asimismo la relación entre educación y justicia apuntan a analizar las estrategias de redistribución de los ingresos para sostener, mejorar y ofrecer educación de todos los niveles a la población, así como repensar en mecanismos no jurídicos para construir una sociedad más justa, democrática y participativa.

4. ACERCA DE LA NOCIÓN DE CONFIGURACIÓN DISCURSIVA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN: UN HORIZONTE DE INTELECCIÓN

Este trabajo se inscribe en la perspectiva del análisis político del discurso educativo (Ruiz, 1996; 2005), como una herramienta analítica y de reflexión teórica. El análisis político del discurso tal como lo señala Torfing (1998) debe ser visto como una analítica en el sentido foucaultiano, del análisis de las formaciones discursivas que el investigador pone en juego para hacer inteligible una situación específica.

La noción de configuración discursiva se inscribe en el horizonte del análisis político del discurso educativo (APDE en adelante) y representa una noción ordenadora para pensar el derecho a la educación y su articulación con la justicia. Dicha noción alude a un conjunto de elementos (tanto lingüísticos como no lingüísticos) que van tomando diversas posiciones resultado de una práctica articuladora. Desde la perspectiva de Laclau y Mouffe (1987) es vista como una totalidad discursiva en la que todo elemento ocupa una posición diferencial, cuya fijación nunca es completa. Esta noción alude a un ordenamiento de elementos, como un núcleo de regularidades cuya fijación no tiene un carácter ni cerrado, ni absoluto (Buenfil, 1994).

En este sentido nos preguntamos acerca de ¿Cuáles son los elementos que dan sentido al campo discursivo del derecho a la educación y la justicia? y ¿Cuáles son los significados que se construyen en torno a la configuración discursiva del derecho a la educación?

Una primera aproximación nos permite señalar que el campo problemático del derecho a la educación y la justicia en México, si bien no es reciente –ha sido históricamente abordado– se encuentra en un momento de resurgimiento y resignificación articulado a la problemática de la política pública. La educación es reconocida como un derecho presente en múltiples instrumentos y a lo largo de los cambios constitucionales, resultado de tensiones ideológicas, luchas sociales y discusiones políticas entre los distintos actores.

Entre los elementos que dan sentido a esta configuración discursiva se observa la presencia de la gratuidad, la obligatoriedad, la exigibilidad, la justiciabilidad, la equidad e igualdad, la participación social, entre otros.

A continuación se presenta cada uno de estos elementos, dando cuenta de los sentidos que se le imprimen resultado de la revisión de la literatura y la recuperación de algunas entrevistas.

4.1. La gratuidad

La gratuidad de la educación se re-significa como la exención de pago respecto a la educación obligatoria que imparte el Estado, en el caso de México incluye la educación preescolar, la educación primaria, la secundaria y la educación media superior.

De acuerdo a Torres (2006) el concepto de gratuidad en los instrumentos y agencias internacionales no ha estado presente en alguno de ellos, pues en diversos instrumentos la gratuidad se ha delimitado a la llamada “educación elemental” o ciclo primario, mientras en otros instrumentos como el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales (PIDESC), se insta a establecer la gratuidad de la educación secundaria y superior de forma gradual.

Para otros actores, la gratuidad de la educación incluye tanto la exención del pago de la matrícula, como aquellos gastos que inciden en el acceso a las escuelas de las poblaciones que viven en pobreza. Tomasevsky (ONU, 2004) señala que la gratuidad de la enseñanza es un aspecto clave de accesibilidad y da cuenta del grado en que el derecho a la educación va más allá de un derecho formal. Ayala (2008) comenta que la gratuidad y la obligatoriedad son un primer reconocimiento que le da la importancia a la enseñanza y a la universalidad en materia de educación.

De igual modo Caruso y Ruiz (2008) afirman que la disponibilidad de programas sociales paralelos en apoyo a los participantes de programas educativos (transporte, alimentación y salud) constituyen otra condición de accesibilidad a la escuela. No obstante y a pesar de dichos programas sociales, la ex relatora Tomasevsky (ONU, 2004) señala que existen países donde “...se obliga a las familias a aportar -cuotas voluntarias- y otros desembolsos para sostener el sistema escolar público, una oferta educativa de mala calidad en la mayoría de los países del sur y de América Latina específicamente...” (p.5). Por lo que el derecho a la educación se vulnera considerablemente para todas las poblaciones y de forma aguda para los más pobres.

4.2. La obligatoriedad

La obligatoriedad implica para todos los actores analizados el cumplimiento de las responsabilidades que el Estado mantiene vigente en la legislación para garantizar el acceso, la permanencia y el logro educativo.

Para los organismos de gobierno y las agencias internacionales, el Estado está obligado a financiar la educación pública gratuita para la población en edad escolar, de garantizar la oferta educativa hacia la población infantil y de mantener programas compensatorios para atender las desigualdades sociales, regular los programas de estudio, formar profesores capacitados, entre otras responsabilidades.

En el caso de México, el Gobierno Federal está obligado a impartir educación en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y educación media superior como lo establecen sus leyes, además de regular la oferta de educación privada.

En cuanto al posicionamiento de organizaciones civiles y académicos, así como de los relatores de la ONU es clara que cualquier violación, omisión o acción para no garantizar el derecho a la educación conforme a las leyes y disposiciones vigentes, es responsabilidad del Estado.

4.3. La exigibilidad

La exigibilidad es significada por los organismos de derechos humanos como aquellos mecanismos que la sociedad en general establece para concretar y hacer efectivo el derecho a la educación de la población según se expresa en las leyes vigentes mediante estrategias de presión social –movilización social, denuncia pública, audiencias ante autoridades diversas– o mecanismos no jurisdiccionales, como los que establecen las propias agencias de derechos humanos.

Para las organizaciones civiles y los académicos, la exigibilidad forma parte ineludible tanto del discurso del derecho a la educación como de sus propuestas y líneas de acción. Como lo mencionan Caruso y Ruiz (2008), la exigibilidad es en alguna medida la contra-cara de la obligatoriedad de la educación y de su consagración como derecho a nivel de las constituciones nacionales y las leyes, que implica la capacidad de exigir que el derecho se concrete y no permanezca a nivel de enunciado.

En cambio, para los órganos de gobierno y las agencias internacionales la exigibilidad no está presente en la discursividad. Incluso académicos como Torres (2006) y Gentili (2009) y los ex relatores Muñoz (2007a) y Tomasevsky (ONU, 2004) han señalado el hecho de que en algunos países los activistas sociales y los defensores de derechos humanos sean percibidos por parte de ciertos sectores sociales y de gobierno como sujetos incómodos o rebeldes, más que como agentes promotores y defensores de los derechos expresados en los instrumentos internacionales y las legislaciones correspondientes, preocupación latente que pareciera surgir de la carencia de mecanismos jurídicos que garanticen plenamente el derecho de las personas a la educación.

De acuerdo a la voz de la entrevistada a cargo de la Campaña Latinoamericana del Derecho a la educación la noción de exigibilidad se articula a partir de tres dimensiones: lo social, relacionada con la movilización de las organizaciones civiles y los actos de presión social; la política, relacionada con la incidencia en las políticas públicas, y la jurídica, equivalente a la justiciabilidad.

4.4. La justiciabilidad

La justiciabilidad se ha definido por los organismos de derechos humanos y por especialistas como la exigencia del derecho a la educación mediante los canales y mecanismos jurídicos formales, establecidos por el Estado y delegado en sus instituciones de justicia, conforme a los procedimientos legales correspondientes:

“... además de tener pautas de seguimiento del derecho a la educación, pudiéramos tener [las instituciones de derechos humanos] conceptos concretos y manejables para saber cuándo estamos frente a una violación de las obligaciones internacionales de los Estados en materia de educación” (Ayala, 2008:86).

Para los organismos y especialistas en derechos humanos, la justiciabilidad implica hacer visibles las situaciones en que no se garantiza el derecho a la educación por parte del Estado y con base en las disposiciones del derecho internacional. Para Tomasevski (2004), el derecho a la educación se inserta dentro del discurso de los derechos humanos, cuya importancia radica en su marco jurídico global:

“La ventaja excepcional del enfoque de derechos humanos es su marco jurídico global que define los derechos humanos y las obligaciones correspondientes de los gobiernos, que abarcan una división horizontal y vertical de poderes... El estado de derecho, en tanto base de los derechos humanos promueve y, al mismo tiempo, requiere el establecimiento de garantías jurídicas del derecho a la educación y de salvaguardias de los derechos humanos en la educación” (Tomasevski, 2004:22).

Con esto, se identifica además que los derechos humanos son indivisibles y que la salvaguarda jurídica del derecho a la educación no está al margen de otros derechos humanos. Pérez (2007), representante de derechos humanos, lo ejemplifica de la siguiente manera:

“la garantía del derecho a la educación permite garantizar la realización del mismo, pero adicionalmente actúa como multiplicador frente a otros derechos humanos. Claramente, cuando a las personas se les vulnera el derecho a la educación, se les están negando automáticamente otros derechos fundamentales, como el derecho a la alimentación, el derecho a la salud, seguramente el derecho a llevar una vida digna, el derecho al desarrollo y podríamos hablar de otros múltiples derechos” (Pérez, 2007:54).

Para los académicos y algunas organizaciones civiles, la justiciabilidad aparece como un elemento indispensable y potencial para garantizar el ejercicio del derecho a la educación, particularmente de las poblaciones vulnerables como los indígenas, las personas con discapacidad, por mencionar algunas (Muñoz, 2007b). De hecho:

“el proceso de expansión y universalización en el acceso a la educación se ha visto reflejado, en casi todos los países de la región, en cambios sustantivos operados en sus correspondientes legislaciones educativas” (Gentili, 2009:29).

En el caso de México, como lo ha señalado Latapí (2009a, 2009b) corresponde al Poder Judicial establecer mecanismos y procedimientos de justicia concretos y viables, así como penalizaciones a funcionarios y servidores públicos en caso de violaciones al derecho a la educación.

No obstante y como él mismo lo señala, no basta con la implementación de dichos mecanismos, sino que:

“la justiciabilidad del derecho a la educación dependerá de otros varios factores: se requiere de una cultura de los derechos humanos en la sociedad; la existencia de individuos conscientes de estos derechos y dispuestos a exigirlos, el respaldo de personas con autoridad moral, como académicos, juristas y políticos prestigiosos” (Latapí, 2009a:272-273).

Similar punto de vista comparten también Caruso y Ruiz (2008) con relación a la educación de adultos:

“El marco jurídico no parece asegurar por sí mismo el derecho a la educación de jóvenes y adultos pues se encuentran condiciones negativas que les afectan tales como: la ausencia de temáticas pertinentes, financiamientos escasos en los presupuestos nacionales, accesibilidad limitada (carencia de escuelas, maestros y ofertas pertinentes) y cero exigibilidad del derecho a la educación por parte de la población de jóvenes y adultos. ¿En qué medida la demanda de los sujetos organizados existe y presiona, si es escuchada o no? ¿En qué medida el derecho a la educación expuesta en el marco jurídico supone su reivindicación y se exige su cumplimiento?” (Caruso y Ruiz, 2008:52).

Sin embargo, el posicionamiento académico hace notar que con la exigibilidad y la justiciabilidad del derecho a la educación no se pretende radicalizar y, por lo tanto, alejar los posicionamientos del Estado y la sociedad civil, sino al contrario:

“La necesidad de ampliar y consolidar espacios institucionales de reconocimiento del derecho a la educación, por un lado, y de defensa jurídica de los ciudadanos ante la persistente violación del mismo, por otro, son caras de una misma moneda: la afirmación de este derecho y la generación de mejores condiciones para su cumplimiento efectivo.” (Gentili, 2009:53).

La justiciabilidad por lo tanto, requiere de mecanismos jurídicos adecuados para atender y, en su caso, solucionar las diversas demandas que la sociedad plantea al Estado en materia educativa.

4.5. La equidad – la igualdad – la exclusión

La equidad forma parte del campo discursivo del derecho a la educación, entre los diversos actores analizados asociado de forma frecuente a la calidad, a la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación obligatoria y a la universalidad de la educación para toda la población.

De la misma forma, en las últimas décadas la equidad ha estado asociada a la implementación de programas para atender aquellas comunidades marginadas, en pobreza o con mayor desventaja social.

“Es de prioridad nacional que la equidad de género se manifieste en igualdad de oportunidades que vayan cerrando la brecha de la desigualdad de ingresos entre hombres y mujeres” (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2001a:27).

En las leyes y políticas se delinear las disposiciones y acciones para abatir las desigualdades tanto en el acceso a la educación en todos sus niveles, como en el desarrollo y el progreso económico y social entre las comunidades urbanas y rurales y entre las poblaciones de altos y bajos recursos, así como las disparidades entre hombres y mujeres, niños y niñas. He aquí un ejemplo:

“La inversión federal en infraestructura y servicios educativos se programará bajo criterios de equidad entre las regiones más rezagadas y las que han alcanzado mayor desarrollo” (Gobierno Federal, 2007:185).

Como se aprecia en ambas citas, la equidad aparece como un elemento del diseño de la política educativa federal que implica disminuir la brecha entre las poblaciones más rezagadas y, con la condición de género.

En la discursividad de los académicos, otros conceptos que aparecen asociados a la equidad son la exclusión y la desigualdad social, los cuales han sido analizados con relación a la distribución de la oferta educativa, el acceso a la escuela y el egreso del sistema educativo de las poblaciones en edad escolar.

Gentili (2009) cuestiona la forma en que se ha entendido a la equidad como disminución de desigualdades y apunta hacia una visión más amplia sobre la universalidad de los derechos humanos:

“No hay derechos por la mitad y no resulta consistente la idea de que los derechos colectivos se garantizan una vez que buena parte de los individuos se benefician de los mismos... no hay principio de mayoría que se aplique a los derechos humanos” (Gentili, 2009:50).

El discurso de los derechos humanos trasciende lo individual para convertirse en una expresión colectiva y universal de goce para todas las personas:

“De tal manera, el derecho a la educación nos concede la oportunidad de vivir en una sociedad donde el conocimiento es un bien público, siendo sus frutos imprescindibles para la construcción del bienestar y de la felicidad de todos” (Gentili, 2009:54).

De igual manera, para algunas organizaciones civiles, la crítica hacia la equidad entendida como disminución de desigualdades aparece como parte de su posicionamiento político-pedagógico:

“El ejercicio del derecho a la educación no se garantiza plenamente cuando sólo se eliminan las diferencias entre las oportunidades de ingresar al sistema escolar y de permanecer en el mismo- que existen entre los grupos sociales y regiones que están en desventaja. Este derecho es un concepto más complejo, ya que también se refiere al derecho de aprender efectivamente.” (OCE, 2003:2-3).

A diferencia del posicionamiento del gobierno, para las organizaciones civiles y los académicos la equidad está estrechamente relacionada con la calidad educativa y el respeto a la diversidad, ambos significantes como parte inseparable de la exigibilidad del derecho a la educación.

4.6. La calidad de la educación

La calidad educativa se ha reivindicado como un elemento de exigibilidad y justiciabilidad del derecho a la educación, sumado a la garantía en el acceso, la permanencia y el logro educativo.

Aspectos como la formación docente, la diversidad de recursos didácticos, la no discriminación, la pertinencia y el logro educativo aparecen implícitamente en los diversos instrumentos internacionales (ONU, 1966; 1989), además de que en la última década la calidad se ha integrado de forma explícita en el discurso internacional de la educación (ONU, 2005; UNESCO, 2010). Aquí un ejemplo:

“Para fomentar una cultura de la calidad en el aprendizaje de adultos se requiere que el contenido y las modalidades conforme a las cuales se imparte la enseñanza sean pertinentes, que se concentre en la evaluación de las necesidades de los educandos, que se adquieran múltiples competencias y conocimientos, que los educadores se profesionalicen, que se enriquezcan los entornos de aprendizaje y se potencia la autonomía de las personas” (UNESCO, 2010:31).

La noción de calidad está asociada a una perspectiva global de la educación: centrada tanto a nivel del funcionamiento del sistema (contenido y modalidades educativas) como de la enseñanza (pertinencia) y el aprendizaje (adquisición de múltiples competencias, autonomía).

En la legislación nacional y las políticas educativas del gobierno federal en la última década la calidad de la educación aparece como un elemento clave del discurso político, en el cual giran las diversas estrategias y líneas de acción asociadas a la mejora del logro educativo, del progreso individual y el desarrollo económico y social del país:

“La evaluación es una de las herramientas más poderosas para mejorar la calidad de la educación, como se ha comprobado en todos los países que han logrado elevar el desempeño de sus sistemas educativos. La evaluación con métodos probados internacionalmente es, sin duda, el mejor camino para asignar estímulos tanto a las escuelas como al personal docente” (Gobierno Federal, 2007:183).

Así, la calidad deja de ser parte del discurso configurador del derecho a la educación para reducirse a una visión utilitarista, estandarizada y meritocrática, cuyo cumplimiento queda en responsabilidad de las escuelas y los docentes.

Para las organizaciones civiles –como el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas y la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación– y los académicos, la calidad educativa aparece como un elemento de exigibilidad y justiciabilidad del derecho a la educación, particularmente de las poblaciones históricamente excluidas. Por ejemplo, en la educación de jóvenes y adultos, la falta de educación inicial para los maestros, el empleo de voluntarios y promotores sin formación docente o escasez de docentes, lesiona el derecho a una educación de calidad, imposibilitando a los ciudadanos de que formen parte de procesos pedagógicos calificados y horizontales (Caruso y Ruiz, 2008).

Otro ejemplo lo muestra Gentili (2009) al referirse a la nueva forma de exclusión de las poblaciones pobres, no ya del acceso a la escuela, sino de la calidad de la enseñanza pública:

“Históricamente, a los pobres se les ha negado el derecho a la educación impidiéndoles el acceso a la escuela. Hoy se les niega este derecho al no ofrecerles otra alternativa sino la de permanecer en un sistema educativo que no garantiza ni crea condiciones para el acceso efectivo a una educación de calidad, al limitar las condiciones efectivas de ejercicio de este derecho por la persistencia de las condiciones de exclusión y desigualdad que se han transferido hacia el interior del mismo sistema escolar” (Gentili, 2009:34-35).

En el caso de las organizaciones civiles, el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE) se posiciona de la siguiente manera:

“El fortalecimiento de movimientos y organizaciones sociales con capacidad de incidencia en las políticas educativas es central para la conquista de una escuela pública de calidad para todos y todas” (FLAPE, 2007).

Lo anterior muestra por un lado a la exigibilidad social y política de los movimientos y organizaciones sociales frente a los gobiernos. Por otro lado, la participación social de las organizaciones civiles está asociada a una reivindicación de la calidad como un elemento del derecho a la educación exigible políticamente. De hecho, el ex relator de la ONU, Vernor Muñoz (2007a), reitera la relación entre calidad y exigibilidad al referirse que el acceso escolar por sí solo no representa una garantía y que la necesidad de impulsar la educación de calidad basada en el aprendizaje y en la vivencia de los derechos humanos, es requisito para desarrollar una resistencia eficiente contra todas las formas de exclusión y discriminación.

Finalmente, la pertinencia y la diversidad cultural así como la educación inclusiva aparecen como aspectos de la calidad imprescindibles para ofrecer una educación que cumpla con los ideales de cambio y transformación social que los académicos y algunas organizaciones civiles propugnan.

4.7. La participación social

La participación social en educación se significa en forma general como el involucramiento de los padres de familia y la sociedad civil en los diversos niveles y procesos del sistema educativo, con la finalidad de lograr el acceso y la mejora de la calidad de la educación.

Entre los organismos de derechos humanos y las agencias internacionales, así como de los relatores de la ONU, la participación social es fundamental para incidir en los programas educativos y prevenir violaciones al derecho a la educación y contribuir a su realización. Así lo considera el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo:

“Artículo 27: 2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas cuando haya lugar” (OIT, 1989:16).

Por su parte, el ex relator Vernor Muñoz menciona en relación con el derecho a la educación de las personas con discapacidad:

“29. Los Estados deben considerar a la familia, la comunidad y la sociedad civil como participantes activos en la educación inclusiva y velar por esa participación. La política y la legislación deben procurar la participación de la comunidad, incluida, naturalmente, la de los propios alumnos con discapacidad, en la toma de decisiones, por medio del fomento de la capacidad, la lucha contra hábitos y actitudes discriminatorias y las ideas equivocadas sobre las personas con discapacidad, velando por la libertad de elección de instituciones educacionales de los padres y promoviendo el conocimiento general sobre los derechos de las personas con discapacidad” (Muñoz, 2007b:19).

Así, se observa que en el ámbito internacional la participación social está integrada como un elemento más del discurso del derecho a la educación y con el ejercicio tanto individual como colectivo de este derecho. De hecho, para los organismos internacionales es indispensable que el Estado establezca políticas de participación social para la familia, la comunidad y la sociedad civil organizada.

En la voz de las agencias gubernamentales, la participación social está asociada a la corresponsabilidad social, la cual adquiere una relevancia para el diseño, la evaluación y la implementación de políticas públicas (Diario Oficial de la Federación, 1995; Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2001; Secretaría de Educación Pública, 2007):

“La participación social en el diseño, instrumentación y evaluación de las políticas públicas, es una necesidad [...] El involucramiento de la comunidad en las tareas de apoyo y vigilancia del quehacer educativo deberá ser objeto de un continuo impulso hasta asegurar la formación de una cultura de participación social” (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2001b:94).

La participación social aparece como un mecanismo que contribuye al logro de las metas y propósitos gubernamentales y al desarrollo de las comunidades:

“Se consolidará la federalización de la educación mediante el fortalecimiento de las atribuciones y responsabilidades que corresponden a cada uno de los tres órdenes de gobierno y la promoción de una activa participación de las comunidades en las tareas educativas. Será necesario revisar y adecuar los mecanismos de operación y funcionamiento de los consejos de participación social, con el fin de intensificar la práctica de la corresponsabilidad de los padres de familia y de las autoridades locales” (Diario Oficial de la Federación, 1995:70).

Además, se aprecia que para las políticas del gobierno federal, la participación en educación está limitada a cierto conjunto de actividades:

“Se impulsará la participación de los padres de familia y de las comunidades en las acciones destinadas a la conservación y mantenimiento de los espacios escolares, vinculando, en cada plantel, la entrega de apoyos para mejoramiento de infraestructura a la consolidación de Consejos Escolares de Participación Social” (Secretaría de Educación Pública, 2007:86).

Como se aprecia, la noción de participación social entre las políticas gubernamentales a lo largo de las últimas décadas, no se ha modificado, está asociada a una idea de corresponsabilidad social en el cumplimiento de metas y aunque se promueve la participación de la comunidad en el diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas, en educación sólo se encuentra acotada a cierto conjunto de actividades “de vigilancia”, “apoyo” y “mejoramiento de infraestructura”.

En cambio, para algunos académicos y organizaciones civiles, la participación en educación cobra especial relevancia cuando se trata de incidir a nivel de las políticas públicas, modificando además la visión economicista de la educación en que se sustenta su diseño y ejecución:

“Desde nuestra perspectiva, la ampliación de la participación popular en el diseño y gestión de las políticas educativas es parte constitutiva de la lucha por el derecho a la educación. Sostenemos que la participación y la incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas constituye una condición sine qua non para que éstas tengan un carácter democrático e igualitario” (FLAPE, 2007:1).

Para FLAPE, la participación social está asociada a la lucha por el derecho a la educación y a la construcción de la democracia y la igualdad. Es decir, la incidencia en las políticas educativas está asociada a una parte constitutiva de las organizaciones de la sociedad civil como parte de su lucha por el derecho a la educación.

En el caso de los académicos figura también la noción de participación como incidencia en las políticas públicas, por parte de la ciudadanía:

“el Estado no es el único responsable de hacer efectivo el derecho a la educación por incumplir sus obligaciones, aunque sea un actor fundamenta [...] existen otros actores que tienen responsabilidades ineludibles: los padres de familia, los medios de comunicación, los sindicatos y asociaciones gremiales del magisterio, la sociedad civil (representada por algunos ONGs) y otros cuyas acciones u omisiones contribuyen a que este derecho se viole o no se satisfaga plenamente.” (Latapi, 2009a:35).

Así, la incidencia en las políticas públicas como forma de participación social está asociada además a cambios en la forma como los gobiernos conciben la educación. y en la perspectiva economicista que orienta el diseño de sus políticas.

No obstante, la participación social entre los académicos adquiere un especial sentido de exigibilidad, transparencia y rendición de cuentas respecto al funcionamiento del sistema educativo y el desempeño de las autoridades. Torres (2006), comenta que el derecho a la educación implica el derecho a participar, en cada ámbito y nivel, en las decisiones y relaciones que rigen la vida escolar y otros escenarios de la educación.

5. A MANERA DE CIERRE: REFLEXIONES PARA ABRIR EL DEBATE

Tras analizar la forma en que se configura el derecho a la educación en los diversos actores, se ha llegado a las siguientes reflexiones:

1. La noción de derecho a la educación opera como un significante vacío de lo político y de la política. Las significaciones que se construyen en el campo discursivo permiten señalar que los elementos que le dan sentido a la configuración: gratuidad, obligatoriedad, exigibilidad, justiciabilidad adquieren diversos significados. Y la presencia de otros elementos como equidad, igualdad, participación operan igualmente en los registros de lo político y la política en el marco de la justicia, del rol del estado y el papel de la ciudadanía.
2. Tanto los académicos como las organizaciones civiles –incluso los relatores de la ONU para el derecho a la educación– marcan una frontera política con la visión de la educación como una mercancía –tendencia impulsada por organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional– y con la concepción de la educación como un servicio –tendencia permeada en el discurso de las agencias gubernamentales–, lo que evidencia el delineamiento de la frontera política y el posicionamiento de los actores.
3. Aunque los académicos y las organizaciones civiles comparten elementos discursivos y se posicionan frente al discurso mercantilista de la educación en forma similar, las organizaciones civiles enfatizan más la participación social y la exigibilidad como significantes clave del discurso, en tanto los primeros enfatizan los significantes de justiciabilidad, calidad y equidad.
4. En las agencias gubernamentales únicamente se declara el derecho a la educación desde el marco constitucional por lo que aparecen al margen de los significantes de la exigibilidad y la justiciabilidad. Más aún, no se reconoce a las personas como sujetos de derecho, sino como receptores de un servicio público que el Estado está obligado a brindar.
5. Finalmente, la inscripción de la justicia está presente en el posicionamiento de los diversos actores. En este sentido es un concepto imbricado en el campo discursivo del derecho a la educación.

REFERENCIAS

- Aguilar, L. (2001). La educación como objeto de derecho. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 31(4), 99-110.
- Aguilar, L. (2003). El derecho al desarrollo educativo de la infancia como factor fundamental en la construcción de una sociedad justa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 33(2), 13-42.
- Antaki, I. (2005). *En el banquete de Platón*. México: Joaquín Mortiz.
- Aristóteles. (1973). *Ética Nicomaquea*. México: Porrúa.

- Ayala, C. (2008). *Prioridades nacionales de las instituciones nacionales de derechos humanos en materia de protección y promoción del derecho a la educación*. Seminario Internacional Derecho a la educación y las Instituciones Nacionales de Derechos Humanos. México: Comisión Nacional de Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.cndh.org.mx/publica/libreria/derechos/2008/derEducacionInstituciones.pdf>
- Azúa, S. (1987). Los derechos humanos y el derecho a la educación. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 37, 361-375.
- Brown, J. (2002). El papel del Estado en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 32(1), 5-8.
- Buenfil, R. (1994). *Cardenismo: articulación y antagonismo*. México: DIE/CINVESTAV-CONACYT.
- Caruso, A., y Mercedes, R. (2008). "La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe en los comienzos del siglo XXI: estado de la situación y desafíos para la práctica. En CREFAL, *Situación presente de la educación de jóvenes y adultos en América Latina* (pp.19-107). México: CREFAL.
- Castrejón, J. (1978). El derecho social a la educación. Una visión del futuro. En E. Álvarez del Castillo (Coord.), *Los derechos sociales del pueblo mexicano - Tomo II* (pp. 42-102). México: Porrúa.
- Centro de Estudios Educativos (1993). Editorial. La búsqueda de la justicia en el sistema educativo mexicano. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 33(2), 3.
- CREFAL(2008). *Situación Presente de la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina y el Caribe. Informe Regional*. México: CREFAL.
- Diario Oficial de la Federación (1995). *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*. Recuperado de <http://www.cddhcu.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd.htm>
- FLAPE - Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (2007). *Derecho a la educación y participación ciudadana: un desafío democrático pendiente*. Recuperado de www.anped11.uerj.br/declaracaoFLAPE.doc
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (A sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(1), 19-57.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. Presidencia de la República. (2001a). *Plan Nacional de Desarrollo 2000-2006*. Recuperado de http://pnd.fox.presidencia.gob.mx/pdf/PND_%201-3.pdf
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. Presidencia de la República (2001b). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. Área de Desarrollo Social y Humano*. Recuperado de <http://pnd.fox.presidencia.gob.mx/index.php?idseccion=42>
- Gobierno Federal (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Eje 3. Igualdad de Oportunidades. 3.3. Transformación Educativa*. Recuperado de <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/igualdad-de-oportunidades.html>
- Laclau, E., y Chantal, M. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. México: Siglo XXI.

- Latapí, P. (2003). Reflexiones sobre la justicia en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 33(2), 9-41.
- Latapí, P. (2009a). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(4), 5-287.
- Latapí, P. (2009b). El derecho a la educación en México: ¿real o metafórico? *Revista Este País*. 216(3), 32-38. Recuperado de http://www.estepais.com/inicio/historicos/216/5_educacion_derecho_latapi.pdf
- Madrazo, J., y Beller, W. (1995). Consideraciones sobre el derecho a la educación y la educación superior en México desde la perspectiva de los derechos humanos. *Revista Universidad Futura*, 7(19), 84-93.
- Muñoz, V. (2007a). *El Derecho a la Educación en el mundo: miradas a las metas de Educación para Todos. Asamblea General de la Campaña Mundial para la Educación*. Sao Paulo, 24 de enero de 2007. Recuperado de <http://www.incidenciaeducacion.org.mx/>
- Muñoz, V. (2007b). El derecho a la educación de las personas con discapacidades. Asamblea General del Consejo de Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.catedradh.unesco.unam.mx/RelatorDE/>
- OCE (2003). Derecho a la educación en México. Comunicados de OCE sobre Política y Educación. Recuperado de <http://www.observatorio.org>
- OIT (1989). Conferencia Internacional del Trabajo. Convenio 169. Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Recuperado de http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf
- ONU (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Recuperado de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm>
- ONU (1989). Convención sobre los derechos del niño (en línea). Recuperado de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>
- ONU (2004). *Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales: El Derecho a la Educación. Informe presentado por Katarina Tomasevski, Relatora Especial sobre el derecho a la educación*. Recuperado de <http://www.catedradh.unesco.unam.mx/RelatorDE/>
- ONU (2005). *Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. El derecho a la educación Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz Villalobos*. Recuperado de <http://www.catedradh.unesco.unam.mx/RelatorDE/>
- Pérez, L. (2007). La exigibilidad del derecho a la educación a partir del diseño y la ejecución de las políticas públicas educativas. *Revista Estudios Socio-jurídicos*, 9(4): 142-165. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/733/73390007.pdf>
- Platón (1962). *Diálogos*. México: Porrúa.
- Ruiz, M. (2005). *Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos*. México: CREFAL.
- Ruiz, M. (1996). El análisis político del discurso: una estrategia para el conocimiento del campo de la educación de adultos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos - Nueva Época*, 4, 25-40.
- Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. Reuperado de http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.pd

- Strong, J. (2002). *Diccionario de palabras originales*. Miami: Caribe.
- Tomasevski, K. (2004). *Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales: El Derecho a la Educación*. Recuperado de <http://www.catedradh.unesco.unam.mx/RelatorDE/>
- Torring, J. (1998). Un repaso al análisis del discurso. En R.N. Buenfil (Coord.), *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad* (pp. 31-53). México: Plaza y Valdés.
- Torres, R. M. (Octubre, 2006). *Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela*. Conferencia presentada el congreso: Ciutat.edu: Nuevos retos, nuevos compromisos. Barcelona. Recuperado de <http://www.observatorio.org/colaboraciones/2007/6DerechoEducacion-RosaMaTorres010107.pdf>
- UNESCO (2010). *Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Marco de Acción de Belem*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf>



ISSN: 2254-3139



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

DOCUMENTO

EDUCACIÓN Y JUSTICIA SOCIAL¹

Pablo Latapí Sarre^(†)

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 1, NÚMERO 1

Educación y Justicia Social, 1(1), 2012, pp. 199-202, ISSN: 2254-3139
<http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/doc1.pdf>

¹ Primer artículo publicado por Pablo Latapí Sarre en Diario Excélsior, el Miércoles 8 de enero de 1964. Copyright 1964 por Periódico EXCÉLSIOR, S.A. de C.V. Periódico EXCÉLSIOR, pp.6-8.

Casi diariamente aparecen en la prensa noticias sobre nuestros progresos educativos. El número de nuestras escuelas y de nuestros maestros crece sin cesar y parece que pronto llegará el día en que queden satisfechos nuestros requerimientos más elementales en materia educativa.

Es ya rutinario que funcionarios y periodistas nos repitan en sus comentarios que, gracias a estos progresos, la “justicia social” en sus implicaciones educativas se vaya convirtiendo en realidad. Esto es verdad y, sin embargo, dista mucho de ser toda la verdad.

Nunca algo cualitativo, como es la “justicia social”, puede ser el resultado de meros factores cuantitativos. La multiplicación de escuelas y maestros, por sí sola, no es sino una condición externa de posibilidad –necesarísima, desde luego– de la verdadera “justicia social” que la educación es capaz de instaurar y promover. Más importante sería fijarnos en el contenido de la educación y examinar si éste está inspirado por una filosofía que fundamente un orden social justo. Pero tampoco el contenido educativo agota la función que corresponde a la educación para instaurar la justicia en las relaciones de convivencia. Por importante que sea el contenido de la educación para transformar mentalidades, crear actitudes y formar conciencias, hay otros efectos más primigenios, si se quiere más mecánicos, de un sistema educativo sobre el orden social. Efectos que se siguen por el hecho mismo de ser cada sistema educativo parte integrante y elemento dinámico de una determinada estructuración social. A uno de estos efectos que llamaremos “estructural”, queremos hoy referirnos: el efecto del sistema educativo sobre la movilidad social.

¿A qué se debe que, entre nosotros, un niño sólo curse hasta el segundo año de primaria, y otro en cambio pueda terminar su secundaria? En la enorme mayoría de los casos, a la pobreza del primero y a la situación acomodada del segundo. Aun en el supuesto de que haya escuelas suficientes, la desigualdad económica de la sociedad seguirá influyendo en la desigualdad educativa, la cual, a su vez, cerrará el círculo vicioso determinando una ulterior desigualdad en la capacidad de ingresos de la siguiente generación. A una sociedad de fuertes desigualdades económicas, corresponde un sistema escolar de fuertes desigualdades educativas. Y mientras el criterio que determine el grado de educación de cada ciudadano sea el nivel económico de su familia, no habrá ni podrá haber “justicia social”. En otras palabras, la justicia social es más causa que efecto de la justicia educativa.

Un primer esfuerzo por romper este círculo vicioso por el extremo educativo –es decir por hacer que la justicia social fuese más efecto que causa de la justicia educativa– se hizo en el siglo pasado al establecer la gratuidad de la enseñanza elemental. Decisivo como fue este paso, todavía estamos constatando su insuficiencia, por la sencilla razón de que no basta hacer gratuita la escuela para que todos los niños sean iguales ante ella. La pobreza o riqueza de sus familias los acompaña hasta adentro de las aulas y sigue determinando, todavía en forma inexorable, la duración de su escolaridad y, con ello, su futura capacidad de ingresos.

Los países occidentales altamente industrializados rompieron este círculo vicioso por el extremo económico, en el largo proceso que partió del industrialismo liberal primitivo y ha desembocado hoy día en la moderna sociedad industrial móvil. Actualmente el criterio que determina en ellos la duración de la escolaridad y el tipo de profesión futura de cada alumno, no es la situación económica del mismo, sino sola y exclusivamente su talento.

Así sucede, en Europa, que a la vuelta de una generación, el hijo de obrero pueda acabar siendo investigador científico y el hijo de banquero puede acabar siendo albañil. Esta movilidad socioeconómica, determinada sólo por el talento de cada ciudadano (atemperada justamente por la propiedad privada y el derecho hereditario), es favorecida por una “nivelación de prestigio” de todas las profesiones, la cual se funda en una relativa “nivelación de remuneración” entre todas ellas.

La igualdad fundamental de todos los hombres, como elemento esencial de “justicia social”, conjugada con una concepción humanista del trabajo en toda profesión y con el inteligente aprovechamiento de todos los talentos para el bien común, es la médula de este orden social de los países occidentales industrializados, el cual, aunque imperfecto como todo lo humano, es, hoy por hoy, el orden social más “justo” que conocemos.

La función de la escuela en este tipo de sociedad industrial de gran movilidad interna, la ha precisado magistralmente el sociólogo alemán H. Schelsky, al definir la escuela como “agencia repartidora de oportunidades sociales” (“Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft”, Würzburg 1959, p.26). Si el juicio de la escuela sobre el talento (nivel y calidad) del alumno, es el que decide qué tipo de estudios debe éste seguir, este juicio equivale a un fallo definitivo sobre el monto de sus futuros ingresos y sobre el sitio social que ocupará probablemente durante toda su vida. En Alemania, concretamente, este fallo de las autoridades escolares es realmente de enorme trascendencia, al grado de ser frecuentemente objeto de querellas jurídicas por parte de padres no satisfechos. Pero el sistema funciona, no obstante que, como justamente se critica, la decisión definitiva o cuasi definitiva de la escuela tiene lugar algo prematuramente, pues se toma al final del quinto año de primaria, cuando el sistema escolar empieza a diferenciarse.

Tal es el sistema educativo que corresponde a la sociedad industrial móvil. Y tal es en ella la función estructural de la escuela respecto a la “justicia social”. Si en México nos orientamos hacia una estructuración socioeconómica semejante a la descrita, debemos también ir orientando nuestro sistema educativo hacia una análoga estructuración.

La escuela tiene una función pública mucho más vasta que la que le asignan los que reducen ésta a las implicaciones cívico-políticas de la educación que imparte. Sin minimizar éstas, es menester recalcar que por su función pública, la escuela es un órgano de “justicia distributiva” y, como tal, opera la justicia social al regular equitativamente las oportunidades sociales y las responsabilidades respecto al bien común de todos los ciudadanos.

Cuanto contribuya a establecer –en las escuelas públicas lo mismo que en las privadas– como criterio para la participación en el beneficio educativo el talento del niño y no su posición económica, y a asegurar a los alumnos una preparación profesional que corresponda a sus habilidades reales y no a la riqueza de sus padres, ayudará a que nuestra educación, nuestro sistema educativo en cuanto sistema, sea verdaderamente factor de “justicia social”.

FIGURA 1. COLUMNA EDUCACIÓN Y JUSTICIA SOCIAL

Educación y Justicia Social

Por PABLO LATAPI

EXCELSIOR enriquece a partir de hoy sus páginas editoriales con un nuevo colaborador: frátase de Pablo Latapí, doctor en ciencias por la Universidad de Hamburgo, quien expondrá aquí todos los miércoles sus puntos de vista sobre diversas cuestiones, especialmente pedagógicas y relacionadas con el sistema educativo de México y de otros países.

CASI diariamente aparecen en la prensa noticias sobre nuestros progresos educativos. El número de nuestras escuelas y de nuestros maestros crece sin cesar y parece que pronto llegará el día en que queden satisfechos nuestros requerimientos más elementales en materia educativa.

Es ya rutinario que funcionarios y periodistas nos repitan en sus comentarios que, gracias a estos progresos, la "justicia social" en sus implicaciones educativas se va ya convirtiendo en realidad. Esto es verdad y, sin embargo, dista mucho de ser toda la verdad.

★

NUNCA algo cualitativo, como es la "justicia social", puede ser el resultado de meros factores cuantitativos. La multiplicación de escuelas y maestros, por sí sola, no es sino una condición externa de posibilidad —necesísima, desde luego— de la verdadera "justicia social" que la educación es capaz de instaurar y promover. Más importante sería fijarnos en el contenido de la educación y examinar si éste está inspirado por una filosofía que fundamente un orden social justo. Pero tampoco el contenido educativo agota la función que corresponde a la educación para instaurar la justicia en las relaciones de convivencia. Por importante que sea el contenido de la educación para transformar mentalidades, crear actitudes y formar conciencias, hay otros efectos más primigenios, si se quiere más mecánicos, de un sistema educativo sobre el orden social. Efectos que se siguen por el hecho mismo de ser cada sistema educativo parte integrante y elemento dinámico de una determinada estructuración social. A uno de estos efectos, que llamaremos "estructural", queremos hoy referirnos: el efecto del sistema educativo sobre la movilidad social.

★

¿A qué se debe que, entre nosotros, un niño sólo curse hasta el segundo año de primaria, y otro en cambio pueda terminar su secundaria? En la enorme mayoría de los casos, a la pobreza del primero y a la situación acomodada del segundo. Aun en el supuesto de que haya escuelas suficientes, la desigualdad seguirá influyendo en la desigualdad educativa, la cual, a su vez, cerrará el círculo vicioso determinando una ulterior desigualdad en la capacidad de ingresos de la siguiente generación. A una sociedad de fuertes desigualdades económicas, corresponde un sistema escolar de fuertes desigualdades educativas. Y mientras el criterio que determine el grado de educación de cada ciudadano sea el nivel económico de su familia, no habrá ni podrá haber "justicia social". En otras palabras, la justicia social es más causa que efecto de la justicia educativa.

Un primer esfuerzo por romper este círculo vicioso por el extremo educativo —es decir por hacer que la justicia social fuese más efecto que causa de la justicia educativa— se hizo en el siglo pasado al establecer la gratuidad de la enseñanza elemental. Decisivo como fue este paso, todavía estamos constatando su insuficiencia, por la sencilla razón de que no basta hacer gratuita la escuela para que todos los niños sean iguales ante ella. La pobreza o riqueza de sus familias los acompaña hasta adentro de las aulas y sigue determinando, todavía en forma inexorable, la duración de su escolaridad y, con ello, su futura capacidad de ingresos.

★

LOS países occidentales altamente industrializados rompieron este círculo vicioso por el extremo económico, en el largo proceso que nació del industrialismo liberal primitivo y ha desembocado hoy día en la moderna sociedad industrial móvil. Actualmente el criterio que determina en ellos la duración de la escolaridad y el tipo de profesión futura de cada alumno, no es la situación económica del mismo, sino sola y exclusivamente su talento. Así sucede, en Europa, que a la vuelta de una generación, el hijo de obrero puede acabar siendo investigador científico y el hijo de banquero puede acabar siendo albañil. Esta movilidad socioeconómica, determinada sólo por el talento de cada ciudadano (atemperada justamente por la propiedad privada y el derecho hereditario), es favorecida por una "nivelación de prestigio" de todas las profesiones, la cual se funda en una relativa "nivelación de remuneración" entre todas ellas. La igualdad fundamental de todos los hombres, como elemento esencial de "justicia social", conjugada con una concepción humanista del trabajo en toda profesión y con el inteligente aprovechamiento de todos los talentos para el bien común, es la médula de este orden social de los países occidentales industrializados, el cual, aunque imperfecto como todo lo humano, es, hoy por hoy, el orden social más "justo" que conocemos.

La función de la escuela en este tipo de sociedad industrial de gran movilidad interna, la ha precisado magistralmente el sociólogo alemán H. Schelsky, al definir la escuela como "agencia reparadora de oportunidades sociales" ("Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft", Würzburg 1959, p. 26). Si el juicio de la escuela sobre el talento (nivel y calidad) del alumno, es el que decide qué tipo de estudios debe éste seguir, este juicio equivale a un fallo definitivo sobre el monto de sus futuros ingresos y sobre el sitio social que ocupará probablemente durante toda su vida. En Alemania, concretamente, este fallo de las autoridades escolares es realmente de enorme trascendencia, al grado de ser frecuentemente objeto de querrelas jurídicas por parte de padres no satisfechos. Pero el sistema funciona, no obstante que, como justamente se critica, la decisión definitiva o cuasi definitiva de la escuela tiene lugar algo prematuramente, pues se toma al final del quinto año de primaria, cuando el sistema escolar empieza a diferenciarse.

★

TAL es el sistema educativo que corresponde a la sociedad industrial móvil. Y tal es en ella la función estructural de la escuela respecto a la "justicia social". Si en México nos orientamos hacia una estructuración socioeconómica semejante a la descrita, debemos también ir orientando nuestro sistema educativo hacia una análoga estructuración.

La escuela tiene una función pública mucho más vasta que la que le asignan los que reducen ésta a las implicaciones cívico-políticas de la educación que imparte. Sin minimizar éstas, es menester recalcar que por su función pública, la escuela es un órgano de "justicia distributiva" y, como tal, opera la justicia social al regular equitativamente las oportunidades sociales y las responsabilidades respecto al bien común de todos los ciudadanos. Cuanto contribuya a establecer —en las escuelas públicas lo mismo que en las privadas— como criterio para la participación en el beneficio educativo el talento del niño y no su posición económica, y a asegurar a los alumnos una preparación

SIGUE DE LA PAGINA OCHO

Figura 1. Columna Educación y Justicia Social. Imagen de "Periódico EXCELSIOR" por P. Latapí, Periódico EXCELSIOR, p.6. Copyright 1964 por Periódico EXCELSIOR, S.A. de C.V.

ISSN: 2254-3139



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

DOCUMENTO

**REVISITANDO A PABLO LATAPÍ SARRE:
48 AÑOS DESPUÉS DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA SOCIAL**

Héctor Opazo Carvajal

**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 1, NÚMERO 1**

...Y convinimos en que fuera de lo útil está lo bello, y que el arte es la belleza; comprendimos lo que son el uno y la otra, y Fedka comprendió del todo porque el tilo crece y para qué se debe cortar... (Tolstoi, 1978:37)

No hay empresa más difícil que contemplar las obras de mujeres y hombres “grandes” en la historia; los legados que nos heredan son inconmensurables y en la *reducción obligada* de unos cuantos folios -por aspectos editoriales- puede provocar que todo homenaje sea banal e incompleto. Además el acto de elección del detalle a celebrar puede tropezarse con el descuido o con una elección equivocada, desvirtuando la obra de los homenajeados

Quizás -desde una perspectiva humilde- fijarse en el acto ontológico, aquel que origina una serie de acontecimientos virtuosos posteriores, es una manera simple y correcta de iniciar un homenaje de carácter académico, como en este caso se produce por la re-publicación del texto “**Educación y Justicia Social**”¹ de Pablo Latapí Sarre, impreso por vez primera en el periódico Mexicano EXCÉLSIOR, el miércoles 8 de enero de 1964.

Intentando situarnos, los medios de “in-formación masiva” de México (Bonfil, 2006:180) se han masificado en los años sesentas; radio, prensa y televisión provocan efectos directos en la población, perfilándose como un elaborado sistema de control cultural que lleva su mensaje de forma desigual, unidireccional, centralizado y cargado de los *valores urbanos*, permitiendo la transmisión de informaciones erróneas, estereotipadas y carentes de objetividad, provocando desinformación en los grupos sociales más vulnerables, ante lo cual es urgente contar con voces comprometidas con el desarrollo social al interior de los medios de difusión de la época.

En el año 1963 Julio Scherer García, periodista y escritor mexicano, invita a Pablo Latapí a colaborar con el periódico EXCÉLSIOR. La historia del artículo presentado y la participación en calidad de columnista, en palabras del propio autor e investigador educativo (2008a), se generó de manera *natural*, presentándose inicialmente como una oportunidad de divulgación de sus ideas en un medio de amplia difusión y en específico en la sección editorial de la prensa escrita (figura 1) denominada como “las famosas páginas 6 y 7” (p.107).

La valiente y arriesgada decisión de traspasar la línea académica y sus círculos de difusión reducidos -por especificidad, por convicción o por simple opción- no solo responde a una distinción personal de Latapí, sino a un anhelo personal de consecución de la justicia para todos y cada uno de los ciudadanos de México, estimulando con estas acciones y parafraseando las palabras de Martha C. Nussbaum (2007), el desarrollo de “un modelo teórico de un mundo justo en su totalidad, donde los accidentes de nacimiento y de origen nacional no vicieran desde el principio y en todos los sentidos las opciones vitales de las personas” (p.23).

El texto publicado por el Dr. Latapí (1964) no solo expresa sus ideas frente al fenómeno de la Educación y Justicia Social del México de la época, sino que en sí mismo abre una serie de debates actuales y de relevancia contemporánea. Su actitud crítica frente al desmesurado optimismo de políticos y periodistas frente a los niveles de cobertura escolar, planteando la necesidad de examinar si el *contenido educativo* proviene efectivamente de una razón filosófica que permita generar un “orden social justo” (p.7).

¹ Agradecemos al Periódico EXCÉLSIOR, S.A. de C.V. y especialmente a Gerardo Galarza, Director Editorial Adjunto, por la cesión de los derechos para la re-publicación del texto en la Revista Internacional de Educación para la Justicia Social – RIEJS.

FIGURA 1. CONTINUACIÓN COLUMNA EDUCACIÓN Y JUSTICIA SOCIAL – PERIÓDICO EXCÉLSIOR

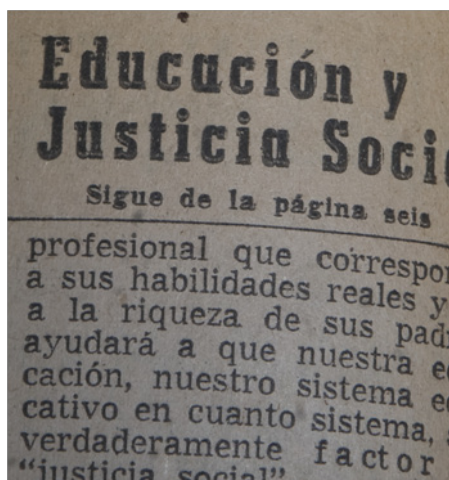


Figura 1. Continuación columna Educación y Justicia Social. Imagen de “Periódico EXCELSIOR” por P. Latapí, Periódico EXCELSIOR, p.8. Copyright 1964 por Periódico EXCELSIOR, S.A. de C.V.

Nos encontramos en esta primera entrega un Pablo Latapí creyente de la *educación*, de su capacidad transformadora y de su influencia directa en las sociedades como promotora del cambio y la mejora social. Sin lugar a dudas su anhelo era lineal a la efervescencia de la década de los sesenta en torno al desarrollo económico, situación que en comparación con el actual estado de pesimismo contemporáneo, nos haría creer que este texto no es más que un artículo cargado de ilusión e ingenuidad, pero no nos engañemos. La simpleza y contundencia de su redacción esconde una fuerte crítica a la injusticia producida por el sistema político, económico y educativo, situación que pareciera repetirse en estos tiempos en que tenemos la impresión de estar condenados a movernos en el espacio de la *hegemonía desterritorializada* de los conflictos, sin posibilidades de interrumpir su mecanismo ni de contrarrestar sus devastadores efectos en las comunidades educativas y sociales.

El texto en cuestión es una especie de reivindicación, quizás hasta un “*elegante*” acto político, y siguiendo las ideas de Slavoj Žižek (2009) sobre lo *verdaderamente político*, no es pretensioso afirmar que en dicha editorial existen una serie de reivindicaciones puntuales, no como simples elementos “en la negociación de intereses, sino que apunta a algo más y empieza a funcionar como condensación metafórica de la completa reestructuración de todo el espacio social” (p.46), situación que sería una bandera de lucha durante la vida del Dr. Latapí.

La grandeza de Pablo Latapí Sarre (2008b) puede apreciarse en seis vertientes que desarrolló: [1] Investigador Educativo, [2] Formador de Investigadores, [3] Promotor de instituciones educativas, [4] Dinamizador de la investigación educativa para la toma de decisiones políticas, [5] Divulgador educativo y [6] Personalidad Internacional.

En lo que respecta a su *faceta divulgadora*, el investigador educativo, filósofo y ex sacerdote jesuita siempre fue consciente de la responsabilidad que la educación tenía en la vida pública mexicana, por lo que consideró un acierto participar de la contingencia mediante la escritura de sus ideas en los medios de comunicación escrita, y no solo desde la perspectiva

del “profesional tecnócrata opinante” sino como una persona que somete sus ideas y anhelos al juicio público, compartiendo al mismo tiempo la responsabilidad de la mejora social con cada uno de los lectores y lectoras.

El autor no eludió la propia lógica de *crítico externo* que la acción de escribir en medios de opinión plantea regularmente (Latapí, 2008c), puesto que conocía que la especial posición del *periodista editorial*, excluido del poder formal, con aspiraciones personales sobre este, seleccionando sus temas y buscando el máximo impacto posible sobre los lectores, no interesándose en algunas ocasiones a formar opinión pública. Consciente de dicha situación y en función a la propia de comprensión de “su” papel en la prensa, el autor no rehúye de la “mecánica psicológica propia del periodista: el deseo de ser tomado en cuenta” (p.4) participando durante décadas con sus columnas en diversos medios de comunicación, llegando incluso hasta la televisión abierta.

Estamos incuestionablemente en presencia de un innovador, consciente de la potencia de sus ideas y de la necesidad de difundirlas adecuadamente. Dicho aspecto de “*difusión*” es clave en su historia, pues sorteaba hábilmente la *simple propagación* de las ideas, que supone regularmente un flujo de información en un único sentido de forma autoritaria (Connell, 1997), necesitándose una diversidad de foros para la circulación de ideas y conocimientos. Latapí sabía que el tema no solo era comunicar, sino que se trataba de hacerlo de la mejor manera posible, con credibilidad, rigor y profundidad, diferenciándose del oportunismo discursivo de estos tiempos.

Sensible a estas cuestiones, además de planificar la entrega de sus ideas, promocionó mediante ellas el logro de una mejor educación, con justicia, equidad y sobre todo, con una enorme sencillez y humildad, de manera contundente, valiente y comprometida con el logro de la justicia social y con el pueblo mexicano.

Es evidente el intento de provocación en sus palabras, en conocimiento de que el destinatario de sus ideas recibe el mensaje, generando un efecto poderoso y movilizador, provocado no solo por su posición de experto, sino por una honda y declarada vocación ciudadana:

“...Escribir en la prensa vino a concretar de modo importante mi responsabilidad social de investigador; me obligó a estar alerta a los acontecimientos cotidianos de la educación, a relacionar mis lecturas y proyectos con las necesidades de mi país, y me facilitó encauzar el conocimiento especializado hacia su natural vocación de llegar a la gente y formar opinión pública”... (Redacción Proceso, 2009).

Considerando la importancia y notoriedad del texto que presentamos, desde la **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social** nos complace poner a vuestra disposición el siguiente escrito. Sus líneas no solo engrandecen nuestra publicación, sino que son un nuevo impulso en la lucha de las conquistas sociales que nunca pasan de tiempo: las luchas por la dignidad humana y las conquistas de la educación para la justicia social.

REFERENCIAS

- Bonfil, G. (2006). *México profundo. Una civilización negada*. México D.F. Random House Mondadori.
- Connell, R.W. (1997). *Escuelas y Justicia Social*. Madrid: Ediciones Morata.
- Latapí, P. (2008). *Andante con brío: Memoria de mis interacciones con los secretarios de educación (1963-2006)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latapí, P. (2008b). *Una buena educación: reflexiones sobre la calidad*. Colima, México: Universidad de Colima.
- Latapí, P. (2008c). ¿Pueden los investigadores influir en la política educativa? *Revista Electrónica de Investigación Educativa - REDIE*, 10(1), 1-11.
- Latapí, P. (1964, Enero 8). Educación y Justicia Social. *EXCÉLSIOR*, pp. 6-8.
- Nussbaum, M.C. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Redacción Proceso (2009, Noviembre). Pablo Latapí: de Excélsior a Proceso. *Proceso - Semanario de Información y Análisis*, 1723. Recuperado de <http://hemeroteca.proceso.com.mx/?p=120116>
- Tolstoi, L. (1978). *La escuela de Yasnaïa Poliana*. Madrid: Ediciones Júcar.
- Žižek, S. (2009). *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Ediciones Sequitur.



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

RECENSIONES

HANDBOOK OF SOCIAL JUSTICE IN EDUCATION

**LA CONSTRUCCIÓN DE LA JUSTICIA EDUCATIVA. CRITERIOS
DE REDISTRIBUCIÓN Y RECONOCIMIENTO
PARA LA EDUCACIÓN ARGENTINA**

**EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE. ACHIEVING
WELLBEING FOR ALL**

**DERECHOS DE INFANCIA Y EDUCACIÓN INCLUSIVA
EN AMÉRICA LATINA**

**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 1, NÚMERO 1**

AYERS, W., QUINN, TH., Y STOVALL, D. (2009). *HANDBOOK OF SOCIAL JUSTICE IN EDUCATION*. NUEVA YORK: ROUTLEDGE. 774 PÁGINAS. ISBN: 9780805859270

El manual sobre justicia social en educación, coordinado por William Ayers, Therese Quinn y David Stovall, ofrece una visión exhaustiva del tema, que puede ser relevante para políticos, educadores y estudiantes. La obra está escrita en inglés y contiene 52 artículos agrupados en nueve secciones que se centran en aspectos diversos como la perspectiva histórica y teórica, temas internacionales, poblaciones específicas, la formación docente y la práctica de la justicia social.

Los capítulos tienen diferentes autores, longitud y estilo. Algunos presentan argumentos teóricos, mientras otros se centran en ejemplos y experiencias concretas. Desde esta perspectiva, el manual es un rico compendio de casos, descripciones de movimientos sociales y prácticas que ilustran cómo se puede lograr la justicia en la educación.

Encabeza cada sección un capítulo introductorio que enmarca los siguientes. Estos capítulos ofrecen perspectivas diversas acerca de cómo se puede entender y representar la justicia social. Al final de cada sección se incluye un resumen del tema tratado, a modo de conclusión general.

Los siete capítulos que componen la primera parte combinan enfoques teóricos e históricos con el fin de profundizar en la justicia social en educación. Brown y Hall exponen cómo el sistema legal ha reforzado la división racial y económica en Estados Unidos, y cómo incluso las posibilidades creadas por el movimiento de derechos civiles han contribuido también a las desigualdades raciales. En vista de las actuales políticas educativas estadounidenses, Mathison denuncia que los intereses privados tienen preferencia por encima del bien común, como se ve en el análisis de dos webs: School Matters y What Works Clearinghouse. De la misma forma, Leystina señala que aunque el sistema es contrario al desarrollo del sentido crítico de los estudiantes, hay muchos ejemplos de acciones encaminadas a que los alumnos aprendan a participar en la vida pública. En otro de los capítulos de este apartado, Boyles, Carusi y Attick examinan los límites del concepto de justicia distribuida, su aplicación a la educación y la necesidad de reemplazarlo por un concepto que represente mejor los objetivos de la justicia social.

Los cinco capítulos que componen la segunda parte ofrecen ejemplos de diversos países que muestran la importancia de la justicia social en educación. En el primero de ellos Kenway y Hickey-Moody exponen que en las escuelas australianas se está enseñando la cultura de los aborígenes sin referencias a la opresión de los blancos, de manera que se pueda utilizar como una atracción turística. Otros capítulos se centran en la igualdad de género en países de influencia musulmana, la necesidad de justicia social en África y las escuelas bilingües en Israel. En el último capítulo Hursh plantea cómo el liberalismo democrático en Estados Unidos fue reemplazado por políticas neoliberales que fomentan la competitividad a nivel individual y la desregulación de la economía. El resultado en la educación ha sido el aumento de las desigualdades en nombre de los mecanismos de rendición de cuentas y los esfuerzos para privatizar escuelas.

En la tercera parte se incluyen cinco capítulos centrados en la relación entre raza, etnia y lengua y la justicia social en educación. Taylor y Skutnabb-Kangas exponen la situación de los niños kurdos, que se ven forzados a abandonar su lengua materna cuando se establecen en otros países. Otros temas de este bloque hacen referencia a la percepción de la sordera en las escuelas como una desviación en lugar de una cultura con rasgos distintivos, la construcción retórica de la población blanca como una raza superior, y los límites de la investigación existente sobre los logros educativos de los americanos de origen africano.

Los seis capítulos que componen la cuarta parte plantean el fracaso de las escuelas para apoyar las identidades de género de los estudiantes y el desarrollo sexual. Cosier describe un marco que pueden seguir las escuelas para respetar el género de los estudiantes y hacerles sentir seguros para participar en su propio aprendizaje. Payne presenta historias de estudiantes lesbianas con el objetivo de pedir a los educadores que fomenten entornos respetuosos con la orientación de género de los estudiantes. Otros capítulos tratan temas como los alumnos gays afro-americanos en escuelas urbanas, la necesidad de una educación para la salud para todos los alumnos que incluya la educación sexual y prevención del sida, los estudiantes con discapacidad, y la enseñanza sobre género que se imparte en Estados Unidos donde se parte del binomio femenino masculino de modo que no se favorece la comprensión de la complejidad de las identidades sexuales.

La quinta sección está dedicada a la relación entre discapacidad y justicia social. Los dos primeros capítulos se centran en los estudios sobre discapacidad y otros dos tratan sobre el “etiquetado” y sus consecuencias al tiempo que reclaman que en las escuelas se respeten las distintas formas de aprender. Con ese fin, Tan propone una educación estratégica de empoderamiento de la juventud aunque reconoce que se trata de un proceso lleno de contradicciones. En los restantes capítulos se describe la complejidad del uso de los medios de comunicación para desarrollar el pensamiento crítico en los jóvenes, el éxito de un proyecto de Educación para la Justicia Social cuyo objetivo es mejorar el rendimiento académico de los alumnos chicanos, y la importancia de incluir la voz de los jóvenes en la investigación educativa.

El séptimo bloque está relacionado con la globalización y su conexión con el neoliberalismo. En el primer capítulo se plantea esta cuestión y los obstáculos que genera para el desarrollo de la justicia en las escuelas. Robertson señala que la globalización ha difuminado los límites entre el estado de nación democrática y el “global” y Chan presenta un movimiento de globalización alternativo que se ha opuesto a la globalización neoliberal en diversas ocasiones, y cuyo valor pedagógico reside en que ayuda a pensar más allá de las formas hegemónicas de la globalización.

Los cuatro capítulos que componen la octava parte se centran en los retos que afrontan los programas de formación de profesores para la justicia social. Según McDonald y Zeichner, estos programas requieren una identidad clara basándose en un marco conceptual que integre la teoría y la práctica de la justicia social. En los dos capítulos siguientes se debate acerca de las críticas que se hacen a la formación docente para la justicia social desde entornos conservadores y neoliberales. En el último capítulo Richert, Donahue y Laboskey proponen varios aspectos que hay que tener en cuenta en la formación de docentes blancos que deseen trabajar con estudiantes de color.

En la novena parte se incluyen diez capítulos dedicados a prácticas para desarrollar valores de justicia social en el entorno escolar. Algunas de estas experiencias se integran en clases de Historia, Poesía, Teatro, Inglés y Matemáticas. Reynolds y Torres narran historias que se centran en la relación con los estudiantes y señalan que cercanía y apoyo son dos valores que han ayudado a crecer a sus alumnos. Michie expone diferentes estrategias que pueden ayudar a los profesores sin experiencia a enseñar justicia social, y en el último capítulo, Kumashiro muestra cómo los profesores pueden tratar los temas de género y diversidad para llegar a generar actitudes “anti-opresión”.

En resumen, el Manual de Justicia Social en Educación es útil para quienes están interesados en profundizar en el tema. A lo largo del libro se hace evidente que la relación entre justicia social y educación puede tener diferentes formas y ángulos. Quizás algún lector pueda sentirse incómodo ante tanta variedad de puntos de vista como se ofrece, que pueden dar lugar a más dudas, preguntas y preocupaciones. Por este motivo, la obra recuerda que la justicia social representa un compromiso para promover los principios que hacen posible la democracia y la igualdad, pero también que se debe estar en permanente alerta para poder responder a las dinámicas culturales, políticas y económicas que están en continuo cambio. Por ello se debe ver este libro como una fuente de ideas provocadoras que inspiran e invitan a reflexionar sobre los esfuerzos y dificultades para hacer posible la justicia social. Desde esta perspectiva, y tal como señala el editor, el Manual es una recopilación de formas de comprometerse con la justicia social para cambiar el mundo.

A faint, light gray world map is visible in the background of the text area.

Pilar Aramburuzabala

VELEDA, C., RIVAS, A., Y MEZZADRA, F. (2011). *LA CONSTRUCCIÓN DE LA JUSTICIA EDUCATIVA. CRITERIOS DE REDISTRIBUCIÓN Y RECONOCIMIENTO PARA LA EDUCACIÓN ARGENTINA*. BUENOS AIRES: CIPPEC-UNICEF - EMBAJADA DE FINLANDIA. 214 PÁGINAS. ISBN 978-92-806-4556-6

Las teorías educativas han sido tradicionalmente criticadas por su supuesto distanciamiento de la práctica concreta. De hecho, la retroalimentación entre teoría y práctica ha sido siempre objeto de debate en el ámbito educativo. Esta situación se agudiza, en particular, en aquellos países en donde impera la literatura que emana de investigaciones extranjeras, en cuanto suponen la difícil tarea de intentar contextualizar el contenido de esas lecturas en ámbitos de acción diferentes al original.

De alguna manera, las abstracciones teóricas que son producto de reflexiones foráneas suelen encontrar importantes obstáculos a la hora de conjugarse con la experiencia empírica local. En este sentido, la obra *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina* de Cecilia Velede, Axel Rivas y Florencia Mezzadra (2011) consigue superar dicha dificultad y con creces, logrando articular un cúmulo de profundizaciones teóricas provenientes de ámbitos académica y regionalmente muy diversos, con las problemáticas propias de la actualidad argentina.

Esta producción editorial del CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento) procura, en esencia, traducir un concepto de raigambre filosófica, como lo es el de justicia educativa, en dilemas, prácticas y acciones pedagógicas concretas para el escenario argentino. Así, se pretende conformar un cuerpo de conocimientos que permitan diseñar políticas educativas acordeamente alienadas a la problemática de la justicia tal como se manifiesta en dicho país.

En orden a ello, los autores entremezclan las voces de la literatura internacional sobre el término justicia social (Fraser, Rawls, Sen) para ponerles en diálogo con autores locales que, si bien utilizan otros términos, abordan temáticas similares (por ejemplo, Tedesco, Tenti Fanfani, Carli). Esto, sumado a la presentación de datos y descripción de ejemplos y experiencias firmemente anclados en la realidad del país, permite reelaborar y resignificar la idea de la justicia educativa en el ámbito nacional. De esta forma, los autores advierten que su intención es, en última instancia, construir un modelo que sirva de guía para diseñar un posible camino hacia la construcción de una mayor justicia en la Argentina a través de las políticas educativas.

En tanto pensar en el ámbito de la justicia implica abordar primero las injusticias, la problemática podría resultar un tanto dolorosa sobre todo para quienes conocemos de cerca la coyuntura social y educativa de nuestro país. No obstante, el libro adopta en todo momento un tono esperanzador frente a las inequidades presentes, en tanto brinda una serie de análisis que conducen a la elaboración de herramientas orientadas a paliar las desigualdades propias de la sociedad argentina.

De esta manera y lejos de querer ofrecer recetas acabadas, se proponen pues una serie de principios que deberían en todo caso regir la práctica y, fundamentalmente, la política

educativa argentina. Así, se abre un abanico de dilemas pero con ánimos de ilustrar y con practicidad, posibles vías a adoptar en la búsqueda hacia una mayor justicia educativa. En consecuencia, la obra abunda en una serie de criterios sobre los cuales deberían replantearse todas las decisiones pedagógicas orientadas a estos fines.

En definitiva, lo que este libro demuestra es que hablar de justicia en el ámbito educativo no es un discurso meramente abstracto y teórico, sino que es una problemática arraigada en necesidades reales, que tienen consecuencias inherentemente pragmáticas y por ende claman por acciones concretas. De alguna forma, el libro nos enseña que hablar de justicia educativa es también hablar de currículum, de cultura, de formación docente y del rol del Estado. Así, esta obra conforma pues una interesante lectura para aprender no solo sobre el concepto de justicia en sí mismo sino también sobre sus sentidos e injerencias en la práctica educativa contemporánea.

Gabriela J. Krichesky



CHAPMAN, L., Y WEST-BURNHAM, J. (2009). *EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE. ACHIEVING WELLBEING FOR ALL*. LONDRES: CONTINUUM INTERNATIONAL PUBLISHING GROUP. 169 PÁGINAS. ISBN: 9781855394698

El foco principal de este libro es la justicia social en educación y cómo lograr el bienestar para todos/as. La educación es vista como la clave para realizar un cambio social profundo para lo cual proporciona a todos aquellos que se vinculan o trabajan en educación, una especie de fórmula para abordar las desigualdades que enfrentan niños y niñas y jóvenes más vulnerables de la sociedad.

Basado en un diagnóstico de la realidad de injusticia social existente en el Reino Unido, el libro se centra en exponer las opresiones que generan las injusticias a las que se encuentran expuestos los grupos minoritarios y más vulnerables, concentrados generalmente en el nivel socioeconómico más bajo de la sociedad británica, según la jerarquía de clases que aún en el siglo XXI persiste. Compromete a los centros educativos para generar el bienestar, a los niños y niñas, a los y las jóvenes y a la comunidad en general. Explora además, algunas formas en que la oferta educativa podría restablecer el equilibrio entre la desigualdad y la injusticia arraigadas histórica y socioculturalmente en esa sociedad.

El libro desarrolla la temática en once capítulos. El primero de ellos, presenta un diagnóstico de la situación actual del Reino Unido desde una perspectiva de igualdad, equidad y justicia social. El capítulo dos aporta una visión general de fundamentos y argumentos para hacer frente a la justicia social dentro de la educación. El capítulo tercero se refiere a los grupos marginados, según la clasificación social, y los desafíos que tiene la escuela para enfrentar las diversas realidades y así planificar y aplicar estrategias que aseguren el éxito escolar para todos/as. En el cuarto capítulo y los siguientes, como lo señalan los mismos autores, el debate se basa en los resultados del informe "Every Child Matters" y los principios relacionados con el Plan de la Infancia (DCSF, 2007b).

Sorprende conocer las altas cifras de desigualdad en la distribución de la riqueza y el aumento de la pobreza infantil en el Reino Unido siendo la quinta economía mundial. Se cita el informe de Taylor de 2006, el cual revela que el factor determinante en el éxito escolar es la "clase social" a que pertenece el alumnado y no al profesorado o el tipo de escuela como se cree; que además demuestra que las personas de clase social baja tienen los más altos índices en problemas de salud física y mental, menos perspectivas de vida, menos posibilidades de acceso a estudios superiores o universitarios y aquellos con alguna discapacidad tienen menos oportunidades de trabajo.

Ante esta realidad, una sociedad comprometida con la justicia social o una sociedad justa, debería ser capaz de asegurar el derecho, en términos de igualdad y equidad, a cada niño o niña, cada joven, independientemente de su origen, filiación, código postal o cualquier otra variable social, a los beneficios de crecer en una sociedad moderna, democrática y próspera, asimismo velar para que crezca experimentando los niveles óptimos de bienestar.

Al comenzar cualquier discusión sobre la justicia social, según la autora, tendría que ser abordado de manera explícita el valor fundamental de la “dignidad humana”, pues reducir la desigualdad no es suficiente. Se debe cambiar el espíritu general de la sociedad, orientada más hacia la generosidad, al respeto y no solo al éxito. A nivel social, la actitud debe traducirse en un comportamiento que demuestre tanto la tolerancia como la aceptación de puntos de vista diferentes dentro de una cultura de la diversidad cada vez mayor.

Aunque la mayoría de las veces, la justicia social se define por el grado de igualdad y equidad existentes, en este libro es definida como el “bienestar”, cuyo propósito es lograr la “felicidad” de las personas. Tratar de definir el concepto de bienestar es dominante en el resto de la discusión y para ello se basa en los derechos del niño y los descriptores que influyen negativamente en su logro, como la discriminación y los prejuicios, el género, la pobreza infantil, la clase social, la esperanza de vida, la salud física y mental, la discapacidad, el acceso a la educación secundaria y la justicia social.

Así como el gobierno, las escuelas, colegios y universidades tienen un papel importante en la formación de actitudes y conocimiento de la justicia social. En este sentido cobra importancia el liderazgo ejercido en estos centros, imprescindible para asumir la responsabilidad de dar respuestas adecuadas mediante la creación de programas inclusivos que abarquen tanto la totalidad de los temas como a toda la comunidad en la práctica de la justicia social.

El lenguaje del libro es claro y la inclusión de un mapa que muestra la relación entre todos los elementos de la justicia social en la Fig.2.2, p. 38., facilita la comprensión de las discusiones tratadas a lo largo de él. La lectura se ve facilitada por la gran cantidad de citas que componen el texto, que impiden el cansancio ante lo extenso y cantidad de temas abordados. Por lo tanto, cualquier persona cercana a la educación puede entenderlo perfectamente y le será útil para valorar el mensaje que entrega a la educación en general y a todos sus participantes.

El contenido de este libro tiene una alta connotación emocional, humanista y social, con especial sensibilidad hacia las personas con necesidades educativas especiales. Se encuentra contextualizado en la conocida panorámica de las injusticias a que se ven sometidas las personas más vulnerables de cada pueblo, causadas por la cultura del capitalismo que fomenta la individualidad, la competencia y los resultados; sin embargo es destacable el hecho de proponer una guía práctica para impulsar y generar cambios, tanto a nivel gubernamental como comunitario y personal, que puede ser aplicado en otras realidades y no solo en el Reino Unido. El desafío es para los centros educativos de convertirse en los principales agentes para generar una nueva cultura más armoniosa y solidaria, a la vez de ser los responsables de provocar los profundos cambios que la sociedad necesita, los que se verían materializados a través de las prácticas inclusivas, el respeto por las diferencias, la valoración de la individualidad, el fomento de la pertenencia, la participación y el trabajo colaborativo.

Ana María Martínez Peiret

DÁVILA, P., Y NAYA, L. M. (COMPS). (2011). *DERECHOS DE LA INFANCIA Y EDUCACIÓN INCLUSIVA EN AMÉRICA LATINA*. BUENOS AIRES: GRANICA. 320 PÁGINAS. ISBN: 9789506416034

De todos los libros que se han publicado en la última década sobre este tema nos encontramos con la excelente compilación de los profesores Paulí Dávila y Luis María Naya, *Derechos de la Infancia y Educación Inclusiva en América Latina*, auspiciado por la UNESCO, a través de su Oficina Internacional de Educación (OIE), la Organización de Estados Americanos (OEA), la Universidad del País Vasco y la Fundación Kutxa. Un trabajo de revisión exhaustiva del estudio de la educación como un derecho, cuyos capítulos responden en su mayoría a un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia de España.

El texto, en sus 317 páginas, está dividido en siete capítulos y tiene la fortaleza de estar escrito por educadores los cuales analizan y reflexionan sobre los derechos del niño y de la niña desde una perspectiva educativa, revisando las políticas de inclusión en América Latina. El tema no es menor dado que el año 2012 se conmemoran 22 años de la Convención sobre los Derechos del Niño, cuya aprobación universal confirma el interés manifiesto por homologar los derechos del niño a nivel mundial. Cabe recordar que esta Convención ha sido firmada y ratificada por todos los países que forman parte de Naciones Unidas, excepto Estados Unidos de América y Somalia.

La obra está dedicada a dos mujeres excepcionales, Cecilia Braslavsky y Katarina Tomaševski, cuya labor de difusión y compromiso con una educación de calidad como un derecho y, a la vez, un instrumento de bien público para los niños y niñas del mundo, las hace dignas merecedoras de esta distinción.

El primer capítulo, de carácter histórico, se enmarca en el concepto de ciudadanía y derechos, el cambio de paradigma que se produce a finales del siglo XX en la consideración jurídica de los niños y niñas que adquieren la condición de sujetos de derecho y no solo objetos como se los concebía en épocas anteriores.

El segundo capítulo aborda los contenidos, avances y retos de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989. La Convención, en sus 54 artículos, ofrece una visión de los niños y niñas como individuos con derechos y responsabilidades, persigue el desarrollo armonioso de todos los niños y niñas, para lo cual estipula pautas en materia de atención a la salud, a la educación, a los servicios jurídicos y a los servicios sociales. El capítulo incluye una clasificación de su articulado en función de cuatro categorías básicas:

1. Satisfacer las necesidades básicas de la infancia
2. Garantizar los derechos civiles y políticos
3. Colaborar con la familia respetando sus derechos y obligaciones
4. Proteger y atender a los niños y niñas en situaciones vulnerables y contra toda forma de explotación y violencia.

El tercer capítulo ahonda en el derecho a la educación “[...] el derecho a la educación es de vital importancia y afecta al conjunto de todos los derechos, tanto civiles, económicos, sociales

como culturales, transformándose en una necesidad insoslayable para el desarrollo humano y la capacitación para el ejercicio de una ciudadanía plena” (p. 109). Este derecho no solo debe garantizar el acceso a la educación sino también revisar que se respete el principio de no discriminación, en el sentido de asegurar una educación sin exclusión ya por razones de género, ruralidad, discapacidad, inmigración u otras situaciones que afectan particularmente a los niños y niñas en Latinoamérica.

El cuarto capítulo revisa a través de un análisis comparado los códigos de la niñez en América Latina y se analizan una serie de elementos comenzando con la definición de niño como “todo ser humano menor de 18 años de edad” (p. 161) considerado desde el momento de la concepción y hasta los 12 años e introduciendo la categoría de adolescente para los mayores de 12 y hasta los 18 años. Luego se alude a los principios, algunos de los cuales ya se han enunciado en los capítulos anteriores, como la no discriminación, el interés superior del niño, la supervivencia y la participación.

El quinto, trata sobre la educación inclusiva. La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados por diferentes razones. Desde esa perspectiva el desafío de superar la exclusión está en manos de los ministerios de educación de cada país, fomentando políticas inclusivas en sus marcos regulatorios, y más aún, dentro de los sistemas educativos, pues al revisar las actitudes profesionales, los prejuicios con motivos de raza, cultura, sexo y clase social se descubre la perspectiva multidimensional de la exclusión en su conjunto.

Entre las muchas maneras de lograr esta inclusión, este libro apoya comenzar desde la base, preocupándose por incorporar desde muy temprana edad a la población en el sistema de educación formal, especialmente a aquella más sensible desde el punto de vista social y económico. Ello implica la modificación de las estructuras y recursos educativos para adaptarse a esas necesidades con un criterio de equidad, que ya lo sabemos, va más allá de la igualdad. Este hecho explica que reiteradamente se haga alusión a la revisión de firmas, ratificaciones y situación de informes sobre educación inclusiva en cada uno de los países de Latinoamérica.

La universalización de la educación inicial es el tema del capítulo sexto, que se ha incorporado recientemente en la agenda de los países y de las organizaciones internacionales como un factor de inclusión favorable para lograr las metas de la educación, especialmente de los niños y niñas en riesgo social. El reto de la calidad de la escuela pública que entrega este servicio se relaciona también con múltiples factores, la cantidad de alumnos vulnerables y la disponibilidad de los recursos materiales y humanos adecuados a esa exigencia.

Finalmente, el último capítulo analiza el derecho a la educación de las personas con discapacidad sobre todo en sus aspectos más centrales: el acceso temprano a la educación, la no discriminación, los derechos de infancia y adolescencia, considerando los desalentadores datos con los que inicia el capítulo que subraya que en América Latina y el Caribe apenas el 20% y 30% de los niños y niñas con discapacidad tienen acceso a algún tipo de educación, confirmando así una penosa relación entre discapacidad y exclusión social.

En definitiva, estamos frente a un libro que aporta un serio y bien documentado análisis sobre el tema del derecho humano a la educación, que entrega un panorama comparado, no siempre halagüeño, respecto de la implementación de los compromisos adquiridos y los avances alcanzados en el cumplimiento cabal de este derecho en los distintos países que conforman Latinoamérica.

Un obra que se constituye en un material de consulta imprescindible para investigadores e investigadoras, académicos y académicas, educadores y todos quienes de una u otra manera se sientan sensibilizados con la defensa de una visión amplia de la educación inclusiva, único instrumento que ha demostrado ser eficiente para superar las barreras, que sabemos, impiden a los países de la región vivir una democracia participativa de manera plena.

Anita M. González Bustamante

