

Colección Política, Políticas y Sociedad
Serie Democracias en revolución & revoluciones en democracia

Derecho a la educación y escolarización en América Latina

Felicitas Acosta
Compiladora

EDICIONES UNGS



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

Derecho a la educación
y escolarización en América Latina

Derecho a la educación y escolarización en América Latina

Felicitas Acosta
Compiladora

Mariela Alejandra Acevedo, Felicitas Acosta,
Myriam Feldfeber, Pablo Imen, María Mercedes Palumbo,
Fernanda Saforcada y Soledad Vercellino

EDICIONES **UNGS**



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

Derecho a la educación y escolarización en América Latina / Mariela Alejandra Acevedo ... [et al.] ; compilado por Felicitas Acosta. - 1a ed. - Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento, 2020.
158 p. ; 21 x 15 cm. - (Política, políticas y sociedad. Democracias en Revolución y Revoluciones en Democracia ; 5)

ISBN 978-987-630-480-1

1. Derecho a la Educación. 2. Escolarización. 3. América Latina. I. Acevedo, Mariela Alejandra. II. Acosta, Felicitas, comp.
CDD 370.98

EDICIONES UNGS

© Universidad Nacional de General Sarmiento, 2020
J. M. Gutiérrez 1150, Los Polvorines (B1613GSX), Prov. de Buenos Aires, Argentina
Tel.: (54 11) 4469-7507 - ediciones@campus.ungs.edu.ar - ediciones.ungs.edu.ar

Serie Democracias en Revolución y Revoluciones en Democracia

Coordinación: José Luis Coraggio y Eduardo Rinesi
Comité Académico: W. Pengue, F. Acosta, R. Aronskind, G. Vommaro y J. P. Cremonte

Diseño gráfico de interiores: Daniel Vidable

Tipografías:

Rosario / Diseñada por Héctor Gatti, Adobe Typekit & Omnibus-Type Team

Andada / Diseñada por Carolina Giovagnoli para Huerta Tipográfica

SIL Open Font License, 1.1

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723.

Prohibida su reproducción total o parcial.

Derechos reservados.

Impreso en Ediciones América

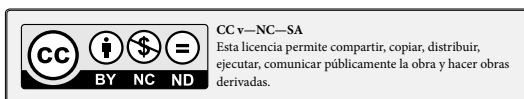
Abraham J. Luppi 1451, CABA, Argentina

en el mes de junio de 2020.

Tirada: 150 ejemplares.



Libro
Universitario
Argentino



Índice

| | |
|---|-----|
| Introducción: discusiones en torno al derecho a la educación y la escolarización en América Latina..... | 9 |
| <i>Felicitas Acosta</i> | |
| Escolarización y derecho a la educación | 15 |
| <i>Felicitas Acosta</i> | |
| La educación como derecho a partir del cambio de siglo: perspectivas democratizadoras y restauraciones conservadoras..... | 41 |
| <i>Myriam Feldfeber</i> | |
| Fuera del orden. Consideraciones sobre el derecho a la educación en tiempos adversos..... | 57 |
| <i>Fernanda Saforcada</i> | |
| Educación y lucha de clases en nuestra América. Ensayo sobre la(s) política(s) educativa(s) en el siglo XXI..... | 77 |
| <i>Pablo Imen</i> | |
| Sobre el dispositivo y su potencia para pensar lo escolar..... | 97 |
| <i>Soledad Vercellino</i> | |
| Aperturas pedagógicas, políticas y epistémicas en dispositivos de formación política en movimientos populares en la Argentina posneoliberal | 119 |
| <i>María Mercedes Palumbo</i> | |
| Ciudadanía sexual y ampliación de derechos en la escuela del siglo XXI... | 139 |
| <i>Mariela Alejandra Acevedo</i> | |

Introducción: discusiones en torno al derecho a la educación y la escolarización en América Latina

Felicitas Acosta

Desde el siglo XIX la educación ocupa un lugar central en la agenda de los Estados. Bajo la forma de los sistemas educativos, el siglo XX fue testigo de una de las mayores transformaciones culturales de la historia: la escolarización. A pesar del avance dispar de esta transformación a lo largo del globo, los discursos educativos internacionales confluyeron en la instalación del derecho a la educación y en la extensión de la escolarización como una forma de acceder a ese derecho.

De esta manera, en nuestras sociedades la educación se ha equiparado a la escolarización y el garante de este proceso es el Estado. Incluso el derecho a la Educación, tal como se formula en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, supone el derecho de las personas a recibir un período de educación obligatoria y gratuita que corresponde a la enseñanza primaria y gradualmente a la secundaria, especifica los deberes del Estado para garantizar ese derecho en el marco de la libertad de enseñanza, esto es, el derecho de los padres y los particulares a elegir la educación de sus hijos y dirigir instituciones educativas siempre que se ajusten a las normas mínimas que prescribe el Estado (artículo 13).

La figura de un Estado educador está ligada al proceso de configuración de los sistemas educativos en cuanto tecnología para la expansión de la escolarización. Podría decirse que la expansión de los sistemas educativos a nivel global se transformó en el concepto racional predominante de la escolarización: este actuó como mito, pero también como guion, dando legitimidad a las instituciones y a los Estados que se ordenasen bajo ese concepto. El ordenamiento abarcó y abarca la dimensión sistémica y la

institucional y al conjunto de actores y agentes involucrados en el desarrollo del guion.

De acuerdo con lo anterior, pareciera que los sistemas educativos son la resultante de la acción del Estado; pero es bien sabido que se trata de una estructura de configuración compleja, en la que diversos agentes y actores intervienen e interactúan en distintos planos, desde la enunciación de principios educativos de alcance mundial hasta la toma de decisiones en la cotidianeidad escolar (Acosta y Ruiz, 2015).

Sí es claro que este ordenamiento se realizó en torno de la figura del Estado. La emergencia de la globalización supuso la formulación de nuevas preguntas. Desde mediados de los años setenta se recogen discursos que plantean una situación de “crisis” de los sistemas educativos, asociada en parte a la llamada crisis de los Estados de Bienestar. En este marco, la noción de Estado educador (ligada a la concepción de Estado burocrático) ha pasado a cotejarse con otras tales como Estado competitivo o, en su versión más extrema, la de un Estado regulado por el mercado.

En efecto, la globalización, entendida como un creciente volumen e intensidad del tráfico, la comunicación y los intercambios más allá de las fronteras nacionales, plantea un nuevo escenario. A partir de los años 70, se asiste a una serie de cambios globales entre los que se destacan i) la globalización, ii) la revolución tecnológica, iii) la organización de la producción a escala mundial, iv) la acumulación de conocimiento y cambio tecnológico, v) las transformaciones profundas en los modos de organizar la producción y el trabajo (modalidades posfordistas) y vi) la difusión de los límites del Estado-nación.

Sin embargo, también se observa que respecto de la provisión de la oferta siempre existieron modelos combinados con predominancia del Estado como sostén y garante. Esto va de la mano de la propia formulación del derecho a la educación, que habilita la participación de actores históricos como las corporaciones religiosas o los padres. La particularidad, en tal caso, a partir de la crisis de los estados de bienestar y, sobre todo, la irrupción de las políticas neoliberales es lo que algunos autores denominan “el avance de la privatización encubierta”.

En tal caso, vale destacar al menos cuatro elementos en la relación entre Estado y provisión de la oferta escolar:

- el carácter contingente y novedoso del Estado educador (es, al fin de cuentas, una construcción de tres siglos)

- el carácter eminente como actor educativo (aunque como cualquier actor en una lucha aspire al carácter omniabarcante)
- el carácter histórico y variado en sus formas de proveer la oferta educativa
- el carácter profundizador de ciertos elementos propios de su configuración a partir de los nuevos desafíos en la provisión de la oferta

El análisis de la relación entre la globalización y la educación ocupó la agenda de los académicos y de los tomadores de decisiones en un mundo en el que dichos procesos parecieran haberse intensificado. En este contexto, la educación cobró una centralidad en los debates políticos y en la agenda de las políticas de educativas. América Latina no es ajena a este proceso. Desde fines del siglo xx y comienzos del siglo xxi la región atraviesa reformas en sus sistemas educativos. Estas reformas lograron una extensión notable de la escolarización en el marco del derecho a la educación.

La extensión del derecho a la educación en América Latina forma parte del debate contemporáneo acerca de la escolarización. Las reformas educativas de la última parte del siglo xx y comienzos del siglo xxi en la región acompañan dicho debate: sanción de nuevas leyes, cambios en la estructura de los sistemas educativos, reformas curriculares, revisión de la enseñanza en el aula, modificación de la formación docente son algunas de las formas que adoptan las reformas. De manera más reciente, las modificaciones en los sistemas educativos también se encuentran atravesadas por la emergencia de nuevos actores, temas y formas de intervención: desde las pruebas internacionales estandarizadas, la participación de la sociedad civil y las organizaciones no gubernamentales hasta la introducción de contenidos vinculados con cuestiones de género y sexualidad.

Este libro reúne seis trabajos que intentan dar cuenta del conjunto de cambios mencionados desde diferentes perspectivas: histórica, política, filosófica y pedagógica. Reúne también los artículos premiados del concurso de ensayos CLACSO/UNGS sobre el derecho a la educación en el marco del Eje Educación del programa Democracias en revolución/Revoluciones en democracia.

Los capítulos del libro pueden agruparse temáticamente. Los dos primeros ofrecen una reflexión sobre el derecho a la educación en relación con la escolarización y las políticas educativas. En el primer capítulo, titulado “Escolarización y derecho a la educación”, Felicitas Acosta (UNGS-UNLP)

analiza la cuestión del derecho a la educación desde una perspectiva de la internacionalización de la escolarización. Para complejizar este tópico, se propone reconstruir el proceso histórico que llevó a equiparar educación y escolarización, y así comprender cuáles de los problemas de la educación resuelve la escolarización y cuáles no. A su vez, se examina la situación latinoamericana respecto de la extensión de la escolarización, sus alcances y sus límites, y los efectos de pensar el derecho a la educación solo desde una perspectiva de lo que denomina “el derecho a la escolarización”.

Con foco en la discusión sobre la extensión del derecho a la educación, el segundo capítulo, a cargo de Myriam Feldfeber (UBA) avanza sobre la situación contemporánea en las políticas educativas en América Latina. El capítulo lleva como título “La educación como derecho a partir del cambio de siglo: perspectivas democratizadoras y restauraciones conservadoras”. La autora ofrece un análisis de las políticas educativas implementadas con el cambio de siglo en el contexto más amplio de transformaciones impulsadas por gobiernos en la región, destinadas a materializar el derecho a la educación y las principales orientaciones de política a partir del impasse de los gobiernos progresistas y la instalación de gobiernos neoliberales y neoconservadores, que en el marco de una ofensiva conservadora, suponen una profunda regresión en materia de derechos.

En continuidad con la discusión sobre los cambios en el signo político de varios gobiernos en la región, y la consecuente reinstalación de la agenda neoconservadora, los capítulos tres y cuatro presentan más información y argumentación sobre los vaivenes de las políticas educativas llevadas a cabo en la región. El tercero se titula “Fuera del orden. Consideraciones sobre el derecho a la educación en tiempos adversos”. La autora, Fernanda Saforcada (UBA/CLACSO), parte de destacar los tiempos difíciles para el derecho a la educación. Introduce también la pregunta sobre los cambios y las continuidades entre las agendas progresista y neoliberal entre fines del siglo xx y comienzos del siglo xxi. Destaca que en este contexto, se vuelve fundamental recuperar la pregunta por el derecho a la educación, con el propósito de analizar en qué medida se logró avanzar o no en esta materia, así como cuáles son los viejos y los nuevos desafíos que se plantean a la región para pensar en una democratización de la educación y en la garantía del derecho a la educación como derecho social.

El cuarto capítulo continúa con la argumentación desde la política educativa. Pablo Imen (UBA/Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini) titula su trabajo “Educación y lucha de clases en nuestra América. Ensayo

sobre la(s) política(s) educativa(s) en el siglo XXI”. Parte de las palabras de Aníbal Ponce en su clásico texto *Educación y lucha de clases* para ofrecer un recorrido que va desde el colonialismo del siglo XVI al neocolonialismo contemporáneo. Presenta los casos de las políticas educativas en la Argentina y Venezuela para dar cuenta de los avances y los retrocesos que, en la primera particularmente, se aprecian desde 2016. Desde una mirada optimista hacia el futuro propone analizar estos casos en el marco de procesos regionales y mundiales en los que la disputa por un proyecto civilizatorio continúa vigente y activa.

Los últimos tres capítulos remiten a temas de la agenda educativa contemporánea en vinculación directa con lo escolar. Se trata de los tres trabajos ganadores del concurso sobre el Derecho a la educación en Argentina que CLACSO y la Universidad Nacional de General Sarmiento llevaron a cabo en el marco del Eje Educación del programa Democracias en revolución/Revoluciones en democracia.

El primero de estos trabajos y quinto capítulo del libro se titula “Sobre el dispositivo y su potencia para pensar lo escolar” y su autora es Soledad Vercellino (UNCO-CES-UC, Portugal). El ensayo presentado consiste en una reflexión académica sobre el uso del concepto de dispositivo para pensar lo escolar. Retoma como punto de partida de la discusión que presenta el uso que distintos autores argentinos contemporáneos realizan o realizaron sobre el concepto de dispositivo al momento de analizar las características de la escuela y las dificultades del cambio en dicha institución. Al tomar un concepto relevante para analizar el despliegue internacional de la escuela y lo escolar en Occidente, otorga al ensayo un potencial analítico tanto para el ámbito nacional como regional.

El segundo trabajo del concurso y sexto capítulo lleva por título “Los movimientos populares y la pedagogía”. La autora, Mercedes Palumbo (UBA), se sitúa en la intersección entre escolarización y educación para analizar las prácticas políticas como prácticas pedagógicas. En su trabajo toma como objeto de estudio los talleres de formación política conducidos por movimientos populares, en su condición de dispositivos de proposición pedagógica, política y epistémica, enmarcados en el contexto social, económico y político de la Argentina posneoliberal. Para la autora, las aperturas pedagógicas, políticas y epistémicas analizadas para el modelo de formación política en las prácticas políticas no se agotan en esta espacialidad, dado que pueden aportar pistas para la indagación del modelo de formación política escolarizada y el armado e implementación de políticas públicas

educativas. En este sentido, las formas de lo pedagógico en movimientos populares interpelan la institucionalidad escolar y las políticas destinadas al sector.

El tercer trabajo y último capítulo del libro se sitúa en la escuela y en los avances y deudas para la ampliación de derechos desde una perspectiva de género. Bajo el título “Ciudadanías sexuales y ampliación de derechos en la escuela del siglo XXI”, Mariela Acevedo (IGG-UBA) parte de situar la problemática de una educación en derechos humanos con enfoque de género en la educación formal. La perspectiva que adopta es la de las luchas feministas y las conquistas de derechos humanos, teniendo presente algunas iniciativas y estrategias para promover el respeto y la garantía de los derechos por parte de los Estados y la sociedad civil. Destaca los avances a partir de los instrumentos jurídicos y los intentos de implementar la Educación Sexual Integral (ESI). No obstante, concluye que aún existen desafíos pendientes que merecen encontrar las formas de promover cambios que incidan en la agenda política actual.

En suma, y como se mencionara antes, desde diferentes perspectivas y objetos de análisis, este libro ofrece argumentos y recorridos posibles para continuar con la extensión del derecho a la educación. También advierte sobre riesgos, deudas y desafíos en la región latinoamericana, todavía fuertemente atravesada por la fragilidad de los contratos políticos que habilitan una distribución de recursos más igualitaria.

Bibliografía

Acosta, F. y Ruiz, G. (2015). “Estudio introductorio: Repensando la educación comparada. Lecturas desde Iberoamérica”. En Ruiz, G. y Acosta, F. (eds.), *Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajes del siglo XIX y la globalización*, pp. 15-26. Barcelona: Octaedro.

Escolarización y derecho a la educación¹

Felicitas Acosta

Desde el siglo XIX la educación ocupa un lugar central en la agenda de los Estados. Bajo la forma de los sistemas educativos, el siglo XX fue testigo de una de las mayores transformaciones culturales de la historia: la escolarización. A pesar del avance dispar de esta transformación a lo largo del globo, los discursos educativos internacionales confluyeron en la instalación del derecho a la educación y en la extensión de la escolarización como una forma de acceder a ese derecho.

En efecto, la Declaración Internacional de los Derechos Humanos, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948, en su artículo 26 señala que toda persona tiene derecho a la educación. Desde entonces, diferentes acuerdos, convenciones, pactos o declaraciones propusieron definiciones respecto a cuáles son los contenidos y los alcances del derecho a la educación. En particular, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, establece el derecho de las personas a recibir un período de educación obligatoria y gratuita que corresponde a la enseñanza primaria y gradualmente a la secundaria. Dicho Pacto especifica también los deberes del Estado para garantizar ese derecho en el marco de la libertad de enseñanza, esto es, el derecho de los padres y los particulares a elegir la educación de sus hijos y dirigir instituciones educativas siempre que se ajusten a las normas mínimas que prescribe el Estado (Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales –PIDESC–, artículo 13).

1 Una primera versión de este trabajo fue publicada en Acosta, F. (2017). “El Derecho a la Educación: análisis desde una perspectiva de internacionalización de la escolarización”. *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 15, n° 29, pp. 173-195. Este capítulo constituye una versión revisada, ampliada y actualizada.

Asimismo, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, creado en 1985 dentro del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas para dar seguimiento al PIDESC, calificó al derecho a la educación como el epítome de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos. La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990, artículo 1), la Convención sobre los Derechos del Niño (párr. 1 del artículo 29), la Declaración y Plan de Acción de Viena (parte I, párr. 33, y parte II, párr. 80), el Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (párr. 2) forman parte de los intentos por materializar dicho derecho. De manera más reciente, en mayo de 2015 se llevó a cabo un nuevo Foro Mundial de Educación en Incheon, República de Corea, convocado por Unesco, UNICEF, PNUD, ACNUR, UNFPA, ONU-Mujeres y el Banco Mundial, con el fin de establecer una hoja de ruta para la educación global hasta el 2030 (López, 2015). El trayecto de esta hoja de ruta son las metas, en términos de indicadores, de los avances de la escolarización.

Nuestro argumento es que en las sociedades contemporáneas la educación se ha equiparado a la escolarización y los sistemas educativos expresan la materialización del proceso de educacionalización. Dicho proceso puede rastrearse hasta el siglo XVIII, momento en el que los problemas sociales emergentes frente a la disolución del mundo feudal, principalmente la desestructuración subjetiva y colectiva producto de la ruptura de los vínculos vasallísticos, transformaron a la educación en la nueva tecnología de regulación moral y social. La educacionalización de los problemas sociales avanzó durante el siglo XIX a través de la escolarización y en el siglo XX por medio de la consolidación de los sistemas educativos, alcanzando su cenit a través del derecho a la educación formulado en los términos de la escolarización: un derecho a la escolarización. Sostendremos además que la escolarización constituye un avance fundamental en el acceso a la cultura letrada, pero también supone limitaciones. Avanzar en una distribución más justa de saberes requiere entonces revisar la escolarización en cuanto forma del proceso de educacionalización.

En función de esta idea de *equiparación* entre educación y escolarización, y desde una perspectiva de internacionalización de la escolarización, el trabajo que se presenta se estructura en dos partes. En la primera, se intenta despejar la noción de escolarización de la de educación: volver sobre el proceso histórico que condujo a esta equiparación sirve para comprender cuáles de los problemas de la educación resuelve la escolarización

y cuáles no. En este sentido, y para volver a la cuestión del derecho a la educación, la pregunta es: ¿qué supone plantear el derecho a la educación en términos de un derecho a la escolarización? La segunda parte considera la situación de la región latinoamericana respecto de la extensión de la escolarización, sus alcances y sus límites en términos de la debilidad de las reformas educativas al no contemplar los efectos de la escolarización sobre una efectiva promoción del derecho a la educación.

¿Es la escolarización la educación? El derecho a la educación en cuanto derecho a la escolarización

Avanzar en la discusión sobre el derecho a la educación y su relación con la escolarización supone transformar a esta en objeto de análisis. Para ello, se proponen tres dimensiones:

- La dimensión histórica: herencias institucionales que se arrastran entre modelos y prácticas que dan forma a las instituciones educativas (Acosta, 2014; Tröhler y Lenz, 2015).
- La dimensión sistémica: dinámica sobre la que se estructuran las prácticas de escolarización, específicamente los procesos de sistematización y segmentación (Müller, Ringer y Simon, 1992; Viñao, 2002; Acosta, 2011, 2014).
- La dimensión ligada a los procesos de internacionalización de la educación: esto es, la relación entre tendencias globales y prácticas nacionales en la expansión de la escolarización (Schriewer, 2002, 2010).

La construcción de un marco que permita analizar la escolarización se apoya en algunos supuestos. Se parte de la tesis del proceso de *internacionalización* de ideas y modelos en la configuración de los sistemas educativos en general. El concepto de internacionalización, tal como lo desarrolla Schriewer (2002, 2010), refiere al proceso de migración, de difusión y de recepción transnacional de discursos y prácticas educativas, proceso constituido históricamente en una variedad de lógicas de apropiación determinadas por estructuras culturales profundas (Caruso y Tenorth, 2011). Supone, al mismo tiempo, la difusión global de guiones educativos estandarizados

transnacionalmente y la persistencia de varias redes de interrelación sociocultural (Schriewer, 2010).

Respecto de la configuración de los sistemas educativos y la escuela secundaria, se toman como puntos de partida los siguientes procesos de internacionalización:

- El triunfo de una cultura de la escolarización a fines de siglo XIX bajo las variables de la estatalización, la simultaneidad, la gradualidad, la constitución de nuevos oficios (docentes y alumnos).
- La articulación de instituciones educativas bajo procesos de sistematización y segmentación como matriz de configuración de los sistemas educativos (Mueller, Ringer y Simon, 1992).
- La configuración de la escuela secundaria como institución con rol diferencial en el proceso de segmentación educativa basada en dos elementos: su propio modelo institucional y su expansión a partir de modelos institucionales con funciones de instituciones determinantes (Steedman, 1992).
- La expansión de los sistemas educativos desde una lógica de reformas continuas destinadas a alterar los modelos institucionales para asegurar el acceso y graduación de la escolaridad obligatoria del conjunto de la población.

En función de este marco, se ofrece en las páginas siguientes un recorrido histórico sobre la relación entre educacionalización, escolarización y derecho a la educación. Tal como se señalara en el planteo del problema, desde el siglo XIX la educación ocupa un lugar central en la agenda de los Estados, y a lo largo del siglo XX los discursos educativos internacionales confluyeron en la instalación del derecho a la educación y en la extensión de la escolarización como una forma de acceder a ese derecho.

La figura de un Estado educador está ligada al proceso de configuración de los sistemas educativos en cuanto tecnología para la expansión de la escolarización. Podría decirse que la expansión de los sistemas educativos a nivel global se transformó en el concepto racional predominante de la escolarización: este actuó como mito pero también como guion, dando legitimidad a las instituciones y a los Estados que se ordenasen bajo ese

concepto. El ordenamiento abarcó y abarca la dimensión sistémica y la institucional y al conjunto de actores y agentes involucrados en el desarrollo del guion.

De acuerdo con lo anterior, pareciera que los sistemas educativos son la resultante de la acción del Estado; pero es bien sabido que se trata de una estructura de configuración compleja, en la que diversos agentes y actores intervienen e interactúan en distintos planos, desde la enunciación de principios educativos de alcance mundial hasta la toma de decisiones en la cotidianeidad escolar (Acosta y Ruiz, 2015).

Este fenómeno puede analizarse desde dos perspectivas. Desde una perspectiva jurídico- política, la configuración de un Estado educador y la expansión de la escolarización puede rastrearse en la Revolución francesa, aunque experiencias anteriores tuvieron lugar en las reformas de Alemania y Suiza.² Como bien señala Clérico (2010), recién con la Revolución francesa de 1789, y luego de la conformación del Estado liberal clásico desde fines del siglo XVIII, le fueron reconocidos al individuo derechos privados y públicos y surgió así el Estado de derecho como un Estado de los ciudadanos. Sin embargo, con la conformación de las instituciones del estado de bienestar se favoreció el reconocimiento del derecho de todos los hombres y mujeres a una educación universal y gratuita, con rangos de obligatoriedad definidos por cada Estado y con niveles progresivos de obtención de mayores niveles educativos. De esta forma, la educación pasó a ser parte de los derechos humanos fundamentales, de contenido prestacional que exige la intervención positiva del Estado para garantizar su goce a todos los individuos que habitan un país determinado.³ Pero los Estados garantizan el derecho a la educación a través de la escolarización: ergo, podría decirse que el derecho a la educación es, de hecho, un derecho a la escolarización.

Desde una perspectiva de expansión de la escolarización, comprender el proceso de equiparación entre educación y escolarización supone analizar tres pasajes: el pasaje del discurso de la educación al de la escolarización

2 Se coincide aquí con Tröhler (2017) cuando destaca que las condiciones para el giro hacia la educacionalización del mundo pueden rastrearse al período anterior a la segunda mitad del siglo XVIII, esto es, antes de la Revolución francesa, en especial en los círculos protestantes con posterior influencia sobre la Ilustración y los revolucionarios. Ver Tröhler, 2017.

3 Todo *derecho humano* implica un conjunto de prestaciones positivas o prestaciones negativas que el Estado debe cumplir. Si el Estado no cumple con sus obligaciones deben establecerse los mecanismos de protección para exigir el cumplimiento de estas obligaciones debidas. Ello constituye el *principio de exigibilidad* que da lugar a medios de protección que permiten al titular del derecho reclamar ante el incumplimiento de la obligación estatal (Clérico, 2010).

hacia fines del siglo XVIII, el pasaje de una escuela de arreglos institucionales “básicos” a la escuela elemental obligatoria durante el siglo XIX, el pasaje de un sistema de escuelas a los sistemas educativos hacia mediados del siglo XX y el pasaje de los sistemas educativos nacionales a los sistemas educativos transnacionales hacia comienzos del siglo XXI (Acosta, 2014).⁴

Estos pasajes, que se analizan más adelante, dan cuenta del proceso de educacionalización (Tröhler, 2013; Tröhler, Popkewitz y Labaree, 2011), esto es, el desarrollo de la escolarización como forma de atender problemas sociales, tales como la consolidación de los Estados-nación y el capitalismo. En este marco, la formación de ciudadanos, en cuanto una nueva forma de autorregulación y gobernanza social, se transformó en la piedra angular de la agenda escolar o, en palabras de Popkewitz, la nueva cuestión moral (2009).

El pasaje del discurso de la educación al discurso de la escolarización

El análisis de los tres primeros pasajes mencionados evidencia la creciente intervención del Estado en la regulación de las prácticas educativas. La emergencia de un Estado educador refiere al pasaje del discurso de la educación al de la escolarización. En efecto, la última parte del siglo XVIII reflejó una creciente educacionalización de los problemas sociales emergentes, muchos de ellos ligados a la consolidación del Estado liberal y al capitalismo como modo de producción (Tröhler, 2013; Tröhler, Popkewitz y Labaree, 2011). Es en ese momento cuando se produjo un vuelco contundente por parte de los Estados hacia la regulación de las prácticas educativas.

¿De dónde provino este vuelco? Al introducir la idea de contrato social, la Ilustración ubicó al Estado en un rol educador: debía hacer conocer a los ciudadanos sus derechos y deberes para asegurar el pasaje del estado de naturaleza a la sociedad civil. Fue el Estado quien definió al hombre en su educabilidad; el hombre necesita de su acción para desprenderse de gobiernos (y sometimientos) injustos y guiarse por el respeto de sus derechos (que deviene de un principio de razón).

“Todos los hombres nacen libres e iguales” fue la premisa de una cadena de razonamientos que concluyó en la creación de la figura del ciudadano

4 Un cuarto pasaje, relativo a un mundo educacionalizado sobre la base de sistemas educativos estandarizados a través de evaluaciones internacionales podría servir para describir la situación actual de la escolarización. Este capítulo privilegia el argumento histórico en torno del proceso de configuración y expansión de los sistemas educativos y, por lo tanto, no refiere a dicho pasaje.

en cuanto logro de la autonomía plena (el individuo sin sujeciones). En ese mismo acto la educación se definió como el camino hacia esa autonomía: el uso de la razón libre para la elección de los fines buenos en términos de Kant. Y allí debía intervenir el Estado, no necesariamente por la provisión de la oferta educativa, sino básicamente para asegurar esa ciudadanía (entendida como autonomía/sin sujeciones).

Los ilustrados ofrecieron un nuevo objeto de intervención –el hombre como futuro ciudadano–, un nuevo actor educativo –el Estado como garante de los derechos del individuo y, por lo tanto, responsable de hacer conocer a todos sus derechos y obligaciones como ciudadanos– y un nuevo fin para la educación –el hombre–, el cual se hace hombre a través de la educación, por tanto no requiere de prácticas religiosas para desarrollar la moral, sino del desarrollo de la razón (el entendimiento).

Sin embargo, la Ilustración puso en el centro de la educación a los actores, Estado y población en su condición de ciudadanos, pero no construyó un discurso estrictamente escolar: algunos de sus pensadores sostuvieron la necesidad de que la escuela se hiciese cargo de la educación –por ejemplo, Kant– y otros no –por ejemplo, Rousseau y Locke.⁵

5 Las diferencias entre estos tres pensadores respecto de la escolarización son elocuentes. Kant (1991 [1803]) consideró que la educación pública –por oposición a la privada doméstica– resultaba más beneficiosa: “¿Pero en qué puede aventajar la educación privada a la pública o ésta a aquélla? Parece ser más ventajosa, en general, la educación pública que la privada, no sólo desde el punto de vista de la habilidad, sino también por lo que se refiere al carácter del ciudadano. Es muy frecuente que la educación doméstica no solamente no corrija las faltas de la familia, sino que las aumente [...] ¿Cuánto debe durar la educación? Hasta la época en que la misma Naturaleza ha decidido que el hombre se conduzca por sí mismo, cuando se desarrolla en él el instinto sexual; cuando él mismo pueda llegar a ser padre y debe educar; aproximadamente hasta los dieciséis años. Pasado este tiempo, se puede emplear aún los recursos de la cultura y aplicar una disciplina disimulada, pero no una educación regular” (pp. 32-42).

John Locke (1631-1704; padre del empirismo y liberalismo moderno) consideró en su libro *Pensamientos sobre la educación* (1986 [1693]) que en los colegios los hijos de los caballeros – la *gentry* o nueva clase dirigente para la que escribía– solo podían aprender malos hábitos: “En cuanto al atrevimiento y a la seguridad que los niños pueden adquirir en el colegio, en la sociedad de sus camaradas, se mezcla ordinariamente con tanta grosería y tanta presunción, que con frecuencia se ven obligados a olvidar cosas poco convenientes y malsanas [...] hábitos de petulancia, de malicia y de violencia que se aprenden del colegio, se convence uno de que los efectos de la educación privada [doméstica] valen infinitamente más que las cualidades de este género” (p. 98).

Por su parte Jean-Jacques Rousseau (1712-1778; ilustrado en disidencia) en su libro *Emilio o de la Educación* no solo descrece de las instituciones educativas: “No contemplo instituciones públicas, esos risibles establecimientos que llaman colegios” (p. 4); descrece de la posibilidad de la educación del niño si no es en la naturaleza: “En esclavitud nace, vive y muere el hombre civil; cuando nace, le cosen en una envoltura; cuando muere, le clavan dentro

Los revolucionarios de la Francia de 1789 tomaron estos elementos y los plasmaron en los primeros planes educativos en los que el Estado nacional era responsable de la escolarización. De esta manera, durante el siglo XIX se produjo un giro y el discurso acerca de la educación se transformó en un discurso acerca de la necesidad de que hubiese escuelas, es decir, la necesidad de escolarizar. La pregunta es por qué se pensó que esta nueva forma de regulación se resolvía a través de la creación y extensión de sistemas escolares (Popkewitz, Tröhler y Labaree, 2011).

Tanto la Revolución francesa como la Revolución industrial transformaron el problema del uso de las prácticas educativas para asegurar la regulación moral en un problema de regulación social. La clave de esta transformación fue la escala del problema: suponía un alcance universal, pero, además, lo suponía en los nuevos tiempos de la revolución y la industrialización, o sea, en forma simultánea y homogénea. Había múltiples prácticas educativas, pero se priorizó aquella que ya tenía experiencia en la ampliación de escala (antecedentes que se encuentran en Martín Lutero y en la legislación educativa del siglo XVII en Alemania y otros estados reformistas)⁶ y en la organización simultánea (antecedentes que se encuentran en la propuesta teórica de Juan Amos Comenio en su *Didáctica Magna* y en las escuelas creadas por los Hermanos de las escuelas cristianas en Francia durante la segunda mitad del siglo XVII).⁷ Dicho vuelco se manifestó en un

de un ataúd; y mientras tiene figura humana, le encadenan nuestras instituciones” (p. 6). El hecho de que Rousseau haya sido más valorado en la pedagogía por esta obra que, por ejemplo, por sus comentarios sobre la necesidad de crear sistemas nacionales de educación, expuestos en las “Consideraciones sobre el gobierno de Polonia” (1997 [1762]), podría dar cuenta de esta tensión entre educación y escolarización en el siglo ilustrado. Sobre este punto paradójico en la obra de Rousseau, ver Soëtard (1994).

6 En efecto, es posible encontrar en el reformista Martín Lutero uno de los primeros discursos referidos a la necesidad de extender las escuelas a campesinos y campesinas e involucrar a los príncipes en dicha tarea. Esta invitación se tradujo en los primeros planes educativos sistemáticos en Europa. Sobre este punto puede verse, Lutero. (2006 [1523]).

7 Juan Amos Comenio es considerado el padre de la Pedagogía moderna. Pastor protestante de la comunidad Los Hermanos de Moravia, durante el siglo XVII fue invitado por filántropos y monarcas para desarrollar sus ideas centradas en la escuela de la Pansofía, ideal referido a la posibilidad de dar todo el conocimiento a todos los hombres. La forma práctica de dicho ideal giró en torno a la simultaneidad en la enseñanza: enseñar a todos lo mismo al mismo tiempo. Ver Comenio (1986 [1632]).

Los Hermanos de las escuelas cristianas fueron una comunidad religiosa fundada por Juan Bautista de La Salle (1651-1719) en Francia. La Salle creó una red de escuelas gratuitas destinadas a los niños pobres; se instalaron en las principales ciudades de Francia y compitieron con las escuelas de caridad. La Salle adoptó el modelo de la simultaneidad en la enseñanza y lo combinó con estrategias de control de los cuerpos y las voces en el salón de clases. Ver La Salle (2012 [1720]).

segundo pasaje: de la escuela de arreglos institucionales *básicos* a la escuela elemental obligatoria.

El pasaje de una escuela de arreglos institucionales básicos a la escuela moderna

A comienzos del siglo XIX existía un consenso sobre la potencia de las escuelas para distribuir saberes en forma masiva, pero era necesario transformar esas instituciones existentes en tecnologías educadoras de carácter universal, simultáneo y homogéneo. El Estado intervino en este proceso a través de regulaciones que permitiesen la distribución de un conjunto de saberes necesarios tanto para desenvolverse en el nuevo orden como para asegurar la regulación del todo social frente a los procesos revolucionarios.

Así, el triunfo de la escuela moderna como forma educativa hegemónica requirió de la fuerza de imposición del Estado a través de las leyes de obligatoriedad y la cesión de los hijos a la escuela a cambio de saberes que sirven para cumplir ciertas funciones sociales. El Estado se transformó entonces, en el caso de la educación, en una figura omniabarcante con una institución que aspiraría a cumplir el mismo rol.

Respecto de cómo se dio este proceso en Occidente y el lugar que ocupó el Estado, Green (1994) destaca las diferencias en los tiempos y las formas en que cada país adoptó un modelo de escolarización de amplia difusión en Occidente. Sobre la base de un modelo global en las naciones de Occidente, caracterizado por un sistema público financiado por el Estado con una burocracia administrativa para regular las escuelas y crecientes grados de estructuración de las instituciones educativas y sus agentes, distingue tres situaciones diferentes:

- Los Estados germanos, Francia, Holanda y Suiza que establecieron las formas básicas de los sistemas educativos modernos hacia 1830.
- El caso de los Estados del norte de Estados Unidos, de origen descentralizado, que lo hicieron entre 1830 y los años de la Guerra Civil.
- Gran Bretaña, el sur de Europa y los Estados del sur americano, que lo hicieron hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX.

Más allá de la divergencia cronológica, interesa destacar que la tesis de la generalización del fenómeno se sostiene sobre el lugar que se le asigna al Estado como figura clave del proceso de sistematización o lo que se podría denominar sistematización estatal, que se sostuvo sobre un lenguaje de la

escolarización. En este sentido, según Tröhler, Popkewitz y Labaree (2011), la escolarización refiere un conjunto de prácticas institucionales y culturales vinculadas con el armado de la sociedad a través del armado de un sujeto particular: el niño como futuro ciudadano. Forma parte de un fenómeno global de modelaje de sociedades y escuelas resultantes de la intersección entre la escolarización y la formación de los Estados nacionales. Desde la perspectiva de la internacionalización, para estos autores incluye tres procesos similares: sistemas educativos estatales como condición de supervivencia de las repúblicas, crecimiento de las repúblicas en todo el mundo entre los siglos XIX y XX, y expansión de la escolarización durante dichos siglos. La asociación entre república como forma política, protestantismo reformado y educación parece haber sido la clave y el motor de este desarrollo global. Esta combinación se hizo necesaria desde el momento en que se produjo la educacionalización de los problemas sociales.

En sus orígenes, la noción de ciudadano no se encontraba vinculada con la formación de democracias liberales, pero hacia fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, estas se volvieron inseparables y, probablemente, hayan servido como los términos posibles de la discusión sobre la escolarización. Podría pensarse en un *lenguaje de la escolarización*, siguiendo la noción de Tröhler de *lenguaje de la educación* (2013), basado en la supuesta relación entre democracia y escolarización. De hecho, como destaca Popkewitz (2009), las reformas educativas desde comienzos del siglo XX se implementan bajo el ideal de la democratización y son las que dan cuenta de la expansión de la escolarización.

La tecnología para llevar adelante este proceso fue el resultado de casi un siglo de experimentación escolar. Sus características son bien sintetizadas por Tröhler cuando describe la escuela moderna por oposición a las escuelas del Antiguo Régimen (2014): escuelas dirigidas por el Estado, públicas, más laicas que las escuelas del siglo XVIII, con aspiración universal y asistencia obligatoria por ley, normalmente gratuita, dotadas de recursos físicos y humanos (maestros certificados), graduadas, de instrucción simultánea y curriculum unificado.

El pasaje de una red de escuelas a los sistemas educativos: un lenguaje de la escolarización

Un tercer pasaje se produjo entre fines de siglo XIX y principios de siglo XX, de un sistema de escuelas a un sistema educativo. En realidad, desde la perspectiva de intervención del Estado, se advierte que, ya pasada la mitad

del siglo XIX, los Estados comenzaron lentamente a regular, por distintas vías, la oferta de la enseñanza posprimaria o elemental.

Consecuentemente, en la medida en que el Estado comenzó a interrelacionar las diversas formas o instituciones escolares y a definir sus funciones se comenzó a organizar el sistema educativo.

Existen diversas entradas para el concepto de sistema educativo. Los trabajos de Margaret Archer o de Niklas Luhmann pusieron el foco en el concepto de sistema, y en pensar a los sistemas educativos en relación con los sistemas sociales sobre la base de la comunicación. Archer (1979) definió a un sistema educativo nacional como un conjunto de instituciones de educación formal a escala nacional, interrelacionadas entre sí y bajo el control y supervisión gubernamental. Luhmann (1991 [1984]), por su parte, no puso el foco en la relación entre las partes del sistema, sino más bien en la diferencia entre el sistema y su entorno que, en el caso de los sistemas sociales, la constituyen una selección de significados. Esta selección es necesaria para el pasaje de la diferenciación basada en la estratificación (las clases sociales, por ejemplo) a la diferenciación funcional en la que los subsistemas (como el sistema educativo) se desarrollan sobre la base de la diferenciación de funciones especiales a cumplir en una sociedad. Es decir, que se transforman en sistemas autorreferenciales para poder recortarse del sistema social (Luhmann y Schorr, 1993 [1979]).

Destacan Schriewer y Harney (1992) que los sistemas educativos como subsistemas funcionales de la sociedad son formas bastante modernas de organización de la sociedad, dado que se estructuran sobre la diferenciación funcional y no sobre la estratificación social. Sin embargo, este aspecto de inclusión (el acceso de todas las personas a todos los subsistemas) siempre supone procesos de crecimiento y perfeccionamiento de diferenciación interna, puesto que cuanto más continua se hace la inclusión, más aguda es la necesidad de especificar hacia el interior del sistema (en el marco de sociedades capitalistas).

Al respecto, Müller, Ringer y Simon (1992) proponen el modelo analítico de sistematización para identificar los procesos y rasgos que formaron el sistema educativo durante la fase de formación y que determinaron su posterior evolución. Para Schriewer (1992), esa estructura teórica hace posible una conceptualización de la investigación histórico-comparada lo suficientemente compleja como para permitir el análisis de los supuestos universales evolutivos (o modelos globales o ideas estimulantes de sistema

a sistema) en su realidad histórica, es decir, en su inserción dentro de procesos de diferenciación social, de interacción social y de difusión global.

Siguiendo a Müller (1992), durante los últimos años del siglo XIX y principios del XX lo que en el inicio era un grupo variado de escuelas vagamente definido, se fue transformando en forma gradual en un sistema muy estructurado de instituciones educativas, delimitadas con precisión y funcionalmente interrelacionadas; esto significa que se delimitaron con más exactitud los límites entre los diferentes tipos de instituciones existentes, se especificaron de manera meticulosa los planes de estudio y las calificaciones para los titulados para cada una de ellas y se articularon a fondo las relaciones funcionales entre las distintas partes del sistema.

En otras palabras, las instituciones educativas que se encontraban dispersas a principios del siglo XIX, se fueron transformando gradualmente durante el transcurso de dicho siglo en sistemas educativos a escala estatal, con relaciones cada vez más codificadas y organizadas entre los tipos de escuelas (sistema escolar), entre los estudios universitarios (sistema universitario) y entre estos dos niveles entre sí (aquí se sigue la definición de sistema educativo de Archer antes citada).

Ringer (1992) introduce el concepto de segmentación, es decir, la subdivisión en escuelas o programas paralelos que difieren en sus planes de estudio básicamente en función de los orígenes sociales de los alumnos. Viñao, siguiendo a Müller y Ringer, combina los conceptos (2002): la formación de los sistemas educativos implica un doble proceso de sistematización y segmentación, es decir, de articulación interna y diferenciación vertical y horizontal. La sistematización en cuanto proceso de conexión de ofertas institucionales diversas va ligada a la segmentación, entendida esta como la existencia de trayectorias que se diferencian tanto en los planes de estudio como en el origen social de los alumnos.

Podría decirse que la forma de operar a lo largo de todo el proceso de configuración del sistema es un interjuego entre inclusión y segmentación. Este se traduce en procesos de segmentación horizontal (sistema dual, modalidades, enseñanza primaria superior) y procesos de segmentación vertical (compartimentos estancos que van desde los niveles hasta los ciclos). La configuración de los niveles educativos y la graduación de la enseñanza son expresiones de dicha segmentación.

La escuela secundaria participó históricamente del proceso de segmentación a través de dos vías:

- Un modelo institucional selectivo producto de herencias institucionales y procesos de impresión de modelos sobre otras escuelas (Steedman, 1992; Tröhler y Lenz, 2015). En efecto, las escuelas secundarias son herederas de un modelo –el de los colegios humanistas– del que reciben contenidos y finalidades –la enseñanza de las humanidades para las élites–; es decir, conllevan un rasgo selectivo. En el momento en que comienza la lenta expansión de la enseñanza secundaria, esta tiende a realizarse sobre la base de las escuelas más cercanas al modelo antes descrito por su fuerte valoración social. De esta manera, y como destaca Viñao (2002), todas las escuelas secundarias siguieron una tendencia generalista que excluyó ciertos saberes y que tendió a concentrarse en la oferta de bachillerato.
- El direccionamiento de las trayectorias de los estudiantes a través de recorridos educativos ligados al lugar a ocupar en el mundo del trabajo. La investigación luego mostró que ese lugar estaba en asociación con la posición social de origen. La segmentación actuó por diferencias interinstitucionales (entre tipos y modalidades) e intra-institucionales (ramas paralelas, secciones, turnos, clases avanzadas, entre otras).

Siguiendo esta línea de argumentación, en realidad este pasaje supuso un cambio de escenario y dos momentos. El cambio de escenario refiere a la emergencia de los Estados de bienestar, en los que el Estado educador adquiere su máximo potencial, ya que en función de la extensión de los derechos sociales (la educación entre ellos) y la demanda por la calificación de los recursos humanos por el proceso re industrializador, el Estado asumió la extensión de la escuela secundaria, que hasta 1940 abarcaba no más del 10% del grupo de edad en los países más avanzados (Kaelbe, 2011).

Los dos momentos se vinculan entonces con la configuración final de los sistemas, ahora con la progresiva expansión de la enseñanza secundaria y las reformas que comienzan ya hacia los años sesenta para afrontar el nuevo cambio de escala, el que no es solamente un problema de creación de nueva oferta institucional, sino de modificación de las instituciones determinantes y sus modelos institucionales para poder sostener el ingreso de nuevos públicos a la enseñanza secundaria.

Es en este momento cuando cobra forma el derecho a la educación a través de la sanción del PIDESC en 1966, como se indicara en la presentación de este trabajo. En efecto, tal como señalan Tröhler y Lenz (2015), el

lanzamiento del Sputnik en 1957 dio lugar a un ciclo continuo de reformas educativas bajo el prisma de organizaciones internacionales, como la Unesco y el Banco Mundial.

En el escenario de la globalización, esto ha llevado a un ciclo continuo de reformas de los sistemas educativos: la extensión de la escolaridad obligatoria fuerza a dirigir las políticas hacia la revisión constante de provisión de la oferta educativa. Así, estudiar las políticas educativas no es otra cosa que estudiar el fenómeno histórico de la escolarización, en particular, los ajustes institucionales de cara a los procesos de expansión. De esta manera, lo que muestran estos pasajes es que, en realidad, no solo la escolarización se equipara a la educación, sino que son los ciclos de expansión de la escolarización los que parecieran marcar la definición del alcance del derecho a la educación.

En síntesis, en este primer apartado se desarrolló el proceso histórico por el que la escolarización se transformó en la alternativa para resolver el problema de distribución de nuevos saberes. Las características del escenario, particularmente el cambio de escala, llevaron a la necesidad de constituir una escuela universal, simultánea y homogénea, y sobre esa base se configuraron los sistemas educativos a través de los procesos de sistematización y segmentación.

Los efectos, en términos de extensión de la escolarización son conocidos por todos: una auténtica revolución cultural que incorporó de manera progresiva a la población a un nuevo sistema de configuración de la subjetividad y de regulación social. Los alcances están implícitos en la magnitud del cambio; los límites en las propias características de los sistemas educativos: una experiencia escolar en la tensión entre simultaneidad y homogeneización; una trayectoria escolar en la tensión entre la formación propéutica (sistematización) y la diversificación interinstitucional en relación con el origen social (segmentación). En el próximo apartado se analiza el caso de los sistemas educativos latinoamericanos a la luz de los procesos descriptos.

La extensión del derecho a la escolarización en América Latina: alcances y límites

Sabido es que los sistemas educativos latinoamericanos tuvieron y tienen otro “ritmo” en relación con estructuras similares de los países centrales. Muchas de esas diferencias se originan, evidentemente, en la forma en que

la región se incorporó al proyecto de emancipación de la Ilustración y a la consolidación del Estado moderno.

En las páginas siguiente se presenta de manera breve el desarrollo histórico y la situación actual de los sistemas educativos latinoamericanos en relación con la expansión de la escolarización.

La configuración de los sistemas educativos en América Latina

Como señala Ossenbach (1997), después de la emancipación de la metrópoli, la educación pública (por oposición al ámbito privado doméstico) se mantuvo en el nivel municipal. Finalizadas las guerras postindependencia, la construcción de los Estados centrales fue un proceso largo y laborioso que comenzó a cobrar forma en el último tercio del siglo XIX. En consonancia con lo que ocurrió en Europa, durante ese período los Estados centrales comenzaron a hacerse cargo de la educación primaria a través de la noción de educación común, en cuyo marco el Estado se definió como Estado docente.

La configuración de los sistemas educativos en América Latina tuvo características comunes con el proceso seguido por los países de configuración educativa temprana. Puiggrós (1994) sintetiza las principales características de las articulaciones entre el sistema educativo moderno y las sociedades latinoamericanas:

- Implantación del modelo francés de un sistema escolarizado centralizado estatal durante la segunda mitad del siglo XIX.
- Producción de combinaciones diversas en el encuentro del sistema escolarizado centralizado y los elementos culturales, políticos y pedagógicos de las comunidades locales.
- Formación de ciudadanos en un molde único (homogeneización) con despliegue desigual: no se llegó a cumplir con la meta de la educación moderna respecto de la homogeneización de las sociedades por medio de la instrucción pública.
- Combinación de cinco grupos de países de acuerdo con el contexto histórico de desarrollo de los sistemas educativos:
 - Argentina, Uruguay, Chile (este último en menor medida): población indígena escasa hacia el siglo XIX con inmigración europea importante, donde la escolarización alcanzó una amplia

cobertura poblacional y las diferencias socioeconómicas primaban sobre las culturales.

- Bolivia, Ecuador, Guatemala y Perú: población indígena numerosa, donde la escolarización dejó fuera a la masa campesina y minera por la debilidad del Estado, monolingüe, que no logró instalar una unidad cultural nacional.
- México y Costa Rica: desarrollo temprano de un sistema educativo que creció al ritmo de la hegemonía estatal, con incorporación de formas educativas culturales y subordinación o eliminación de las culturas populares.
- Brasil: configuración tardía del sistema educativo (hacia 1930) con dificultades para lograr la cobertura hasta los años noventa del siglo xx, con una matriz cultural diversa.
- Cuba y Nicaragua sandinista: transformación educativa que integró a todos los sectores al sistema educativo moderno, con centralización de la educación y la cultura (con formación de alta calidad y características autoritarias del modelo educativo moderno). En el caso de Nicaragua este proceso quedó inconcluso.

Frente a la homogeneización que dio lugar a la integración nacional como matriz distintiva de los sistemas educativos modernos, es posible resaltar dos rasgos que diferencian a América Latina de la región europea en lo que respecta a la configuración: el escaso vínculo con el desarrollo económico, por lo menos hasta los años cincuenta, y una notable disparidad en la consolidación y expansión de los sistemas educativos dentro de la región latinoamericana.

El primero de estos rasgos tendió a modificarse a partir de las políticas desarrollistas de los años cincuenta; esto permitió la consolidación de los sistemas educativos en algunos países y su notable expansión en otros (en forma paralela a la masificación de los sistemas educativos en los países centrales). La segunda característica se mantuvo como marca distintiva de la región, puesto que persistieron por mucho tiempo grupos poblacionales sin acceso o con acceso notablemente diferenciado a la oferta escolar.

Las diferencias regionales también estuvieron marcadas por configuraciones educativas combinadas durante la masificación de los sistemas educativos. En efecto, países del Cono sur de modernización temprana tuvieron

una relativamente rápida organización y expansión del nivel primario, así como un desarrollo muy temprano del nivel secundario, caracterizado por una alta expansión en volumen y un notorio sesgo preuniversitario.

La segunda gran expansión, a fines de los años ochenta, llevaba sobre sí la denuncia desde la década anterior, por parte algunos autores, sobre la pérdida de sentido de las prácticas educativas frente al debilitamiento de los Estados en la provisión de la oferta escolar, además de la aparente incapacidad de las teorías pedagógicas para dar direccionalidad a los actores del sistema (Braslavsky, 1999). Este segundo momento encontró, además, a algunos países de América Latina en un proceso de desintegración de sus bases económicas y sociales con la necesidad de políticas de cambio en todas las áreas y ámbitos de la escolarización.

La expansión de los sistemas educativos en América Latina: alcances y límites

Con resultados dispares de las políticas y efectos de segmentación educativa por su orientación neoliberal, hacia el año 2000 la región se tornó más homogénea respecto a la universalización de la educación elemental. Así, los desafíos de la masificación de la escuela secundaria se ubicaron en el centro de la discusión educativa y en el avance en la inversión en educación (cuadro 1).

Cuadro 1. Porcentaje del PBI invertido en educación por países de América Latina (2003-2013)

| País | Año | % | Año | % | Evolución |
|------------------|------------|----------|------------|----------|------------------|
| Argentina | 2005 | 3,5 | 2012 | 5,1 | +1,6 |
| Bolivia | 2003 | 6,4 | 2012 | 6,4 | Sin modificación |
| Brasil | 2005 | 4,5 | 2012 | 6,3 | +1,8 |
| Chile | 2005 | 3,2 | 2012 | 4,6 | +1,4 |
| Colombia | 2005 | 4,0 | 2013 | 4,9 | +0,9 |
| Ecuador | 2001 | 0,98 | 2012 | 4,2 | +3,22 |
| Paraguay | 2004 | 3,4 | 2012 | 5,0 | +1,6 |
| Perú | 2005 | 2,9 | 2013 | 3,3 | +0,4 |
| Uruguay | 2005 | 2,7 | 2011 | 4,4 | +1,7 |
| Venezuela | 2006 | 3,7 | s/d | s/d | s/d |

Fuente: elaboración propia con base en Banco Mundial y SIPI.

De acuerdo con los datos de Unesco (2012), se observa que la tasa bruta de escolarización aumentó en el transcurso de tres décadas: mientras que en 1985 era del 50,2%, en 1997 llegaba al 62,2%, para alcanzar el 72,2% en 2010. En la actualidad, para SITEAL⁸ (2010) habría cinco grupos de países en relación con el estado de situación de la masificación de los sistemas educativos en la región:

- Países con alto egreso en primaria y secundaria: Argentina, Chile, Perú y Cuba. En este grupo de países, el problema se encuentra en la retención en el último tramo de la secundaria.
- Países con alto egreso en primaria y egreso medio en secundaria: Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México y Panamá. El problema en estos países es el acceso tardío a la educación secundaria con baja terminalidad.
- Países con alto egreso en primaria y bajo egreso en secundaria: Paraguay y Uruguay. En este grupo de países, el problema es el rezago en la primaria y el abandono incluso antes de acceder a la secundaria.
- Países con egreso medio en primaria y en secundaria: República Dominicana y El Salvador. El problema en estos países es el rezago escolar en general.
- Países con egreso medio en primaria y bajo egreso en secundaria: Honduras, Guatemala y Nicaragua. El problema en estos países es la falta de universalización de la primaria y el acceso y terminalidad de la secundaria (solo un cuarto de la población de entre 20 y 22 años termina la secundaria).

La heterogeneidad regional también se expresa en otros indicadores educativos. Por un lado, la cantidad de niños escolarizados varía entre el 72% y el 97% (SITEAL, 2010; cuadro 2). Por otro lado, la asistencia a la educación secundaria fluctúa enormemente dentro de los países, según el nivel socioeconómico. Esta va desde un 93,6% entre los más ricos hasta un 78,9% entre los más pobres, en promedio para la región. Los países que cuentan

8 SITEAL es la sigla de *Sistemas de Información de Tendencias Educativas en América Latina*, un programa que desarrollan en forma conjunta el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación - Buenos Aires (IIPÉ-Unesco, Sede Regional Buenos Aires) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI): <http://www.siteal.iipe-oei.org/>

con una brecha menor son Venezuela, República Dominicana, Chile y Colombia (siendo la brecha de alrededor del 5%), mientras que Guatemala y Honduras se ubican en el extremo opuesto (más de 30 puntos porcentuales) (Unesco, 2012).

Cuadro 2. Tasa neta de escolarización secundaria países de América Latina – Evolución 2005-2013

| País | Año | Tasa | Evolución |
|------------------|-----------|---------------------|-----------|
| Argentina | 2005/2013 | 82,06/ 85,00 | + 2,94 |
| Bolivia | 2005/2011 | 69,77/ 73,98 | + 4,21 |
| Brasil | 2004/2011 | 74,98/ 76,60 | + 1,62 |
| Ecuador | 2006/2011 | 66,35/ 79,17 | + 12,82 |
| Paraguay | 2006/2013 | 59,18/ 72,35 | + 13,17 |
| Perú | 2005/2012 | 67,68/ 79,78 | + 12,1 |
| Uruguay | 2005/2013 | 75,54/ 77,37 | + 1,83 |
| Venezuela | 2005/2011 | 70,05/ 76,03 | + 5,98 |

Fuente: elaboración propia con base en SITEAL, *Metas educativas 2021: Desafíos y oportunidades*. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. SITEAL. IPE/Unesco – OEI, 2010.

Finalmente, y en coherencia con lo señalado respecto a la limitada capacidad de cambio de la estructura que dio origen al nivel medio, la cobertura relativamente alta no parece haber alterado los procesos de selección interna que se encuentran en su matriz fundacional: a partir de los 13 años de edad comienza a observarse claramente el incremento sostenido de la proporción de adolescentes que abandona la escuela. Generalmente, quienes abandonan a esta edad lo hacen antes de terminar sus estudios primarios o al culminarlos tardíamente. A partir de aquí comienza un proceso de deserción y alteración de la trayectoria educativa hasta un punto tal que, entre los 17 y 18 años (edad de finalización teórica del nivel secundario en la mayoría de los países de América Latina), cerca de la mitad de los jóvenes ya no acuden a la escuela. Circa 2006, solo el 48,5% de los jóvenes de 20 años había culminado el nivel medio (SITEAL, 2010), con situaciones críticas en las que los porcentajes descienden hasta el 19,8 (Honduras) o al 26,4 (Nicaragua).

Otro indicador de relevancia es la tasa de repitencia de los estudiantes, ya que permite ver la alteración de la trayectoria escolar de los jóvenes. Esta no ha disminuido en la década pasada si se toma el promedio regional del 5,9%. A la persistencia de los índices de reprobación, se suma un elevado y sostenido nivel de abandono en la Educación Secundaria. En los 18 países que cuentan con datos comparables, el promedio de la tasa de abandono en este ciclo de enseñanza apenas disminuyó desde un 17,8% en 2000 hasta un 15,5% en 2010. En otras palabras, cada año, alrededor de 1 de cada 6 alumnos abandonó la educación secundaria en América Latina y el Caribe (Bolivia marca una excepción con una disminución drástica del 41% al 12% durante la década pasada; cuadros 3 y 4).

Cuadro 3. Porcentaje de alumnos con años de retraso escolar en la secundaria (12 a 14 años) por países de América Latina (2004-2013)

| País | Año | % | Año | % | Evolución |
|------------------|------|-------|------|-------|-----------|
| Argentina | 2005 | 13,99 | 2013 | 12,80 | -1,19 |
| Bolivia | 2005 | 26,70 | 2011 | 24,38 | -2,32 |
| Brasil | 2004 | 11,54 | 2011 | 4,99 | -6,55 |
| Chile | 2006 | 14,98 | 2011 | 13,06 | -1,92 |
| Colombia | 2005 | 31,36 | 2010 | 25,67 | -5,69 |
| Ecuador | 2006 | 18,17 | 2011 | 11,31 | -6,86 |
| Paraguay | 2006 | 29,98 | 2013 | 23,23 | -6,75 |
| Perú | 2007 | 18,37 | 2012 | 24,31 | +5,94 |
| Uruguay | 2005 | 16,09 | 2013 | 13,59 | -2,5 |
| Venezuela | 2005 | 26,74 | 2011 | 12,99 | -13,75 |

Fuente: elaboración propia con base en SITEAL, *Metas educativas 2021: Desafíos y oportunidades*. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. SITEAL. IPEE/Unesco – OEI, 2010.

Si se comparan los grupos de países en el momento de configuración de los sistemas educativos latinoamericanos y la situación actual, se aprecian cambios notables, particularmente en la situación de aquellos países con sistemas de configuración tardía y/o excluyente. La combinación entre los grupos de uno y otro momento plantea un escenario de triple desafío para los sistemas educativos en la región. Por un lado, la resolución

de dificultades históricas en lo referido a la cobertura, infraestructura y la profesionalización docente, producto de la primera gran expansión; en segundo lugar, la cuestión de la incorporación efectiva del conjunto, así como el logro de trayectorias educativas continuas y completas para todos, situación que se arrastra desde la segunda gran expansión y que podría asociarse al modelo institucional; finalmente, la provisión de conocimientos de calidad para avanzar en el desarrollo de recursos humanos con calificación pertinente para el mundo contemporáneo.

Cuadro 4. Porcentaje de alumnos con años de retraso escolar en la secundaria (de 15 a 17 años) por países de América Latina

| País | Año | % | Año | % |
|------------------|------|-------|------|-------|
| Argentina | 2005 | 21,63 | 2013 | 30,09 |
| Bolivia | 2005 | 21,52 | 2011 | 22,71 |
| Brasil | 2004 | 21,70 | 2011 | 13,37 |
| Chile | 2006 | 9,54 | 2011 | 7,95 |
| Colombia | 2005 | 47,71 | 2010 | 37,80 |
| Ecuador | 2006 | 26,50 | 2011 | 16,60 |
| Paraguay | 2006 | 9,35 | 2013 | 21,12 |
| Perú | 2007 | 26,76 | 2012 | 24,31 |
| Uruguay | 2005 | 24,50 | 2013 | 27,46 |
| Venezuela | 2005 | 38,51 | 2011 | 22,35 |

Fuente: elaboración propia con base en SITEAL, *Metas educativas 2021: Desafíos y oportunidades*. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. SITEAL. IIPÉ/UNESCO – OEI, 2010.

La heterogeneidad histórica y contemporánea en los sistemas educativos de América Latina quizá sea uno de los factores por los que no se encuentran acuerdos o metas comunes de relevancia y con clara incidencia en la agenda de política educativa. Las llamadas Metas 2021 promovidas por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) proponen niveles de logro respecto a la escolarización y la terminalidad de la secundaria básica y superior entre 2015 y 2021 (del 40% al 90% para la graduación).

En síntesis, en este apartado se intentó dar cuenta de la relación entre el proceso de configuración de los sistemas educativos en América Latina

y los ciclos de expansión de la escolarización. El recorrido indica un desarrollo desigual que, en la actualidad, muchas veces trata de paliarse a través de programas de sostenimiento de la escolarización. El problema es que esas alternativas también suponen y generan condiciones: suponen recursos físicos y humanos y generan la demanda por sostener el carácter innovador respecto de la oferta escolar tradicional. Si estas condiciones no se satisfacen pueden perder su sentido y agravar la fragmentación del sistema de distribución de saberes existente y, como ya se señaló en el primer apartado, la fragmentación se apoya sobre la falencia en la dinámica de sistematización del sistema educativo (articulación del sistema) y potencia la segmentación (diferenciación escolar sobre la base de la desigualdad social).

Síntesis y conclusiones

A lo largo de este trabajo se intentó poner en discusión el discurso sobre el derecho a la educación. Se adoptó para ello una perspectiva de internacionalización de la escolarización que supone la consideración de procesos históricos e internacionales de circulación de discursos y prácticas centrales en el proceso de configuración de los sistemas educativos. Este proceso fue conceptualizado como la materialización de un proceso de alcance mayor: la *educacionalización* de los problemas sociales. La formulación del derecho a la educación en cuanto derecho a la escolarización no es sino el reflejo del triunfo de la educacionalización bajo la forma de la escolarización.

Países como los latinoamericanos, atravesados por una intensa y rica diversidad cultural, demandan el desarrollo de modalidades alternativas al momento de considerar la extensión de la escolarización. Después de todo, los sistemas educativos modernos son inventos con una historia reciente cuyo origen se sitúa en Europa Occidental. La clave para el éxito de dichos sistemas fue la capacidad de diseñar un dispositivo de alfabetización masiva como la escuela. Pero la escuela y la escolarización suponen y generan condiciones al mismo tiempo.

El derecho a la educación es un elemento clave porque permite exigir al Estado asegurar la existencia de la oferta en condiciones mínimas: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad (Sicicioli, 2014). Su versión en términos de derecho a la escolarización asegura la escala, pero implica que toda construcción de oferta se hace *a partir de* o *en tensión con* las formas de la escolarización. Esto no quiere decir renegar de ese derecho

y esas formas, simplemente quiere decir que las reformas orientadas hacia la extensión de la educación, tales como las que tienen lugar en América Latina, debieran revisarse desde esta perspectiva.

Bibliografía

- Acosta, F. (2011). “Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina”. *Revista HISTEDBR On-line*, vol. 11, n° 42, pp. 4-22.
- (2013). *Trabajo analítico (multi país) sobre experiencias de cambio en la escuela secundaria con foco en políticas destinadas a la reinserción y permanencia de los jóvenes en la escuela en América Latina (Cono Sur)*. Informe de consultoría para OEI/EUROsoCIAL.
- (2014). “Entre procesos globales y usos locales: análisis de categorías recientes de la historia de la educación para el estudio de la escuela secundaria en la Argentina”. *Espacio, Tiempo y Educación*, vol. 1, n° 2, pp. 23-37.
- Acosta, F. y Ruiz, G. (2015). “Estudio introductorio: Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo XIX y la globalización”. En Ruiz, G. y Acosta, F. (eds.), *Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo XIX y la globalización*. Barcelona: Octaedro.
- Archer, M. (1979). *Social Origins of Educational Systems*. Londres: Sage.
- Caruso, M. y Tenorh, H. (2011). “Introducción: conceptualizar e historizar la internacionalización y la globalización en el campo educativo”. En Caruso, M. y Tenorh, H. (eds.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*, pp. 13-35. Buenos Aires: Granica.
- Comenio, J. A. (1986 [1632]). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal.
- Green, A. (1990). *Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the USA*. Londres: Macmillan.
- Kaelbe, H. (2011). “Hacia una historia social europea de la educación”. En Caruso, M. y Heinz-Elmar, T. (comps.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*, pp. 150-182. Buenos Aires: Granica.
- Kant, E. (1991[1803]). *Pedagogía*. Madrid: Akal.

- La Salle, J. B. (2012 [1720]). *Guía de las Escuelas. Dividida en tres partes*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Locke, J. (1986 [1683]). *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal.
- López, N. (2015). *Las leyes generales de educación en América Latina*. San Pablo-Buenos Aires: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación-IIPE Unesco Buenos Aires.
- Lutero, M. (2006 [1532]). “A los magistrados de todas las ciudades alemanas, para que construyan y mantengan escuelas cristianas”. En Egido, T. (ed.), *Lutero. Obras*. Salamanca: Sígueme.
- Luhmann, N. (1991 [1984]). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. México: Universidad Iberoamericana y Alianza Editorial.
- Luhmann, N. y Schorr, K. E. (1993 [1979]). *El sistema educativo (problemas de reflexión)*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Müller, D. (1992). “El proceso de sistematización: el caso de la educación secundaria en Alemania”. En Müller, D.; Ringer, F. y Simon, B. (comps.), *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*, pp. 37-86. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Müller, D.; Ringer, F. y Simon, B. (comps.) (1992). *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Ossenbach, G. (1997). “Las transformaciones del Estado y la educación pública en América Latina en los siglos XIX y XX”. En Martínez Boom, A. y Narodowski, M. (comps.), *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*, pp. 121-148. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Puiggrós, A. (1994). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Aique.
- Popkewitz, Th. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid: Morata.
- Ringer, F. (1992). “La segmentación en los sistemas educativos modernos”. En Müller, D.; Ringer, F. y Simon, B. (comps.), *El desarrollo del sistema educativo moderno: cambio estructural y reproducción social 1870-1920*, pp. 87-130. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

- Rousseau, J. J. (1997 [1762]). *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia*. Madrid: Tecnos.
- (1997 [1762]). *Emilio o de la Educación*. México: Porrúa.
- Schriewer, J. (2002). “Educación comparada: un gran programa ante nuevos desafíos”. En Schriewer, J. (comp.), *Formación del discurso en la educación comparada*, pp. 13-40. Barcelona: Pomares-Corredor.
- (2010). “Comparación y explicación entre causalidad y complejidad”. En Schriewer, J. y Kaelbe, H. (comps.), *La comparación en las ciencias sociales e históricas. Un debate interdisciplinar*, pp. 17-62. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Schriewer, J. y Harney, K. (1992). Los sistemas de educación y su comparabilidad: comentarios metodológicos y alternativas teóricas. En Müller, D.; Ringer, F. y Simon, B. (comps.), *El desarrollo del sistema educativo moderno: cambio estructural y reproducción social 1870-1920*, pp. 283-300. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Scioscioli, S. (2014). “El derecho a la educación como derecho fundamental y sus alcances en el derecho internacional de los derechos humanos”. *Journal of Supranational Policies of Education*, n° 2, pp. 6-24.
- Soëtard, M. (1994). “Jean-Jacques Rousseau”. *Perspectivas*, vol. xxiv, n° 3-4.
- Steedman, H. (1992). “Instituciones determinantes: las ‘endowed grammar schools’ y la sistematización de la educación secundaria inglesa”. En Müller, D.; Ringer, F. y Simon, B. (comps.), *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*, pp. 161-194. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- SITEAL, *Metas educativas 2021: Desafíos y oportunidades*, 2010. Disponible en <http://www.siteal.iipe-oei.org/informe/227/informe-2008>. Fecha de consulta: 16 de septiembre de 2013.
- Tröhler, D. (2013). *Los lenguajes de la educación. Los legados protestantes en la pedagogización del mundo, las identidades nacionales y las aspiraciones globales*. Barcelona: Octaedro.
- (2014). *Pestalozzi y la educacionalización del mundo*. Barcelona: Octaedro.
- (2017). “The Dignity of Protestant Souls: Protestant Trajectories in the Educationalization of the World”. Simposio Internacional Educationalization of

Social and Moral Issues in the Western World and the “Educationalization of the World”: Historical Dimensions Through Time and Space, Facultad de Historia, Geografía y Ciencia Política, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, 1 al 4 de agosto.

Tröhler, D. y Lenz, Th. (2015). “Trayectoria del desarrollo de la escuela moderna. Entre lo nacional y lo global: Introducción”. En Tröhler, D. y Lenz, Th. (comps.), *Trayectorias del desarrollo de los sistemas educativos modernos. Entre lo nacional y lo global*, pp 11-19. Barcelona: Octaedro.

Tröhler, D.; Popkewitz, Th. y Labaree, D. (2011). *Schooling and Themaking of Citizens in the Long Nineteenth Century. Comparative Visions*. Nueva York: Routledge.

Unesco. *Situación Educativa de América Latina y el Caribe, Hacia una educación para todos 2015*, Unesco, 2012. Disponible en: <http://www.orealc.cl/>. Fecha de consulta: 16 de septiembre de 2013.

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

La educación como derecho a partir del cambio de siglo: perspectivas democratizadoras y restauraciones conservadoras

Myriam Feldfeber

Presentación: la educación como derecho

Las diversas perspectivas sobre el derecho a la educación están estrechamente vinculadas con los sentidos que se construyen en torno a la educación en el marco de un proyecto más amplio de sociedad, con el papel que asumen el Estado y la sociedad en la generación de condiciones para la materialización de ese derecho y en las disputas históricas que fueron configurando el campo de la educación. Al decir de Norma Paviglianiti (1993), el derecho a la educación resulta de una construcción histórica polémica que parte del monopolio de la Iglesia en la materia, pasa por la concepción burguesa de la educación como derecho individual del ciudadano, para llegar finalmente a la concepción de la educación como un derecho social, vigente desde mediados del siglo xx hasta la década del setenta, cuando comenzó a ser cuestionada como parte de las instituciones del Estado de bienestar. La redefinición del papel del Estado orientó las reformas educativas de la década de los años noventa en el marco de los procesos más amplios de reforma del Estado y de descentralización, desregulación y privatización de los servicios sociales. En esta construcción histórica, la materialización del derecho a la educación quedó estrechamente vinculada a los procesos de escolarización (Acosta, 2017).

Resulta relevante destacar que, tal como lo señala Arroyo (2006), la comprensión de la construcción del sistema educativo y del derecho a la

educación en América Latina es inseparable de la historia de los colectivos marginados, sujetos concretos de ese derecho y del conjunto de derechos humanos universales,¹ una historia más marcada por la negación que por la garantía de los derechos. Es por ello que resulta relevante preguntarnos qué significa para las políticas y para los sistemas educativos incorporar en sus lógicas y horizontes la garantía de los derechos, en el marco de procesos más amplios de democratización social.

El enfoque de derechos cobró nuevo impulso a partir del cambio de siglo, cuando se abrieron nuevos horizontes en el escenario latinoamericano. Los gobiernos de “nuevo signo” que asumieron en varios países de la región impulsaron una reorientación de las políticas que habían sido hegemónicas durante las décadas anteriores. El denominador común de la mayoría de estos gobiernos fue la relativamente amplia oposición al consenso político reformista de ajuste estructural y la recuperación de la centralidad del Estado en la implementación de políticas más inclusivas (Moreira *et al.*, 2008),² incorporando en las agendas el enfoque de los derechos humanos (Pautassi y Gamallo, 2012).³ En los últimos años, a partir de la asunción de gobiernos de derecha por la vía democrática, como en el caso de la Argentina, o de un golpe, como en el caso de Brasil, una agenda regresiva en términos económicos, políticos, sociales y culturales, comenzó a configurar un nuevo escenario en la región, en el que se observan importantes retrocesos en materia de derechos, entre ellos, el derecho a la educación.

En el presente trabajo analizamos las políticas educativas implementadas a partir del cambio de siglo en el contexto más amplio de

1 La educación como derecho fundamental está consagrado en el derecho internacional de los derechos humanos y supone claras obligaciones por parte de los Estados (Scioscioli, 2014).

2 La apuesta a la integración regional, dio lugar a la ampliación de espacios preexistentes como el Mercosur, y a la conformación de espacios tales como la Unasur, el ALBA y la CELAC, que marcaron una nueva impronta en la geopolítica de América Latina y El Caribe.

3 El *enfoque de derechos* surge como nexo entre las perspectivas de análisis de las políticas públicas y el andamiaje de los derechos humanos (DDHH). Constituye un marco conceptual para fundar normativamente el proceso de desarrollo humano en principios y estándares internacionales, operacionalmente dirigido a respetarlos, protegerlos y satisfacerlos (CEPAL, 2006; Abramovich y Pautassi, 2006, citados en Pautassi y Gamallo, 2012, p. 40) Este enfoque busca definir no solo aquello que el Estado no debe hacer, sino también aquello que sí debe hacer para lograr la realización de los derechos económicos, sociales y culturales (DESC) Esa nueva concepción supera la tradición histórica que conceptualizaba a los derechos como un “medio para imponer límites a las formas abusivas del poder del estado y los convierte en un programa que puede orientar las políticas estatales y contribuir a las estrategias de desarrollo con inclusión social” (Pautassi y Gamallo, 2012, p. 41).

transformaciones impulsadas por gobiernos en la región, destinadas a materializar el derecho a la educación y las principales orientaciones de política desde el impasse de los gobiernos progresistas y la instalación de gobiernos neoliberales y neoconservadores, que en el marco de una ofensiva conservadora, suponen una profunda regresión en materia de derechos.

Las principales orientaciones de política en el campo educativo a partir del cambio de siglo: perspectivas democratizadoras y ampliación de derechos

Es difícil caracterizar la diversidad de proyectos políticos que se desplegaron en la región dentro de las categorías tradicionales. De acuerdo con el análisis de Sader (2008), en la primera década del siglo **xxi** podíamos distinguir en América Latina tres tipos de gobiernos. Por un lado, aquellos que continuaron implementando políticas promercado similares a las de la década de los noventa, que se mantuvieron como aliados de Estados Unidos, firmando Tratados de Libre Comercio como en los casos de Chile, Colombia y México. Por otro, gobiernos que propusieron una ruptura del modelo neoliberal-capitalista mediante una estrategia que articuló sublevación popular, participación y éxito electoral y refundación del Estado, para construir el denominado “socialismo del siglo **xxi**”: Venezuela, Bolivia y Ecuador. Estos gobiernos se proclamaron revolucionarios dentro de las reglas de la democracia representativa. Entre unos y otros, se ubican los gobiernos que rechazaron, por lo menos discursivamente, las políticas de inspiración neoliberal e intentaron atenuar los efectos más crudos de su aplicación. Sin formular alternativas al capitalismo, buscaron recuperar la capacidad de regulación por parte de los Estados nacionales, impulsando cambios sustantivos en las orientaciones y en los contenidos de las políticas públicas, como en los casos de Brasil, Argentina y Uruguay.

Estos nuevos gobiernos, caracterizados como *democrático populares*, *progresistas* o *posneoliberales*, implementaron políticas destinadas a la ampliación de derechos. El *posneoliberalismo*, de acuerdo con Sader (2008), es la negación del capitalismo en su fase neoliberal, que mercantiliza todas las esferas de la vida social, no significa necesariamente anticapitalismo. La lógica posneoliberal se sustenta en la afirmación de derechos de ciudadanía y en la reconstrucción de la esfera pública y de la democracia a partir de una activa presencia estatal.

Dávalos (2014) señala que el *posneoliberalismo* es un concepto que solo tiene sentido y significación en el debate político latinoamericano. Nace desde América Latina por la necesidad de caracterizar el tiempo histórico de los gobiernos que surgieron desde las luchas sociales en contra del neoliberalismo y que configuraron los denominados *gobiernos progresistas* en referencia a Hugo Chávez y la Revolución bolivariana en Venezuela; Evo Morales y el Movimiento al Socialismo (MAS) en Bolivia; Rafael Correa y la Revolución Ciudadana en Ecuador; Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner y el kirchnerismo⁴ en Argentina; Lula Da Silva y Dilma Rousseff y el Partido de los Trabajadores, en Brasil; Tabaré Vázquez y José Mujica y el Frente Amplio en Uruguay. Estos gobiernos cambiaron el sentido de las políticas públicas hacia políticas más inclusivas y con mayor sensibilidad social, preocupándose por la inversión social y la lucha contra la pobreza. Sin embargo, se pregunta, junto a otros autores, si el posneoliberalismo es una nueva categoría económica y política que rompe radicalmente con la tradición del neoliberalismo en América Latina o más bien es una continuación de este, habida cuenta las políticas extractivistas de estos gobiernos y su creciente distanciamiento de los movimientos sociales (Svampa, 2013; Dávalos, 2014).

Más allá de los diversos análisis sobre los procesos abiertos con los gobiernos democrático-populares, sin lugar a dudas, América Latina es la región en la que se han ensayado con mayor intensidad y extensión políticas y propuestas heterodoxas a través de las cuales, y en confrontación con las políticas neoliberales de la década del noventa, se propusieron reparar los profundos daños que ellas causaron en todas las esferas de la vida social. Estos gobiernos impulsaron, con diferentes características, importantes cambios para mejorar la calidad de vida de amplios sectores sociales (Betto, 2014).

Según Bernt Aasen, director regional de UNICEF para América Latina y el Caribe, entre 2003 y 2011 más de 70 millones de personas salieron de la pobreza en el continente; la tasa de mortalidad de menores de 5 años se redujo en un 69% entre 1990 y 2013; la desnutrición crónica entre niños de 6 meses a 5 años disminuyó de 12,5 millones en 1990 a 6,3 millones de niños en 2011, la matrícula en la educación primaria aumentó de 87,6%, en 1991, al 95,3% en el año 2011. Sin

⁴ El *kirchnerismo* es un neologismo formado a partir de un apellido y refiere tanto a la gestión gubernamental argentina como al conjunto heterogéneo de sectores políticos y de ideas identificados con el presidente Néstor Kirchner y con la presidenta Cristina Fernández de Kirchner (Sidicaro, 2011).

embargo, agrega, la región continúa siendo la más desigual del mundo, donde 82 millones de personas viven con menos de \$ 2.50 por día; 21,8 millones de niños y adolescentes están fuera de la escuela o están en riesgo de abandonarla; 4 millones no fueron registrados al nacer y, por tanto, no existen oficialmente [...]; y 564 niños menores de 5 años mueren cada día por causas evitables (*O Globo*, 5 de octubre de 2014, citado en Betto, 2014).

En un informe de OXFAM (2014) se señala que “a pesar de que históricamente ha sido la región más desigual del mundo, es la única que ha conseguido reducir la inequidad en la pasada década” (p. 26) y se destacan particularmente los casos de Argentina, Brasil y México. Los gobiernos de los países donde ha disminuido la desigualdad aumentaron sus ingresos fiscales e incrementaron el gasto en políticas destinadas a la protección social. El gasto social como porcentaje del PIB en los países latinoamericanos se ha incrementado un 66% en los últimos veinte años. De acuerdo con el informe, el incremento del gasto en salud y educación es lo que ha tenido un mayor impacto en la reducción de la desigualdad.

Los nuevos gobiernos de la región implementaron políticas educativas que significaron un avance en la ampliación de derechos y que evidencian diferencias importantes respecto de la reforma tecnocrática hegemónica en la década de los noventa, aunque estas iniciativas no hayan logrado revertir las tendencias a la privatización y a la mercantilización de los sistemas educativos de la región.⁵

Entre los cambios más significativos respecto de las políticas desplegadas en los años noventa, podemos destacar la instalación de la agenda en la que se recuperó una perspectiva de derechos y un horizonte de igualdad y de justicia y un sentido más universal vinculado a políticas públicas articuladas en torno a los imperativos de la inclusión (Feldfeber y Gluz, 2011). Dentro de esa agenda también la Educación Superior fue reconocida como un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado.⁶

5 El rechazo a la creación del ALCA en el año 2005 constituyó un hito fundamental para frenar el avance de la mercantilización de la educación como servicio lucrativo. No obstante, América Latina, de acuerdo con el informe de la IEAL (2007), tiene la tasa de escolarización primaria privada más elevada del mundo y presenta un crecimiento sostenido de la oferta privada.

6 Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) celebrada del 4 al 6 de junio de 2008, en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia.

Podemos identificar avances significativos en la ampliación del derecho a la educación tanto a nivel de los marcos jurídicos como de las medidas que se implementaron en diversos países de la región. En gran parte de las leyes educativas sancionadas en este siglo se incluyen formulaciones de la educación como derecho social y la obligación de los Estados en la garantía de este derecho. Las leyes del Estado Plurinacional de Bolivia y de la República Bolivariana de Venezuela son especialmente enfáticas respecto de esta responsabilidad estatal, que contrasta con la subsidiariedad del Estado que caracterizó a las leyes sancionadas en los años noventa (López, 2007; Saforcada y Vassiliades, 2011).

Las políticas educativas desarrolladas por los gobiernos democrático-populares destinadas a garantizar el derecho a la educación, estuvieron tensionadas entre los cambios y las permanencias del modelo hegemónico en la década de los noventa. Las denominadas “políticas de inclusión” fueron implementadas a partir de un cambio en las orientaciones de política y estuvieron sustentadas en una concepción de la educación como derecho social a la educación y en la obligación del Estado de generar las condiciones para su efectivo ejercicio.

Impulsado por políticas públicas basadas en un enfoque de derechos y por el aumento de la inversión educativa, asistimos a un proceso de inclusión de sectores históricamente excluidos del sistema, a través de la extensión de los años de obligatoriedad en muchos países de la región, de la creación de escuelas y universidades en el sector público, del desarrollo de políticas socioeducativas para acompañar las trayectorias de los estudiantes y de la implementación de propuestas alternativas a los formatos tradicionales.

En lo que respecta al aumento de la inversión educativa, si bien la situación es muy dispar en los países de la región, se pueden destacar algunos casos, como el de Bolivia, que pasó a ubicarse como el segundo país de América Latina con mayor inversión en el área educativa con el 8,7% del PIB, después de Cuba, donde alcanza el 12%. En la Argentina, en el período 2004-2011 la inversión en educación en relación con el PBI aumentó un 64%, lo cual indica un enorme avance que posicionó al país como el séptimo que más aumentó la inversión educativa en ese período (Bezem *et al.*, 2014). En Brasil, la inversión pública como porcentual del PBI creció de forma significativa, pasando del 4,8% en el año 2002 al 6,1% en el año 2011 (Gentili y Stubrin, 2013).

El proceso de expansión de la escolarización durante la primera década del siglo XXI, de acuerdo con los datos de SITEAL (2015), se caracterizó por la ampliación de las trayectorias escolares de los niños, adolescentes y jóvenes.

Los niños inician su escolarización a edades cada vez más tempranas y extienden su permanencia en el sistema educativo por más tiempo. Entre los niños y adolescentes de 5 a 17 años se redujeron las brechas de acceso vinculadas al nivel socioeconómico y al área geográfica de residencia. Hacia el año 2013, el 84% de los niños de 5 años asistía a un establecimiento educativo. Entre los 6 y 11 años prácticamente todos los niños se encontraban escolarizados. A partir del inicio de la adolescencia comienza un proceso de desgranamiento que se acentúa gradualmente. A los 17 años, sólo el 64,4% de los adolescentes concurren a la escuela. Si bien las brechas disminuyeron, las desigualdades en el acceso a la escuela no se revirtieron durante la década. Entre los niños más pequeños y los adolescentes persisten brechas sociales y geográficas que rondan los 30 y 20 puntos porcentuales respectivamente (SITEAL, 2015: 1-2).

Los datos dan cuenta de los obstáculos en los formatos escolares tradicionales para incluir al conjunto de la población.

En cuanto a la creación de nuevas instituciones, es importante destacar el caso de las universidades, destinadas a incluir a sectores históricamente excluidos de la educación superior. En la Argentina, entre 2003 y 2015 se crearon 15 universidades nacionales. En Brasil, durante la gestión de Lula se crearon 14 nuevas universidades federales y cuatro durante la gestión de Dilma Rousseff, además de gran cantidad de escuelas técnicas y de campus universitarios. Sin embargo, a pesar del crecimiento cuantitativo de las instituciones públicas, la oferta privada se siguió expandiendo, representando, en el caso brasileño, el 88% del total de instituciones, y algunas medidas, como en el caso del Programa de Becas ProUni, contribuyeron a expandir la matrícula de las instituciones privadas, al tiempo que garantizaron la inclusión de estudiantes en condición de pobreza en la educación superior (Chiroleu, 2014).

El desarrollo de políticas socioeducativas de acompañamiento a las trayectorias escolares cobraron un fuerte impulso, articulando los programas de transferencias condicionadas de ingresos con intervenciones más integrales tendientes a generar condiciones para la materialización del derecho a la educación (Gluz y Rodríguez Moyano, 2016). Con diferencias

importantes entre los programas, el Bolsa Familia en Brasil, la Asignación Universal por Hijo (AUH) en Argentina, el Programa de Aulas Comunitarias dentro del Plan Equidad en Uruguay y el Bono Juancito Pinto en Bolivia tuvieron impactos positivos en términos de ampliación de derechos (Vieira Silva y Aillón Gómez, 2014; Gluz, 2015; Filmus, 2016).

La inclusión en el sistema se promovió tanto a través de la ampliación de la oferta por medio de los mecanismos tradicionales como a través de políticas que delimitan nuevos formatos escolares –como por ejemplo las escuelas de reingreso en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Maddonni, 2014; Terigi, Briscioli, Scavino, Morrone y Toscano, 2013)– u otras modalidades que funcionan en circuitos paralelos al de las instituciones del sistema educativo tradicional, como en el caso de las Misiones en la experiencia venezolana (D’Elia y Cabezas, 2008). El desarrollo de políticas de inclusión digital, como el Plan Ceibal en Uruguay o el Programa Conectar-Igualdad en Argentina promovieron el acceso a las TIC. También se desarrollan propuestas alternativas, en especial impulsadas por los movimientos sociales, que disputan el sentido de la escolarización con la lógica del capital y con la perspectiva del derecho burgués (Gluz, 2013).

El caso de las políticas de evaluación basadas en la medición de resultados a través de pruebas estandarizadas constituye un ejemplo paradigmático de la continuidad y profundización de los ejes reformistas de los noventa, que desplazaron el modelo de Estado docente por el de Estado evaluador. Resulta paradójico que gobiernos de diverso signo político que buscaron construir proyectos sociales y educativos diferentes, hayan implementado políticas de evaluación de los docentes orientadas por lógicas similares, como en el caso de Ecuador por un lado, que orientó su proyecto en los principios del Buen Vivir y la Revolución Ciudadana, y por otro, en los casos de Chile y México basados centralmente en la racionalidad neoliberal del mercado. La Prueba del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por su sigla en inglés) se ha transformado en el marco de referencia para medir la calidad de la educación en gran parte de los países de la región, y las políticas de evaluación impulsadas por los gobiernos se van constituyendo, en la práctica, en el eje articulador de todas las políticas que, en definitiva, se orientan a mejorar la productividad, que se mide por los puntajes obtenidos en dicha prueba. Los resultados de las pruebas estandarizadas se convierten en sinónimo de calidad y las y los docentes en responsables por esos resultados, dejando de lado la gran

complejidad del proceso pedagógico, y de este modo, obturaron alternativas que posibiliten la democratización de los sistemas educativos.

Más allá de los necesarios balances de los gobiernos progresistas en América Latina y de los límites de modelos que privilegian el consumo dentro de la lógica del capital, podemos señalar que, aun con contradicciones y líneas de continuidad respecto de las políticas hegemónicas en los años noventa, el tema de la ampliación de derechos estuvo en el centro de la agenda de la política pública de diversos países de la región a partir del cambio de siglo. En los últimos años asistimos a un proceso de desmantelamiento de muchos de los logros de los gobiernos progresistas o democrático-populares, en el que tanto el discurso centrado en los derechos de la ciudadanía como el enfoque de derechos han sido desplazados del centro de la agenda pública.

Las restauraciones conservadoras, sus principales orientaciones en materia educativa y los retrocesos en las políticas destinadas a la ampliación de derechos

El avance de la derecha en algunos países, los signos de estancamiento en la captación del electorado por las fuerzas de izquierda y un reflujo en los impulsos de cambio han conducido a replantear los análisis sobre la región (Stolowicz, 2010). De la mano de las restauraciones conservadoras, América Latina está atravesando una etapa de reconfiguración política que se expresa, entre otros aspectos, en las victorias de Mauricio Macri, en la Argentina, y en la destitución de Dilma Rousseff, en Brasil.

En el nuevo escenario, los modelos que buscan acoplar los sistemas educativos a las demandas del mercado están cobrando nuevo impulso (Filmus, 2017). A partir de un diagnóstico de crisis del sistema sobre la base de los resultados en las pruebas PISA, comienza a definirse una nueva agenda educativa, que retoma las propuestas de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Los resultados que posicionan a los países de América Latina que participan de PISA en los lugares más bajos del ranking (Bos, Rondón Moreno y Schwartz, 2012; Banco Mundial, 2014) han contribuido a reforzar y a difundir la idea de que la crisis de los sistemas se vinculan directamente con la labor de las y los docentes, que serían los responsables por los magros resultados obtenidos. Aun cuando se ha señalado que PISA carece de valor para ayudar a mejorar la enseñanza en las aulas y el

funcionamiento de las escuelas y, por tanto, de utilidad para los docentes y para los políticos (Carabaña, 2015), funcionarios gubernamentales, organismos internacionales y regionales, *think tanks*, especialistas y medios de comunicación construyen sus discursos en base a las evidencias de PISA, considerando que deben orientar las políticas educativas.

En agosto de 2016, la Comisión para la Educación de Calidad para Todos, iniciativa del Diálogo Interamericano, uno de los más antiguos e influyente *think tank* sobre temas de política en América Latina y el hemisferio occidental, presentó en Argentina el informe “Construyendo una educación de calidad: un pacto con el futuro de América Latina”. Con base en los resultados de las mediciones estandarizadas de la prueba PISA, en el documento se afirma que los niños, niñas y jóvenes de América Latina no están aprendiendo a niveles aceptables, y por lo tanto, el continente se sigue distanciando del mundo considerado como desarrollado y emergente. En el trabajo se destaca que la docencia en América Latina se caracteriza por bajos niveles de conocimiento, prácticas pedagógicas poco efectivas y serios problemas de motivación y gestión, y que es necesario, para poder mejorar la calidad educativa, lograr la excelencia docente, pasando de una semiprofesión a una profesión prestigiada y con estándares de desempeño reconocidos.

En un escenario de desconfianza manifiesta hacia la docencia y a sus sindicatos, se impulsan propuestas basadas en la idea de que cualquiera puede ser un buen docente, con independencia de los procesos de formación y en modelos de flexibilización laboral. El impulso a la Red Internacional *Teach For All*, que seleccionan a profesionales universitarios menores de 35 años para que se sumen al Programa de Formación en Liderazgo y en pocas semanas se preparen para desempeñarse como docentes, conlleva una desvalorización de las carreras de formación de los docentes y un retroceso en materia de condiciones laborales. El Programa se expande a través de fundaciones en diversos países de la región, tales como Enseña por Argentina,⁷ Enseña Brasil, Enseña Chile, Enseña Perú, Enseña Uruguay, entre otras. En el mismo sentido, en Brasil, la Medida Provisoria N° 746 de reforma de la enseñanza media, permite que profesionales con *notorio saber* puedan

7 En el caso de la Argentina, el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación a través del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) firmó un convenio para desarrollar procesos sistemáticos de formación que articulen el estudio y el trabajo. La Fundación Enseña por Argentina desarrollará las acciones de formación y el INET proveerá los recursos necesarios para implementar el programa educativo (CTERA, 2016).

dictar contenidos de áreas afines a su formación. Estas fundaciones son sostenidas por empresarios que buscan incidir cada vez más en la política pública y se están transformando en interlocutores privilegiados para la definición de la política educativa en un contexto de fuerte descalificación de la voz de los docentes.

La centralidad de la lógica meritocrática y de un modelo educativo basado en competencias y en la formación de emprendedores para el mercado cobran un nuevo impulso de la mano de los principios de la Nueva Gestión Pública. Así lo expresó el ministro de Educación de Argentina en el año 2016:

Yo creo realmente que lo que la Argentina logró a principios del siglo XX, lo logró porque a finales del siglo XIX diseñó un sistema que le daba las mismas oportunidades a todos, a los que vivían en la Argentina y a los que llegaban como inmigrantes a buscar un país con posibilidades, muchos de ellos desde la indigencia. Los hijos de esos inmigrantes, fueron los médicos y los arquitectos de la Argentina de principio de siglo XX. Hoy, el Falcon no les está dando las mismas oportunidades a todos, el Falcon no cubre aquellas expectativas. Tenemos que trabajar en el armado de la nave espacial, porque debemos educar a los niños y a los jóvenes para que puedan hacer dos cosas: ser los creadores de empleos, los que le aportan al mundo esos empleos y ser capaces de vivir en la incertidumbre y disfrutarla (Bullrich, 2016).

El sujeto a formar es el emprendedor, artífice de su propio destino. De este modo lo describe Aleman (2013):

... el neoliberalismo no es solo una ideología a favor de los mercados y el capital financiero, no se reduce a una mera política económica. Tal como lo anticipó Foucault en Nacimiento de la biopolítica, el neoliberalismo es un conjunto de prácticas teóricas, políticas, estatales, institucionales, que apuntan a una nueva invención del sujeto. El sujeto neoliberal está organizado por distintos dispositivos para concebirse a sí mismo como emprendedor, como un empresario de sí, entregado a la maximización de su rendimiento.

Esta exacerbación del individualismo como forma de producción de subjetividad, es acompañada de propuestas de formación en neurociencias y en educación en emociones.

En este modelo, el derecho a la educación⁸ comienza a ser desplazado en un contexto en el que asistimos nuevamente a un cuestionamiento de la idea de derechos sociales asociados a la ciudadanía. Los recortes presupuestarios en las áreas de Educación y de Ciencia y Tecnología, entre otros, atentan contra la generación de condiciones para garantizar el derecho a la educación. En el caso de Brasil, hacia fines del año 2016 el Senado aprobó la Propuesta de Enmienda Constitucional (PEC 55), elevada por el gobierno de Temer, mediante la que se congeló el presupuesto público por 20 años y se estableció que el aumento del gasto público anual estará limitado durante los próximos 20 años a la tasa de inflación del ejercicio anterior, y que ese techo solo podrá ser revisado una vez transcurrida la primera década, lo que significa un recorte en derechos fundamentales como educación, salud y vivienda. En el caso de la Argentina, de acuerdo con un informe de la Campaña Argentina por el Derecho a la Educación (CADE), después de ocho años en los que la inversión en educación se sostuvo en la Argentina en torno al 6% del PBI (2009-2016), el gobierno del presidente Mauricio Macri está reduciendo los recursos destinados a educación en la medida en que los fondos asignados a la función educación en el presupuesto nacional del 2017 implican una pérdida de participación del 13%, con respecto al presupuesto del año 2016. Y con el crecimiento exponencial de la deuda externa, el Estado nacional volverá a gastar más en servicios de deuda que en educación (CADE, 2017).

El retorno a la denominada ideología de género y las propuestas de “despolitizar” los procesos pedagógicos de la mano de proyectos como “escola sem partido” en Brasil constituyen otros ejemplos de propuestas regresivas en el campo educativo, que junto con el avance de las tendencias privatizadoras y mercantilizadoras, atentan contra las perspectivas democratizadoras de la educación como derecho social.

A modo de cierre

Los modos en que se concibe el derecho a la educación, los sujetos responsables de garantizarlo, las políticas que se impulsan para lograr su efectiva materialización, las formas que asume la libertad de elección, entre muchos otros aspectos, dan cuenta de un complejo entramado de sentidos,

8 En la presentación del Pacto Compromiso por la Educación promovido por el gobierno argentino no aparece la idea del derecho a la educación.

propuestas y acciones que orientan diferentes proyectos sociales y educativos (Feldfeber, 2014).

Uno de los interrogantes centrales para las perspectivas democratizadoras de la educación basadas en la igualdad entre los seres humanos es cómo se garantiza el derecho a la educación en sociedades desiguales y diversas.

En función de algunas de las tendencias de política brevemente esbozadas y del actual escenario, surgen muchos interrogantes acerca del presente y del futuro de nuestra América y de la posibilidad de impulsar, de acuerdo con el maestro Simón Rodríguez, una política educativa innovadora y libertaria. La democratización de la educación pública como construcción colectiva al servicio de un proyecto de redistribución y emancipación social está entre nuestros desafíos más urgentes.

Bibliografía

- Acosta, F. (2017). "El derecho a la educación; análisis desde una perspectiva de internacionalización de la escolarización". *Academia: Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 15, n° 29, pp. 173-195.
- Alemán, J. (2013). "Neoliberealismo y subjetividad". *Página 12*, 14 de marzo. Disponible en <https://www.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-215793-2013-03-14.htm>
- Arroyo, M. (2006). "La construcción del sistema escolar y del derecho a la educación". En Gimeno Sacristán, J. (comp.), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.
- Banco Mundial (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington DC: BM.
- Betto, F. (2014). "Impasses de los gobiernos progresistas". *América Latina en Movimiento*, n° 500. Disponible en <https://www.alainet.org/es/active/79519>
- Bezem, P.; Mezzadra, F. y Rivas, A. (2014). ¿Se cumplió la Ley de Financiamiento Educativo?. Documento de Políticas Públicas, Análisis n° 135, Buenos Aires: CIPPEC.
- Bos, M. S.; Rondón Moreno, C. y Schwartz, M. E. (2012). ¿Qué tan desiguales son los aprendizajes en América Latina y el Caribe? Cuatro medidas de desigualdad analizando PISA 2009. IDB-TN-492, BID.

- CADE (2017). *El derecho a la educación en Argentina. ¿Hacia dónde van las políticas educativas actuales?* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Campaña Argentina por el Derecho a la Educación.
- Carabaña, J. (2015). *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Madrid: La Catarata.
- Chiroleu, A. (2014). “Desigualdades en educación superior y políticas públicas. Los casos de Argentina, Brasil y Venezuela”. *Universidades*, n° 59, pp. 9-22.
- CTERA (2016). *Tendencias privatizadoras de y en la educación argentina*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte”, Secretaría de Educación, CTERA.
- Dávalos, P. (2014). *Alianza País o la reinención del poder. Siete ensayos sobre el posneoliberalismo en Ecuador*. Bogotá: Desde Abajo.
- D’Elia, Y. y Cabezas, L. F. (2008). *Las misiones sociales en Venezuela*. Caracas: Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales.
- Feldfeber, M. (2014). “La construcción del derecho a la educación: reflexiones, horizontes y perspectivas”. *Educação e Filosofia*, vol. 28, número especial, pp. 139-153.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). “Las políticas educativas en Argentina: herencias de los ’90. Contradicciones y tendencias de ‘nuevo signo’”. *Educação e Sociedade*, vol. 32, n° 115, pp. 339-356.
- Filmus, D. (2016). “Una década de transformaciones en América Latina”. En Trotta, N. y Gentili, P. (comps.), *América Latina: la democracia en la encrucijada*, pp. 27-50. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO-Editorial Octubre-UMET-Editorial La Página S. A.
- (2017). “La restauración de las políticas neoliberales en la educación argentina”. En Filmus, D. (comp.), *Educación para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*, pp. 23-74. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Octubre Editorial.
- Gentili, P. (2009). “Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina”. *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 49, pp. 19-57.
- Gentili, P. y Stubrin, F. (2013). “Igualdade, direito à educação e cidadania: quatro evidências de uma década de conquistas democráticas”. En Gentili, P. (org.),

- Política educacional, ciudadanía e conquistas democráticas*, pp. 15-39. San Pablo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- (2015). “Jóvenes, Asignación Universal por Hijo y escuela secundaria: sinergias y desencuentros entre política social y escolar”. *RELAPAE*, vol. 2, n° 2, pp. 47-58.
- Gluz, N. y Feldfeber, M. (2019). “Derecho a la educación, inclusión y políticas sociales: los desafíos de la democratización escolar en la última década”. En Gluz, N. y Steinberg, C. (coords.), *Desigualdades educativas, territorios y políticas sociales*. Buenos Aires: UNIPE.
- Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2016). “Transformaciones en el sistema de protección social y escolarización: balances y perspectivas en vistas a la democratización de la educación”. En Ruiz Del Ferrier, C. y Tirenni, J. (comps.), *El sistema de protección social en la Argentina y en América Latina. El rol del Estado frente a la cuestión social. Documento de trabajo 3*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FLACSO.
- López, N. (2007). *Las nuevas leyes de educación en América Latina. Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IIPE-UNESCO-CLADE.
- Maddonni, P. (2014). *El estigma del fracaso escolar: nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación. Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Moreira, C; Raus, D. y Gómez Leyton, J. C. (coords.) (2008). *La nueva política en América Latina. Rupturas y continuidades*. Montevideo: FLACSO Uruguay-UNLA-UARCIS- Ediciones Trilce.
- OXFAM (2014). *Gobernar para las élites. Secuestro democrático y desigualdad económica*. Informe N° 178. Disponible en www.oxfamintermon.org
- Pautassi, L. y Gamallo, G. (dir.) (2012). *¿Más derechos, menos marginaciones?: políticas sociales y bienestar en la Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.
- Paviglianiti, N. (1993). *El derecho a la educación: una construcción histórica polémica*. Serie Fichas de Cátedra FFYL, UBA, Buenos Aires: OPFYL.

- Sader, E. (2008). *Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO-Ediciones CTA.
- Saforcada, F. y Vassiliades, A. (2011). “Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur”. *Educação e Sociedade*, vol. 32, n° 115, pp. 287-304.
- Scioscioli, S. (2014). El derecho a la educación como derecho fundamental y sus alcances en el derecho internacional de los derechos humanos. *Journal of Supranational Policies of Education*, n° 2, pp. 6-24.
- Sidicaro, R. (2011). “El partido peronista y los gobiernos kirchneristas”. *Nueva Sociedad*, n° 234, pp. 74-94.
- SITEAL (2015). *Escolarización en América Latina 2000-2013. Resumen estadístico comentado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IIFE-Unesco-OEI.
- Stolowicz, B. (2010). “El ‘Posneoliberalismo’ y la reconfiguración del capitalismo en América Latina”. VII Seminario Internacional Marx Vive: América Latina en disputa. Proyectos políticos y (re)configuraciones del poder, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 29 de octubre.
- Svampa, M. (2013). “‘Consenso de los commodities’ y lenguajes de valoración en América Latina”. *Nueva Sociedad*, n° 244, pp. 30-46.
- Terigi, F.; Briscioli, B.; Scavino, C.; Morrone, A. y Toscano, A. G. (2013). “La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala”. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, n° 33, pp. 27-46.
- Vieira Silva, M y Aillón Gómez, T. (2014). “Lo singular y lo plural de la realidad boliviana: el derecho a la educación en el contexto de las reformas educativas”. *Educação e Filosofia*, n° 28, pp. 201-223.

Fuera del orden. Consideraciones sobre el derecho a la educación en tiempos adversos

Fernanda Saforcada

*Eu não espero pelo dia em que todos os homens concordem
Apenas sei de diversas harmonias bonitas possíveis sem juízo final.
Alguma coisa está fora da ordem
Fora da nova ordem mundial.*

Fora da orden, Caetano Veloso (1991)

Introducción

Tiempos difíciles para escribir sobre el derecho a la educación. Tiempos difíciles para pensar en derechos. Tiempos en los que los derechos parecen estar “fuera del nuevo orden mundial”, como cantaba en una bella melodía Caetano Veloso, nota a nota, indignación a indignación, en el contexto de hegemonía neoliberal de los años noventa.

La coyuntura indica que, en muchos sentidos, estamos caminando a contramano de los derechos sociales, tanto en la región como en buena parte del mundo. Hasta hace no mucho tiempo, la diversidad de procesos políticos era la característica de la región y del continente. Esta diversidad corría el eje del debate y de la disputa política en materia social hacia una perspectiva de derechos. El ascenso al poder, en los últimos años, del conservadurismo en varios países de la región y en Estados Unidos coloca el debate y la disputa en un terreno adverso en esta materia.

Este cambio de escenario permite advertir cómo el derecho a la educación constituye una locución que remite a sentidos diversos e incluso antagónicos. En nombre del derecho a la educación se impulsan políticas y se sostienen ideas contradictorias. En lo que al derecho a la educación se refiere, no hay un

orden, sino una disputa de sentido. Esta disputa, acuñada en el propio proceso de conformación de los sistemas educativos nacionales, y que desde entonces ha marcado el pulso de un largo derrotero, se reactualiza en los tiempos que corren.

Asimismo, el derecho a la educación constituye un punto de llegada tanto de los debates y las luchas por la democratización de la educación como de los análisis de política educativa, y de los discursos propositivos que buscan fundamentarse o legitimarse a través de él. Se trata, sin dudas, de una categoría teórica y política que condensa múltiples significaciones.

Este trabajo busca compartir algunas reflexiones en perspectiva latinoamericana, formuladas desde el campo de la política educacional, en torno al derecho a la educación.

Como sabemos, la realidad política, social y educativa de nuestra región en lo que va del siglo XXI ha estado marcada por la diversidad de los procesos políticos que se llevaron adelante. Luego de una década de hegemonía neoliberal, el cambio de siglo trajo nuevos aires y América Latina se caracterizó, en los primeros quince años, por la convivencia de gobiernos de signos y orientaciones disímiles (Sader, 2008; Moreira *et al.*, 2008; Thwaites Rey, 2010). En algunos países se observó una continuidad neoliberal, sin cambios sustantivos en sus procesos políticos. En otros, se desarrollaron estrategias alternativas de la mano de gobiernos que distintos autores han nominado como posneoliberales, progresistas o populares (Thwaites Rey, 2012). Este segundo grupo de gobiernos, si bien tenía en común su posicionamiento de impugnación al neoliberalismo y a las políticas de reforma promercado, presentaba diferencias sustantivas en su interior, entre los que desarrollaron una programática más moderada o de izquierda gradual y los que propusieron proyectos de transformación más radical tanto en lo social como en lo político, bajo propuestas como el socialismo del siglo XXI, el Buen Vivir o el Vivir Bien (Moreira, Raus y Gómez Leyton, 2008; Thwaites Rey, 2010).

Esta coyuntura novedosa y las alianzas tejidas entre gobiernos –tanto entre aquellos cercanos en sus orientaciones como entre aquellos otros de distinto signo– permitió establecer relaciones de cooperación y una arquitectura de integración regional edificada en torno a la reivindicación de la soberanía de los países latinoamericanos y con el propósito de consolidar una voz que, sobre la base de las alianzas, tuviera mayor fuerza y capacidad de disputa en los foros internacionales.

En materia de política educativa, la diversidad de proyectos en la región se tradujo en significativas diferencias en las propuestas que se desarrollaron.

Sin embargo, estas diferencias no solo se presentaron entre países, sino también al interior de varios de ellos, impulsando iniciativas divergentes e incluso contradictorias. La agenda educativa regional se integró, entre otras cosas, por una multiplicidad de políticas que permitieron una importante expansión de la escolaridad, incrementos en el financiamiento, la extensión de la obligatoriedad y el desarrollo de un menú amplio de planes y programas que, al menos formalmente, se proponían la inclusión educativa. No obstante, también en este contexto se expandieron como nunca las políticas de evaluación estandarizada de resultados de aprendizaje y de docentes, con fuertes componentes de control y con lógicas tecnocráticas contradictorias con las líneas anteriores. Aun así, el reposicionamiento del Estado en materia de política pública, de la igualdad o la universalización como horizonte, y del derecho a la educación como mandato marcaron claramente la ruptura con el consenso noventista previo y se tradujeron en la estructuración de una nueva agenda educativa en la región (Feldfeber y Saforcada, 2012).

El contexto ha cambiado de manera notoria en el último tiempo. Estamos asistiendo al fin de un ciclo de gobiernos que impugnaron al neoliberalismo y reposicionaron al Estado (Thwaites Rey, 2012), y al desarrollo de una nueva fase de restauración neoliberal- neoconservadora, que recupera algunos contenidos de los noventa, pero que tiene características novedosas, con una gravitación creciente del componente conservador dentro de esa amalgama. A fines del siglo, la articulación entre neoliberalismo y neoconservadurismo integraba componentes y principios de ambas perspectivas, pero con un mayor énfasis en su vertiente liberal y su preocupación por la libertad, el individuo y el mercado.¹ En los meses recientes, lo que aparece con fuerza son los

1 Diversos autores refirieron a esta articulación entre neoliberalismo y neoconservadurismo, nominándola de distintos modos: Nueva Derecha, Neo-Neo, neoliberalismo económico y neoliberalismo moral. Otros hablaban de neoliberalismo, pero incluían allí principios doctrinarios de ambas tradiciones filosófico-políticas. Lo que analizaban era la existencia de un acuerdo estratégico resultante de la conjunción de dos corrientes que, históricamente, había confrontado: el neoliberalismo y el neoconservadurismo. Mientras la primera tiene como principios doctrinarios al individuo, la libertad de elección y la sociedad de mercado, y propugna el establecimiento de un gobierno mínimo, la segunda corriente está más orientada a pensar en un gobierno fuerte, una sociedad disciplinada, la jerarquía y subordinación, y el autoritarismo social. A pesar de las contradicciones entre ambas vertientes, la confluencia respondía a las coincidencias en las críticas que le formulaban al Estado de Bienestar-Keynesiano y en las propuestas de política que sostenían con la convicción de que permitirían dar respuesta a las preocupaciones de ambas facciones: recuperar la libertad del individuo en el mercado y restaurar el orden (Morgenstern, 1990; De la Garza, 1992; Feldfeber, 1997; Apple, 2002; Lechner, 1982).

principios conservadores y su apelación al orden, la autoridad, las jerarquías, el disciplinamiento de la sociedad.

En este contexto, se vuelve fundamental recuperar la pregunta por el derecho a la educación, con el propósito de analizar en qué medida se logró avanzar o no en esta materia, así como cuáles son los viejos y los nuevos desafíos que se plantean a la región para pensar en una democratización de la educación y en la garantía del derecho a la educación como derecho social.

Orden y desorden del derecho a la educación: concepciones, tensiones y disputas

Hablar del derecho a la educación nos enfrenta con un primer problema: todos y todas hablamos de este derecho, pero no estamos pensando en lo mismo cuando lo hacemos. Seguramente, si hiciéramos el ejercicio de preguntar en forma generalizada quiénes acuerdan con el derecho a la educación, una inmensa mayoría respondería positivamente. Sin embargo, si luego indagáramos qué implica ese acuerdo y cómo piensan el derecho a la educación, nos encontraríamos con respuestas muy disímiles e incluso contradictorias. Aun cuando el derecho a la educación cuente con una adhesión casi unánime, no resulta tan unánime cómo se lo concibe.

En la actualidad coexisten y disputan concepciones diferentes y contrapuestas en relación con este derecho. Estas concepciones son herederas de aquellas que se fueron fraguando a lo largo de la historia moderna occidental europea, presentes también en los orígenes de los Estados latinoamericanos y en los conflictivos procesos de conformación de sus sistemas educativos.

Norma Paviglianiti (1997) refería al derecho a la educación como “una construcción histórica polémica”, dando cuenta tanto de su configuración a través del tiempo, como de las tensiones y disputas que se desplegaron en cada contexto. Tres son las concepciones que, desde una perspectiva histórica y occidental, pueden identificarse en relación con el derecho a la educación: la educación como derecho de las iglesias, la educación como derecho individual y la educación como derecho social. Tal como Paviglianiti (1997) señalaba, estas tres posiciones están presentes en la sociedad y son sustancia de disputas y tensiones que se reeditan permanentemente, constituyendo algunos de los puntos centrales en los que se dirime la política educativa: “... estas diferentes concepciones, que tienen como sustrato y fundamento distintas concepciones de la sociedad y del Estado, constituyen las grandes líneas divergentes de la política educacional argentina” (p. 2).

En el contexto de formación de los Estados liberales nacionales en Europa, toman forma dos de ellas. Hasta ese momento, lo que había de sistemático e institucionalizado en materia educativa estaba en manos de diversas órdenes religiosas de la Iglesia. La burguesía liberal, en su enfrentamiento con los Estados absolutistas, coloca en el centro de sus preocupaciones las libertades naturales de los individuos. Los primeros derechos civiles y políticos expresan en términos políticos aquellas libertades. Así, una de las principales responsabilidades de los Estados era preservar esas libertades naturales que devenían derechos individuales. Entre esas libertades, se incluían la de aprender y la de enseñar. Esta última era también fundamento para disputar con la Iglesia –principal agente educativo en ese entonces– en un contexto en el que lo que movilizaba era romper con los poderes medievales y absolutistas, tanto de la nobleza como eclesiásticos (Paviglianiti, 1997; Puelles Benítez, 1993).

El respeto de estas libertades suponía la no injerencia del Estado más que para garantizar la seguridad, bajo la concepción de libertad negativa.² Viniendo de los Estados absolutistas, el problema era la construcción de una forma política que garantizara el gobierno sobre bases racionales (y no religiosas), pero que, al mismo tiempo, limitara el poder del Estado.

Sin embargo, el Estado liberal tenía también una necesidad: la de formar ciudadanos. Dado que el poder y el Estado ya no se fundaban en un origen y un mandato divino, sino que eran resultantes de un pacto entre los hombres, era entonces fundamental instruir al pueblo para darle legitimidad a esta nueva formación política y garantizar su reproducción:

Desde el punto de vista de la integración política, el Estado liberal concebirá la educación como elemento sustancial para el logro de una nueva lealtad y procurará que las clases medias y superiores, base del nuevo régimen representativo, tengan fácil acceso a la enseñanza secundaria y superior [...] ésta fue una idea que nace de la misma Revolución [francesa], pues de la misma manera que para la Iglesia católica la primera misión de la educación era hacer de los cristianos buenos creyentes y fieles practicantes, para la Revolución la función esencial de la enseñanza será la de inculcar los valores liberales y democráticos (Puelles Benítez, 1993: 8)

2 *Libertad negativa* refiere a una concepción de libertad de acuerdo con la cual el espacio de libertad de un sujeto se contrapone con el de los demás. Es una concepción de libertad centrada en el individuo y pensada como relación inversa respecto de las leyes y el Estado, es decir, como un espacio que el individuo se reserva para sí y que queda constituido por todo aquello que no está prohibido. La libertad es pensada como un derecho natural del individuo.

Es en función de esta necesidad que, en los procesos de conformación de los Estados nacionales, los sectores liberales sostenían la importancia de una instrucción común, que sentara las bases sociales y culturales necesarias para la construcción de ese Estado y su reproducción (Romero, 1999). Así, desde sus orígenes se reconoce el derecho a la educación entendido como derecho y libertad individual, pero también se establece algún grado de educación común obligatoria en manos del propio Estado, aun cuando esto pudiera comprenderse como un avasallamiento de las libertades individuales.

Los Estados nacionales nacientes disputan con la Iglesia el monopolio en materia de enseñanza y asumen un rol principal en lo que se refiere a la educación básica. Para la Iglesia, la educación era su derecho por designio divino, por ser *mater* y *magister*, y porque “no puede existir educación completa y perfecta si la educación no es cristiana”, tal como afirma en la Encíclica *Divini Illius Magistri*, que sistematiza y expresa la doctrina de la Iglesia en esta materia:

Afirma que la educación ante todo pertenece a la Iglesia por dos títulos de orden sobrenatural: el magisterio que le dio su fundador y la maternidad sobrenatural. Considera que su misión educativa, por el derecho inviolable a la libertad del magisterio, es independiente de cualquier potestad terrena. Tiene el derecho independiente de educar y además de juzgar toda otra educación que se imparta, en cuanto pueda ser provechosa o perjudicial a la educación cristiana (Paviglianiti, 1997: 12).

No obstante, una vez consolidada la principalidad del Estado como agente educativo, la Iglesia redefine su posición, ligando su derecho a impartir educación con el de libertad de enseñanza. Así, una vez establecidos los Estados nacionales y los sistemas educativos públicos, la Iglesia reorganiza su discurso y sus disputas en torno del derecho inalienable que tiene la Iglesia para erigir escuelas y universidades (Blanco, 1987; Paviglianiti, 1997), de lo que se derivan tres principios: el principio de libertad de enseñanza, el de subsidiariedad del Estado y el de libertad de conciencia. El principio de libertad de enseñanza refiere a que debe existir libertad para que todos aquellos que deseen enseñar de acuerdo con su propia doctrina puedan hacerlo. El principio de subsidiariedad del Estado establece que la función primera de educación corresponde a otro –en este caso la Iglesia– y el Estado solo la asume cuando el otro no lo hace. Monseñor Blanco (1987) lo decía con claridad en el Congreso Pedagógico de 1984:

... los agentes educativos son, fundamentalmente, la familia y la Iglesia. Y el Estado tiene una función subsidiaria [...]. Una función del principio de subsidiariedad quiere decir que el derecho corresponde a otro, que por equis razones no lo cumple y que por esa razón lo debe asumir el Estado. [...] El Estado no es educador. El Estado tiene que promover la educación, como tiene que promover la cultura. [...] Entonces, en virtud del Principio de Subsidiariedad, el Estado no debe educar, debe asumir la tarea educativa, pagarla a personas privadas o a colegios oficiales (p. 21).

El principio de libertad de conciencia es complementario de los dos anteriores y refiere al derecho de elegir la educación acorde con las propias convicciones o creencias para sí y para su familia (Feldfeber, 2011).

Estos tres principios son los que fundamentan la posición de la Iglesia y su derecho a educar. A estos tres principios se agrega un cuarto, el de justicia distributiva, que se relaciona con el derecho, de acuerdo con la perspectiva eclesial, de recibir la parte correspondiente de los fondos que el Estado recauda y destina a educación, y sería expresión material y consecuencia lógica de la subsidiariedad del Estado y de la primacía de la libertad de enseñanza, así como garantía de la libertad de conciencia.

La otra cara de la moneda de esta concepción y estos principios es la consideración de la educación como un derecho personal, que remite a la “persona” como integralidad del individuo, incluyendo la dimensión espiritual y religiosa. Se trata del derecho natural que cada persona lleva consigo y que supone tanto el plano terrenal como espiritual. Así, la educación sería un derecho de la Iglesia, como legítimo actor educativo, y de la persona humana, como derecho natural “del hombre” de elegir la educación acorde con su propia conciencia.

La disputa entre el Estado y la Iglesia en torno al derecho a la educación se sostuvo desde entonces y se ha ido reactualizando en diferentes contextos y momentos históricos, como lo evidencia el hecho de que, mientras este trabajo es escrito, la Corte Suprema de la Nación está tratando la causa iniciada por algunos ciudadanos y ciudadanas que denuncian la inconstitucionalidad de la introducción de la educación religiosa obligatoria en las escuelas públicas de la provincia de Salta. Los argumentos que desarrollan quienes participan de este debate, tanto los que apoyan esta decisión del gobierno salteño como los que la cuestionan, recuperan buena parte de los fundamentos que tomaron cuerpo a lo largo del siglo XIX, sea desde la perspectiva de la Iglesia o desde la liberal.

En las décadas siguientes, ya entrado el siglo XX, cobra fuerza una nueva concepción, la de la educación como derecho social. Esta perspectiva se

inscribe en el Estado de Bienestar y resulta de un cambio sustantivo en el modo de pensar el rol del Estado y el derecho: "... el tránsito de un estado de derecho en función predominantemente protector-represor a un derecho cada vez más promocional" (Paviglianiti, 1997: 16). Como señala la autora, esto no significa que hasta allí el Estado solo se hubiera limitado a impedir, es decir, al ejercicio de la función negativa del Estado. Por el contrario, su función también implicaba fomentar ciertos comportamientos, pero el sentido que orientaba esas acciones era proteger a un individuo de otro. Lo que se modifica es que, en este nuevo período histórico, el Estado asume una función positiva y lo que predomina es su responsabilidad por la protección de todos los individuos en su conjunto, por el bienestar común.

Esta redefinición del derecho a la educación como derecho social implica que debe ser garantizado al colectivo, pues se entiende que, en cuanto la educación es un bien común, el derecho solo puede alcanzarse cuando es realizado y garantizado para el pueblo en su conjunto.

El paso de derecho individual a derecho social conlleva pasar de un derecho nominal a un derecho de realización efectiva. Si en su faceta individual, la garantía del derecho supone una igualdad formal legal, en su faceta social supone la garantía del derecho y la responsabilidad del Estado en asegurarlo para todas y todos los ciudadanos.

En esta misma línea, uno y otro –derecho individual y derecho social– remiten al derecho interpretado como igualdad de oportunidades o como igualdad a secas. El agregado “de oportunidades” al sustantivo igualdad cambia por completo el sentido político. Paradójicamente, nadie explica de manera más clara (y brutal) esta diferencia que quien fuera ministro de Educación de la última dictadura cívico-militar en Argentina. Juan Llerena Amadeo, en su “Memoria sintética de la labor realizada durante el período 1976-1981”, sostiene:

Así como el Proceso ha puesto singular empeño en asegurar la igualdad de oportunidades, la destrucción que se adueñó en ese entonces de nuestras instituciones educativas puso su acento en obtener la igualdad de resultados. Son dos acciones que se contraponen, la primera significa esfuerzo, competencia, constancia, capacidad; la segunda tan sólo requiere extender la mano para recibir la dádiva que no se merece (Llerena Amadeo, citado en Pineau, 2006: 45).³

3 Es importante aclarar que el término *Proceso* utilizado por Llerena Amadeo refiere a la última dictadura cívico-militar-clerical que sufrió la Argentina entre 1976 y 1983, y que fue nominada por el propio gobierno de facto como “Proceso de Reorganización Nacional”.

Es importante esta diferencia entre lo que Llerena Amadeo nomina como *igualdad de oportunidades* o *igualdad de resultados*, porque cuando se refiere a la garantía del derecho a la educación y a la igualdad, con una enorme y asombrosa facilidad, el discurso y los argumentos se deslizan hacia la igualdad de oportunidades anudada a la meritocracia.

De acuerdo con Puelles Benítez (1993), estas dos perspectivas sobre la educación y el derecho –como derecho individual o como derecho social– fueron acuñadas en el marco de la Revolución francesa y el interés, como hemos visto antes, por la educación como estrategia de construcción política. El Estado asume la gestión de la educación y surgen dos modelos distintos. Un modelo liberal o dual, que es el que finalmente triunfa en aquel momento y que supuso la conformación de sistemas duales con dos tramos educativos, una instrucción elemental para el pueblo y una educación superior destinada solo a la élite. Otro modelo jacobino o social que postulaba una educación igual para todos y todas; no un tramo, sino el conjunto de la formación. Según este autor, estos dos modelos remiten a las dos concepciones de derecho a la educación, como derecho individual y como derecho social, y son el origen de “la antítesis entre las tendencias que ven la educación como instrumento de control social y las que la consideran factor de emancipación y cambio social” (p. 1). En esta interesante y desafiante lectura, propone que el derecho social a la educación en la forma que adquiere durante el Estado de Bienestar es heredero de la posición jacobina en la revolución francesa, que permanece latente en los años de consolidación del Estado liberal y alcanza su realización a mediados del siglo xx:

... aunque se impuso la estructura bipolar de la enseñanza en todo el continente europeo, la propensión a la igualdad no fue absolutamente aherrojada a las tinieblas. La historia del siglo XIX es, entre otras cosas, la historia de esta tendencia por implantar, en primer lugar, la universalidad de la enseñanza elemental, [...] la inclinación a ampliar progresivamente la duración de la escolaridad obligatoria, la cuestión de la gratuidad por medio de la financiación pública, etc. Todas estas conquistas sociales, [...] no se conseguirán sin gran oposición [...]. En el fondo de esta tensión late el temor de las capas dominantes a una instrucción universal que produjera una población alfabetizada e ilustrada, y, en consecuencia, consciente de sus derechos políticos y laborales (p. 11).

Así, el recorrido de la educación a lo largo de los siglos xix y xx puede caracterizarse en torno a los vaivenes entre estas concepciones y, por supuesto, a las

disputas –en ocasiones más encarnizadas y evidentes; en otras, más solapadas– relacionadas con ellas.

Ahora bien, estos análisis en relación con las perspectivas históricas respecto del derecho a la educación nos aportan elementos interesantes para inscribir las tensiones actuales en sus recorridos, pero no nos resuelven algunas de las preguntas que nos planteábamos acerca de cómo pensar el derecho a la educación en un contexto de profundas desigualdades sociales. ¿Cómo se traduce la garantía del derecho a la educación? ¿Es tener a todos los niños, niñas y jóvenes en la escuela? ¿Refiere a los resultados de aprendizaje? ¿Se vincula con las experiencias vividas en el ámbito educativo?

Una primera cuestión a señalar es que la forma en que suele decodificarse está intrínsecamente ligada a lo escolar. Cuando hablamos de derecho a la educación y de la garantía del derecho, pueden pensarse en muchas cosas, pero todas ellas suelen remitir a lo escolar: la matrícula, los contenidos de enseñanza, la terminalidad, los resultados de aprendizaje escolar, etcétera. Queda fuera la educación como proceso más amplio e integral.

Nuestro interés aquí es la pregunta sobre el derecho a la educación desde una perspectiva de las políticas educativas, que son, en muy buena medida, las políticas de la escolaridad. Sería conveniente entonces “abrir” el concepto de derecho a la educación para pensar no solo cuáles son las grandes concepciones, sino también qué dimensiones y contenidos abarcan en términos de política educativa. Creemos que, con esa finalidad, deberíamos considerar las siguientes dimensiones, entre otras posibles:

- Legal-normativa: cómo se reconoce en términos jurídicos este derecho y cómo es formulado (o no) en las leyes generales de educación vigentes, así como en las respectivas constituciones.
- Rol del Estado: qué rol asume el Estado en relación con la garantía del derecho a la educación; qué responsabilidades le competen, cuál es la distribución de atribuciones en los distintos niveles estatales, así como qué iniciativas de política impulsa.
- Cobertura y eficiencia: qué panorama nos presentan los indicadores escolares de distinto tipo (eficiencia, terminalidad, matrícula, etcétera), así como qué sectores de la población acceden a los distintos niveles educativos y cuáles son las tendencias en materia de expansión de la escolaridad y de ampliación del acceso y la permanencia en los distintos niveles del sistema, en especial en aquellos sectores históricamente

excluidos en los distintos niveles educativos.

- Económico-financiera: cuáles son las tendencias de constricción o expansión del financiamiento de la educación tanto en términos de esfuerzo en relación con el PBI como de proporción en el gasto público, así como qué modalidades o lógicas imperan en la distribución de los recursos (lógicas de equidad, lógicas de competitividad, lógicas de negociación, etcétera).
- Cultural: qué contenidos y qué culturas ingresan en el sistema y en las escuelas y cuáles no; cómo se trabaja (o no) el reconocimiento de las diferencias sin que impliquen o abonen desigualdades; qué estrategias de política curricular se despliegan en relación con esta cuestión.
- El trabajo docente: cuáles son las formas en que se regula el trabajo docente y cómo es concebido; cuáles son las condiciones materiales y simbólicas de trabajo, qué tipo de desarrollo de proyectos e iniciativas alientan o debilitan; en qué medida la actividad se cifra en lo individual o en lo colectivo; qué entidad asume o se le asigna al sector docente en la construcción de las políticas públicas.
- Lo público en materia educativa: cuál es la definición legal y simbólica de lo público; qué rol se define para la educación estatal; qué lugar se asigna a la educación privada y cómo se la regula; qué agentes educativos se tienen en cuenta.

La consideración en profundidad de todas estas dimensiones desbordaría este espacio, de modo que solo nos concentraremos en algunos elementos de ellas que, según nuestra perspectiva, resultan cruciales para pensar el derecho a la educación y su garantía en los tiempos que corren.

Del orden a la ciudadanía: la garantía del derecho a la educación

Tradicionalmente, las consideraciones en torno al derecho a la educación se han vinculado con las definiciones legales y los niveles de escolarización. Ambos son aspectos importantes, pero resulta interesante analizar cómo en los años recientes, los gobiernos posneoliberales desarrollaron iniciativas de política que buscaron ir más allá de ese primer nivel de realización. Avanzaron en términos legales, con formulaciones que reforzaban el derecho, responsabilizaban al Estado y redefinían la educación en clave de universalismo e

igualdad. También hubo incrementos sustantivos en el financiamiento, tanto en términos de esfuerzo como de gasto público (Saforcada y Vassiliades, 2011; Feldfeber y Gluz, 2011).

Asimismo, hubo un cambio sustantivo de reposicionamiento del Estado como el actor legítimo para regular e intervenir en la educación, para impulsar ciertas estrategias de gran envergadura como las políticas de *one laptop per child* o las de transferencia de renta condicionada, que se implementaron en buena parte de la región, en la gran mayoría de los casos con condicionalidades vinculadas a la escolaridad (Gluz, 2015).

En esta multiplicidad de estrategias políticas, se fue consolidando en estos países una perspectiva de garantía de derechos para lo social, incluyendo lo educativo. Esta perspectiva se planteaba también como un modo de diferenciarse de los 90 y de construir otra lógica que se distanciara de las políticas focalizadas y del asistencialismo (Feldfeber y Gluz, 2011). En definitiva, trataba de correrse de una ciudadanía formal para dotarla de un sentido renovado.

Derecho a la educación e inclusión educativa

Uno de los tópicos que apareció con mucha fuerza en la agenda de política educativa internacional y regional fue el de inclusión educativa. Se trata de un concepto que, en sus inicios en la década de los años noventa, aparece en el discurso educativo en relación con la población de niñas, niños y jóvenes con discapacidades. Ya en el nuevo siglo, amplía sus sentidos a partir de la complejización de los análisis sobre la exclusión. Así, sobre la base de las múltiples dimensiones de la exclusión en educación –cultural, étnica, racial, económica, social, etcétera– se extiende el concepto de inclusión, y ya no se lo piensa solo en función de las acciones tendientes a la incorporación de la población con necesidades especiales, sino que además se lo vincula con sectores vulnerables y con todo tipo de exclusión (Mancebo, 2010).

La inclusión como problema y como objetivo de la política pública tuvo una presencia ineludible en la gran mayoría de los países de la región. Sin embargo, las iniciativas desarrolladas respondían a objetivos sociales disímiles y se tradujeron en estrategias con diferencias sustantivas. En términos generales, el corte se descifraba en relación con su inscripción o no en una perspectiva de derechos y de construcción de igualdad.

En esta línea, en todos los países se amplió la obligatoriedad tanto en términos cuantitativos como cualitativos. Se amplió en términos cuantitativos porque se sumaron años de escolaridad obligatoria. Se amplió en términos cualitativos porque se buscó abarcar nuevos niveles. En este siglo, en la gran

mayoría de los países de la región, la educación obligatoria pasó de ser de entre seis y diez años a ser de entre diez y quince años. Asimismo, se volvieron obligatorios algunos o todos los años de escolaridad de la educación inicial y de la educación secundaria.

Estas medidas, junto con otras políticas de inclusión, significaron, a su vez, una notoria expansión de la matrícula, especialmente en la escuela secundaria, como puede apreciarse en la siguiente tabla:

Tabla. Tasa neta de escolarización secundaria

| | 2001 | 2004 | 2007 | 2010 | 2013 |
|------------------------|--------|--------|--------|--------|---------|
| Argentina | 81,36 | 85,2 | 84,44* | 83,37 | 85 |
| Bolivia | 61,81* | - | 72,36 | 75,28* | - |
| Brasil | 70,18 | 74,98 | 77,59 | 77,61* | 79,47** |
| Colombia | - | 65,31* | - | 76,06 | - |
| Costa Rica | 49,29* | - | 69,1 | 65,13 | 69,68* |
| Chile | 77,58* | 80,9* | 81,77* | 81,7* | - |
| Rep. Dominicana | 36,06* | - | 54,1 | 54,46 | 61,09 |
| Ecuador | 57,84 | - | 80,33 | 71,93* | 81,31 |
| El Salvador | 51,32 | 54,78 | 55,76* | 57,59 | - |
| Guatemala | 25,52 | - | 38,05* | 41,11 | - |
| Honduras | 36,9 | 41,65 | 41,56 | 45,06* | - |
| México | 63,69* | 66,7 | 70,43* | 71,92 | 74,6* |
| Nicaragua | 42,91 | - | - | 47,06* | - |
| Panamá | 70,69* | 71,34 | 72,83 | 75,79 | - |
| Paraguay | 54,03* | - | 61,66 | 63,71 | 72,35 |
| Perú | 58,9* | - | 73,5 | 76,24 | 79,78* |
| Uruguay | 74,03 | 75,76 | 70,4 | 74,22 | 77,37 |
| Venezuela | 64,08* | - | - | 74,89* | - |

Fuente: SITEAL (IIPPE - UNESCO / OEI)

* Indica que se tomaron datos correspondientes al año anterior.

** Indica que se tomaron datos del año siguiente.

Las cifras muestran que en la región existen enormes desigualdades entre países, pero que en el conjunto hubo una expansión significativa, con tres puntos de crecimiento en los países que tuvieron una temprana expansión, mientras que en otros llega a bordear los treinta puntos.

Sin dudas, esta expansión de la matrícula en el nivel secundario reviste enorme importancia en términos de inclusión y de garantía del derecho a la educación en los tiempos que corren. No obstante, que estén dentro de la escuela es condición necesaria pero no suficiente. En el contexto de los gobiernos posneoliberales, se desarrollaron programas de distribución de renta con condicionalidades vinculadas con educación y/o salud. Sin embargo, como señala María del Carmen Feijoó (2013), analizando la Asignación Universal por Hijo como estrategia política de inclusión, es un gran logro incluir a esas y esos jóvenes en la escuela, pero son incorporados en la misma escuela de la que salieron, sea por decisión de la escuela, de ellos o de sus familias. Si no se plantean, al mismo tiempo, cambios en la escuela –o al menos en aquellos aspectos que se vinculan con la exclusión–, las políticas tendientes a contrarrestarla seguirán produciendo niños, niñas y jóvenes para las políticas de inclusión (Terigi, 2010). Esto no significa que no se hayan trabajado otros aspectos, sino que los tiempos que implican una cosa y la otra se desajustan. Realizar cambios sustantivos en los formatos, las culturas, las tradiciones y las estructuras institucionales requiere procesos y tiempos más largos, más complejos. Esto mismo podría analizarse en relación con la sanción de la obligatoriedad de la escuela secundaria en casi la totalidad de la región.

Luego de una expansión de la escolaridad que debilitó el componente de acceso a la escuela en la construcción de la desigualdad, hoy se observa que esos procesos de desigualdad y exclusión comienzan a transcurrir al interior del sistema educativo, en lo que se ha nominado como procesos de inclusión excluyente. Es decir, ingresan más chicos a la escuela, pero la desigualdad ahora se construye de manera más masiva dentro del sistema. Varios autores han recurrido a este concepto para dar cuenta de los nuevos modos de producción y reproducción de la desigualdad en el ámbito educativo (Gentili, 2009) por la desigualdad en los circuitos que recorren, por las desiguales condiciones para sostener los estudios y poder culminarlos en el tiempo y la edad teórica, por la fragmentación profunda entre instituciones formalmente iguales y que devienen del diferencial de capital económico y simbólico de las familias, por las desiguales probabilidades y posibilidades de acceder a la universidad y aún más de terminarla.

La redefinición de lo público en materia educativa

Una de las cuestiones que han marcado el derrotero de los sistemas educativos de nuestros países en las últimas décadas es una combinatoria de

estrategias de privatización de la educación. Estas tendencias privatizadoras se observan en las modalidades tradicionales, a través de un incremento en el número de instituciones privadas y de la matrícula de estudiantes en el sector privado en los distintos niveles educativos. Sin embargo, junto con estas modalidades tradicionales, en las últimas dos décadas vienen desarrollándose nuevos modos que buscan atar lo público y lo privado, como el financiamiento con fondos públicos de propuestas educativas privadas y como el arancelamiento o la implicación de recursos provenientes de las familias de la educación pública.

Un excelente informe de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (2015) identifica estas orientaciones como privatización exógena. Privatización DE la educación pública. Pero este informe también sistematiza lo que muchos investigadores venimos analizando desde hace años como privatización endógena, es decir, privatización EN la educación pública, que refiere a cómo valores, prácticas y lógicas del mercado se introducen y comienzan a operar en la escuela pública, a través de estrategias como las siguientes:

- La introducción de los llamados “nuevos modos de gestión”, los modelos del *new management* empresarial en lo escolar.
- La competencia como el modo legítimo de distribuir recursos, sean estos económicos o de otro tipo, que implica la naturalización de la desigualdad y la legitimación de que *algunos ganan y otros pierden*. En educación, esta lógica no puede asumirse como válida. Todos deben ganar.
- La contratación de servicios a grandes empresas transnacionales que tienen incidencia directa en los contenidos de la educación, como test, diseños curriculares, entre otros.

Estas lógicas privatizadoras se despliegan en un contexto de redefinición legal de lo público. En la mayor parte de las leyes educativas de América del Sur, se considera educación pública a toda la oferta educativa. La distinción histórica de educación pública/ educación privada, es redefinida, planteando que toda la educación es pública y lo que se distingue es la gestión: gestión estatal o gestión particular (Saforcada y Vassiliades, 2011; Feldfeber, 2011).

Esto supone una redefinición no solo legal sino también política, ya que se reduce el problema a un tema de gestión y se vacía el contenido histórico

de lo público como construcción del bien común y como ámbito de igualdad, aun cuando esta fuera formal en términos de ciudadanía.

Dentro del orden mundial o las disputas sobre el derecho a la educación en tiempos adversos

Hace casi 70 años existe un documento firmado por la mayor parte de los países de este planeta que reconoce a la educación como un derecho humano fundamental. Desde el momento en que se aprobó esta declaración hasta la actualidad hemos transitado también un camino que permitió pasar de una concepción del derecho a la educación como derecho individual a otra que lo identifica como un derecho social.

Pasar del derecho individual al derecho social implica pasar de una educación centrada en el individuo a una educación concebida como proceso social y comprometida con el bien común, y con la transformación de nuestras sociedades en sociedades más justas. La forma de concebir el derecho a la educación entraña las maneras en que se piensan su realización, es decir, la dimensión política. ¿Qué proyecto, qué educación, en definitiva, qué sociedad?

En los primeros 15 años de este nuevo siglo, América Latina avanzó mucho en este sentido: se expandió la matrícula, se garantizó el acceso a los distintos niveles educativos, se incrementó el financiamiento en toda la región, se desplegaron nuevas estrategias tendientes a dar a escuelas y familias algunas condiciones materiales necesarias, pero sobre todo simbólicas, en términos de garantías de derecho y de responsabilidad del Estado.

Pero también tenemos cuestiones pendientes que permitan fortalecer estos avances, en particular en una nueva coyuntura que pone seriamente en riesgo estas conquistas. Las señaladas en este artículo son algunas de ellas:

- Cómo pensar la inclusión efectiva como camino de construcción de una mayor justicia social y de igualdad.
- Cómo reposicionar la educación pública y el sentido de lo público en relación con los sistemas escolares, en la clave de la educación como derecho social

Si pensamos el derecho a la educación como derecho social, es decir, si la garantía de este derecho implica proceso social y no experiencia centrada

en el individuo, lo público en materia educativa adquiere un lugar central: el lugar de encuentro de las diferencias para quebrar el ciclo de construcción de la desigualdad en relación con ellas; el lugar de construcción de lo común.

Sin embargo, como hemos visto, algunas tendencias de los últimos 20 años a nivel internacional nos devuelven lo contrario: la expansión de lo privado, tanto en los esquemas tradicionales como con formatos renovados que no solo disputan terreno a lo público, sino que también lo colonizan al interior.

Sin dudas, este es el gran desafío y la gran deuda para nuestra región, no solo la expansión de la educación pública, sino la radicalización de lo público en materia educativa con el horizonte puesto en la construcción de sociedades más justas y más igualitarias.

En los tiempos que corren resulta difícil pensar en la radicalización de lo público cuando la lucha cotidiana en muchos de nuestros países se ha vuelto tratar de proteger lo público. Sin embargo, en esas mismas disputas, convalidamos sentidos o construimos nuevos sentidos; reproducimos o producimos. Recolocar el derecho a la educación como derecho social revestido de lo público, supone poner en cuestión estas tendencias y disputar los sentidos privatizadores y conservadores que vienen ganando terreno. El derecho social a la educación de la mano de un sentido radical de lo público tiene la potencia de subvertir este orden; no resignarnos a que los derechos estén fuera del orden mundial actual, sino disputar para cambiar ese orden, para construir otros mundos. Aquí, ahora, renovar el sentido del derecho a la educación se vuelve imprescindible.

Bibliografía

- Apple, M. (2002). “‘Endireitar’ a educação: as escolas e a nova aliança conservadora”. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 2, n° 1, pp. 55-78.
- Blanco, G. (1987). “Los agentes educativos”. En AA. VV, *Cuadernos del Congreso Pedagógico, Democracia e igualdad de oportunidades educativas*, pp. 20-24. Buenos Aires: Eudeba.
- CLADE (2015). *Tendencias de la privatización de la educación en América Latina y el Caribe*. San Pablo: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.

- Feijó, M. C. (2013). "Asignación universal y política educativa". *Le Monde Diplomatique-UNIFE*, N° 14.
- Feldfeber, M. (1997). "La propuesta educativa neoliberal". *Espacios*, n° 22, pp. 52-58.
- (2011). "¿Es pública la escuela privada?: notas para pensar en el Estado y en la educación". En Perazza, R. (coord.), *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*, pp. 165-199. Buenos Aires: Aique.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). "Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo'". *Educação & Sociedade*, vol. 32, n°115, pp. 339-356.
- Feldfeber, M. y Saforcada, F. (2012). "Políticas educativas y derecho a la educación en Argentina: un análisis de las metas educativas en el nuevo escenario latinoamericano". En Rambla, X. (ed.), *La Educación para Todos en América Latina. Estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación*, pp. 169-198. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- 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*, vol 49, n° 1, pp. 19-57.
- Gluz, N. (2015). "Política social y educación en la última década en Argentina: reconocimiento de derechos, institucionalidad y relaciones sociales". En Arzate Salgado, J. (coord.), *La pobreza como construcción científica, ideológica y política. Cuatro ensayos desde América Latina*. Toluca: Ediciones Eón-Red Mexicana para el Estudio de Políticas Sociales-Universidad Federal do Espírito Santo.
- Lechner, N. (1982). "El proyecto neoconservador y la democracia". *Crítica y Utopía*, n° 6, pp. 39-78.
- Mancebo, E. (2010). "Las políticas de inclusión educativa: una nueva mirada sobre un viejo problema". En Serna, M. (coord.), *Pobreza y (des)igualdad en Uruguay: una relación en debate*. Montevideo: CLACSO-Facultad de Ciencias Sociales UDELAR.
- Morgenstern de Finkel, S. (1987). "Crisis de acumulación y respuesta educativa de la 'Nueva Derecha'". *Revista de Educación*, n° 283, pp. 63-78.

Fuera del orden. Consideraciones sobre el derecho a la educación en tiempos adversos

- Moreira, C.; Raus, D.; Gómez Leyton, J. C. (coords.) (2008), *La nueva política en América Latina: rupturas y continuidades*. Montevideo: FLACSO Uruguay-UNLa-UARCIS, Trilce.
- Paviglianiti, N. (1997). *El derecho a la educación: una construcción histórica polémica*. Buenos Aires: OPFYL-UBA.
- Pineau, P. (2006). "Impactos de un asueto educacional: las políticas educativas de la dictadura (1976-1983)". En Pineau, P. *et al.*, *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar 1976-1983*, pp. 13-118. Buenos Aires: Colihue.
- Puelles Benítez, M. de (1993). "Estado y educación en las sociedades europeas". *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 1, pp. 35-57.
- Romero, J. L. (1999). *Estudio de la mentalidad burguesa*. Buenos Aires: Alianza.
- Sader, E. (2008). *Refundar el Estado: posneoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires: CTA-CLACSO.
- Saforcada, F. y Vassiliades, A. (2011). "Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur". *Educação e Sociedade*, vol. 32, n° 115, pp. 287-304.
- Terigi, F. (2010). "La inclusión como problema de las políticas educativas". *Quehacer Educativo*, n° 100, pp. 74-78.
- Thwaites Rey, M. (2010). "Después de la globalización neoliberal: ¿Qué Estado en América Latina?". *OSAL*, n° 27, pp. 19-43.
- (ed.) (2012). *El Estado en América Latina: continuidades y rupturas*. Santiago de Chile: Arcis-CLACSO

Educación y lucha de clases en nuestra América.

Ensayo sobre la(s) política(s) educativa(s)

en el siglo XXI

Pablo Imen

A modo de introducción: pensar la educación desde Nuestra América

Utilizamos, para este ensayo, las mismas palabras con las que Aníbal Ponce tituló su libro más conocido –*Educación y lucha de clases*–, que incluye una serie de conferencias acerca de las relaciones entre el sistema educativo y el sistema social más amplio.

Su evocación literal –si bien ampliada por la precisión geopolítica “en Nuestra América”– nos parece justa y pertinente al menos por tres razones. En primer lugar, en reconocimiento al papel que dicha obra jugó en la elucidación entre educación y política.¹ En segundo lugar, justipreciando su ejemplo como intelectual y como militante revolucionario.² En tercer

1 Aquel texto, publicado por primera vez en 1937, formó a generaciones de maestros y maestras rebeldes de Nuestra América y fue una indudable contribución para superar las posiciones educacionistas que le daban a la educación el poder de transformar el orden social en un sentido democratizador y libertario. Pueden señalarse en sus planteos de fondo una controvertida tentación reproductivista, pero su contribución a la superación de la ingenuidad pedagógica y la exigencia de pensar la educación como práctica política, así como las relaciones profundas entre el orden social y el sistema educativo, constituyen fundamentales aportaciones teóricas de proyecciones prácticas, políticas y pedagógicas.

2 En su reseña sobre el libro *Educación y lucha de clases*, Cinthia Wanschelbaum recupera una declaración de Ponce en el marco de su exilio mexicano. Le escribe una carta pública al ministro de Justicia e Instrucción Pública tras haber sido exonerado por el gobierno dictatorial en esos aciagos años treinta: “... por entrañablemente argentino, no he escrito

lugar, porque entendemos que este título resulta apropiado para dar cuenta de las agudas tensiones y disputas que vienen cursándose en la región (y en el mundo) a propósito de modelos pedagógicos y políticas educativas de inspiración divergente e incluso antagónica.

El capitalismo se fue configurando y reconfigurando en los últimos cinco siglos. Nos importa advertir el fenómeno de la explotación y el colonialismo como dos atributos fundantes entre Nuestra América y sus metrópolis europeas.

En lo que hace a la región que hoy reconocemos con distintos nombres, los tres siglos de dominación colonial directa forjaron un antagonista común, una opresión compartida y una misma empresa emancipatoria. La dominación colonial iniciada en 1492 fue resistida desde el inicio y existen hitos e hilos visibles que fueron distorsionados o invisibilizados por las élites antes y después de la fundación de las repúblicas fragmentadas a lo largo del siglo XIX.

Fueron creados –tras la independencia conquistada en los campos de batalla– Estados nacionales neocolonializados, que en algunos momentos de su devenir histórico lograron reconfigurarse a través de experiencias de inspiración democrática, orientadas a fundar órdenes soberanos y más justos, que hasta hoy no han prosperado en el continente.

Dos siglos de luchas en contextos neocoloniales

Tras la gesta independentista y la creación de aquellos Estados nacionales, de signo liberal-oligárquico, una de las tareas de las nuevas clases dirigentes y dominantes fue la implantación de los Sistemas Educativos nacionales.

Distintos tipos de conflictos atravesaron esas nuevas configuraciones institucionales que se procesaron de diferentes modos en cada país según sus particulares historias, instituciones, configuraciones productivas, culturales, etcétera. Asumiendo tales matices –a menudo muy significativos– podemos, sin embargo, advertir la existencia de disputas alrededor del proyecto político educativo que debía orientar la creación de la red escolar en nuestros países. De la herencia colonial había atributos que sobrevivieron a la Independencia, que prolongaron el carácter clasista, sexista y racista

jamás una línea que no haya tenido por objeto la liberación de las masas laboriosas de mi patria: liberación del latifundista que las explota, del industrial que las desangra, de la Iglesia que las adormece, del político que las entrega maniatadas a los 'trusts' del extranjero" (Ponce, en Agosti, 1974: 112).

del sistema educativo que configuraba la cultura colonial, sus relaciones sociales, sus instituciones.

Una primera gran definición de este período fue la creación de los sistemas educativos nacionales. La transición entre las instituciones pedagógicas coloniales y las necesidades de los nuevos países se procesaron de modo complejo e “impuro”.

La universidad se constituyó desde sus orígenes medievales³ como el ámbito de creación de las élites digereenciales en Europa y en América, así como el lugar donde radicaba el saber más avanzado y legítimo. El nivel secundario se creó como puente para el ingreso a la institución universitaria y su marca de origen tuvo como atributos el teoricismo, la memorización, la fragmentación disciplinar, la jerarquía y la obediencia, etcétera. Hasta muy avanzado el siglo xx, ambos niveles eran expresión del privilegio al cual accedía una porción minoritaria de la población. Fue en torno a la educación primaria que se dieron los avances más relevantes. En países como la Argentina o Uruguay, la Iglesia católica expresó las posiciones más retardatarias: aquí se constituyeron bloques liberal-oligárquicos de inspiración democrática que promovieron la expansión de la educación primaria. Las posiciones que justificaban o atacaban el papel del Estado como garante del derecho a la educación escondían tanto posicionamientos ideológicos como disputas de poder muy concretas.

En el caso argentino, el Estado naciente avanzó en políticas de autofortalecimiento frente a distintas “amenazas” a su predominio. La “conquista del desierto” fue el nombre que recibió el primer genocidio nacional. Mientras las autoridades perpetraban la matanza, impulsaban a la vez la creación del sistema educativo nacional. Esta decisión fue una expresión visible del conflicto de poder con la Iglesia católica, una de cuyas consecuencias fue la ruptura de relaciones diplomáticas con el Vaticano a partir de 1884 (año de la sanción de la Ley 1420 de Educación Común, Gratuita y Obligatoria) hasta principios del siglo xx.

Por su parte, los sectores populares nunca dejaron de exigir más y mejor educación, impulsando una mayor democratización en la producción, distribución y apropiación de conocimientos y certificaciones.

3 Se considera que las primeras universidades fueron constituidas en el siglo xi, y sus orgullosos defensores sostienen que la institución antecede al orden social hoy vigente.

Interregno epistemológico. Enfoque y perspectiva

La política educacional estudia –en el marco de órdenes sociales, nacionales, estatales determinados– la política pública en materia educativa.

Su abordaje no ha sido homogéneo: las diferencias conceptuales y metodológicas se expresa(ron) en el planteo de los problemas, la relevancia de los tópicos a tratar, los desarrollos y herramientas conceptuales, los procesos a los cuales mirar y sobre los cuales producir teoría, etcétera.

En orden complementario, hay algo de la dinámica de las ciencias sociales que resulta relevante explicitar, un fenómeno de dos carriles paralelos e imbricados. Por un lado, el propio desarrollo histórico va generando nuevos problemas epistemológicos, metodológicos y conceptuales que requieren revisiones, reformulaciones y la creación de nuevos instrumentos para leer la realidad. Por otro parte, la propia producción teórica, las revisiones epistemológicas y metodológicas reclaman regulares mecanismos de actualización que van exigiendo bien la creación de nuevas herramientas metodológicas, bien el descarte o la reformulación de las existentes. Nada se sostiene inmutable.

En nuestro caso, asumimos una perspectiva crítica y emancipatoria del conocimiento: conocemos para actuar, actuamos para transformar en un sentido de plena justicia (palabras que, desde luego, son también objeto de batalla de significado). En esta mirada, la educación es concebida como una práctica histórica y social que está condicionada por un proyecto político educativo y un modelo pedagógico.

Dichas categorías suponen un abordaje que se centra en la noción de educación como territorio de disputa entre proyectos diferentes y antagónicos. Miramos este conflicto agónico entre clases, géneros, etnias y generaciones, asumiendo explícitamente nuestro compromiso con los valores de justicia, igualdad y emancipación.

Un sesgo de la política educacional ha sido su foco nacional con una mirada con anteojeras europeas: por ejemplo, los nacionalismos populares son presentados como “estados de bienestar a la criolla”,⁴ es decir, como aplicaciones deformadas e imperfectas de modelos a seguir. Las posiciones neoliberales recurren a otros modelos, pero tienen en común todas estas visiones a izquierda y derecha un referenciamiento exógeno incapaz de concebir lo ocurrido en América Latina como un proceso que debe ser

⁴ Por ejemplo, el texto de Laura Golbert de 1988, “El welfare a la criolla”, publicado en *La Ciudad Futura, Revista de Cultura Socialista*, n°12, septiembre-octubre, Buenos Aires.

mirado desde el propio punto de vista, si bien son –no está de más recordarlo– relaciones y desarrollos que obedecen a la compleja imbricación de factores, tanto internos como externos, a nuestros países.

Nos proponemos entonces un esfuerzo descolonizador que reconoce sus raíces latinoamericanistas sin negar que “lo latinoamericano” es una compleja construcción que mixtura lo originario, lo europeo y lo africano (cuanto menos) y que, por su parte, la región es parte del mundo, somos una especie –la Humanidad– aunque fragmentada y en confrontación por una historia de imposiciones y resistencias.

Nos resulta de mucha utilidad el concepto de *justicia* utilizado por Nancy Fraser para analizar órdenes sociales más amplios. La autora desglosa el término *justicia* en tres dimensiones complementarias: la *distribución* de bienes materiales y simbólicos; el *reconocimiento* de las diferencias, su respeto y celebración; y la *participación* de los afectados por decisiones a tomar. Mirar la política educativa desde esta perspectiva nos permite focalizar de un modo concreto sobre las disputas en este campo.

Retomar la historia y conceptualizarla. El caso argentino, sus disputas y tópicos

En la Argentina,⁵ durante el período fundacional del Estado y del sistema educativo nacional, en el último tercio del siglo XIX hubo controversias y disputas muy concretas a distintos niveles. En el plano de la política pública educativa, el conflicto principal se dio entre el naciente Estado liberal-oligárquico y la Iglesia católica, que llegó a límites extremos, aunque con resultados paradójales. El debate central se dio en torno a la concepción oficial de *educación*. En la disputa por la hegemonía con la Iglesia, una lúcida élite que combinó con maestría el consenso y la coerción, la *educación* fue defendida como un derecho de ciudadanía. Lo fue por convicción y también por necesidad, pues el nuevo Estado debía asegurar la adhesión de las masas populares.

5 Nos vemos compelidos a utilizar algún ejemplo nacional en el heterogéneo concierto nuestroamericano. Conocemos mejor el caso argentino, que representa uno de los ejemplos con mayores avances en la consolidación del sistema educativo nacional, similar al caso de Uruguay y Chile en aquellos primeros momentos fundacionales. Se nos presenta la imposibilidad de generalizar estos procesos para toda la región, aunque sí comparten los conflictos básicos, por ejemplo, a propósito de cómo concebir la educación (si como derecho o como privilegio), cuáles deben ser sus contenidos, etcétera.

En este primer período, así, el núcleo de disputa se daba acerca de la educación como derecho (o como privilegio), el papel del Estado educador (o su lugar subsidiario), la predominancia de una cultura escolar positivista y científicista (o la centralidad de la religión).

Los rasgos predominantes comunes de aquel modelo pedagógico –bastante “normalizado” en contextos capitalistas– suponen una idea de educación separada de la vida; una escuela aislada de la comunidad; un tipo de conocimiento fragmentado en disciplinas; una escisión entre teoría y práctica (o una relación de sometimiento de la segunda a la primera); una organización de los tiempos pedagógicos subordinados a los requerimientos burocráticos; la enajenación del acto de aprendizaje, separado de las necesidades e intereses de los educandos; la enajenación del acto de enseñanza a través de la renovada imposición de mecanismos de regulación y control que se proponen convertir al docente en un “instrumento parlante”; la instalación de dispositivos de rotulación y estigmatización de las y los estudiantes a través del examen y la nota.

En la Argentina asistimos a la democratización del acceso a la educación primaria de los sectores populares y un modelo escolar homogéneo fundado en rasgos autoritarios y excluyentes de lo diverso.

Ahora bien, este modelo hegemónico fue desafiado por experiencias institucionales o de docentes individuales que generaron verdaderas alternativas pedagógicas, cuya huella constituye un acumulado regional. Hemos citado y le dimos espacio a algunas formulaciones de Simón Rodríguez por su carácter fundacional; pero hay una pléyade de maestros y maestras así como de corrientes pedagógicas que han dejado una marca indeleble: José Martí, Carlos Vergara, Luis Iglesias, Gabriela Mistral, Florencia Fosatti, Olga y Leticia Cossettini, el Movimiento Pedagógico Chileno, la Escuela Rural Mexicana, Jesualdo Sosa, las Misiones Socioeducativas de Uruguay, Julio Castro, Paulo Freire, el Movimiento Pedagógico de Colombia, el Movimiento Pedagógico Revolucionario Venezolano, etcétera. La lista no está completa y es menester sistematizar esos legados.

Si el primer gran campo de conflicto fue la concepción oficial de educación (¿derecho o privilegio), un segundo gran nivel de discusión pasaba por responder a la pregunta ¿a qué educación tienen derecho los sectores populares? Es aquí donde cobra importancia no solo la acción del Estado en materia de legislación, de financiamiento, de construcción de escuelas, de formación de docentes, de provisión de libros de texto y, también, de políticas públicas que debían acompañar estas definiciones con niveles de

justicia social crecientes. Se pone en el foco de la escena un debate cualitativo, que responde a preguntas sustantivas del para qué y el cómo educar. Y es ahí donde frente a la maquinaria oficial escolar –que también cambia en el andar histórico– emergen alternativas pedagógicas que cuestionan y crean nuevos elementos para una educación emancipatoria y radicalmente democrática.

Estos dos puntos, ¿es la educación un derecho? y ¿a qué educación tienen derecho los sectores populares? constituyen ejes de la controversia y la disputa a lo largo de toda la historia.

En el período fundacional –especialmente en la Argentina– se saldó a favor de una perspectiva democratizadora del acceso con un Estado docente que asumió un fuerte compromiso con la consolidación de un sistema educativo nacional –y más precisamente en el nivel primario– capaz de asegurar la universalización de la escuela. El perfil positivista y autoritario de la escuela oficial fue la contracara de tal modelo, desafiado siempre en sus márgenes por docentes insurgentes.⁶

El período de Industrialización Sustitutiva de Importaciones –muy especialmente en el momento peronista– expresó un proceso de ampliación del sistema educativo, la introducción de la religión en las escuelas y el financiamiento del Estado a instituciones educativas confesionales lo que, en conjunto, marca tendencias contradictorias de acuerdo con nuestra concepción de justicia educativa.

Los tópicos que incorpora al debate este período responden a:

- La existencia de tendencias contradictorias en la política educativa (ampliación de derechos, fuerte presencia del Estado complementado con subsidios a la educación privada e introducción de la educación religiosa).
- La estructuración del sistema educativo en “carriles” o “redes” diferenciadas (bachillerato, comerciales y técnicas) que abre el debate sobre el problema del acceso y de la igualdad.
- Las complejas relaciones entre educación y trabajo, en el marco de un modelo económico social basado en el mercado interno y con políticas de pleno empleo.

6 Una vez más, la configuración hegemónica del Estado se vio desafiada por múltiples ensayos en las instituciones escolares, unos más amplios, otros acotados, pero de cuya existencia hay testimonios en los escritos de numerosos maestros y maestras.

Tales temas van enriqueciendo la agenda de trabajo para pensar al sistema educativo como territorio de disputa en las complejas configuraciones que va adquiriendo.

En 1955 un golpe militar antipopular terminó abruptamente con el gobierno de Juan Domingo Perón e introdujo casi dos décadas de exclusión de la escena político-institucional al movimiento nacional popular emergido –paradójicamente– del golpe militar de 1943. Los años que transcurren entre 1955 y 1976 tuvieron oscilaciones entre gobiernos civiles y militares, proscripciones, persecuciones, fusilamientos, avances democráticos, experiencias contradictorias.

La dictadura cívico-militar-eclesiástica-empresarial genocida de 1976 abrió cauce al neoliberalismo en la Argentina.

El neoliberalismo y su dosis inédita de violencia, injusticia, desigualdad se vio favorecido por la desaparición del campo socialista y la Unión Soviética, entre 1989 y 1991. Tal victoria política e ideológica habilitó las tesis del fin de la historia e hizo aparecer la ilusión de la vigencia de un pensamiento único. Muy pronto quedó demostrado que la idea del fin de la historia era un argumento ideológico –eficaz, por cierto– pero limitado. El triunfo de Chávez en Venezuela en 1998 fue el punto de partida de un cuestionamiento regional y mundial del régimen conservador de nuevo cuño que expresó viejas ideas en nuevos formatos.

Construyendo los noventa, una invención paciente...

La historia del siglo xx en la región fue configurando un mapa sumamente fragmentado y heterogéneo, registrándose realidades muy dispares en cada país. Sí hubo cierto discurso oficial predominante que hizo hincapié en la relevancia de la educación y la responsabilidad que le atañe al Estado en tal materia, con muy diferentes niveles de concreción. Hubo, sin embargo, una gradual expansión de los sistemas educativos en la región, si bien con un modelo pedagógico funcional a requerimientos reproductivistas del orden capitalista subordinado y dependiente. La naturalización de la realidad social, la distribución desigual de conocimientos y reconocimientos, así como la imposición de una cultura vertical y autoritaria fueron el signo de las tradiciones de la educación pública (y privada). Complementariamente, la propia dinámica histórica, social y política fue imponiendo al sistema educativo nuevos desafíos, dilemas y conflictos que lo han ido reconfigurando de modo permanente.

Neoliberalismo, conservadurismo y educación

Los años setenta fueron el epicentro epocal de una crisis orgánica del capitalismo. Las experiencias de los Estados benefactores, los nacionalismos populares o gobiernos tercermundistas dinamizaron demandas que amenazaban rebasar los límites del capitalismo. Frente a esta posibilidad, la intelectualidad orgánica del capital –a escala planetaria y con distintos niveles de intervención de los Estados nacionales, comenzando por Estados Unidos– recuperó un programa esbozado a partir de los años treinta por la escuela marginalista austríaca⁷ que expresaba, más que un plan económico, un proyecto civilizatorio que contenía (contiene) atributos mercantilistas, tecnocráticos y autoritarios.

Estas ideas fueron traducidas a y ensayadas como políticas públicas, introducidas por vía de golpes militares –como ocurrió tempranamente en el caso de Chile, en 1973– o por procesos electorales, como ocurrió en Gran Bretaña (Margaret Thatcher, 1979) y Estados Unidos (Ronald Reagan, 1980). Las más de cuatro décadas de aplicación sistemática de este modelo han tenido como metas el aseguramiento de la continuidad de la tasa de ganancia empresarial, dando preeminencia al capitalismo de casino, y con ello, promover la desigualdad, concentrando de modo inaudito la riqueza y amplificando de manera inédita la pobreza y la miseria masiva: que las ocho fortunas individuales tengan la misma riqueza que la mitad más pobre de la población mundial es un dato que nos exime de mayores comentarios. Su mayor triunfo civilizatorio es cultural, pues los valores típicos del neoliberal-conservadurismo se anclaron en amplios sectores de la población.

En la esfera de la educación se sobreimpusieron algunos rasgos estructurales del sistema educativo capitalista tradicional, rebasando muchos de sus rasgos injustos al tiempo que se limaron (o intentaron limar) sus aristas más democráticas. El neoliberalismo educativo promovió una reconfiguración en el papel del Estado, reconvirtiéndolo en *Estado evaluador*: se constituye en juez implacable que repartirá castigos y premios. El compromiso financiero está orientado al cumplimiento de los cánones de las denominadas “reformas educativas”. Toda la región se vio (y se ve) sometida a la presión de los organismos financieros internacionales para la

7 Con antecedentes, desde el siglo XIX, de la corriente económica neoclásica con referentes como Jevons, Menger, etcétera. Se fundaban en la perspectiva del individualismo metodológico que pone en el centro del análisis al individuo; que identifica a la ciencia económica con la matemática y que asume los valores del individualismo, el egoísmo y competencia como inherentes al orden social.

aplicación de un modelo homogéneo de política educativa que tenía una serie de rasgos comunes.

En relación con el interrogante ¿para qué educar?, la respuesta oficial se resumió en el concepto de *calidad educativa*, definida como el equivalente a los resultados de operativos de evaluaciones estandarizadas que miden conocimientos elaborado por expertos, traducidos por editoriales, transmitidas por los docentes en las aulas y absorbidas por los educandos y educandas como actividad sustantiva del acto pedagógico. Es una medida que legitima una dinámica fundada en la comparación de resultados y la elaboración de rankings, y constituye un dispositivo muy potente de regulación y control del trabajo docente y de la relación pedagógica.

Una segunda tarea asignada a la educación promovida por el Estado neoliberal-conservador debía ser la respuesta a los requerimientos de los mercados laborales. La exigencia de *formación para el empleo* constituye otra demanda explícita de la “nueva” política educativa y resulta paradójal que cuanto más se acentúa el concepto de “empleabilidad”, más se profundizan modelos económico-productivos que promueven la expansión del desempleo, aunque la responsabilidad por el fenómeno laboral es de la educación. Las autoridades y voces oficiosas culpabilizan al sistema educativo, a sus instituciones y a sus docentes (cuando no a los propios estudiantes y sus familias) por su suerte.

Un cuarto elemento ha sido el explícito llamamiento a la *mercantilización de la educación* por diversas vías: desde la privatización total del sistema educativo y su financiamiento vía vouchers,⁸ la imposición de dinámicas de competencia (como los sistemas de evaluación), la interpelación a las escuelas a convertirse en formadoras de mano de obra calificada y dócil, la exigencia de adoptar criterios manageriales para organizar las instituciones públicas (y el propio Estado como red institucional), etcétera.⁹

8 Los propagandistas neoliberales convocaban a la privatización total del sistema educativo y a la distribución de “cheques escolares” o vouchers para que los padres –concebidos como clientes– eligieran entre las múltiples ofertas que pone a disposición un sistema educativo convertido en un mercado de competencia perfecta.

9 A modo de ejemplo, transcribimos un texto del Banco Mundial que nos resulta sumamente clarificador: “La educación es una inversión económica y socialmente productiva. [...] la inversión en educación es insuficiente y no se aprovecha la disposición de las unidades familiares para pagar por la educación. [...] También hay pruebas de que los recursos no se utilizan en las escuelas con la eficacia que cabría esperar. [...] Asimismo, los directores de las escuelas tienen poco margen para adaptar las normas establecidas a nivel central (relativas a los títulos exigidos a los maestros, los planes de estudio, los libros de texto, los horarios, etc.), a las condiciones locales. Ese problema se agudiza debido a la falta

Este modelo se acompañó de una fuerte *reestructuración de las dinámicas institucionales y una reformulación del contenido del trabajo docente*, ahora orientado a asegurar buenas performances de los estudiantes en operativos de evaluación e instaurándose, también, instrumentos de evaluación y clasificación de los y las docentes en la misma lógica punitiva.

Uno de los rasgos en cuanto a los *mecanismos de gobierno* es la combinación de elementos de descentralización y recentralización, lo cual redundó en un deslinde en los niveles de responsabilidad y de poder enteramente novedoso: mientras –tomando el caso argentino– la responsabilidad por el sostenimiento económico de la educación se depositaba en el estado provincial (y eventualmente municipios o las propias familias), el gobierno central se reservaba poderosos dispositivos de regulación a distancia de elementos sustantivos del sistema educativo (definición de contenidos obligatorios, evaluación, financiamiento, o la última instancia de certificación o validación de conocimientos).

En el caso de la Argentina, se procedió además a una *reestructuración de la estructura académica* del sistema educativo, fracturando el nivel primario y el secundario en tres ciclos de tres años (la Educación General Básica –EGB–) y tres años del nivel Polimodal. Mientras que en algunas provincias el tercer ciclo de EGB se implantó en el nivel primario, en otras pasó al nivel secundario. Tal medida desestructuró el sistema educativo, tanto en las provincias donde se organizó un esquema de nueve años en el viejo primario y tres en el secundario, como en aquellas donde el primario pasó a tener seis años y el secundario seis.

Los efectos de estas políticas han avanzado en el empeoramiento del funcionamiento del viejo sistema educativo. Aquel fue duramente cuestionado por los nuevos gobiernos de la región.

Veamos ahora las mutaciones que se extendieron entre 1998 y 2015 en la región, especialmente en los países que asumieron políticas públicas reparadoras del neoliberalismo o aquellos que promovieron un cambio radical de estructuras, dando nuevas tonalidades al escenario latinoamericano.

de competencia entre las escuelas; como los administradores de éstas responden sólo muy indirectamente ante los estudiantes y sus padres, tienen poco interés en buscar el medio más eficaz en función del costo para suministrar el tipo de educación que las familias desean. [...] La falta de un mercado de crédito agrava el problema; como los estudiantes más pobres no pueden obtener préstamos a cuenta de sus ingresos futuros para financiar la educación, muchos se ven obligados a abandonar sus estudios” (Banco Mundial, “El financiamiento de la educación en los países en desarrollo. Opciones de política”. Washington, 1986).

Una década ganada: avances, tensiones, contradicciones, interrogantes

En 1998 el triunfo de Hugo Chávez Frías en Venezuela –precedido por intensas protestas populares, al igual que en otros países de la región– fue el inicio de una reconfiguración del escenario latinoamericano y caribeño.

Se trató de un fenómeno novedoso, pues el estallido de los proyectos nacionales conducidos bajo la perspectiva neoliberal conservadora anticiparon por la vía electoral la emergencia de gobiernos que se distanciaron rápidamente de los paradigmas mercantilistas, tecnocráticos y autoritarios predominantes hasta entonces.

Se registró un punto de inflexión en noviembre de 2005 en Mar del Plata con la sepultura del Acuerdo de Libre Comercio de las Américas (ALCA) y el reimpulso decidido del proyecto de integración que ha recibido diferentes denominaciones, y que dio en esta primera década significativos saltos cualitativos no solo en el plano institucional (creación de instituciones como ALBA,¹⁰ Unasur,¹¹ CELAC¹² o la ampliación del Mercosur), sino también en el campo de la cultura y la subjetividad, que volvió a recuperar el proyecto bolivariano originario en el contexto del siglo XXI.

El proceso ocurrido en los primeros quince años de este siglo XXI han mutado de manera radical el escenario regional, y se han planteado también novedades planetarias relevantes, como la constitución del bloque de Brasil, India, Rusia, China y Sudáfrica (BRICS), que aceleró la emergencia de un mundo multipolar.

Frente a estos elementos, Estados Unidos ha operado en defensa de la continuidad de su hegemonía: en América Latina con la creación de la Alianza del Pacífico, entre América y Asia con un acuerdo transpacífico, fortaleciendo los lazos con Europa, promoviendo acuerdos bilaterales de libre comercio, etcétera.

10 La Alternativa Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América nacida en 2004 del acuerdo entre los gobiernos de Cuba y Venezuela –ampliándose luego a otros países (PONER)– tenía como propósito el profundizar un proceso de integración solidaria con el objetivo de promover la transformación de nuestros países en un sentido anticapitalista.

11 La Unión Suramericana fundada en 2008, conformada por los países (PONER) se constituyó como espacio de acuerdo político, cultural, institucional, que profundizó los lazos y avanzó en múltiples iniciativas de integración.

12 La Comunidad de Estados de Latinoamérica y el Caribe fue el primer órgano que abarcó a toda América excluyendo a Canadá y Estados Unidos, que responde a otra configuración geopolítica, de América del Norte, con intereses históricos y actuales muy diferentes.

La mencionada integración regional se operó en el marco de la diversidad y convivencia de proyectos políticos nacionales de alcance diferente e incluso antagónico. En estos primeros quince años hubo países que proclamaron la voluntad de construir el socialismo del siglo XXI con sus variantes (Cuba, desde mucho antes, pero incorporándose Venezuela, Bolivia, Ecuador, Nicaragua y varios países centroamericanos o caribeños); otros cuyos gobiernos, que se propusieron reparar el daño del neoliberalismo y transformar la sociedad bajo principios de justicia social, soberanía política e independencia económica; y unos terceros que continuaron con sus orientaciones neoliberal-conservadoras. Estas divergencias no han sido óbice para profundizar la integración regional, a pesar de los intensos ensayos que se propusieron frenar tal proceso.

Buena parte de los gobiernos latinoamericanos promovieron activas políticas a favor de la ampliación de derechos, de la reducción de la injusticia social a través de mutaciones relevantes en las políticas públicas, en las redes institucionales del Estado y en una fuerte revalorización de la política como instrumentos de transformación. Tal proceso continental ha entrado en un proceso de ralentización o reflujo.

Novedades educativas: la justicia y sus dimensiones

Podemos ahora retomar el concepto de *justicia* de acuerdo con la enunciación conceptual de Nancy Fraser y sus dimensiones de la *redistribución*, el *reconocimiento* y la *participación*.

Respecto de la primera dimensión, una política educativa redistributiva requiere la toma de medidas que garanticen el acceso, permanencia y finalización de los estudios obligatorios de las mayorías populares. Tales garantías requieren definiciones legales, aprestos presupuestarios, medidas de gobierno conducentes a involucrar y comprometer al conjunto del sistema educativo. En Venezuela se utiliza el concepto de “corresponsabilidad” para aclarar que si bien el Estado tiene una responsabilidad fundamental, la de generar dispositivos y asignar recursos para el fin de asegurar el derecho a la educación, tal propósito demanda el involucramiento de la sociedad en su conjunto, de la comunidad territorial donde las escuelas hacen vida, y del colectivo docente.

En el plano del *reconocimiento* se libra otra batalla complementaria de la anterior: remite a la cultura escolar y la definición de contenidos legítimos, y métodos de enseñanza-aprendizaje que imprimen a la vida en las aulas una determinada orientación y amplitud. La cultura escolar homogénea

generó efectos excluyentes para quienes no se avenían a su contenido y su forma; y la revisión de tales configuraciones era requisito para remover una tradición reproductora de la desigualdad.

Un tercer nivel es el de la *participación* real de los afectados por la política en la construcción del proyecto pedagógico y de los distintos ámbitos de gobierno del sistema educativo.

El foco de la expansión cuantitativa

En el plano de la redistribución ha sido un elemento común de las políticas educativas de los gobiernos revolucionarios y progresistas la sostenida expansión del sistema educativo, mejorando los indicadores de ingreso, permanencia y egreso en todos los niveles del sistema educativo. En el período analizado, Venezuela, Bolivia y Nicaragua han sido declaradas por Unesco territorio libre de analfabetismo.

Veamos a modo de ejemplo las cifras oficiales del Ministerio del Poder Popular para la Educación en Venezuela del período 2012-2013.¹³

La tasa neta de escolarización inicial pasa del 43% en 1998 (último gobierno de la IV República) al 77% en 2013, lo que implica un incremento de 34 puntos en la cobertura de este nivel. En el nivel primario, se expandió para el mismo período del 86% al 93%. En relación al nivel medio, la matrícula paso del 48% en 1998 al 76% en 2012/2013. En cantidad de inscriptos a primer año, se pasó de 239.237 en el período 1998/1999 a 544.904 en 2012/2013, lo que expresa un incremento de 128%. El personal docente pasó de 299.808 el año previo a la asunción de Chávez a 531.672 en 2012/2013, es decir, un 188% más de enseñantes. Al año 2013 se habían entregado 3.200.000 computadoras portátiles y 77.750.000 libros de la Colección Bicentenario. La matrícula universitaria llegó a casi 2.500.000 estudiantes, lo que convirtió a Venezuela, en 2013, en el quinto país del mundo por cantidad de estudiantes de ese nivel. Los logros cuantitativos son evidentes.

Nuevos modos de construcción del currículum y el tema de la participación

En Venezuela¹⁴ hubo un proceso complejo, intenso y accidentado de fundación de un nuevo proyecto político educativo y de invención de un nuevo modelo pedagógico.

13 Ministerio del Poder Popular para la Educación. Resumen Estadístico General 2012-2013. Logros de la Revolución Bolivariana.

14 Utilizamos el caso venezolano por ser el que más conocemos, ha sido objeto de investigación y hemos publicado dos libros (*La escuela pública tiene quien le escriba. Nuevas*

Entre 1999 y 2001 se desarrolló la Constituyente Educativa, que dio lugar al Proyecto Educativo Nacional que cuestionaba duramente la educación tradicional y tendía líneas hacia un nuevo modelo educativo. En ese caminar se fueron desarrollando distintas líneas convergentes.

Una primera fue la invención de una red institucional paralela –las Misiones Educativas– que se proponían incorporar a las mayorías populares al sistema educativo formal. Tales novedades institucionales en el campo de la salud, la educación, la cultura, la vivienda o la asistencia social se proponían asegurar derechos históricamente conculcados desde una concepción participativa.

La Misión Robinson¹⁵ logró terminar con el analfabetismo en 2005, y luego se constituyeron la Misión Robinson II (para que los alfabetizados/as terminaran el nivel primario), la Misión Ribas (para que quienes tenían el primario terminaran el nivel secundario) y la Misión Sucre (para facilitar el acceso a la educación universitaria, cuyos números se expandieron de manera notable en muy poco tiempo).

Las novedades dentro del tradicional sistema educativo se dieron en sucesivas oleadas y de manera desigual.

Entre 2002 y 2007 el ministerio de Aristóbulo Istúriz interpela a los y las docentes a “romper los currículos oficiales” y a inventar un nuevo currículum. Se comienza a hablar no de “currículo” o de “diseño curricular”, sino más bien de “construcción curricular” en que los colectivos docentes, las comunidades educativas y territoriales deben desarrollar propuestas que ligen los conocimientos científicamente validados con necesidades, demandas, intereses, requerimientos de los educandos y las educandas, docentes, padres, organizaciones comunitarias, etcétera.

A nivel nacional se crea el Programa Todas las Manos a la Siembra, por el que se va generalizando la introducción de la producción agrícola en todos los niveles del sistema educativo, tanto en instituciones rurales como urbanas.

Se desarrolla el concepto de Proyecto Educativo Integral Comunitario y Proyecto de Aprendizaje (de aula) que intenta orientar el trabajo de construcción curricular con la activa participación de las comunidades educativa y territorial.

orientaciones político-educativas de Venezuela y Bolivia, en 2010 y Educación Rodrigueana para el socialismo del Siglo XXI, en 2014), además de numerosos artículos y columnas periódicas.

15 Así llamada en homenaje a Simón Rodríguez, cuyo seudónimo fue Samuel Robinson.

En los estados (o provincias) hay también experiencias que intentan transformar las viejas instituciones educativas. A modo de ejemplo, en 2001 en Táchira se organizó la denominada Constituyente Escolar, donde los niños debatieron la Constitución cruzándola con los contenidos curriculares habituales.¹⁶

En Aragua se implementaron los Espacios Permanentes de Desarrollo Cultural-Curricular Endógenos (EPDCUES) que, durante un día de la semana, promovía talleres de temas propuestos por la comunidad educativa o territorial (música, deportes, gastronomía, relatos ancestrales, etcétera). Agrupaba a distintas edades y esta propuesta “transversal” integraba saberes, diluía horarios, combinaba contenidos y disciplinas, luego en las clases regulares se iba utilizando lo aprendido en los EPDCUES. Implicaba, así, una ruptura de la organización del tiempo y del espacio institucional, una ampliación del conocimiento reconocido como legítimo, se expresaba como “diálogo de saberes” entre la vida y la ciencia, y era muy valorado por los estudiantes. Estas mutaciones, de las que exponemos a modo de ejemplo, desafiaron la estructura, forma, dinámica y relaciones de la escuela tradicional. Por cierto: no llegaron a plasmarse enteramente en un nuevo proyecto pedagógico, pero marcaron un punto de inflexión en que la vieja pedagogía y la escuela tradicional fueron cuestionadas y desafiadas con la creación de nuevas prácticas escolares.

En 2013 se aprobó la creación de los Consejos Educativos en Venezuela, donde las instituciones debían ser gobernadas por representantes de distintos colectivos (comunidades y organizaciones territoriales, representantes de docentes, de obreros, de estudiantes, directivos), estimulando así un gobierno colegiado y participativo. Como en otras propuestas, esta creación fue antecedida por múltiples experiencias que avanzaron en dirección a gobiernos colegiados.

Como ocurrió en la Argentina y Uruguay, hubo en Venezuela también esfuerzos del Estado con la producción y provisión de libros –de carácter masivo y gratuito–, así como la incorporación masiva de la tecnología digital a las instituciones escolares, que contribuyeron a generar alternativas pedagógicas de transición a una nueva pedagogía.

¹⁶ Una anécdota contada por quienes organizaron esta Constituyente Escolar revela cómo un grupo de niñas recorrieron aulas de su escuela explicando el vínculo de los artículos constitucionales de la nueva Constitución Bolivariana sobre el derecho a la salud y a una buena alimentación con el funcionamiento del aparato gastrointestinal.

En el caso argentino, se introdujo con mucha fuerza el concepto de educación como derecho y de educando/a como sujeto de derecho. Hubo un esfuerzo a lo largo de los gobiernos kirchneristas por avanzar en este sentido no solo a través de un creciente financiamiento público, de acciones concertadas con el magisterio y sus organizaciones gremiales (especialmente CTERA), sino también con un fuerte trabajo en formación en grado y actualización permanente, así como nuevos mecanismos que fueron madurando en la disputa por un nuevo modelo de trabajo docente.

Se dio especial atención a una suerte de *pedagogía de la memoria*, orientada a trabajar en las escuelas y en todos los niveles la experiencia del genocidio en la Argentina de 1976, y los efectos de esa trágica etapa de la historia de ese país.

En líneas generales, pueden plantearse que hubo tendencias generales divergentes e incluso antagónicas: una de ruptura revolucionaria del orden; otra orientada a la superación del neoliberalismo a partir de un capitalismo redistributivo y una tercera de continuidad del neoliberal-conservadurismo. Ninguna de estas grandes tendencias se desarrolló de manera pura, sino atravesadas de conflictos, contradicciones y tensiones que marcaron los límites relativos de tales experiencias.

A modo de conclusión (provisoria)

Una primera razón que amerita este muy preliminar análisis tiene aristas históricas y políticas. Asistimos a un punto de inflexión y un cambio regresivo en la coyuntura política y educativa.

No tuvimos espacio para dar cuenta de la existencia de múltiples movimientos por *abajo*, entre los que destacamos la creación del Movimiento Pedagógico Latinoamericano en 2011, concebido e impulsado por la Internacional de la Educación para América Latina. Desde ese espacio –con el concurso de movimientos sociales, culturales, etcétera– se impulsaron experiencias múltiples y diversas: el involucramiento de los sindicatos en la construcción de las políticas públicas –como ocurrió en la Argentina–; la realización de Expediciones Pedagógicas entre nuestros países; investigaciones y publicaciones de experiencias y pedagogos nuestroamericanos; seminarios, etcétera.

En 2015 comenzó un momento de retroceso de los gobiernos progresistas en la región. El lapso transcurrido en este 2016 ha revelado la facilidad para revertir desde las políticas públicas (apoyándose en todas las

plataformas materiales y simbólicas neoliberal-conservadoras disponibles) los avances realizados en los últimos años.

En algo más de un año el gobierno ha mutado radicalmente el panorama, y los indicadores sociales dan cuenta de estos dramáticos cambios, virviendo muchas de las conquistas del período previo. En el plano de la política educativa el gobierno de Cambiemos viene procesando un intenso proceso de desmonte de muchas de las construcciones previas.

Una enumeración provisoria nos permite describir brevemente un proceso de desfinanciación de la educación pública, el desmantelamiento de los equipos centrales del Ministerio de Educación, la aplicación de una descentralización de los programas socioeducativos que, en nombre del federalismo, dejan libradas a las provincias su continuidad. En el marco de una retórica ministerial que habla de “calidad educativa”, se intenta inducir una perspectiva tecnocrática de la educación y se introducen en distintos ámbitos la incorporación de organizaciones no gubernamentales en la gestión de la política educativa. Se trata de nuevos formatos de introducción de un proyecto político-educativo de inspiración y contenido tecnocrático, mercantilista y autoritario, que ya está encontrando fuertes resistencias en la comunidad educativa.

Pero la Argentina no es una excepción, sino parte de una región y un mundo que disputan un proyecto civilizatorio. El neoliberalismo –aún predominante a nivel planetario– pone en riesgo la supervivencia de la especie y, en tal sentido, presentará en términos relativos unos límites infranqueables para seguirse reproduciendo.

El intenso proceso en curso vuelve a poner sobre el tapete temas teóricos y prácticos. Uno de gran relevancia es acerca de la labilidad de los proyectos emancipatorios para desplegarse en marcos capitalistas, dados los obstáculos institucionales y simbólicos para avanzar en dirección antagónica a las que ordenan las relaciones fundadas en la lógica del capital.

En suma: hay imposiciones y hegemonías, que desde luego conviven con resistencias. Se ven alternativas en proceso de maduración. En la economía, en la cultura, en la política, en la educación. Así, la idea de la “educación y la lucha de clases” adquiere hoy un nuevo sentido, un nuevo contenido, un nuevo escenario y nuevos desafíos para construir un mundo más justo. La última página no ha sido escrita.

Bibliografía

- AA.VV. (2007). *Método Invedecor. Teoría y práctica emancipadora*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Madrid: Paidós.
- Banco Mundial (1986). *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo. Opciones de política*. Washington: Banco Mundial.
- (1996). *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*. Washington: Banco Mundial.
- (2011). *Aprendizaje Para Todos. Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo. Estrategia de Educación 2020*. Washington: Banco Mundial.
- Cepal Unesco (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Unesco.
- Feldfeber, M. (2003). *Los sentidos de lo público. reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Fraser N. y Honnet, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?*. Madrid: Morata.
- García Linera, Á. (2008). *La potencia plebeya. Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia*. Buenos Aires: CLACSO-Prometeo.
- Imen, P. (2005). *La escuela pública sitiada. Crítica de la transformación educativa*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- (2011). *La escuela pública tiene quien le escriba. Venezuela, Bolivia y sus nuevas orientaciones político-educativas*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- (2015). *Educación Rodrigueana para el Socialismo del Siglo XXI*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- Lanz Rodríguez, C. (2009). *Memoria histórica e innovación pedagógica (a propósito de la sistematización del Proyecto Integral Comunitario –PEIC–)*. Caracas: Ediciones del Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- Narvaja de Arnoux, E. (2008). *El discurso latinoamericanista de Hugo Chávez*. Buenos Aires: Biblos.

- Puiggrós, A. (dir.) (1995). *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Galerna.
- Sanoja, M. y Vargas, I. (2004). *Razones para una revolución*. Caracas: Monte Ávila.
- Sojo, M. (2004). *Gobernabilidad democrática, gobierno de gestión en el proceso de construcción de redes. Alcance de la experiencia de las Redes Socioculturales del Estado Aragua*. Valencia: Escuela Social Rodrigueana.
- (2007). *Currículo para la insurgencia. Cuadernos para reflexiones desde el encuentro*. Caracas: Escuela Social Rodrigueana.
- Stafford, G. (2006). “Currículo, estándares y evaluación de la calidad de la educación”. *Revista Prelac*, n° 3, pp. 74-83.
- Weiler, H. (1996). “Enfoques comparados en descentralización educativa”. En Pereyra, M. A. (ed.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corroedor.

Sobre el dispositivo y su potencia para pensar lo escolar

Soledad Vercellino

Introducción

Desde la década del noventa la investigación educativa ha puesto el foco en aquellos componentes estructurantes y estructurales de lo escolar, es decir, aquellos elementos invariantes que organizan la experiencia escolar. La *caja negra de lo escolar*, como la definió Dominique Julia (2001), ha sido conceptualizada, según distintas tradiciones, como *gramática* (Tyack y Cuban, 1995), *cultura* (Julia, 2001; Viñao, 2002), *forma* (Vincent, Lahire y Thin, 1994) o *dispositivo escolar* (Querrien, 1979; Varela y Álvarez Uría, 1991).

Estas categorías coinciden en referir a una serie de reglas y prácticas de raigambre histórica con capacidad de regular la conducta y el trabajo de quienes habitan la escuela y de definir lo que, para la mayoría de los actores sociales, es “una escuela”, operando en un registro de lo obvio y natural. También han resultado particularmente fértiles a la hora de explicar el comportamiento de la escuela ante reformas gestadas en los niveles centrales, como es el caso de los estudios sobre reformas en el sistema educativo norteamericano de Hargreaves (2006), o los estudios en la Argentina de Dussel (2006) y Romero (2006); o ante la incorporación de la novedad, tal es el caso de los medios de comunicación electrónicos (Sapoznikow, 2008), las nuevas tecnologías de la información (Bosco, 2000), el celular y la computadora (Gvirtz y Larrondo, 2007).

En este trabajo repararé en el concepto de dispositivo escolar, el cual –tal como ha ocurrido en general con la obra de Michel Foucault– ha tenido

un rico y temprano anclaje en el campo de la intelectualidad y la investigación educativa argentina (Canavese, 2014).

Herederos de obras como la pionera *Trabajos elementales sobre la escuela primaria* de Querrien (1979), o de la compilación de trabajos generados en la década de los ochenta por Varela y Álvarez Uría (1991) y presentados en *Arqueología de la escuela*, los trabajos inscriptos en esa perspectiva han resultado particularmente fértiles para analizar las configuraciones que ha adoptado y adopta “lo escolar”, sus variaciones actuales, sus puntos de tensión, sus desbordes. Trabajos que analizan la conformación histórica de lo que podríamos denominar *escuela primaria argentina* (Pineau, 1996; Diker, 2005; Frigerio, Baquero y Dicker, 2007; Dussel, 2006; Terigi, 2006, entre otros); reparan en ciertas experiencias y situaciones en las que el dispositivo se modifica (Terigi, 2002, 2003, 2006, 2007a, 2007b; Southwell, 2009) y revelan su papel en los procesos de subjetivación (Terigi y Baquero, 1996; Corea, 2000).

Es decir, aquello que en lo escolar insiste, resiste y produce ha sido colado en la agenda de la investigación educativa, como un objeto de conocimiento que vale la pena ser explorado. Por ello, en este trabajo recuperaré el desafío de pensarlo, revisitando una noción ya utilizada en ese campo de investigación, como es la de *dispositivo*. Argumentaré sobre la potencia heurística de esa categoría, más allá de que su uso no haya estado exento de ciertas licencias teóricas, cuando no abusos (Dussel, 2006).

El concepto de dispositivo ha sido considerado un “término técnico decisivo en la estrategia del pensamiento de Foucault” (Agamben, 2011: 249). También ha sido sumamente productivo, tanto por su amplia utilización en el campo de la investigación empírica de las ciencias sociales y humanas como por los esfuerzos hermenéuticos, de precisión, a los que dio lugar, entre los que cabe destacar las obras de Deleuze (1990), primero, luego Agamben (2011).

La noción es tan relevante en la obra del autor, como escurridiza: salta de un dominio a otro (de la cárcel, a la sexualidad, de la ciencia a la arquitectura). En ese carácter escurridizo se funda su mayor dificultad y da motivos a las principales críticas: resulta sumamente difícil dimensionar el concepto y termina transformándose en una categoría totalizadora: “todo es dispositivo, entonces, nada lo es”.

En las páginas que siguen, desandando el concepto y lo que este ha dado que pensar, intentaré responder(me): ¿por qué pensar lo escolar en

términos de dispositivo? ¿Qué implicancias o derivaciones supone pensar lo escolar en términos de dispositivo?¹

¿Qué significa pensar lo escolar en términos de dispositivo?

Responder a la pregunta ¿qué es un dispositivo? no solo ha ocupado a varios pensadores, sino que fue también una interrogación realizada al propio Foucault (1985). Deleuze (1989, 1990) y Agamben (2005, 2011), pero también otros pensadores europeos (Abadía, 2003; Raffnsøe, Gudmand-Høyer y Thaning, 2014), norteamericanos (Bussolini, 2010; Beuscart y Peerbaye, 2006) y argentinos (García Fanlo, 2011) han buscado responder esa pregunta.

Foucault (1985) iniciará expresando:

Lo que trato de situar bajo ese nombre es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: Los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos (p. 128).

Esta formulación no es nueva en Foucault; por el contrario, podemos encontrarla en escritos previos, como en la *Arqueología del saber*, publicado en 1969 en francés y al año siguiente en español. Leamos como describe las condiciones de posibilidad para el surgimiento de los objetos de conocimiento:

... el objeto no aguarda en los limbos del orden que va a liberarlo y a permitirle encarnarse en una visible y gárrula objetividad; no se preexiste a sí mismo, retenido por cualquier obstáculo en los primeros bordes de la luz. Existe en las condiciones positivas de un haz complejo de relaciones. Estas relaciones se hallan establecidas entre instituciones, procesos económicos y sociales, formas

1 En ese esfuerzo, pondré en diálogo esa noción con el arsenal conceptual de otros pensadores no suficientemente explorados en el campo de la investigación educativa argentina, como es el caso de Boaventura de Sousa Santos. Diálogo desarrollado en el marco de una estadía de investigación y formación que estoy desarrollando en el Centro de Estudos Sociais de la Universidad de Coimbra (noviembre 2014-mayo 2015), bajo la tutoría del profesor De Sousa Santos y el financiamiento del Programa Erasmus Mundus Europlata.

de comportamiento, sistemas de normas, técnicas, tipos de clasificación, modos de caracterización; y estas relaciones no están presentes en el objeto; no son ellas las que se despliegan cuando se hace su análisis; no dibujan su trama (Foucault, 2002: 73-74).

Ese haz de relaciones entre elementos heterogéneos, aún no es nombrada como “dispositivo” sino como “relaciones discursivas”. Relaciones entre discursos, entendiendo a estos últimos como irreductibles a la lengua o la palabra, más bien como prácticas, como prácticas que forman sistemáticamente los objetos sobre los que hablan (Foucault, 2002).

Se trata de prácticas, con una materialidad por demás heterogénea: discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, leyes y reglamentos; enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, técnicas; procesos económicos y sociales, formas de comportamiento.

Agamben (2011) vinculará este sentido del dispositivo a otro concepto que aparece en la *Arqueología del saber* y cuya etimología, señala, le es próxima: el de positividad. Ubicará la genealogía del concepto en el uso que Jean Hypolite da a la categoría hegeliana de positivité. El ámbito de lo positivo aparecería como opuesto a lo natural, referiría a la historia. Lo que está en juego, en el pensamiento en términos de dispositivo, es el problema de “la relación entre los individuos como seres vivos y el elemento histórico – si entendemos por éste el conjunto de instituciones, procesos de subjetivación y reglas, en cuyo seno las relaciones de poder se concretan” (Agamben, 2011: 252).

Foucault (1985) en su esfuerzo de precisar su estrategia de pensamiento, agrega otro elemento de la coordenada a considerar:

En segundo lugar, lo que querría situar en el dispositivo es precisamente la naturaleza del vínculo que puede existir entre estos elementos heterogéneos. [...] entre esos elementos, discursivos o no, existe como un juego, de los cambios de posición, de las modificaciones de funciones que pueden, éstas también, ser muy diferentes (p. 129).

Caracterizar el vínculo entre los elementos como un juego, supone enfatizar en al menos tres cuestiones: que es un espacio relacional, de fuertes interacciones, que esas interacciones siguen alguna regla y que conllevan algún fin estratégico.

The dispositive is concurrently a grouping of heterogeneous components, tangibles and intangibles, situated within an arrangement, as well as the transversal set of connections between these components. The dispositive is of a relational nature, rather than of a substantial kind. Even though the dispositive is 'something', it is not a 'thing'. [El dispositivo es al mismo tiempo una agrupación de componentes heterogéneos, tangibles e intangibles, situados dentro de un acuerdo, así como también un conjunto transversal de conexiones entre esos componentes. El dispositivo es de naturaleza relacional, más que de tipo sustancial. A pesar de que el dispositivo es "algo", no es una "cosa"] (Raffnsøe, Gudmand-Høyer y Thaning, 2014: 10).

El carácter relacional del dispositivo, las interacciones entre sus elementos, es caracterizada por Deleuze (1990) como un proceso siempre en desequilibrio, con múltiples variaciones y derivaciones, que dan lugar a la convivencia, interacción, competencia entre ciertas interacciones que devienen en líneas de estratificación o de sedimentación con otras que son las de actualización o de creatividad.

Finalmente: si hay juego, hay estrategia. Y volvemos a la respuesta de Foucault (1985):

En tercer lugar, por dispositivo entiendo una especie –digamos de formación que, en un momento histórico dado, tuvo como función mayor la de responder a una urgencia. El dispositivo tiene pues una posición estratégica dominante. [...] Un primer momento que es en el que prevalece un objetivo estratégico. A continuación, el dispositivo se constituye propiamente como tal, y sigue siendo dispositivo en la medida en que es el lugar de un doble proceso: proceso de sobredeterminación funcional, por una parte, puesto que cada efecto, positivo o negativo, querido o no, llega a entrar en resonancia, o en contradicción, con los otros, y requiere una revisión, un reajuste de los elementos heterogéneos que surgen aquí y allá. Proceso, por otra parte, de perpetuo relleno estratégico (p. 130).

Agamben (2011) explorará el carácter estratégico del dispositivo al vincular el término latino *dispositio* como traducción del griego *oikonomia* (del latín, gobierno de la casa), por derivación, economía. Es decir, se trata de estrategias "cuya meta es gestionar, gobernar, controlar y orientar –en un sentido que se quiere útil– los comportamientos, los gestos y los pensamientos de los hombres" (Agamben, 2011: 256).

Vincula, así los dispositivos con los procesos de subjetivación, es decir, al establecer que el sujeto sería un efecto o un producto de los dispositivos: “... tenemos dos grandes clases, los seres vivientes o las sustancias y los dispositivos. Y, entre los dos, como un tercero, los sujetos. Llamo sujeto a eso que resulta de la relación cuerpo a cuerpo, por así decirlo, entre los vivientes y los dispositivos” (Agamben, 2011: 258).

Se trata de la “performatividad del dispositivo”, es decir, “la capacidad de los dispositivos de (re)configurar los actores y sus prácticas y los espacios de negociación y de juego que ellos abren” (Beuscart y Peerbaye 2006: 4). Esto significa que el dispositivo tiene la capacidad de crear una propensión a ciertos tipos de actos, una tendencia a que algunas cosas simplemente sucedan (Raffnsoe, 2008).

Entonces, pensar lo escolar en términos de dispositivo supone abordarlo como un conjunto de prácticas sumamente heterogéneas. La experiencia escolar discurre en la urdimbre configurada por leyes, medidas reglamentarias, enunciados psicopedagógicos, macro y micro estrategias de ordenamiento de las poblaciones escolares (adultos y niños), formas de selección, organización y presentación de los contenidos escolares, modalidades de organización temporal de la escolaridad (niveles, ciclos, años, semanas y días); formas arquitectónicas y de uso de espacios diferenciados, jerárquicamente dispuestos para distintas producciones (saberes u ocio), principios estéticos y morales, etcétera.

El dispositivo escolar supuso la aparición del espacio cerrado como forma institucional y la invención de un espacio y tiempo específicos, la destrucción de otras formas educativas; la formación de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas y la definición de un estatuto específico de la infancia; la construcción de una realidad colectiva, pues la escuela se presenta como una forma de enseñar a muchos a la vez y una modalidad de gestión de esa colectividad (agrupaciones de alumnos bajo responsabilidad de al menos un adulto); el establecimiento de una relación asimétrica entre maestro y alumno; la generación de artefactos específicos de control de los cuerpos; la predeterminación y organización por disciplinas, grados y años de los “saberes elementales”; la descontextualización del contenido científico creando el contenido escolar; el desarrollo de prácticas altamente uniformes en la transmisión de esos saberes; la instauración de sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar (Querrien, 1994; Varela, 1991, 1994; Pineau, 1996).

Elementos, hilos de una red, en el que cada uno posee una estofa diferente. Líneas que se enlazan, cruzan, imbrican y forman nudos. Se vuelven relevantes en la relación de uno con otros y resultan arreglos contingentes que surgen para resolver un problema de gobierno, en nuestro caso, el de la infancia o las nuevas generaciones. Esto quiere decir que la lectura de dispositivo supone cierta escala² (De Sousa Santos, 2009) y cierta resonancia³ (Law, 2004). Supone otear lo escolar ya no mirando el sistema educativo, ni solo la institución,⁴ ni tampoco la íntima relación del docente con los alumnos, de los alumnos entre sí, o de los adultos entre sí. Sino un poco más acá y más allá de cada uno, en esa red que vincula una estrategia de biopolítica (como organizar la educación de la masa infantil) con la micropolítica de la vida cotidiana. Una meso escala, podríamos señalar. Y supone, asimismo, un régimen de resonancias, que escuche el grito de los muros y el silencio en el bullicio de la clase; que ubique lo disruptivo como lo propio y vuelva extraño lo obvio.

Leer en términos de dispositivo es leer lo escolar en términos profundamente relacionales e históricos, es decir, en absoluto esencialistas o sustancialistas (Raffnsøe, Gudmand-Høyer y Thaning 2014).

Volveremos sobre estos aspectos en lo que sigue del trabajo.

El dispositivo: una forma de analizar la tensión entre regulación y emancipación

Quiero rescatar aquí una de las potencias de pensar lo escolar en términos de dispositivo, la que está contenida en la idea de estrategia. Ya vimos, fundamentalmente a partir de la lectura agambiana, que enfatizar en la dimensión estratégica del dispositivo supone advertir la voluntad de gobierno, de su control inherente. Pero quisiera focalizar en otro punto: Foucault pone junto al funcionamiento estratégico, la evidencia del fracaso de la

-
- 2 Señala Boaventura de Sousa Santos: "... no observamos fenómenos. Observamos las escalas de los fenómenos. Un fenómeno dado sólo puede ser representado en una escala dada. Cambiar la escala implica cambiar el fenómeno. Cada escala representa un fenómeno y distorsiona o esconde otros" (2009: 66-67).
 - 3 Law (2004) nos advierte que todo método de investigación funciona mediante la detección y la creación de periodicidades en el mundo. El método, en cuanto resonancia, reconoce que detecta varias periodicidades, patrones o formas de onda en el flujo, pero amplifica y retransmite solo unos pocos, mientras, necesariamente, silenciando a los otros. La cuestión es, en última instancia, una decisión del investigador: en la multiplicidad del campo observado, él definirá no solo a qué dará visibilidad, sino también, entidad, existencia.
 - 4 Foucault (1985) aclarará que el dispositivo excede la institución.

estrategia. ¿De qué se trata ese doble proceso que denomina de sobreterminación funcional sino el síntoma de que toda gestión, todo gobierno, toda regulación, es no-todo, es en parte? ¿Qué es lo que resiste y escapa a la operación del dispositivo? ¿En qué consiste ese exceso que genera que aquel esté siempre reoperando?

Sostendré, para el caso del dispositivo escolar, que este en su operación, en su estrategia, en su juego, produce las propias resistencias y los propios excesos que le exigen reoperar sobre esos efectos. En otros términos, sostendré que la propia operación del dispositivo escolar contiene –siempre en tensión– la potencia de la emancipación junto a la direccionalidad de la regulación.

En su reciente obra *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Simons y Masschelein (2014) ubicarán el origen remoto de la escuela como una invención política específica de la polis griega. Señalan:

... emergió como una usurpación de los privilegios de las élites aristocráticas y militares de la Grecia arcaica. En la escuela griega, la pertenencia a la clase de los mejores y sabios ya no se justificaba por el origen, la raza o la ‘naturaleza’ de cada cual. [...] La escuela griega tornó inoperante la conexión arcaica entre las propias marcas personales (raza, naturaleza, origen, etc.) y la lista de ocupaciones aceptables correspondientes (trabajar la tierra, hacer negocios o comerciar, estudiar y practicar) (p. 28).

Ubicarán la primera estrategia del dispositivo escolar, eso que “hace escuela”, en el establecimiento de un tiempo, un espacio y un hacer desvinculado del tiempo, del espacio y del hacer propios del hogar y de la sociedad. Esta operación supone, para estos autores, cierta “suspensión” de las exigencias, tareas, roles, destinos que gobiernan esos otros lugares, en síntesis, “la suspensión de un presunto orden natural desigual” (Simons y Masschelein, 2014: 28).

Hurguemos un poco en ese momento histórico primero⁵ para dar cuenta a qué urgencia se intenta responder con esa estrategia. Simons y Masschelein (2014) no darán muchas referencias de ese origen remoto de la escuela, solo referirán a Isócrates (436 a. C.-338 a. C) como uno de sus

5 La escuela ha sido siempre asociada con una creación moderna o de la Alta Edad Media (Querrien, 1994; Lerena, 1983; Varela, 1991; Varela y Uría, 1991), enfatizando su carácter disciplinador-regulador. Encuentro fértil este hallazgo de Simons y Masschelein, para pesquisar lo que entiendo la potencia emancipadora del dispositivo.

primeros entusiastas defensores. Sabemos que este político griego es hijo de una Grecia en crisis y descomposición. Como bien ilustra Pierrotti (2004), después de las guerras médicas toda Grecia quedó sumida en luchas interminables por el poder. Los efectos desastrosos de la guerra en la vida de todos los estados griegos hicieron que las clases dirigentes buscaran caminos para terminar con una crisis que amenazaba extenderse por tiempo ilimitado. “Superar la decadencia moral y política de Atenas era un paso fundamental para griegos como Isócrates (436-338 a. C.) si se quería conseguir el orden general del mundo griego y la unidad política de todos los helenos (panhelenismo)” (Pierrotti, 2004: 1).

Para Isócrates, en la educación del ciudadano, en el esfuerzo de “encontrar la empresa común” está la salvación de la nación. La escuela es un tiempo sustraído del hogar, de la tribu, del trabajo, para la construcción de eso común (que no está dado, sino que tiene que encontrarse) en lo que se cifra la salvación de la nación, un vivir con otros sin caerles encima.

Ahora bien, ¿qué es lo que esa primera estrategia del dispositivo escolar intenta suspender? Simons y Masschelein (2014) referirán sucintamente a las marcas que provienen del espacio del hogar y de la sociedad (polis). Sostendrá, auxiliada por las teorizaciones de B. de Sousa Santos (2000), la hipótesis de que –en estos tiempos– esa operación sigue vigente, que lo que lo escolar intenta suspender son dinámicas, formas de relaciones de poder, modalidades de derecho, formas de subjetivación y de sentido común que han sido construidas en diferentes conjuntos estructurales de relaciones sociales, a saber: el espacio doméstico, el espacio de producción, el espacio del mercado, el espacio de la comunidad, el espacio de la ciudadanía y el espacio mundial.

En su obra *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*, De Sousa Santos presenta el mapa de estructura-acción de las sociedades capitalistas. Parte de la tesis principal de que:

Las sociedades capitalistas son formaciones o constelaciones políticas, constituidas por seis modos básicos de producción de poder que se articulan de maneras específicas. Esos modos de producción generan seis formas básicas de poder que, aunque interrelacionadas, son estructuralmente autónomas (2000: 309).

A partir de ese principio, identifica seis conjuntos estructurales de relaciones sociales dentro de los cuales, en las sociedades capitalistas, se producen

otras tantas formas de poder, de derecho y de conocimiento de sentido común, a saber: el espacio doméstico, el espacio de producción, el espacio del mercado, el espacio de la comunidad, el espacio de la ciudadanía y el espacio mundial.

Indica que dichos espacios son los conjuntos más elementales y más sedimentados de relaciones sociales en las sociedades capitalistas contemporáneas y que su autonomía estructural es el resultado de un largo proceso histórico. Para cada espacio identifica su dimensión institucional, sus dinámicas de desarrollo, formas de poder, de derecho y de conocimiento prevalentes en cada uno.

Agregaría que cada espacio produce un tipo de subjetividad: el hijo, el niño, el menor, el trabajador, el consumidor, el ciudadano, el indígena, el blanco, el judío, el musulmán, el migrante, el burgués, el pobre. Y con esas subjetividades, las lógicas de relación y de derecho, las formas de poder y de saber de los distintos espacios estructurales de acción social, asisten a la escuela.⁶ Justamente, la estrategia de suspensión de esas “marcas de origen” es la otra cara de una estrategia emancipadora previa propia de lo escolar: el hacer coincidir en un tiempo y espacio determinado (cada vez más significativo en cantidad) a muchos que no se eligen, que son diferentes, que no se encontrarían de otra forma, porque no comparten un mundo. La escuela propone, justamente, la difícil tarea de construir un mundo en común, propone que los sentidos construidos en la tribu se encuentren, tensionen, relativicen, recreen, en la similitud y la diferencia con los sentidos de otras tribus. La escuela es ese espacio público en el que casi compulsivamente (es obligatorio, al menos en la Argentina, asistir a la escuela) se produce un “encuentro con el otro que descentra el universo egológico del «yo» y lo desestabiliza” (Bárcena Orbe, 2000: 09).

Señalaba antes que Simons y Masschelein (2014) repararán en el carácter de suspensión que supone la escuela. Identificarán en los elementos del dispositivo descriptos la posibilidad de suspender esos otros órdenes que venimos describiendo. Ahora bien, ¿qué significa “suspender”? ¿En qué consiste esa estrategia?

Los autores señalarán que cuando se produce la suspensión, las exigencias, tareas y roles que gobiernan esos otros lugares específicos dejan de aplicarse. “Sin embargo, eso no implica la destrucción de esos aspectos. La suspensión, tal como la entendemos aquí, significa tornar algo

⁶ En una obra colectiva coordinada por Stoer, Cortesão y Correia (2001) ha sido trabajada esta relación.

(temporalmente) inoperante o, en otras palabras, retirarlo de la producción, liberarlo, sacarlo de su contexto de uso normal” (Simons y Masschelein, 2014: 33-34).

Podríamos pensar la operación de suspensión que propone el dispositivo escolar como la suspensión que se genera en el juego infantil. En ambos se produce un espacio y un tiempo que le son propios. En ambos se trata de un tiempo que se aparta de la vida corriente, tiene un comienzo y un final, está separado de cualquier otra actividad, está encerrado en sí mismo. Se trata de una actividad improductiva, que no obedece a metas fuera de sí misma. El fin del juego es el juego mismo, se dirige a una finalidad sin fin.

Cuando niños y adultos entran en el juego del dispositivo escolar, quién es cada uno, de dónde viene, qué dolores lo atraviesan, qué destino los presagia, queda suspendido. Cuando niños y adultos entran en ese juego, otros mundos, otros tiempos, otras geografías, otras historias, son habitadas. Cuando niños y adultos entran en ese juego, los problemas tienen solución con fórmulas, la lucha es la que libra un caballero y su fiel compañero contra molinos de viento, la guerra se desarrolla en Troya; Pi, la raíz cuadrada, la composición química, las letras, el teorema de Pitágoras, toman entidad, pueden ser explorados, perforados, deformados, recreados. Luego serán más o menos olvidados. Pero como en el juego, los niños no serán los mismos. Algo habrá trocado en ellos.

Pero en ese rato, los ahí convocados, desafían al elemento histórico, burlan la positivé, la profanan (Agamben, 2011). Quiénes son se suspende, están ahí y tienen en común el tener que vérselas con ese cúmulo de historias, de relatos, que los más viejos no pueden dejar de contarles por una especie de obligación generacional (De Lajonquiere, 2000).

Ahora bien, esa operación del dispositivo tiene la misma fragilidad que el juego. Ya nos decía Freud (1908) que un exceso de realidad interrumpe el juego. Y las líneas de fuerza de esos otros espacios no cesan de inscribirse, no dejan de pulsar. Es que, repetamos, también es consustancial al dispositivo escolar la coexistencia siempre problemática de las lógicas, saberes, poderes y subjetividades producidas en las más elementales y sedimentadas relaciones sociales.

Esas estrategias de hacer coincidir y suspender la diferencia para construir lo común, es tan emancipadora como frágil. Como bien nos enseña De Sousa Santos (2000) asistimos a tiempos en los que la emancipación social ha sido fagocitada por regulación, en los que “la tensión entre regulación y emancipación entró en un largo proceso histórico de degradación

caracterizado por la gradual y creciente transformación de las energías emancipadoras en energías reguladoras” (De Sousa Santos, 2000: 13-14).

Pensar la escuela en términos de dispositivo supone caracterizar cada una de sus micro o macro estrategias como conteniendo esta tensión entre regulación y emancipación. Así como la estrategia de suspensión es concebida como emancipadora, la literatura encargada de analizar la escuela en su carácter de dispositivo ha enfatizado en sus estrategias reguladoras, tal vez por enfatizar sus investigaciones en la escuela moderna y no en su origen remoto griego (Querrien, 1994; Lerena, 1983; Varela 1991; Varela y Uría, 1991).

¿Qué estrategias reguladoras es posible pesquisar en el dispositivo escolar? Siguiendo a Deleuze (1990), pero también auxiliados por De Sousa Santos (2000, 2009), tendremos que identificar estrategias de visibilidad e invisibilidad y estrategias epistémicas, asociadas ambas a la construcción de subjetividad.

La identificación de las presencias y las ausencias (un régimen ontológico, si se quiere) es reconocida por Deleuze (1990) al señalar que los dispositivos se componen de líneas de visibilidad. Los dispositivos tienen como primera función hacer ver. Su régimen de luz describe una arquitectura de la realidad, haciendo visibles ciertas partes y dejando otras en penumbra (Abadia, 2003). “Cada dispositivo tiene su régimen de luz, la manera en que ésta cae, se esfuma, se difunda, al distribuir lo visible y lo invisible, al hacer nacer o desaparecer el objeto que no existe sin ella” (Deleuze, 1990: 155).

De Sousa Santos (2000, 2009) nos advierte que la no-existencia es producida siempre que una cierta entidad es descalificada y considerada invisible, no-inteligible o desechable. No hay por eso una sola manera de producir ausencia, sino varias. Adjudicará a la operación de una racionalidad monocultural, la producción de diferentes ausencias o no-existencias: la del ignorante, del retrasado, del inferior, del local o particular y del improductivo o estéril (De Sousa Santos, 2000). Más aún, denunciará con insistencia el efecto empobrecedor que los dispositivos de la modernidad (fundamentalmente la ciencia) han tenido al desperdiciar experiencia.

Ese régimen ontológico no está separado de un régimen, un conjunto de estrategias epistemológicas: los dispositivos hacen hablar-pensar a través de la producción de un régimen de enunciación concreto. Determinan el espacio de lo enunciable, aquello que puede ser dicho en el campo de un dispositivo dado (Deleuze, 1990).

Una investigación que pretenda identificar las estrategias epistemológicas del dispositivo deberá fundamentarse ella misma en una epistemología que explore “conocimientos y criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas” (De Sousa Santos, 2009: 12) de aquellos que han sido enmudecidos, a quienes se les ha arrebatado su condición de sujetos responsables, de sujetos que pueden responder sobre sí mismos. Sujetos reducidos a una condición de objeto. Una epistemología de este tipo promueve una ciencia de las ausencias:

... una investigación que intenta demostrar que lo que no existe es, en verdad, activamente producido como no existente, esto es, como una alternativa no creíble a lo que existe. Su objeto empírico es considerado imposible a la luz de las ciencias sociales convencionales, por lo que su simple formulación representa ya una ruptura con ellas (De Sousa Santos, 2009: 109).

Se trata de una estrategia de conocimiento que evite toda perspectiva dicotómica y empobrecedora, una ecología propone De Sousa Santos, es decir, “una práctica de agregación de la diversidad a través de interacciones sustentables entre entidades parciales y heterogéneas” (De Sousa Santos, 2009: 109).

Ahora bien, volvamos a las operaciones del dispositivo, volvamos a las estrategias que pone en marcha para tramitar el encuentro que lo escolar produce al hacer coincidir esas dinámicas, formas de relaciones de poder, modalidades de derecho, formas de subjetivación y de sentido común.

Hagamos un ejercicio: en el espacio escolar coinciden, en primer lugar, dinámicas de desarrollo de distintos espacios estructurales de relaciones sociales. Es decir, coinciden diferentes direccionalidades y racionalidades de la acción social. La dinámica propia del espacio doméstico, con su alta concentración de energía emocional, atraviesa capilarmente lo escolar: la maximización del afecto aparece en el sentido de que la maestra es la segunda madre. Ahora bien, también conviven, allí mismo, la dinámica de desarrollo propia del espacio de la ciudadanía, la que se organiza por una obligación política vertical: relación del Estado que debe asegurar el derecho a la educación de los futuros ciudadanos y de los ciudadanos: que tienen la obligación legal de asegurar la asistencia de sus hijos a la escuela. Y también la dinámica del espacio de la comunidad, en el que la obligación política es horizontal, entre pares.

Asimismo, la impregnación de la dinámica de desarrollo propia del mercado, la demanda de una educación eficiente y eficaz no deja de insistir en el discurso de organismos nacionales e internacionales y ha dado lugar a todo un programa de investigación (Sammons, Hilman y Mortimore, 1995). Lo mismo vale para lógica lucrativa propia de la producción: a partir de los años setenta –y en Argentina fuertemente en los noventa– la escuela es sometida a la exigencia de formar recursos humanos, aptos para el empleo y que coadyuven al crecimiento económico de los países (Stoer, 2000; Simons y Masschelein, 2014).

Una investigación que se aboque al dispositivo escolar analizará la puja desigual (en cada contexto sociohistórico y en cada práctica escolar) entre esas dinámicas, las que se vuelven más visibles, las que se tornan inexistentes, las que son enunciadas en la teoría psicopedagógica a la moda en cada momento, así como también las posibilidades de una operación de suspensión de ellas, para la construcción de una dinámica propia de lo escolar, ora más emancipadora, ora más reguladora.

La propuesta de De Sousa Santos (2000) nos permite identificar, asimismo, distintas formas de intercambios desiguales, es decir, distintas modalidades de poder que circulan en las sociedades capitalistas. Ellas son el patriarcado (sistema de control de los hombres sobre la reproducción social de las mujeres), la explotación (forma de poder privilegiado en el espacio de la producción), el fetichismo de las mercancías (modalidad de poder dialecta del espacio del mercado), la diferenciación desigual (forma de poder privilegiada en el espacio de la comunidad); la dominación (es la forma de poder más institucionalizada, la más autorreflexiva, “se ve a sí misma”, preeminente en el espacio de la ciudadanía). La investigación educativa nos permite advertir la articulación en el espacio escolar de dos formas de poder privilegiadas: junto a la dominación, la escuela –institución del Estado– necesita, requiere y recurre a la lógica de la diferenciación desigual, la que:

Opera mediante la creación de alteridad, de la agregación de la identidad y del ejercicio de la diferencia en base a criterios más o menos deterministas. Para esta forma de poder, es esencial el dualismo de la inclusión (de aquello que pertenece) y exclusión (aquello que es extraño). [...] Esta forma de poder se centra en torno del privilegio de definir al Otro. [...] los que son definidos como el Otro son también definidos como incapaces de definirse y representarse a sí mismos. Para los que son supuestamente incapaces de definirse a sí mismos, la

cuestión de la identidad es, por tanto, una cuestión de resistencia cultural, de hacer que el subalterno hable (De Sousa Santos, 2003: 326-327).

Esta articulación se vincula con una fuerte estrategia epistemológica: desde hace un siglo el discurso pedagógico hegemónico discute cómo nombrar a esos otros, discute su educabilidad, su capacidad, aptitud, grado de desarrollo, y los nombra –de Binet en adelante– de manera variopinta: anormales, deficientes, discapacitados, débiles mentales, desatentos, con necesidades educativas especiales, con dificultades de aprendizaje, diversos, etcétera (Muel, 1981). Cabe aquí la pregunta: ¿cuáles son los grupos definidos como diferentes y extraños hoy por la escuela? ¿Cuáles son las características –reales o imputadas– que le son determinística y negativamente conferidas? (De Sousa Santos, 2003).

El análisis del dispositivo escolar que venimos haciendo muestra cómo en la red de elementos que este configura, genera un umbral de tolerancia a la diferencia (o incluye cierto umbral surgido de la normatividad que el dispositivo contiene), el telón de fondo del encuadre escolar, del cual surgen, para poder después ser signadas y analizadas, esas diferencias individuales que, según los grados de racionalización, los códigos conceptuales y los tipos de teoría son nominadas de manera diferente, siempre cercanas, no obstante, a la patologización.⁷ Foucault (2002) nos advertía que las relaciones discursivas, las prácticas a las que ya referimos, operan como superficies de emergencia e instancias de delimitación, formando así los objetos de conocimiento de las ciencias sociales y humanas.

Esto se articula con la última de dimensión de análisis que nos propone De Sousa Santos: las formas de conocimiento. Este autor plantea, en cada espacio estructural, identificar un conjunto de argumentos, contraargumentos y premisas de argumentación ampliamente compartidas, a través de los cuales las líneas de acción y las interacciones definen su pertenencia y su adecuación dentro de un determinado campo tópico (De Sousa Santos, 2003).

Quienes indagamos lo escolar, observamos que distintas líneas de conocimiento se cruzan en ese topos: el sentido común de la familia, la retórica productivista, tecnologista, de formación profesional o para el mercado, el conocimiento massmediático, o más acá, el de la comunidad de pertenencia –en los casos en que tal comunidad no ha sido desdibujada en los

7 Sobre la construcción de nosografías patológicas, ver Vercellino, S. (2004).

procesos de urbanización– (Simmel, 1955; Barnes, 1977) junto al saber de una ciencia normal y universal, conviven en el espacio escolar. Cada uno con su propia coherencia, secuencia, articulación de argumentos, polaridades específicas entre oradores y auditorios. Una indagación abocada al dispositivo escolar tendrá que dilucidar cómo esas diferentes líneas epistemológicas se cruzan e imbrican, interpelan, suspenden, produciendo así el sentido común escolar. ¿Cuál es el conocimiento específico que allí se produce, a través del cual quien habita la escuela sabe lo que hace y lo que dice, de acuerdo con lo que está supuesto que es conocido en ese tipo específico de acción y comunicación? (De Sousa Santos, 2003).

Una investigación que pretenda desandar el ovillo del dispositivo escolar, deberá profundizar en estas líneas que lo atraviesan, lo envuelven; a veces se sedimentan, a veces se fracturan (Deleuze, 1990).

La necesaria heterogeneidad y multiplicidad de esas líneas de conocimiento, de relación, de poder, de subjetivación, sus variantes intensidades y sus múltiples imbricaciones, sus resonancias y contradicciones, no dejan de asistir e insistir en el dispositivo escolar, exigiendo la revisión, el reajuste de los elementos heterogéneos que lo componen.

Dinamizan, motorizan la estrategia del dispositivo, al mostrarla fallida, incompleta, no toda. Ponen a andar la máquina de gobierno, pero también, contienen la posibilidad de la novedad.

Conclusión

A lo largo del trabajo he intentado revisitar, desandar, desanudar, una noción tan rica y compleja, como la de dispositivo, propuesta por Foucault y enriquecida por toda una tradición de investigación teórica y empírica.

En este ejercicio he advertido cómo dicha noción supone toda una estrategia de pensamiento, que otea ese espacio abrumador, enérgico, a veces inefable, otras trivializado en su aparente obviedad, que es “lo escolar”, intentando restituir algo de su multiplicidad y complejidad.

Analizar lo escolar en términos de dispositivo supone, en primer lugar, renunciar a lecturas rápidas, a comprensiones fáciles. El término, en su opacidad, lo impide. Y esa dificultad tal vez sea su principal potencia. So pena de caer en alguna excentricidad intelectual, o en cierta apología de la dificultad, apuesto a su difícil comprensión como estrategia para volver a pensar lo escolar (más acá de la defensa, más allá de la acusación), en lo

que tiene de porvenir, en lo que tiene de ilusión, en lo que tiene de dolor, injusticias y angustias.

Pensar lo escolar en términos de dispositivo es pensar en una multiplicidad de prácticas, de estofas diferentes. Supone analizar la urdimbre configurada por leyes, medidas reglamentarias, enunciados psicopedagógicos, macro y micro estrategias de ordenamiento de las poblaciones escolares (adultos y niños), formas de selección, organización y presentación de los contenidos escolares, modalidades de organización temporal de la escolaridad; formas arquitectónicas y de uso de espacios diferenciados, jerárquicamente dispuestos para distintas producciones (saberes u ocio), principios estéticos y morales, etcétera, que como arreglos independientes, conforman la trama en la que la experiencia de habitar y hacer escuela es posible... o no.

Es volver a pensar en todos esos arreglos, de raigambre profundamente histórica, que conforman el tejido que otorga sentidos a lo que en la escuela se hace, se dice, se piensa, se juzga, se es. Pero también permite dilucidar las maniobras que en ese espacio se desarrollan. Para luego polemizar a favor de qué tácticas queremos operar: si a favor de la tranquilizadora y siempre fallida regulación que da el régimen de visibilidades y ausencias vigente y los saberes hegemónicos copartícipes; o si habilitando el encuentro, el diálogo, lo más horizontal que podamos, de lo que nuestras sociedades, en sus espacios estructurales producen (subjectividades, saberes, formas de derecho, de poder, dinámicas de relación), sabiendo que ese diálogo no se da entre interlocutores con la misma capacidad de enunciación, que habrá que acallar voces y escuchar silencios.

Y, finalmente, si apostamos a la potencia emancipadora de lo escolar, a la posibilidad que aún tiene ese arreglo histórico de crear un tiempo-espacio otro, de suspender marcas y destinos preestablecidos, de generar – de vez en cuando– un espacio de juego en el que jugamos a que podemos atrapar al mundo y dejar que este nos atrape, en el que nos apasionamos, amamos y odiamos lo que los que vinieron antes nos han legado.

Un juego del que salimos transformados y más o menos educados.

Referencias bibliográficas

- Abadía, O. M. (2003). “¿Qué es un dispositivo?”. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, n° 6, pp. 29-46.

- Agamben, G. (2005): “¿Qué es un dispositivo?”. Conferencia en la Universidad Nacional de La Plata, 12 de mayo.
- (2011). “¿Qué es un dispositivo?”. *Sociológica*, n° 26, año 73, pp. 249-264.
- Barbosa de Oliveira, I. (2008). *Boaventura e a Educacao*. Belo Horizonte: Auténtica.
- Bárcena Orbe, F. (2000). “El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender”. *Enrahonar. Quaderns de Filosofia*, n° 31, pp. 9-33.
- Baquero, R. (2001). “Las concepciones del alumno y el dispositivo escolar”. *Contextos de Educación*, vol. 4, n° 5, pp. 156-165.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). “En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar”. *Apuntes Pedagógicos*, n° 2, pp. 1-16.
- Barnes, J. A. (1977 [1954]). “Class and Committees in a Norwegian Island Parish”. En Leinhardt, S. (ed.), *Social Networks. A Developing Paradigm*, pp. 233-252. Nueva York: Academic Press.
- Beuscart, J. y Peerbaye, A. (2006). “Histoires de dispositifs”. *Terrains & Travaux*, n° 11, pp. 3-15.
- Bosco, A. (2000). *Los recursos informáticos en la tecnología organizativa y simbólica de la escuela. Estudio de un caso*. Tesis doctoral no publicada. Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Bussolini, J. (2010). “What is a Dispositive?”. *Foucault Studies*, n° 10, pp. 85-107.
- Canavese, M. (2014). “Usos de Foucault na Argentina (1958-1989)”. *Antíteses*, vol. 7, n° 13, pp. 392-414.
- Corea, C. (2000). “El niño actual: una subjetividad que violenta el dispositivo pedagógico”. Jornadas sobre Violencia Social, Universidad Maimónedes, 9 de setiembre. Disponible en <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/corea.pdf>
- Correia, J. A. y Matos, M. (2001). “Da crise da escola ao escolocentrismo”. En Stoer, S.; Cortesão, L. y Correia, J. A. (orgs.), *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à educação da crise*, pp. 91-120. Porto: Afrontamento.
- Cortesão, L. (2001). Gulliver entre gigantes: na tensão entre estrutura e agência, que significados para a educação?. En Stoer, S.; Cortesão, L. y Correia, J. A. (orgs.), *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à educação da crise*, pp. 293-300. Porto: Afrontamento.

- De Lajonquière, L. (1996). *De Piaget a Freud: para repensar los aprendizajes. La psicopedagogía entre el conocimiento y el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (2000). *Infancia e ilusión (psico)pedagogía: escritos de psicoanálisis y educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- De Sousa Santos, B. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento.
- (1989). *Introducao a uma ciencia pos moderna*. Porto: Afrontamento.
- (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Volumen I. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- (2009). Para uma pedagogía do conflito. En Souza de Freitas, A. L. y Campos de Moraes, S. (orgs.), *Contra o desperdício da experiência: a pedagogía do conflito revisitada*, pp 15-40. Porto Alegre: Redes Editora.
- (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI- CLACSO.
- (2010). *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO.
- (2011). “Epistemologías del Sur”. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, año 16, n° 54, pp. 17-39.
- Deleuze, G. (1990). “¿Qué es un dispositivo?”. En VV. AA., *Michel Foucault, filósofo*, pp. 155-163. Barcelona: Gedisa.
- Dussel, I. (2000). “La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina”. X Jornadas LOGSE “La escuela y sus agentes ante la exclusión social”, Universidad de Granada, Granada, 27 al 29 de marzo.
- (2003). “Foucault y la escritura de la historia: Reflexiones sobre los usos de la genealogía”. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. xv, n° 37, pp. 11-32.
- (2006). “Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina”. Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), Santiago de Chile, 11 al 13 de mayo. Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe, OREAL-Unesco. Disponible en <http://www.elcorreo.eu.org/IMG/pdf/doc-1252.pdf>

- (2006). “De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años?”. En Terigi, F. (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, pp. 85-130. Buenos Aires: Fundación OSDE-Siglo XXI.
- Foucault, M. (1985). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- (2002). *Arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freud, S. (1908 [1973]). *El poeta y los sueños diurnos. Obras Completas, tomo II*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Frigerio, G.; Baquero, R. y Diker, G. (comps.) (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante.
- Gvirtz, S. y Larrondo, M. (2007). “Notas sobre la escolarización. De la cultura material. Celulares y computadoras en la escuela de hoy”. *Revista TEIAS*, vol. 8, n° 14-15, pp. 15-27.
- Hargreaves, A. y Goodson, I. (2006). “Secondary School Change and Continuity Educational Change Over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Change and Continuity”. *Educational Administration Quarterly*, vol. 42, n°3, pp. 3-41.
- Julia, D. (2001). “A cultura escolar como objeto histórico”. *Revista Brasileira de História da Educação*, n° 1, pp. 9-44.
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- Law, J. (2004). *After Method: Mess in Social Science Research*. Nueva York: Routledge.
- Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal.
- Muel, F. (1981). “La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal”. En AA. VV., *Espacios de poder*, pp. 123-142. Madrid: La Piqueta.
- Pierrotti, N. (2004). “Isócrates: retórica y poder político en la formación del ciudadano ateniense (siglo IV a. C)”. *Clío: History and History Teaching*, n° 30.
- Pineau, P. (1996). “La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización”. En Cucuzza, R. (comp.), *Historia de la Educación en debate*, pp. 15-30. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Puiggrós, A. (1996). “Educación neoliberal y quiebre educativo”. *Nueva Sociedad*, n° 146, pp. 90-101.

- Querrien, A. (1994). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta.
- Raffnsøe, S. (2008). "Qu'est-ce qu'un dispositif? L'analytique sociale de Michel Foucault". *Symposium*, vol. 112, n° 1-5, pp. 44-66. Disponible en <http://ir.lib.uwo.ca/symposium/vol12/iss1/5/>
- Raffnsøe, S.; Gudmand-Høyer, M. y Thaning, M. S. (2014). "What is a Dispositive? Foucault's Historical Mappings of the Networks of Social Reality". *OpenArchive@CBS*. Disponible en <http://hdl.handle.net/10398/9077>
- Sapoznikow, W. (2008). "La prescripción y la desviación: programa; forma; gramática; cultura escolar y medios". XII Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación, "Nuevos escenarios y lenguajes convergentes", Escuela de Comunicación Social, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad de Rosario, Rosario, 16 al 18 de octubre.
- Schlemenson, S. (1997). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Simmel, G. (1955). *Conflict & The Web of Group-Affiliations*. Nueva York: The Free Press.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Stoer, S. R. (2001). "Desocultando o voo das andorinhas: educacao inter/multicultural crítica como movimiento social". En Stoer, S., Cortesão, L. y Correia, J. A. (orgs.), *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à educação da crise*, pp. 245-292. Porto: Afrontamento.
- Terigi, F. (2002). *Bases pedagógicas de los grados de aceleración*. Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- (2003). "La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender". Manuscrito no publicado.
- (comp.) (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Fundación OSDE-Siglo XXI.
- (2007a). "Enseñar en las 'otras' primarias". *El Monitor*, n° 14. Disponible en <http://168.83.90.80/monitor/nro14/dossier5.htm>.
- (2007b). "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes, "La escuela secundaria en el mundo de hoy", Fundación Santillana, 28, 29 y 30 de mayo.

- (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de Maestría no publicada. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Argentina, Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Varela, J. (1991). “La maquinaria escolar”. En Varela, J. y Álvarez Uría, F., *Arqueología de la escuela*, pp. 13-54. Madrid: La Piqueta.
- (1992). Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. *Revista de Educación*, n° 298, pp. 7-31.
- (1994). “Elementos para una genealogía de la escuela primaria en España”. Prefacio a Querrien, A., *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, pp. 171-198. Madrid: La Piqueta.
- (1995). “Categorías espacio temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo”. En Larrosa, J. (ed), *Escuela, poder y subjetivación*, pp. 7-29. Madrid: La Piqueta.
- Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Vercellino, S. (2004). “La (Des)Aparición de la Dislexia: una mirada sobre el saber psico-pedagógico desde la perspectiva de M. Foucault”. *Kairos. Revista de Temas Sociales*, año 8, n° 13, pp. 2-11.
- Vincent, G.; Lahire, B. y Thin, D. (1994). “Sur l’histoire et la théorie de la forme scolaire”. En Vincent, G. (dir.), *L’éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, pp. 11-48. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

Aperturas pedagógicas, políticas y epistémicas en dispositivos de formación política en movimientos populares en la Argentina posneoliberal*

María Mercedes Palumbo

Introducción

Pensar el derecho a la educación interpela de manera directa a las políticas públicas orientadas específicamente a la escuela y, al mismo tiempo, invita a visibilizar otras experiencias pedagógicas en los márgenes o por fuera de la oferta estatal, en las que también se garantiza y se resignifica este derecho, aportando su tematización a repensar el dispositivo pedagógico escolar. En este artículo resulta de interés la indagación de talleres de formación política conducidos por movimientos populares, en su condición de dispositivos de proposición pedagógica, política y epistémica, enmarcados en el contexto social, económico y político argentino denominado “posneoliberal”.

La génesis del repertorio de propuestas y prácticas pedagógicas alternativas en movimientos populares en la Argentina remite a la paulatina salida del momento más agudo de la crisis del modelo económico de acumulación y del régimen político neoliberal en los primeros años del siglo XXI, que dio lugar a la emergencia de nuevas problemáticas que excedían

* El presente capítulo fue escrito para el concurso de ensayos CLACSO-UNGS “Democracias en revolución & Revoluciones en democracia” y resultó uno de los ensayos ganadores. En este sentido, vale aclarar que la producción del artículo, y consecuentemente de sus reflexiones, fue en 2015, antes de las elecciones en las que la Alianza Cambiemos resultó ganadora. De allí la caracterización del recorte temporal en estudio como “Argentina posneoliberal”.

la satisfacción de la necesidad urgente de alimentos y trabajo. Entre estas nuevas problemáticas la educación ocupó un rol protagónico, en cuanto se partió de un diagnóstico respecto a la falta de garantía en el cumplimiento del derecho a la educación de los sectores populares, especialmente en jóvenes y adultos, como herencia del período neoliberal. El objetivo era doble: por un lado, ocupar la vacancia estatal y de un sistema escolar refractario a la presencia de estos sujetos de la educación a partir de la ideación de “escuelas” propias –jardines comunitarios, primarias populares, escuelas campesinas y bachilleratos populares–, que luego lucharían por el reconocimiento estatal; y, por otro lado, gestar formas pedagógicas alternativas a la educación hegemónica y acorde con los idearios político-pedagógicos de los movimientos populares que incluía estas “escuelas” y abarcaba todo otro conjunto de propuestas menos sistemáticas.¹ De allí que sea en la etapa posneoliberal en la que estas prácticas pedagógicas se multiplicaron en el marco de un trabajo de armado y prefiguración de instituciones de nuevo tipo al servicio de un proyecto más amplio de transformación social.

La selección de los talleres de formación política dentro del vasto repertorio de experiencias y prácticas pedagógicas responde a su capacidad para dar cuenta de modo directo de la íntima relación existente entre pedagogía, política y epistemología. Es necesario realizar una aclaración respecto al uso del término “formación política”, dado que, para los movimientos populares, todas sus prácticas y todos sus espacios –sean explícitamente formativos o no– aparecen conteniendo a la formación política. En consecuencia, se requiere distinguir con fines descriptivos dos acepciones de la formación política: un sentido amplio que sitúa a los propios movimientos como principios y sujetos formativos; y un sentido estricto, adoptado en este artículo, que corresponde a aquellos espacios-momentos intencionalmente formativos que los movimientos populares denominan como escuelas, escuelitas o talleres de formación política. Desde esta segunda acepción, los talleres de formación política surgen con el objetivo de tematizar y reforzar cuestiones referidas a los idearios político-ideológicos y

1 Siguiendo a Michi, Di Matteo y Vila (2012), las formas de lo pedagógico en el ámbito de los movimientos populares se materializan en “escuelas” gestadas y conducidas por los movimientos en distintos niveles, espacios-momentos intencionalmente formativos –los denominados “talleres”– que se desarrollan regularmente durante un tiempo a partir de una planificación de sus actividades, dentro de los que se encuentran los talleres de formación política; y, finalmente, espacios-momentos “que también son formativos” bajo la premisa de que el movimiento social es un principio y un sujeto formativo y todas las prácticas del cotidiano militante son generadoras de aprendizajes.

afianzar un relato histórico que sitúa a los movimientos en contrahistorias de más largo aliento, que otorgan identidad, organicidad e integralidad a la militancia.

Así como se señala el carácter político de la educación y la importancia de la formación política en lugares clásicos como la escuela, también es posible afirmar el componente pedagógico, político y epistémico asociado a los talleres de formación política en movimientos populares en términos de los saberes puestos en circulación y de los procesos de subjetivación alentados. Si bien estos talleres responden a las dinámicas internas de los movimientos y se alejan de la búsqueda de reconocimiento estatal en clave de recursos y acreditación, la nominación “escuela”, utilizada como categoría nativa para referir a estas experiencias, resulta llamativa. En este sentido, algunas de las conclusiones arribadas acerca de las aperturas pedagógicas, políticas y epistémicas presentes en estas escuelas de formación política se consideran de utilidad para repensar las formas y el contenido de la formación política escolarizada y del dispositivo pedagógico escolar en su conjunto.

Las reflexiones aquí expresadas se sustentan en un trabajo mayor inscripto en programas de estudio de maestría y doctorado en la Universidad de Buenos Aires.² En ese marco, se realizó una recopilación sistemática de información referida a tres talleres de formación política destinados a militantes de base a partir de una triangulación de técnicas metodológicas cualitativas (entrevistas en profundidad, observación participante y análisis de documentos). Los tres casos de estudio corresponden a movimientos populares con inserción geográfica en el Área Metropolitana de Buenos Aires: el Movimiento Popular La Dignidad, el Movimiento Darío Santillán y el Movimiento Nacional Campesino Indígena-Buenos Aires. Su elección responde a las destacadas trayectorias de sus áreas de formación en términos de antigüedad, producción de materiales y sistematicidad, siendo referentes formativos para otros movimientos. Cabe señalar que en este

2 Este capítulo presenta algunas de las consideraciones abordadas en la tesis “Las prácticas político-pedagógicas de los movimientos populares urbanos: el caso del Movimiento Popular La Dignidad en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2012-2013)”, realizada en el marco de la Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socio-educativas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; y su continuidad en la tesis en curso “Dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en dispositivos pedagógicos de formación política. Un estudio en movimientos populares multi-sectoriales del Área Metropolitana de Buenos Aires (2011-2015)”, perteneciente al Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la misma universidad.

artículo no se registran menciones explícitas a estos casos particulares en cuanto el gesto intelectual perseguido apunta, más que a detallar y puntualizar comparaciones, a presentar un esbozo de una serie de aperturas pedagógicas, políticas y epistémicas comunes identificadas en el devenir del trabajo de campo.

Los dispositivos pedagógicos de formación política: dispositivo pedagógico escolar y dispositivo pedagógico emergente

Con base en un abordaje espacializado de la formación política, es posible caracterizar dos modelos de formación política: la “formación política escolarizada” comprendida como modelo clásico, incluso como parte de un mandato escolar fundacional, y la “formación política en las prácticas políticas”, que apunta a un conjunto de ámbitos menos explorados donde también se forma políticamente, dentro de los cuales se hallan las experiencias educativas en movimientos populares. Cada uno de estos modelos reenvía a un dispositivo pedagógico que determina ciertos saberes a aprender, roles político-pedagógicos a asumir, sujetos políticos deseables y formas políticas legitimadas. Tal como postula Kriger (2010, 2014), no existen sujetos inherentemente políticos, sino devenidos políticos. Según la autora:

Son sujetos políticos quienes logran tomar conciencia de su densidad histórica y se autocalifican como tomadores de decisiones a futuro, siendo responsables de la dimensión política de acciones, aunque no puedan calcular ni controlar todas las consecuencias, resonancias o alcances de las mismas (Kriger, 2010: 30).

Aquí se retoman los estudios de Agamben (2011) quien, en pasajes de su obra, alude explícitamente a la escuela como un dispositivo. A este respecto, Agamben rescata tres puntos centrales de la definición de dispositivo de Foucault,³ aun reconociendo la ausencia de una definición unívoca: la

3 Para Foucault, un dispositivo refiere “a un conjunto heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos; proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en síntesis, tanto lo dicho cuanto lo no dicho, he aquí elementos del dispositivo... es la red que puede establecerse entre esos elementos... entre dichos elementos –discursivos y no discursivos– existe algo así como un juego, cambios de posición, modificaciones de funciones, que pueden también ellos ser muy diferentes” (Foucault, 1980: 184, citado en Grinberg, 2008: 89).

heterogeneidad de elementos discursivos y no discursivos que constituyen el dispositivo (discursos, leyes, edificios, proposiciones, etcétera), su inscripción en una relación de poder dentro de la cual el dispositivo cumple una función estratégica, y la imbricación entre saber y poder que lo caracteriza. Si se extrapola esta definición general de dispositivo al campo educativo, un dispositivo pedagógico puede ser definido como un conjunto diverso de prácticas, saberes, procesos y estrategias que se articulan en los espacios-momentos de formación, en el encuentro entre por los menos dos sujetos, donde se crean subjetividades, se distribuyen determinados tipos de saber y se despliegan relaciones de saber-poder (Grinberg, 2008). Por lo tanto, los dispositivos se erigen en los cruces de saberes, subjetividades y relaciones de poder.

El primer modelo de formación política –o modelo clásico– se encuentra enraizado en el dispositivo pedagógico escolar, espacio-momento legitimado como faro de los aprendizajes políticos de niños y jóvenes que se preparan para afrontar los derechos y obligaciones de su futura vida ciudadana, tanto como de adultos escolarizados ya ciudadanos. La denominada “formación política escolarizada” se lleva adelante por medio de un cúmulo de enseñanzas explícitas en un área, asignatura o espacio curricular y, simultáneamente, implícitas en la vida escolar cotidiana. Esta combinación de enseñanzas explícitas e implícitas le otorga un carácter sistemático y una naturaleza más teórica que práctica. Asumiendo la tesis acerca de que “la política y la pedagogía modernas nacieron juntas y escritas por las mismas plumas” (Kriger, 2010: 49), no es sorprendente que la formación política apareciera como razón de ser y fuente de legitimidad del dispositivo pedagógico escolar moderno. Su carácter público, estatal y obligatorio convierte a la escuela en única garante oficial de la formación de ciudadanos. Por lo tanto, a ser un “buen ciudadano” (liberal) se aprende centralmente en la escuela.

Desde la formación política escolarizada se gesta un *espacio de civilidad* (Fernández Cid, 2014), que define un campo de significación y un marco de normas, valores y saberes sociales y políticos donde se pautan los parámetros de lo aceptable. Ya en los orígenes del sistema educativo argentino, el “ciudadano imaginado” comportaba ciertas notas características: era civilizado, urbano, homogéneo e integrado al régimen político. Al mismo tiempo, este espacio de civilidad crea su contracara expresada en la barbarie. Es decir, la invención del ciudadano (lo deseable) no es escindible de

la invención del otro y de lo otro (lo indeseado y lo indeseable). Citando a Castro-Gómez:

... la invención de la ciudadanía y la invención del otro, se hallan genéticamente relacionados. Crear la identidad del ciudadano moderno en América Latina implicaba generar un contraluz a partir del cual esa identidad pudiera medirse y afirmarse como tal. La construcción del imaginario de la “civilización” exigía necesariamente la producción de su contraparte: el imaginario de la “barbarie”. Se trata en ambos casos de algo más que representaciones mentales. Son imaginarios que poseen una materialidad concreta, en el sentido de que se hallan anclados en sistemas abstractos de carácter disciplinario como la escuela, la ley, el Estado, las cárceles, los hospitales y las ciencias sociales (2000: 91).

Siguiendo el planteo de este autor, las constituciones, los manuales de urbanidad y las gramáticas de la lengua fueron tres prácticas disciplinarias funcionales a la construcción del ciudadano imaginado. La adquisición de normas de urbanidad (incluso para las poblaciones del campo), hábitos de higiene y control del cuerpo fueron fundamentales como precondition para el desarrollo de virtudes cívicas en los sujetos políticos individuales; mientras que la lengua, la literatura y la historia apuntaron a la conformación del nosotros común del sujeto colectivo nacional. En esta clave, no es posible soslayar la intervención de la epistemología colonial en este proceso, que subalternizó una serie de saberes-otros dispersos frente al imperio del conocimiento científico y, adicionalmente, se vulgarizó la tradición oral a costa del *buen decir*, vehiculizado fundamentalmente por las gramáticas de la lengua escrita.

Como corolario de este andamiaje pedagógico, la formación política escolarizada –y la escuela moderna toda– plantean, en términos epistémicos, la división entre maestros y alumnos en torno al diferencial de saber legítimo comprendido con relación al conocimiento científico. Por su parte, en términos políticos, produce sujetos emplazados en la pasividad de una intervención política reducida a los momentos eleccionarios y a la delegación de los asuntos políticos en la administración del funcionariado. Como sostiene Kriger (2010), la asunción del carácter de ciudadano funciona como remisión a lo social y amputación de lo político, tiñendo el concepto de ciudadanía de una connotación políticamente neutral (apolítica) o incluso antipolítica.

En última instancia, la formación política escolarizada fija identificaciones en torno a las figuras paradigmáticas de la forma política liberal: el ciudadano, la representación y *la política*.⁴ Los alumnos de una formación política “exitosa” se convertirán en orgullosos ciudadanos que delegan en el Estado el cumplimiento de los quehaceres políticos cotidianos y que se arrojan una participación limitada en los asuntos comúnmente llamados políticos. Esto es, una formación política que refuerza las respuestas esbozadas frente a la aporía de la representación que discurre entre la afirmación de la continuidad del lazo representativo y la comprobable autonomía de los representantes: el gobierno de las élites como respuesta al problema de la dirección política y la mediatización racional de las manifestaciones de las masas como correlato del problema de su capacidad política atravesada por la supuesta *hybris* o exceso pasional (Mauro, 2008).

Retornando a Agamben (2011), el dispositivo (el dispositivo pedagógico de formación política escolarizada en este caso) puede ser *profanado* en vistas a la configuración de nuevas relaciones de saber-poder. Siguiendo al autor: “... la profanación es el contradispositivo que restituye al uso común eso que el sacrificio hubo separado y dividido” (2011: 260-261); es la reversión del sacrificio implicado en el pasaje de lo profano a lo sagrado, es una invitación a la puesta en circulación de nuevos saberes olvidados y sometidos y a la gestación de novedosos procesos de subjetivación. Para nominar a estos dispositivos pedagógicos profanados que cuestionan el dispositivo pedagógico escolar, resulta pertinente la noción de dispositivos pedagógicos emergentes (Langer, 2009).

El modelo de *formación política en las prácticas políticas*, del cual los talleres de formación política en estudio constituyen un ejemplo, presenta un marcado acento en los aprendizajes políticos que ocurren en el devenir cotidiano de las prácticas políticas, sin negar la existencia de espacios-momentos que exhiben altos grados de sistematicidad y formalidad en la formación. Este segundo modelo admite su interpretación como un dispositivo pedagógico emergente en relación con el sujeto y a las figuras políticas convocadas, aunque no necesariamente en cuanto a las formas pedagógicas

⁴ En este artículo se parte de la diferencia política –es decir, la diferencia entre la política y lo político– sostenida por el pensamiento político posfundacional que retoma y politiza la diferencia óntico-ontológica heideggeriana. La política se reserva para designar las prácticas ónticas de la política convencional, la administración de lo instituido, los asuntos comúnmente llamados políticos; y lo político denota la dimensión ontológica, el momento de la contingencia, el momento acontecimental de institución de la sociedad que siempre escapa a todo intento de domesticación política o social (Marchart, 2009).

asumidas por los talleres.⁵ En esta línea, el ciudadano es desplazado por el animal político, la mediatización del vínculo de representación deja lugar a la intervención directa en los asuntos comunes, el compromiso centralmente individual muta en un nosotros y un proyecto colectivo; y la aceptación de *la política* es reemplazada por la inquietud de *lo político*. Todos estos movimientos operan como aperturas en potencia, halladas con distintos grados de correlato en las prácticas pedagógicas analizadas. De allí, la contribución de los talleres de formación política al otorgamiento de politicidad a las acciones cotidianas y en su orientación acorde con la asunción de un cierto relato del mundo y de la historia.

A pesar de la presentación en términos polares de estos dos modelos de formación política en torno a los cuales se conforman dispositivos pedagógicos, cabe aclarar que la práctica es un terreno complejo donde no es lineal y directamente identificable un *topos* (la escuela, los movimientos populares) en relación con un tipo determinado de dispositivo. En efecto, el dispositivo pedagógico escolar moderno puede convivir en la escuela junto con dispositivos emergentes vinculados a la educación popular o a otras formas que rompan el núcleo fundacional de saber-poder. En igual sentido, los repertorios formativos ubicados más allá de la escuela no son intrínsecamente emergentes, ya que allí también podrían reproducirse prácticas, subjetividades y saberes hegemónicos.

Aperturas pedagógicas, políticas y epistémicas en talleres de formación política

En esta sección, los talleres de formación política destinados a militantes de base en movimientos populares se analizan en sus aperturas pedagógicas, políticas y epistémicas. A nivel de los militantes participantes en la formación (y en el clima político-pedagógico del movimiento en general), estas aperturas permiten transitar senderos de subjetivación, a menudo incipientes y aun contradictorios. Por subjetivación se entiende el proceso inmanente de construcción de sí como sujeto de una enunciación inesperada “soy capaz de pensar y actuar (igual que los demás)” que genera una

5 En el trabajo de campo realizado se observó la presencia de la escuela como una *forma disponible* en el desarrollo de prácticas político-pedagógicas que pretendían trascender territorial y conceptualmente el dispositivo pedagógico escolar –a modo de modelo que no debía ser reproducido–, pero del que paradójicamente se lleva la marca de su herencia socializadora.

des-identificación con la división de lo sensible en vigor (Rancière, 2010, 2012).

Para indagar estas aperturas y los consecuentes procesos de subjetivación, se parte del supuesto de que el carácter multisectorial de los movimientos populares –que se expresa igualmente en los talleres– constituye un elemento a considerar como potencia y tensiona los dispositivos de formación. Potencia los dispositivos en cuanto las trayectorias de clase, militantes, de género y formativas de los distintos militantes involucrados garantizan la existencia de una pluralidad de saberes y conocimientos, experiencias y prácticas en convivencia a disposición de la formación. Tensiona los dispositivos porque la reproducción de las representaciones y concepciones sociales en torno a jerarquías pedagógicas, políticas y epistémicas de ciertos saberes, experiencias, prácticas y trayectorias podría invalidar aperturas buscadas por los talleres.

Algunas de los interrogantes desde los cuales se miraron los dispositivos de formación fueron los siguientes: ¿Cómo se piensa su estructura metodológica en articulación con el reto epistemológico de traducir una ecología de saberes en prácticas concretas de conocimiento en el marco de movimientos populares multisectoriales? ¿Cómo se concibe la relación entre la teoría y la práctica, entre el saber científico y la sabiduría política de los militantes, entre los contenidos de la formación y la diversidad de saberes en circulación? ¿Cuáles son las habilidades reforzadas en los talleres que apuntan a consolidar la participación en instancias deliberativas como las asambleas, en las que se observan –según los relatos de ciertos militantes– “barreras de exclusión formativa”? ¿Cómo se piensa la relación entre razón y emoción, entre palabra y cuerpo? ¿Cómo se configuran los vínculos entre militantes portadores de distintos saberes, conocimientos, prácticas, experiencias y trayectorias en el contexto de la formación?

Resulta relevante presentar cuatro dimensiones observadas en los talleres de formación que pueden ser leídas en términos de la conformación –siempre en proceso– de dispositivos pedagógicos emergentes en disputa con el dispositivo pedagógico escolar moderno y también con los términos de la política representativa liberal. Ellas son: a) los saberes y conocimientos seleccionados y jerarquizados; b) los vínculos entre los sujetos enunciadores de saberes y conocimientos en función de los roles político-pedagógicos establecidos; c) la concepción de temporalidad asociada a los saberes seleccionados; y, finalmente, d) la posibilidad de convocar la emocionalidad y el cuerpo a la formación.

En cuanto a los saberes y conocimientos seleccionados y jerarquizados, uno de los principales desafíos asumidos residió en el diálogo entre los conocimientos teóricos aportados sobre todo desde las coordinaciones de los talleres (nociones introductorias a la teoría marxista, perspectivas historiográficas del pasado relativamente reciente, entre otras) y la multiplicidad de saberes prácticos, cotidianos y políticos de los militantes de base. Si se parte de la existencia de la monocultura del saber y del rigor (De Sousa Santos, 2006, 2010), que postula al saber científico como vara a partir de la cual se mide y se atribuye la falta de validez y rigurosidad a todos aquellos saberes regidos por otras lógicas y parámetros, las aperturas esbozadas por dispositivos pedagógicos emergentes coadyuvan al reconocimiento de todos los militantes como poseedores de saberes –una sabiduría plebeya– desde los cuales tomar la palabra. Frente a la monocultura del saber y del rigor, la ecología de saberes repiensa las relaciones entre saberes y conocimientos, de modo de apuntar a una configuración plural que habilite una comunidad de discursos y prácticas más amplia y menos excluyente (De Sousa Santos, 2010), evitando que uno –el conocimiento científico– imponga su enfoque, metodología y cosmovisión.⁶

A este respecto, en los talleres de formación política estudiados apareció la intención manifiesta de relacionar los contenidos a trabajar –incluso aquellos de alto grado de complejidad conceptual– con la vida cotidiana de los participantes, recuperando y alentando la puesta en común de los saberes cotidianos. Este gesto implica un alejamiento de la descontextualización del saber constitutiva del dispositivo pedagógico escolar moderno que, en pos de una tradición universalista, ahistórica y neutral, desgravita los conocimientos de la cultura, los contextos y la experiencia previa de los estudiantes. Por el contrario, en los talleres de formación, política y vida cotidiana, saber y hacer se encontraban profundamente imbricados: “... si lo que educa es la vida misma, el hecho educativo no tiene otro modo de suceder que afirmar, potenciar, expandir, o sea poner en movimiento los «saberes» que ya existen en la vida cotidiana de los sectores populares” (Zibechi, 2007: 35). A modo de ejemplo, en uno de los encuentros presenciados, se trabajó el concepto de explotación. La coordinación explicó la explotación desde un abordaje teórico usando el marco categorial marxista, mientras

⁶ Justamente, la virtualidad del epistemicidio remite a la relación de la ciencia con la pluralidad de epistemes que conviven cotidianamente con ella en una relación de subordinación debido al privilegio epistémico y sociológico adjudicado al conocimiento científico (De Sousa Santos, Meneses y Arriscado Nunes, 2004).

que los militantes de base lo aprehendieron relacionando la explicación del concepto con sus experiencias de vida a partir de una intervención activa de los destinatarios de la formación alentada por la coordinación. El relato de militantes mujeres acerca de sus experiencias laborales previas en fábricas textiles en jornadas de trabajo de dieciséis horas caracterizadas por condiciones subhumanas servía de nexo para “enraizar” el concepto teórico de explotación en los propios cuerpos que habían sido explotados.

Cabe señalar que la distancia entre la cultura predominantemente oral de las bases y la cultura letrada invocada por las representaciones asignadas a la coordinación requirió ciertas mediaciones en algunos de los talleres. En esta clave, en los materiales de apoyo a la formación, se apeló a la combinación de distintos registros de escritura además del tradicional texto académico (fragmentos de poesías, entrevistas) y a la inclusión de iconografía e ilustraciones vinculadas al texto escrito. En igual sentido, los textos literarios fueron utilizados en uno de los dispositivos como lenguaje de “mediación” entre el conocimiento teórico y los saberes prácticos por medio de ejercicios de lectura en plenario y pequeños grupos, así como de producción de textos escritos (una oración o un párrafo) informados en la lectura de poemas. Lo literario se presentó, entonces, como un recurso útil para explicar los conceptos de un modo menos complejo y volverlos aprehensibles a los militantes de base. Adicionalmente, lo literario operó como apelación a la emocionalidad y a las vivencias subjetivas de los militantes participantes para recuperar y socializar saberes.

Empero, de la circulación de una diversidad de saberes y conocimientos en los talleres de formación no puede seguirse su despliegue equitativo. En ciertos casos, se observó cierta primacía del conocimiento teórico y una dificultad para revertir la jerarquía epistémica y social de dicho conocimiento a nivel representacional. Esta afirmación conduce a la segunda dimensión de análisis planteada que refiere a la disposición de los vínculos de saber-poder entre los participantes de la formación en cuanto a los roles asumidos, teniendo en cuenta que los saberes y conocimientos se enuncian y transmiten desde biografías individuales y colectivas. En los talleres en estudio se distinguieron, al menos, tres roles: la coordinación, los militantes de base activos en la participación y apropiación del espacio, y otros militantes de base con menor intervención. No es una cuestión menor que estos roles pedagógicos estuvieran atravesados por la jerarquización epistémica extensible a los sujetos enunciadores de saberes y conocimientos

que, a su vez, están informados en jerarquizaciones políticas y sociales más generales.

En este sentido, alentar la toma de la palabra por parte de todos los destinatarios de la formación fue una preocupación común a las coordinaciones. El trabajo en pequeños grupos se repitió en las distintas propuestas como antesala de los momentos de plenario, de modo que habilitara una discusión más amplia, mayor participación de todos los militantes, una mejor circulación de la palabra y la disminución del miedo a equivocarse o la vergüenza. La apropiación y enunciación de la palabra –el “saber hablar” en la jerga nativa–⁷ como acto inherente del tomar parte en el mundo común resulta un aprendizaje político que abre a la potencialidad de la reconfiguración de los roles escolares y políticos establecidos. De allí se desprende la compleja apuesta –inspirada en la educación popular– de desarmado y cuestionamiento de la asimetría de los roles escolares de maestro-alumno, homologables a los roles políticos de gobernante-gobernado, que tienden a replicarse en los dispositivos de formación interpretados como emergentes.

Por lo tanto, la toma de la palabra –metáfora usada comúnmente en los movimientos populares– interviene en la potencialidad de revertir la exclusión del contacto con la palabra legítima. Siguiendo a Rancière (2012), resulta de interés recuperar la distinción aristotélica entre *logos* (palabra y cuenta) y *phoné* (voz), según la cual el animal político se encuentra indisolublemente asociado al logos, capaz de esgrimir razones y de imponer la cuenta de las partes, mientras que la segunda –compartida con los animales– expresa meros sentimientos, siendo de un estatus inferior y presentada como “ruido”. Esta diferencia es fundante en materia política de la separación entre los gobernantes –justos y competentes, que se arrojan el dominio sobre la suerte de los gobernados sobre la base de su racionalidad– y los gobernados, incompetentes por su exclusión del contacto con la palabra legítima. Si *la política* es una política de voz ausente, los dispositivos de formación política en movimientos populares surgen con la intención manifiesta de crear una nueva cultura política de voz presente que combata a los detractores de la democratización del logos (el miedo al error, la

7 En el devenir de las entrevistas realizadas a militantes de los dispositivos en análisis se encontró que el saber hablar era un aprendizaje muy valorado, pero, al mismo tiempo, identificado como un proceso difícil, porque implicaba salir del silencio para alzar la voz. Y esto enfrentaba a los militantes con el miedo y la vergüenza al error que asociaban directamente a su paso por el dispositivo pedagógico escolar.

vergüenza, la cultura del silencio) y evite la arrogación de la representación de las voces populares.

La concepción de temporalidad convocada por los talleres constituye la tercera dimensión en análisis. Si se retoma la temporalidad lineal propia de la modernidad, el conocimiento científico juega un rol específico y determinante en la consecución de un futuro siempre en progreso y en desarrollo, en el que el pasado se halla subrepresentado por su analogía con el “atraso” en vías siempre de superación (atraso también aplicable a los pueblos contemporáneos considerados menos desarrollados que habitarían en un pasado negador de la coetaneidad). Por el contrario, en una aproximación a la ecología de las temporalidades (De Sousa Santos, 2006), los talleres de formación política intentan abordar la temporalidad a partir de una relación de resignificación entre pasado, presente y futuro. Esto es, recuperar el pasado a partir de un relato histórico de luchas “no-oficiales” que –a modo de continuidad o linaje– se entroncan con la tradición piquetera que representa la génesis de los movimientos en estudio y con un proyecto de futuro articulado desde ese lugar de enunciación y de acción. De esta forma, el pasado actúa como legitimador de la intervención en el presente y permite comprender las causas de las vivencias actuales; el presente se expande como momento dual de sufrimientos y padecimientos ante la inacción de la clase política y, al mismo tiempo, de esperanzas en la organización y el proyecto colectivo; y el futuro se encarna en utopías de transformación de las realidades del presente que comienza ya desde ahora por medio de la prefiguración de instituciones de nuevo tipo en las barriadas populares.

Finalmente, la permeabilidad a la emoción representa otra apertura hallada en los dispositivos pedagógicos conformados con ocasión de los talleres de formación política. El dispositivo pedagógico escolar moderno concibe a la formación como el despliegue de las funciones estrictamente cognitivas, único camino válido de acercamiento y conocimiento de los objetos. En consecuencia, divide los sujetos hacia su interior en cuerpo y mente, privilegiando los procesos vinculados a la segunda. A contramano, la producción y circulación de saberes y sentidos que no se subordinan a los principios universalistas que escinden teoría y praxis (sujeto-objeto) colocan a la propia vida –la experiencia concreta de exclusión y de lucha social– como objeto de conocimiento y su sujeto no es otro que sus hacedores y forjadores cotidianos: aquellos que piensan desde unos cuerpos que luchan, que sufren, que trabajan, que sienten. De lo anterior se desprende

una serie de rupturas con la producción del conocimiento teórico-académico, reproducido vía transposición didáctica en el seno de la escuela: un lugar de enunciación basado en una voz colectiva (que escapa a las nociones de autoría), la expresión de una experiencia concreta que hace manifiesta las marcas contextuales y de subjetividad desde las que se produce saber (desmarcadas de los conocimientos presentados sin contexto y sin sujetos) y una revalorización de los saberes experienciales, quebrando la equiparación entre saberes prácticos y conocimiento de un estatus menor.

Los talleres de formación política en movimientos populares contienen –con mayor o menor presencia dependiendo el caso– instancias que convocan y favorecen aprendizajes desde la emocionalidad, ya sea por medio de la puesta en común de historias personales, la producción de pequeños textos con resonancias acerca de poesías leídas en plenario o imágenes disparadoras referidas a ciertas problemáticas sociales y la participación en momentos de mística.⁸ Estas dinámicas metodológicas pueden pensarse como una apuesta a una formación integral de la militancia de base que quiebre la configuración cognitiva del aprendizaje, asumiendo a la razón junto a la emocionalidad de los sujetos. Máxime teniendo en cuenta que, en las prácticas militantes cotidianas, el discurso informado en la razón no se escinde de la sensibilidad por la realidad y por los otros. Por lo tanto, la militancia requiere saber hablar, pero también poner el cuerpo, razón y emoción.

La emergencia de las emociones y junto a ellas del cuerpo –el “poner el cuerpo” esbozado como categoría nativa– registrada en los talleres de formación, en correlato con la puesta del cuerpo en las prácticas políticas del movimiento popular de pertenencia, se presenta como una disrupción no solo respecto al dispositivo pedagógico escolar moderno, sino también a la ausencia de los cuerpos re-presentados en la política representativa. En esta línea, se considera central el par conceptual trabajado por Vommaro (2012, 2014) que tensiona una política de cuerpo presente (o política con el cuerpo) frente a una política de cuerpo ausente.

La ausencia de los representados como palabra y como cuerpo se sitúa en la base del andamiaje de la política representativa liberal planteada en términos de una cuestión de escalas –¿cómo reunir a grandes poblaciones en el *ágora*?– y una cuestión de “emocionalidades” que requerían

8 La mística refiere a ciertos momentos establecidos de la formación política en los que se refuerzan los aspectos simbólicos que dan sentido a la lucha y a la organización a partir de canciones, pequeñas actuaciones y gritos de guerra.

ser conducidas por el tamiz de la racionalidad (una racionalidad amenazada por la *hybris* popular). Por lo tanto, la política representativa moderna es, por antonomasia, una política de la ausencia: de los cuerpos, de las voces, de las emociones; en fin, de los muchos. A contramano, la política de cuerpo presente moldea cuerpos comprometidos con las prácticas políticas, cuestionando su fijación previa en la esfera privada en repliegue y ausencia de lo público. En el marco de los movimientos populares, la construcción de espacios autogestivos de distinto tipo, las acciones directas y la participación en talleres de formación política exigen “poner en el cuerpo” en escena.

Reflexiones finales

En los albores de nuestro siglo *xxi* latinoamericano, la revolución –como idea rectora y como motor de las prácticas políticas– quizás se deba pensar en términos de una revolución en democracia y una democracia en revolución que se juega en la apuesta prefigurativa en la vida cotidiana de hombres y mujeres que buscan la transformación social; y, adicionalmente, en las disputas, negociaciones e incidencias en la estatalidad –aunque su accionar no se agote en dicha instancia– que contribuyan a la afirmación del proyecto al que se aspira y que se construye en los territorios conquistados. En ese marco, la educación asume un carácter protagónico que amerita la reflexión sobre la garantía del derecho a la educación con respecto a las instancias educativas más formales, así como a otro conjunto de experiencias en los márgenes o por fuera del sistema educativo.

A lo largo de este artículo se analizaron las aperturas pedagógicas, políticas y epistémicas identificadas en talleres de formación política llevados adelante por movimientos populares en la Argentina en el período posneoliberal. Este modelo de formación política fue presentado en contraposición al modelo clásico de formación política escolarizada, en correspondencia con la contribución que cada modelo realiza a la socialización de concepciones respecto al sujeto político, las formas de la política y los saberes políticos presentados como deseables. Si el dispositivo pedagógico escolar moderno representa prácticas, saberes y sujetos cristalizados relacionados con la matriz moderno-colonial de corte liberal, la construcción de dispositivos pedagógicos emergentes aparece como horizonte pedagógico, político y epistémico de conformación de otras relaciones de saber-poder en el marco de dispositivos profanados o contradispositivos.

En un esbozo de interpretación de las potencialidades asociadas a los dispositivos pedagógicos gestados por movimientos populares, se analizaron cuatro dimensiones de los talleres de formación política. Estas dimensiones se encuentran atravesadas por el desafío de la multisectorialidad relativo a los términos y los modos de conjugación de una variedad de saberes, conocimientos, experiencias, trayectorias y prácticas para habilitar su enriquecimiento mutuo y la contribución común a un proyecto integral de transformación social. Las cuatro dimensiones abordadas giraron en torno a los saberes y conocimientos admitidos en los dispositivos, los vínculos establecidos entre los sujetos enunciadores de saberes y conocimientos, considerando la importancia del aliento a la toma de la palabra como habilidad interviniente en la democratización de las relaciones de saber-poder, la concepción de temporalidad inscrita en los saberes y conocimientos seleccionados, y la incorporación de la emocionalidad expresada en la importancia adjudicada a las emociones y al cuerpo en la formación. Se considera que los desplazamientos y corrimientos demarcados por estas dimensiones posibilitan recorridos y tránsitos de subjetivación pedagógica, política y epistémica en los militantes de base participantes.

En este escenario, la relación entre movimientos populares y derecho a la educación resulta de interés en cuanto el gesto de los primeros de “tomar la educación en sus manos” implica no solo suplir un Estado ausente, sino también, especialmente, prefigurar una educación alternativa desde postulados disímiles a aquellos sobre los que se asienta el dispositivo pedagógico escolar moderno. Las aperturas pedagógicas, políticas y epistémicas analizadas para el modelo de formación política en las prácticas políticas no se agotan en esta espacialidad, dado que pueden aportar pistas para la indagación del modelo de formación política escolarizada y el armado e implementación de políticas públicas educativas. En este sentido, las formas de lo pedagógico en movimientos populares interpelan la institucionalidad escolar y las políticas destinadas al sector. A tal punto, que gran parte de las potencialidades identificadas en los talleres de formación fueron pensadas desde la praxis pedagógica de los movimientos y desde la sistematización realizada por la investigadora en oposición al dispositivo pedagógico escolar moderno. No obstante, tal como fuera señalado en este artículo, la polarización entre formación política escolarizada y formación política en las prácticas políticas requiere ser matizada acorde con las imbricaciones y solapamientos entre el afuera y el adentro de los pretendidos muros escolares.

La transformación curricular de la provincia de Buenos Aires en lo referido a la formación ciudadana y, en especial, a la materia Política y Ciudadanía correspondiente al quinto año del plan de estudios –en el marco de la Nueva Escuela Secundaria informada en la Ley Nacional de Educación N° 26206 y la Ley de Educación Provincial N° 13688– constituye un ejemplo de la escuela que alberga dispositivos pedagógicos de formación política virtualmente emergentes. Al menos en el plano del discurso normativo, se destacan los contenidos de dicha materia, así como los marcos teóricos y la línea ideológica crítica en los que se sustenta, apuntando a una concepción amplia de la política no circunscripta a los ámbitos “normales” como el Estado, sino también indagando el componente político en los microescenarios como la familia, la escuela, la comunidad y los movimientos sociales. Quizás por estos deslizamientos y ampliaciones, esta materia fue objeto de acalorados debates por parte de actores educativos que se oponían a las modificaciones implementadas. Empero, si se recupera el análisis realizado en este capítulo, la metamorfosis en los contenidos constituye solo uno de los aspectos configurativos de un dispositivo pedagógico emergente.

El fortalecimiento de este tipo de políticas educativas respectivas a la educación ciudadana en la escuela se vuelve central para acompañar el proceso de incorporación del voto optativo para jóvenes a partir de los 16 años por intermedio de la Ley N° 26774; y, asimismo, fortalecer el proceso más general de repolitización de la juventud iniciado en los albores de la crisis del 2001 y profundizado durante los gobiernos kirchneristas. En este sentido, las aperturas epistémicas, pedagógicas y políticas observadas en los talleres de formación política en movimientos populares podrían plantear ciertos caminos a recorrer por parte de la formación política escolarizada en la construcción de dispositivos pedagógicos emergentes. La disputa acerca de las concepciones de la política, sus sujetos y sus lugares en el ámbito escolar, no resulta menor en la coyuntura abierta en la Argentina a partir de las elecciones presidenciales de 2015 donde se intenta (re)imponer visiones tecnocráticas y CEO-cráticas de la política que deben ser resistidas por subjetividades pedagógicas, políticas y epistémicas que asuman el protagonismo en la creación y transformación de la realidad y sean pasibles de saber hablar y poner el cuerpo.

Bibliografía

- Agamben, G. (2011). “¿Qué es un dispositivo?”. *Sociológica*, n° 73, pp. 249-264.
- Castro-Gómez, S. (2000). “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro”. En Lander, Edgardo (org.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, pp. 145-162. Buenos Aires: CLACSO.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO.
- (2010). “Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes”. En *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- De Sousa Santos, B.; Meneses, M. P. y Nunes Arriscado, J. (2004). “Introdução: para ampliar o cânone da ciência. A diversidade epistemológica do mundo”. En De Sousa Santos, B. (org.), *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*, pp. 23-105. Porto: Afrontamento.
- Fernández Cid, H. (2014). “La construcción de identidades. Sobre signos, narrativas y herramientas culturales”. En *Psicología de las emociones y afectos políticos*. Buenos Aires: Centro Redes.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kruger, M. (2010). *Jóvenes de escarapelas tomar: escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea*. La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- (2014). “La politización juvenil como proceso psicosocial”. En *Psicología de las emociones y afectos políticos*. Buenos Aires: Centro Redes.
- Langer, E. (2009). “Prácticas de resistencia de docentes y estudiantes de un Bachillerato Popular: maneras de hacer y de pensar que otorgan nuevos sentidos a la educación de jóvenes y adultos”. Primer Congreso Nacional sobre Protesta Social, Acción Colectiva y Movimientos Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 30 y 31 de marzo.
- Marchart, O. (2009). *El pensamiento político posfundacional. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Mauro, S. (2008). "Democracia, representación y política. Racionalidad dialógica e hybris popular". A *Parte Rei*, n° 56, pp. 1-11.
- Michi, N.; Di Matteo, J. y Vila, D. (2012). "Movimientos sociales y procesos formativos". *Polifonías. Revista de Educación*, n° 1, pp. 22-41.
- Rancière, J. (2010). *En los bordes de lo político*. Buenos Aires: La Cebra.
- (2012). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Vommaro, P. (2012). "Aproximaciones a las relaciones entre juventudes, políticas y culturas en Argentina y en América Latina actuales: miradas desde las modalidades de participación política de los jóvenes en organizaciones sociales". En AA. VV., *Juventudes en América Latina: Abordajes multidisciplinares sobre identidades, culturas y políticas del siglo XX al siglo XXI*, pp. 1-28. Buenos Aires: CAICYT-Conicet.
- (2014). "La política producida desde el afecto: repensando Spinoza desde los aportes de Negri y Virno". En *Psicología de las emociones y afectos políticos*. Buenos Aires: Centro Redes.
- Zibechi, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Ciudadanías sexuales y ampliación de derechos en la escuela del siglo XXI

Mariela Alejandra Acevedo

Una breve introducción a los derechos humanos de las “minorías”¹

*Mujer, despierta; el rebato de la razón se hace oír en todo el universo;
reconoce tus derechos.*

*El potente imperio de la naturaleza ha dejado de estar rodeado de
prejuicios, fanatismo, superstición y mentiras.*

*La antorcha de la verdad ha disipado
todas las nubes de la necedad y la usurpación.*

*El hombre esclavo ha redoblado sus fuerzas
y ha necesitado apelar a las tuyas para romper sus cadenas.
Pero una vez en libertad, ha sido injusto con su compañera.*

¡Oh, mujeres! ¡Mujeres!

¿Cuándo dejaréis de estar ciegas?

¿Qué ventajas habéis obtenido de la revolución?

Un desprecio más marcado, un desdén más visible. [...]

*Cualesquiera sean los obstáculos que os opongan,
podéis superarlos; os basta con desearlo.*

Del epílogo de *Los derechos de la Mujer y la Ciudadana*, Olympe de Gouges, 1791

¹ El concepto de “minorías” se entrecorilla puesto que su uso es político: a comienzos de las luchas por reconocimiento de colectivos étnico/raciales, de género, sexuales y religiosos, el término fue usado para “proteger” la vulnerabilidad de aquellos/as que en situación de inferioridad numérica podían resultar estigmatizadas/os. Hoy en día, el concepto de minoría es interrogado y en muchos casos reemplazado por el de diversidades. En el caso de las mujeres que no resultan un colectivo homogéneo, pueden ser consideradas minoría política en el Parlamento, pero resultan ser más de la mitad de la población a nivel mundial, por lo que debe contemplarse siempre dimensiones de clase, etnia, nacionalidad, status, edad, etcétera para saber si estamos ante un colectivo minoritario.

Las elocuentes palabras de Olympe de Gouges, pasados apenas dos años de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y el Ciudadano, puso de manifiesto que la “universalidad” de los derechos refería solo a los *frates*, es decir, a los hermanos varones, libres e iguales para actuar en la esfera pública. Fue a partir de las luchas de los movimientos por los derechos civiles de colectivos étnico-raciales y de mujeres a nivel internacional, que diferentes sujetos conquistaron su carta de ciudadanía: el derecho a votar, a ser representantes, a acceder a estudios superiores y a ejercer profesiones reservadas a las élites dominantes. En épocas más recientes, se ha logrado avanzar en la región –con mucha resistencia– en los derechos de lesbianas, gays, travestis, transgéneros, transexuales, bisexuales e intersex (LGTTTBI). Las agrupaciones del movimiento de mujeres, feministas y del colectivo LGTTTBI han exigido y accedido a grados de justicia similares a los de la ciudadanía masculina, heterosexual y cisgénero.² Pero aun las diferencias de sexuales,³ de identidad y expresión de género⁴ y de orientación sexual⁵ son debatidas como argumentos y esgrimidas como impedimento para el ejercicio de derechos. El avance todavía es incipiente en la región y precisa de la profundización de la perspectiva de derechos humanos, en especial, desde su tratamiento en la escuela. Aún hoy la igualdad efectiva sigue siendo una meta a alcanzar, una utopía necesaria para seguir avanzando.

-
- 2 El concepto “cisgénero” refiere a las personas que no realizan el tránsito entre las fronteras del género femenino/masculino: las personas cisgénero fueron identificadas al nacer como mujeres o varones y asumido esa identidad (con las inestabilidades y transgresiones que todas y todos podemos experimentar). Las personas transgénero, en cambio, decidieron en algún momento de su vida que las personas de su entorno y la sociedad en general aceptarán su género autopercebido, que difiere de aquel que fue consignado en el documento al nacer.
 - 3 La construcción de género puede entenderse como las normas sociohistóricas que operan exigiendo la encarnación de ciertos ideales y estereotipos de femineidad y masculinidad. En sociedades en las que las diferencias de género se asocian causalmente a la diferencia sexual (mujer=femenino, varón=masculino), la construcción de género va unida a la idealización y naturalización de la heterosexualidad, impuesta como modelo único.
 - 4 La identidad sociosexual se refiere a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo (que puede involucrar la elección personal de modificar la apariencia o la corporalidad a través de medios médicos, quirúrgicos o de otra índole) y otras expresiones de género, incluyendo la vestimenta, el modo de hablar y los modales.
 - 5 La orientación sexual se refiere a la capacidad de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por personas de un género diferente al suyo, o de su mismo género, o de más de un género, así como a la capacidad mantener relaciones íntimas y sexuales con esas personas.

Diana Maffía (2007) señala que afirmar que alguien tiene derechos implica que su respeto forma parte de las relaciones sociales y que, por lo tanto, los derechos puedan ser peticionados, reclamados y garantizados, cosa que solo ocurre dentro de una comunidad política. Afirma: “La ciudadanía no se identifica con un conjunto de prácticas concretas (votar, tener libertad de expresión, recibir beneficios sociales del Estado), sino en todo caso con una expresión tan abierta como ‘el derecho a tener derechos’” y señala a la ley de cupo –que promueve la participación de las mujeres en diferentes ámbitos– como un avance significativo para concretar demandas específicas. Otros reclamos, sin embargo, tienen menos eco y recepción positiva entre la población.

Por ejemplo, existen serias dificultades para el colectivo trans al acceso a la ciudadanía plena. En la Argentina, a partir de la Ley de Identidad de Género (2012) se habilita a personas trans a demandar la adecuación del documento nacional de identidad al género autopercebido. Esto motivó otra serie de iniciativas legislativas: dos proyectos de ley –uno a nivel nacional y otro a nivel municipal por la ciudad de Buenos Aires– para resarcir una violación sistemática de derechos a personas trans. En ambos, se preveía una reparación de derechos afectados a personas por expresar su identidad de género autopercebido, pero –presentados en los principales medios de comunicación como injustos o discriminatorios para la población no trans– generaron burlas transfóbicas⁶ y no prosperaron.

Es decir, que desde hace trescientos años los derechos humanos han ido ampliando su esfera de acción, no solo para incluir a un sujeto universal que desborda al varón, blanco, heterosexual y propietario al que refería implícitamente la Revolución francesa, sino también para cubrir áreas más amplias de la dimensión humana. Esta progresiva inclusión se conquistó en nuestra región –no sin conflictos– a partir de la restitución de derechos cercenados por dictaduras y neoliberalismos y la ampliación de derechos de los sectores dominantes hacia otros colectivos marginados.

Según María Luisa Bartolomei (1995), es a partir de la apropiación y radicalización de un discurso –que inicialmente defendía derechos individuales y la propiedad privada– que sujetos que estaban excluidos de la universalidad formal lograron establecer un piso mínimo de igualdad

6 En la actualidad, el concepto de “transfobia” es cuestionado por los colectivos de lucha LGBTI que prefieren la expresión “transodiante”. Se utiliza por su familiaridad, pero en adelante adoptamos la expresión “homolesbotransodiante” para mencionar las acciones que atentan contra las personas por su orientación sexual, identidad o expresión de género.

entre todas las personas sin importar su sexo, color de piel, condición socioeconómica, religión, edad, orientación sexual u otras características que hacen a la diversidad en la universalidad.

Por un lado, entonces, durante tres siglos se amplió la categoría de ciudadanía para subsumir las diferencias –lo que no significa eliminarlas– y establecer ciertos estándares mínimos de igualdad. En este sentido, solo fue recientemente que mujeres adultas, niñas, niños y adolescentes alcanzaron la categoría de sujeto de derecho y dejaron de ser considerados pasivamente como objeto de tutela.⁷ Por otro lado, la ampliación del objeto de derecho determinó que se desechara la idea de “generaciones” de derechos para pasar a comprender la interrelación entre los derechos políticos, los derechos económicos, sociales y culturales (DESC) y los derechos colectivos o de los pueblos. Hoy en día hay consenso en considerar que los derechos humanos son integrales, indivisibles e interdependientes, es decir, que no existen algunos más importantes o fundamentales frente a otros complementarios o secundarios. Pedro Nikken (2010) ha afirmado al respecto:

Basta subrayar, por ahora, que en ausencia de derechos económicos, sociales y culturales los derechos civiles y políticos corren el riesgo de ser puramente formales; y en ausencia de derechos civiles y políticos, los derechos económicos, sociales y culturales no podrían ser garantizados por mucho tiempo.

Podemos sostener entonces que los derechos civiles y políticos, los derechos económicos, sociales y culturales y los derechos de las comunidades, entre los que podemos incluir los de colectivos sexuales, étnicos, religiosos o de personas con discapacidades, son derechos humanos de todas las personas. Su respeto y protección no beneficia a una población específica sino a la sociedad en su conjunto y –aunque en gran medida su salvaguarda es responsabilidad de los Estados– es también una tarea de todos los actores de la sociedad civil, trabajar por el derecho de todas las personas a ejercerlos.

7 Las mujeres adultas fueron consideradas “menores de edad” hasta mediados del siglo xx; así, debían estar acompañadas en el espacio público por un varón familiar, padre, marido, hermano o hijo, quien era su responsable legal; en el caso de los niños varones alcanzaban la emancipación de la tutela con la mayoría de edad, no así en el caso de las niñas.

Los derechos humanos en la Argentina. Sobre represión, democracias y derechos humanos

El concepto de democracia como gobierno del pueblo es indisoluble del concepto de derechos humanos, pero debe ser adjetivado para saber de qué democracia estamos hablando: a las democracias *formales*, producto de elecciones bajo la presión de determinados sectores ligados a las dictaduras que marcaron el pulso de América Latina durante los años setenta y mediados de los ochenta, le siguieron luego democracias *representativas*, que en ocasiones representaron más a intereses de clase que a los mandatos populares. Durante los años noventa, la Argentina se alineó así a los mandatos del Consenso de Washington: privatizaciones de los recursos naturales y de las empresas del Estado, flexibilización laboral, retroceso de las conquistas sociales y quiebre de la trama de solidaridad social que fue reemplazada por un espíritu escéptico de la política, de neto corte individualista.

Sin embargo, la existencia de organismos de derechos humanos, delineó en el horizonte la posibilidad de una democracia participativa, integrada por ciudadanas y ciudadanos que resistieron y mantuvieron vivo el reclamo de memoria, verdad y justicia.

Las mujeres fueron clave en estas agrupaciones: Madres y Abuelas de Plaza de Mayo se convirtieron en símbolo de una lucha contra la impunidad a nivel mundial, politizando los lazos de sangre y de parentesco. Ellas hicieron algo más que reclamar por sus familiares: se solidarizaron con las luchas democráticas de todos los sectores postergados. Las luchas democráticas incluyeron a pibes víctimas del gatillo fácil y del paco,⁸ de las desaparecidas por redes de trata para la prostitución, y de las comunidades migrantes discriminadas. De manera lúcida, trazaron la estructura profunda que unía la represión (y la violación a los derechos civiles y políticos durante la última dictadura militar) con el desguace económico (y el desmantelamiento de los derechos económicos, sociales y culturales durante los diez años de gobierno de Carlos Saúl Menem en los noventa) y las luchas por la redistribución y el reconocimiento vigente en nuestras actuales sociedades. Luego de la crisis de 2001, que terminó con una veintena de muertos, parecía imposible la reconstrucción de esa trama de

8 “Gatillo fácil” es la expresión coloquial con la que en Argentina se denomina a las víctimas de la violencia policial, generalmente varones jóvenes a los que se acusa de “pibes chorros”, figura mediática que asocia juventud, pobreza y delincuencia. “Paco” es el nombre con el que se conoce a un derivado de la cocaína de producción económica y muy adictiva, asociada a los sectores más pobres.

solidaridades; sin embargo, el reclamo de justicia seguía intacto y después de más de treinta años, se derogaron las leyes de impunidad y se reabrieron los juicios a los genocidas que durante los últimos años se realizaron en distintas provincias de la República Argentina.⁹

Durante más de treinta años, los organismos de derechos humanos apoyaron y a la vez ampliaron las demandas, se nutrieron de la lucha de Madres, Abuelas y Familiares que acompañaron en estos años y entendieron que el proceso de democratización no terminaba con la vigencia de un sistema electoral, sino que las marcas del proceso se prolongaban en las consecuencias que podemos observar en nuestras calles, en la pobreza, la injusticia, la discriminación y la falta de oportunidades.

Cabe destacar, en torno a lo que estamos discutiendo en este ensayo, que la represión y el secuestro de personas durante la dictadura militar argentina (1976-1983) tiene una historia apenas conocida con respecto a las violaciones a la comunidad LGTTTBI. La naturalización de estas violencias hizo imposible durante décadas leer las acciones del Estado en el contexto de violación de derechos humanos de las diversidades sexuales.¹⁰

La continuidad de las luchas de derechos humanos se plasmaron también, entonces, en las demandas del colectivo de mujeres y agrupaciones feministas y de diversidades sexuales. La identificación con personas de ese conjunto diverso, que conforma nuestra sociedad, de quien siendo distinto a mí *podría ser yo* es la raíz que impregna de sentido moral la defensa de los derechos humanos.

9 Entre 2008 y 2016, se efectuaron 153 juicios que dieron como resultado 921 condenas. El informe completo puede accederse en <http://www.cij.gov.ar/nota-24588-Lesa-humanidad-en-2016-se-dictaron-136-condenas-en-juicios-orales-en-todo-el-pa-s.html>

10 Tal como testimonió Valeria Ramírez, una transexual que a los 22 años fue secuestrada en dos oportunidades mientras ejercía la prostitución, sometida a vejaciones y torturas por su identidad travesti. No se trató de un caso excepcional. Solo recientemente –y luego de más de 30 años de recuperada la democracia– se ha podido asociar la maquinaria genocida del terrorismo de Estado, con lo que les sucedió a colectivos específicos, como al colectivo trans. En 2011 Valeria Ramírez realizó el trámite de reparación económica bajo su nombre de varón. Ramírez afirmaba por aquel entonces en la nota: “Quiero que esa reparación se la den a Valeria porque la víctima fue ella” en referencia a cómo en aquel entonces el colectivo travesti-transexual luchaba y exigía una ley de derecho a la identidad de género. La Ley de Identidad de Género se sancionó al año siguiente. La reparación histórica que demanda la comunidad trans aún está pendiente. En *Página 12*, 27 de enero 2011, “Otros se ponían la camiseta del Che, nosotras teníamos los pechos” por Alejandra Dandan. Disponible en la web en <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-161244-2011-01-27.html>

La escuela y el abordaje de derechos humanos: una educación para otra ciudadanía

En *Enseñanza, currículum y profesorado*, Domingo Contreras (1990) da cuenta de cómo las teorías de reproducción¹¹ de las últimas décadas del siglo XX, cuestionaron a la escuela por las formas invisibles a través de las cuales no actúa igualando a sujetos y democratizando saberes como su ideario sostiene, sino que tiende a reproducir las desigualdades existentes en la sociedad. Posteriormente, las teorías de las resistencias matizaron la reproducción, otorgando a los sujetos escolares diferentes grados de posibilidad de acción y transformación. Pero tanto en unas como en otras, el eje fue puesto en las desigualdades socioeconómicas de las sociedades capitalistas, lo que Nancy Fraser (1997) llama *luchas por la redistribución*. Así, se dejaba a un lado las desigualdades basadas en género, orientación sexual e identidades sociosexuales, que la autora identifica como “luchas por el reconocimiento”.

Graciela Morgade (2009) señala que fueron los estudios de género a partir de los años ochenta los que retomaron y ampliaron la investigación y la conceptualización de las nociones de reproducción y de resistencia en términos de lo masculino y lo femenino. Desde la sociología de la educación crítica se reconocía así que resultaba insuficiente pensar la *reproducción* únicamente en términos de clase, obviando las desigualdades de género. De modo que la noción de *aparato ideológico del Estado* de Louis Althusser (1977) demostró ser útil para conceptualizar la transmisión de las relaciones de poder y dominación masculina.

En las últimas décadas del siglo XX emergieron en la investigación educativa los llamados estudios *queer* (de diversidades que problematizan las relaciones entre corporalidad, identidad y deseo) y los de *masculinidades* (que indagan en los diferentes modos en la que varones –aunque no solamente ellos–¹² pueden vivenciar diversas formas de masculinidad). Los aportes de estas corrientes fueron clave para comprender como: “En la escuela se aprende a ser varón y a ser mujer [...] se aprende a ser heterosexual,

11 Ver, por ejemplo, Bourdieu y Passeron (1972), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Ed. Laia, Barcelona; Bourdieu, Pierre (1997), *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI, México.

12 Ni la masculinidad ni la feminidad se encuentran en relación con el cuerpo asignado al nacer como varón o mujer. Ver Halberstam, Judith (2008), *Masculinidad femenina*, Egals, Madrid [1998. *Female Masculinity*. United States of America: Duke University Press].

a no ser bisexual, ni homosexual, ni lesbiana ni travesti... y junto con eso se aprende a despreciar las diferencias” (Alonso *et al.*, 2007: 110).

Más recientemente, el término *ciudadanía sexual* (Viteri y Castellanos, 2013) refiere a la dimensión de los derechos reproductivos y de género, que conforman el núcleo que afecta a todas las personas, pero de forma diferente según sean mujeres, varones, cis o trans. Se distinguen así entre unos derechos específicos de determinados colectivos, que implican una transformación fundamental de las normas de género y/o sexuales asociados a la capacidad bioreproductora de las mujeres, como el aborto, la descriminalización de la homosexualidad, el acceso a tratamientos de cambio corporales o la demanda por el cese de las cirugías que “corrigen” la corporalidad de bebés intersex; y otros derechos extensivos a todas las personas, independientemente de la orientación o identificación de género. El matrimonio igualitario, en este sentido, no es un derecho específico del colectivo gay lésbico, sino que la norma sexual del matrimonio se extiende a sujetos no heterosexuales.

Para la jurista María Lourdes Vargas Escobar (2003), todos estos derechos pueden resumirse en dos frases: “Toda persona tiene derecho a decidir con quién, cuándo y cómo tiene, o no hijos y relaciones sexuales. Son los derechos que garantizan la libre decisión sobre la manera de vivir el propio cuerpo en las esferas sexual y reproductiva”.

Las conquistas de derechos sexuales en cuanto ampliación de ciudadanía también impactan en las escuelas, y encontramos una conceptualización sobre esto en el trabajo de Graciela Morgade (2009), quien ha señalado acertadamente “que toda educación es sexual, ya que en todos los procesos educativos se producen, transmiten y negocian sentidos y saberes respecto de la sexualidad y las relaciones de género”. La autora propone utilizar entonces el concepto de “educación sexuada” para entender una educación que reconoce el “carácter integral de los cuerpos que se encuentran en el ámbito escolar”. Esta conceptualización nos sirve para introducir algunas ideas sobre cómo entender una educación en derechos humanos desde una perspectiva feminista o con enfoque de género para que los cambios legales sean acompañados con transformaciones culturales desde la escuela.

Lo que aprendemos en la escuela: currículum explícito, real, oculto y nulo

Mucho se ha escrito sobre las modificaciones que un programa tiene en su puesta en marcha con lo que queda afuera y lo que se oculta y se reproduce sin nuestro conocimiento. En cuestiones de género y diversidad sexual, un ejemplo de currículum oculto se encuentra en las formas en las que se transmite la heteronorma. Usualmente se “tolera” la diversidad sexual en el plantel docente o en el alumnado mientras esta no se haga explícita. Cuando eso sucede, la inquietud de colegas y directivos por el “bienestar del alumnado” se expresa en la pregunta: “¿Pero por qué es necesario que lo diga, si yo no ando por ahí diciendo que estoy orgullosa/o de ser heterosexual?”. Se desconoce así que la heterosexualidad funciona como norma invisible que se presupone, por ejemplo, en conversaciones informales entre docentes en las que se menciona al cónyuge, se exhiben alianzas, fotos y relatos de las actividades familiares, sin que por eso nadie juzgue ese tipo de despliegues como *actos de exhibicionismo heterosexual*.

El currículum nulo, en cambio, es todo contenido que no entrará en forma de prácticas y discursos y estará así, fuera de toda posibilidad de discusión. Ejemplo de esto, y en especial tratándose de cuestiones de género y sexualidad, será la omisión en la enseñanza de la Educación Sexual Integral (ESI), de la iniciación sexual de los jóvenes, especialmente en torno a prácticas de prostitución. Tampoco es común que cuando se habla de diversidad sexual se tenga en cuenta formas de identidad sexual calificadas como *abyectas*, en especial, el travestismo, la transexualidad y la intersexualidad. En el caso de que en el contexto áulico se *filtre* como temática en general, el pánico sexual ante lo diferente, lo extraño, lo imposible de encasillar en el esquema binario, se apodera de un amplio sector de quienes sienten amenazada su *normalidad*. La reacción puede ir desde el chiste hasta la violencia física; usualmente, esto se traduce en exclusión para lo marcado como diferente.

Traer las cuestiones curriculares implica pensar que la escuela puede ser el espacio ideal para poner en cuestión un modelo de masculinidad hegemónica que se está cobrando la vida de mujeres, niñas y también de varones que expresan masculinidades no heteronormativizadas.

El sociólogo y sexólogo español, Erik Pescador Albiach (2008) es especialista en masculinidades y violencia machista y autor del proyecto educativo

*Ulises*¹³ de prevención de las violencias masculinas. Para Pescador, es preciso realizar una crítica al Modelo de Masculinidad Tradicional Patriarcal (MMTP) ya que: “Para alcanzar unas adecuadas relaciones de paz entre mujeres y hombres necesitamos replantear la, hasta ahora y todavía, injusta estructura de género y de distribución de roles y poder” (2008: 41).

Para el investigador, las modificaciones profundas dependen de la deconstrucción de las masculinidades: “Los varones no han movido todavía su posición de poder porque ni se ha cuestionado ni ha entrado en crisis como la posición de no-poder de las mujeres. ¿Por qué no trabajar con la otra mitad de la realidad que no está cambiando?” (2008: 41). En este sentido, es necesario explorar el modelo hegemónico de sexualidad heterocentrado, coitocéntrico, y medido en términos de evitar o permitir la reproducción biológica.

Precisamos cuestionar el modelo de masculinidad heredado, en el que el sujeto varón heterosexual está cargado de ciertas atribuciones y características, si pretendemos sociedades más equitativas y justas. También poner en tensión el modelo de femineidad basado en la construcción de un canon de belleza opresivo y peligroso para la salud, que presiona con mensajes sobre el cuerpo deseable, especial pero no exclusivamente de las mujeres, quienes asumen los mandatos que medios de comunicación, familias y grupos de pares presentan como exigencias. Eugenia Tarzibachi denomina *feminidad enfatizada* a este modelo transmitido como ideal de belleza, en cuanto una femineidad adaptada a la forma canónica de *ser mujer*, cuyas principales características son la fragilidad y el estar disponible para el otro.¹⁴

13 Su trabajo “Cambios en las masculinidades desde la educación” (Pescador Albiach, E., 2008) es uno de los diecisiete capítulos que integran *Voces de hombres por la igualdad de género*, recopilación de escritos de algunos de los principales activistas profeministas que bregan por nuevas masculinidades en España. Disponible en <http://vocesdehombres.wordpress.com/>

14 Eugenia Tarzibachi retoma un par de conceptos acuñados por Robert Connell en *Masculinidades* (1995, University Press) para referirse a una versión tradicional de la femineidad y la masculinidad reactualizada a nivel social: masculinidad hegemónica y femineidad enfatizada. Con el primer concepto el autor se refiere a la masculinidad que se construye y sostiene en relación con otras formas de masculinidad subordinadas y con las mujeres. Connell afirma que sería incorrecto referirse a su par esperable (femineidad hegemónica) por cuanto “no existe presión en negar o subordinar otras formas de la femineidad de la manera en que la masculinidad hegemónica debe negar otras masculinidades” (Connell, 1987: 187, traducción de la autora). Ese tipo de masculinidad es definida por su carácter heterosexual, mientras que la femineidad enfatizada es entendida “en torno al cumplimiento de su subordinación y está orientada en acomodar sus intereses y deseos a los del hombre”.

La escuela sigue siendo el lugar donde generar espacios de resistencia a las formas en las que desde la publicidad y los medios de comunicación en general, se imponen mandatos estéticos y conductuales para que niñas y jóvenes sean aceptadas y valoradas.

Una masculinidad hegemónica, una femineidad enfatizada, el desprecio por quienes no se ajustan a estos patrones y formas desiguales, asimétricas en el acceso y la participación tanto en los espacios privados como públicos se traducen en ejercicios de dominación y subordinación que vemos a diario. La violencia de género o violencia machista se sostiene en la naturalización de las formas en las que algunos varones se relacionan con quienes no consideran iguales, por lo que el acceso a ese cuerpo-objeto puede ser efectuado mediante el abuso, la violación, el acceso por precio a cuerpos vulnerados o la violencia machista, que en una alta tasa termina en el femicidio.¹⁵ Pero es un error suponer que el problema se reduce a *algunos varones* que ejercen violencia sobre *algunas mujeres*. Se trata de una cultura de la violación que se sostiene sobre el silencio, la complicidad, la repetición y el miedo en la que participamos todas y todos.

Siguiendo la tesis de Susan Brownmiller (1975), podríamos sostener que esos varones violentos que llegan al femicidio disciplinan al colectivo social, manteniendo el privilegio de todos los hombres sobre las mujeres. Brownmiller entiende que el ejercicio violento por parte de algunos hombres funciona dando a todos los hombres un plus de poder sobre las mujeres.

La violencia física o sexual es la primera causa de muerte de las mujeres en el planeta, por delante del cáncer, la malaria, los accidentes de tráfico y las guerras.¹⁶ Se trata de femicidios: uno de los efectos más terribles de la legitimación de la subordinación y la negación más elemental a la

En Tarzibachi, E. (2010), “¿Qué pretende usted de mí? Mujer y mirada en dos imágenes publicitarias contemporáneas”, en Gutiérrez, M. A. (comp.), *Voces polifónicas. Itinerario de los géneros y las sexualidades*, Godot, Buenos Aires.

15 El concepto de femicidio visibiliza una de las formas más extremas de violencia hacia las mujeres: el asesinato cometido por un hombre hacia una mujer a quien considera de su propiedad. El término es político, denuncia la naturalización de la sociedad hacia la violencia sexista. (El concepto “femicidio” fue desarrollado por la escritora estadounidense Carol Orlock en 1974 y utilizado públicamente en 1976 por la feminista Diana Russell, ante el Tribunal Internacional de Los Crímenes contra las Mujeres, en Bruselas) en <http://www.lacasadelencuentro.com.ar/femicidios.html#1112011>

16 Fuente Oxfam Intermón. “Siete de cada diez mujeres sufre violencia física o sexual a lo largo de su vida” Disponible en <http://www.elmundo.es/solidaridad/2014/10/15/543ed-61c268e3edf648b456b.html>

autonomía sexual de las mujeres. Este fenómeno debe ser comprendido, entonces, en un contexto más amplio de relaciones de dominio y control masculino sobre las mujeres. En la Argentina, datos recientes del Observatorio de Femicidios de la Sociedad Civil Adriana Marisel Zambrano, indican que una mujer es asesinada cada 30 horas, víctima de la violencia ejercida por novios, amantes, esposos, exparejas o desconocidos.¹⁷

Para entender este fenómeno remitimos al concepto *cultura de la violación*, que señala la forma en la que en nuestras sociedades aún tendemos a culpar a las víctimas antes que condenar sin ambages a los victimarios. En los casos de violación que los medios espectacularizan y convierten en tema de conversación, la forma en que vestían, la vida sexual y el consumo de alcohol entre otras cuestiones, tejen una condena sobre las mujeres violentadas que justifica las acciones de los perpetradores.

En los estudios de hostigamiento de pares en la escuela, sin embargo, esta división entre víctimas y victimarios se abre para incluir además a cómplices o testigos, colegas del entorno que no actuaron por miedo o por apoyo tácito al violento. De forma similar, podemos comprender la cultura de la violación como esas expresiones justificatorias que la sociedad mantiene frente a los perpetradores de violencia de género, incluida la violación.

¿Podemos crear una cultura del consentimiento desde las aulas? El papel de la Educación Sexual Integral

Frente a la cultura de la violación es esencial crear una cultura del consentimiento. Para ello, es necesario dar discusiones en las aulas sobre el derecho de los varones a acceder a un grupo de mujeres destinadas a su uso sexual público en la prostitución, el lugar social de las mujeres en la

17 El estudio se realiza a partir del relevamiento de información publicada en diarios de distribución nacional y provincial, y las autoras del relevamiento aclaran además que: "Debido a que no existen estadísticas oficiales, en este informe no están contempladas las mujeres que ingresan a los hospitales con evidencia de haber sufrido violencia de género (en muchos casos hay denuncias anteriores por maltrato) y que en los certificados de defunción figurarían como muerte por paro cardio-respiratorio. Como tampoco está el registro de las mujeres, víctimas de la violencia sexista, que se encuentran internadas en grave estado, muchas de ellas con pronósticos reservados" (Fuente: <http://www.lacasadelencontro.org/femicidios.html>). Durante 2016 se mantuvo la cifra de una mujer muerta cada 30 horas; a inicios de 2017, según el Instituto de Políticas de Género Wanda Taddei se incrementó; se registró un femicidio cada 18 horas, con un total de 58 mujeres asesinadas por sus parejas o familiares cercanos en los primeros 43 días del año.

sociedad capitalista actual, los márgenes de elección o de decisión de personas que han tenido menores oportunidades o menor acceso a derechos, las formas de concebir lo femenino como disponible, al-servicio-de o como ser-para-otro y la anulación del placer y el disfrute de las mujeres en pos de un criterio económico de sexualidad comercial.

¿Por qué estos temas deberían ser incluidos en un currículum explícito en la escuela? En primer lugar, porque a partir de 2006, en la Argentina tenemos la Ley de Educación Sexual Integral. En ella se señala que la enseñanza de forma transversal –desde distintos espacios curriculares– debe incluir contenidos sobre cuerpo, género, sexualidad, prevención de enfermedades y embarazos no deseados, erradicación de la violencia y de todas las formas de discriminación, entre otras cuestiones.

La sociedad le demanda a la escuela una formación integral que cubra aspectos físicos, psíquicos, emocionales y éticos en la relación con el otro/a. Esto implica que docentes de todos los niveles y modalidades tengan una formación en derechos humanos y en perspectiva de género. Si nos centramos en el dictado de ESI, es necesario señalar que suele quedar relegada la dimensión del placer y del disfrute, las funciones recreativas y exploratorias de las relaciones consentidas, y tal vez sea este el principal problema que como educadoras y educadores debemos enfrentar: la creación de una cultura del consentimiento requiere que las jóvenes tengan herramientas para expresar un sí con ganas sin por eso ser señaladas, estigmatizadas, por ejercer y disfrutar de su sexualidad; o decir no, y que eso sea respetado; y en donde los varones aprendan que el silencio o la duda no son las expresiones de un sí y que un no, no se modifica con la insistencia o con mayores niveles de alcohol. La forma de crear una cultura del consentimiento implica enseñar a identificar la cultura de la violación como un problema a abordar entre las y los jóvenes.

Tenemos una ley que no solo nos permite incluir cuestiones en torno al género y la diversidad sexual en la escuela, sino que nos insta a hacerlo a partir de la problemática social que hoy enfrentamos. Debemos incorporar estas cuestiones porque sabemos que lo que no se incluye explícitamente, se filtra en lo que ya vimos como *currículum oculto* o se deja afuera, con el *currículum nulo*. Nuestro currículum real, entonces, tiene que plasmar nuestros avances legales y una cultura democrática que respete y garantice los derechos humanos de todas las personas.

Despatriarcalizar las escuelas: igualdad y diversidad

El modelo heteronormativo y binario dificulta comprender algunas de las realidades escolares. Esto quiere decir que mientras la búsqueda de paridad de género ha logrado la inserción y permanencia de las niñas, las formas de expulsión del sistema, exceden la rejilla de inteligibilidad binaria por la que se observa la *paridad de géneros*. Esto es notorio si se tiene en cuenta a la población trans.

En estudios realizados sobre la situación de la comunidad travesti-transsexual en nuestro país a cargo de la activista travesti Lohana Berkins (2005), se observa que la mayoría de las travestis que reconocieron su identidad entre los 13 y los 18 años no completaron la escolarización. Muchas de ellas atravesaron historias de repitencia y traslados a distintos establecimientos por causas discriminatorias en las trayectorias escolares. La mayoría ha sufrido algún tipo de violencia y señalan a la escuela como uno de lugares en los cuales han recibido usualmente agresiones. ¿Tenemos en cuenta estas realidades en nuestras escuelas?

Las formas de exclusión que tan dramáticamente afectan a las personas trans han llevado al colectivo a crear su propia escuela en Buenos Aires: el Bachillerato Popular Trans Mocha Celis, que se puede entender que dialoga con los efectos expansivos de leyes que en los últimos años se sancionaron en Argentina, entre ellas la Ley de Educación Sexual Integral (2006), la Ley de Matrimonio Igualitario (2010) y la Ley de Identidad de Género (2012). Una escuela necesaria para un colectivo específico pero abierta a toda la comunidad. Llegan allí quienes no tienen prejuicio de compartir el baño con una travesti o quienes también han sufrido formas de discriminación de homo-lesbo odio. Allí la *deserción* es más difícil: se sienten en casa. Esto nos lleva a pensar que la paridad no se traduce solo en números de cuántos varones y cuántas mujeres ingresan y permanecen y egresan del sistema escolar, sino que debe indagarse también en los motivos por los que los sujetos quedan fuera y en las condiciones en las que pueden realizar las trayectorias escolares.

Recapitulando, podemos decir con Graciela Morgade, que toda educación es sexual y que la necesaria formación de docentes al respecto necesita que esta, además de tener un enfoque de derechos humanos, incluya los planteos del feminismo.

De forma que además de la necesaria información, exista formación en derechos de las diversas identidades y orientaciones sexuales, haciendo

hincapié en el problema de las manifestaciones de homolebotransodio,¹⁸ que suelen expresarse como parte de una cultura heteropatriarcal, tanto en chistes como en agresiones físicas.

Una formación en derechos que haga hincapié además en la construcción de una cultura del consentimiento en las relaciones sexo-afectivas problematizadas en el aula como búsqueda de placer mutuo y consensuado para lo que se necesita deconstruir el modelo hegemónico de masculinidad que subordina toda expresión de lo femenino como aquello que debe ser negado para ser viril.

Es necesario construir un abordaje en las aulas que considere la matriz de derechos humanos como la base a adoptar para discutir las relaciones de poder actuales y propugnar nuevas formas de ciudadanía basadas en formas de masculinidad y feminidad que se relacionen de manera más igualitaria. Para lo cual un primer paso podría ser la revisión del material curricular y la inclusión de la historia de las luchas de las mujeres y los colectivos LGTTTBI. En ese sentido, es posible mencionar como antecedente la inclusión del 17 de Mayo, día de lucha contra la Homo-lesbo-transodio, como efemérides en el calendario escolar de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Sería interesante avanzar en incluir otras fechas que permitan trabajar estas cuestiones y que hacen a la historia de las conquistas de derechos humanos a nivel nacional e internacional. Una escuela emancipatoria debería ser el espacio que recupere la historia de lucha de las mujeres y las diversidades sexuales. Salir del lugar de subordinación implica tomar conciencia de la lucha por los derechos. La escuela a la que apostamos se nutre de las experiencias de colectivos que articulan un mensaje que interpela a la sociedad toda. La construcción de redes entre actores, colectivos e instituciones mantiene viva la experiencia de lucha por los derechos humanos y hacen que no sea letra que deba aprenderse de memoria.

Además de la revisión del material curricular, prioritaria en el sistema escolar debido a los sesgos androcéntricos que expertas/os en el área han denunciado,¹⁹ la formación docente es una pieza clave para la transformación en las aulas. Es necesario promover la formación del profesorado en el

18 Expresión que despatologiza y responsabiliza a quienes no actúan motivados por el miedo (en los términos homofobia, lesbofobia o transfobia), sino por la protección de privilegios heterocis.

19 Con respecto a la revisión curricular, ver Unesco: *Fuera moldes: hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. Barcelona: Unesco, 1987. El trabajo de García Gracia, Maribel y Troiano i Gomà, Helena. *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Barcelona: Instituto de la Mujer, 1993; Cabal, Graciela Beatriz, *Mujercitas*

conocimiento de los valores que subyacen a materiales curriculares feministas. Existen análisis sobre cómo las prácticas educativas modelan roles de género en el ámbito educativo.²⁰ El o la docente que está al frente de una clase debe tener formación en derechos humanos con perspectiva de género y de diversidades sexuales, ya que como formador no solo enseña una disciplina.²¹

La importancia de la formación docente continua es un punto clave para problematizar la reproducción de estereotipos, prácticas y discursos dentro del aula, pero no podemos dejar de mencionar que hay que tener en cuenta otros factores que inciden de manera fuerte en la política educativa en los países de América Latina. Es por eso que quienes participamos en la formación ciudadana debemos tener claro que la enseñanza se corresponde con los contenidos de un Estado laico y respetuoso de los derechos humanos de todas las personas. Las convicciones religiosas personales son del ámbito de la conciencia y no deben ser esgrimidas en el espacio que comparten docentes y alumnas/os en perjuicio del derecho a la educación de ningún sector de la población, aunque no se coincida con su forma de experimentar cuerpo, deseo y sexualidad.

A modo de cierre: un horizonte de utopías

La incorporación de los derechos de las mujeres y de las diversidades sexuales como temáticas específicas es relativamente reciente: en la Conferencia Mundial De Derechos Humanos de Viena, en 1993, se incorpora al Programa de Acción “Los derechos humanos de las mujeres y las niñas”. Los derechos de las diversidades sexuales se ven plasmados en los

¿eran las de antes?: el sexismo en los libros para chicos. Buenos Aires: Coquena Grupo Editor, 1992.

- 20 Para algunos de los trabajos al respecto, ver Moreno, Emilia: “La transmisión de modelos sexistas en la escuela”, en *El harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar.* Barcelona: Graó, 2000, p. 11-32; Spender, Dale: *Aprender a perder: sexismo y educación.* Buenos Aires: Paidós, 1993; Moreno Marimón, Monserrat: *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela.* Barcelona: Icaria, 1993; sobre la construcción de la masculinidad, ver Askew, Sue y Ross, Carol: *Los chicos no lloran: el sexismo en educación.* Barcelona: Paidós, 1991.
- 21 Entre 2014 y 2016 el Ministerio de Educación de la Nación llevó adelante el Programa de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, entre los que ofertó el postítulo de Derechos Humanos que incluyó formación sobre Género y Diversidades Sexuales. Actualmente cursan las cohortes iniciadas en 2014 y 2015. La nueva gestión estatal no abrió nuevas cohortes y actualmente se asiste a un proceso de desguace del programa. Se puede acceder al programa de la en el sitio del PNEFP <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/postituloseneducacionderechoshumanos/>

Principios de Yogyakarta y son aún más recientes: datan del año 2006 y lejos están de ser universales.²²

La frontera que separa lo privado y lo público ha sido revisada y confrontada bajo el lema feminista *Lo personal es político*. La educación sexual se encuentra en esa tensión sin duda, siendo el cuerpo, la identidad y la sexualidad expresiones de deseo personales, se encuentran además en el campo político de los intercambios simbólicos, emocionales y también económicos de una sociedad, por lo que no es ajena a la intervención de discursos transformadores, libertarios como también de apropiaciones de sectores conservadores o reaccionarios. Como afirma la docente y activista lesbiana Valeria Flores (2007), “pensar la educación sexual implica comprender las relaciones de poder que construyen subjetividades sexuadas y generizadas, es pensar en el conocimiento como ejercicio político de desnaturalización de las desigualdades y en las posibilidades que tiene la institución escolar de hacer de las vidas y los cuerpos, lugares habitables y placenteros” (2007: 4).

La Ley de Educación Sexual Integral resultó un avance importante, al igual que las leyes ampliaron el acceso al matrimonio o el reconocimiento de la identidad, pero la legislación debe ser acompañada en las aulas si queremos transformaciones reales en nuestras sociedades.

El abordaje de la realidad social desde una perspectiva de género amplia e inclusiva es una asignatura pendiente en las instituciones escolares y es relativamente reciente en la matriz de derechos humanos. Este trabajo intenta ante todo combinar estos enfoques, abrir puertas a la formación de ámbitos de debate tanto en lo que se refiere a la construcción social de la masculinidad y a sus efectos, como a la problemática de la diversidad sexo-genérica en una sociedad heteropatriarcal, y a la continuidad de las luchas feministas en todos los ámbitos de nuestra vida, que estoy segura que puede ser transformada y que la escuela sigue siendo el mejor espacio para hacerlo.

Bibliografía

Alonso, G.; Herczeg, G.; Lorenzi, B. y Zurbriggen, R. (2007). “Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural”. En

22 Se puede acceder al documento que recoge legislación internacional de derechos humanos sobre identidad de género y orientación sexual en http://www.yogyakartaprinciples.org/principles_sp.pdf

- Korol, C. (comp.), *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular: Pañuelos en Rebeldía*, pp. 107-128. Buenos Aires: Editorial El Colectivo-América Libre.
- Althusser, L. (1977). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado. La filosofía como arma de la reacción*. México: Siglo XXI.
- Bartolomei, M. L. (1995). *Universalismo y diversidad cultural en América Latina. Diversidad en la conceptualización de los derechos humanos*. Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos-Serie Estudios Básicos de Derechos Humanos, t. vi. Disponible en <http://www.corteidh.or.cr/tablas/a12018.pdf>
- Berkins, L. (comp.) (2008). *Cumbia, copeteo y lágrimas. Informe nacional sobre la situación de travestis, transexuales y transgéneros*. Buenos Aires: ALITT.
- Berkins, L. y Fernández, J. (coords.) (2005). *La gesta del nombre propio. Informe sobre la situación de la comunidad travesti en Argentina*. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo.
- Contreras, J. (1990). "La didáctica y los procesos de enseñanza aprendizaje". En Contreras, J., *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*, pp. 13-50. Madrid: Akal.
- Fernández, J. (2004). *Cuerpos desobedientes. Travestismo e identidad de género*. Buenos Aires: Edhasa.
- Flores, V. (2005). *Notas lesbianas, reflexiones desde la disidencia sexual*. Buenos Aires: Hipólita Ediciones.
- (2007). "Educación sexual. Ruptura o estabilidad del contrato heterosexual". *Baruyera*, n° 1, pp. 4-5. Disponible en <https://es.scribd.com/document/24985452/BARUYERA-1>
- Fraser, N. (1997). "¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas en tomo a la justicia en una época 'postsocialista'". En Fraser, N., *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*, pp. 17-54. Santa Fe de Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Maffía, D. (2007). "Género y ciudadanía". *Encrucijadas*, n° 40, pp. 1-6. Disponible en http://repositorioub.sisbi.uba.ar/gsd/collect/encrucci/index/assoc/HWA_376.dir/376.PDF

- Magendzo, A. (2010). "Ideas-fuerza de la educación en derechos humanos". *Revista IIDH*, n° 52, pp. 309-320.
- Morgade, G. (2009). "Hacia una pedagogía para una educación sexuada con perspectiva de género: un enfoque superador de las tradiciones medicalizantes, moralizantes y sexistas en América Latina". Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, Río de Janeiro, Brasil, 11 al 14 de junio.
- Nikken, P. (2010). "Protección nacional de los derechos humanos: haciendo efectiva la progresividad de los DESC". XXVIII Curso Interdisciplinario de Derechos Humanos, IIDH, San José de Costa Rica, 16 al 27 de agosto.
- Pescador Albiach, E. (2008). "Cambios en las masculinidades desde la educación". En Lozoya, J. A. y Bedoya, J. M. (comps.), *Voces de hombres por la igualdad*. Disponible en <http://vocesdehombres.files.wordpress.com/2008/10/cambio-de-las-masculinidades-desde-la-educacion.pdf>
- Tarzibachi, E. (2010). "¿Qué pretende usted de mí? Mujer y mirada en dos imágenes publicitarias contemporáneas". En Gutiérrez, M. A (comp.), *Voces polifónicas. Itinerarios de los géneros y las sexualidades*, pp. 260-287. Buenos Aires: Godot.
- Vargas Escobar, M. L. (2003). "Derechos Humanos: Derechos sexuales y reproductivos". Disponible en http://www.nodo50.org/mujeresred/IMG/pdf/Milu_Vargas.pdf
- Viteri, M. A. y Castellanos, S. (2013). "Dilemas *queer* contemporáneos: ciudadanías sexuales, orientalismo y subjetividades liberales. Un diálogo con Leticia Sabsay". *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, n° 47, pp. 103-118.

Insignias notorias de la gran tradición de los pensamientos de la emancipación, los conceptos de revolución y de democracia pudieron pensarse en América Latina, durante los tres primeros lustros de este siglo, en sus diversas y auspiciosas combinaciones. En ese clima de ideas, tan distinto del actual, se puso en marcha años atrás el **Programa Regional Democracias en Revolución & Revoluciones en Democracia**, cuyos grandes motivos no hay ninguna razón para abandonar y cuyo capítulo argentino se complace en presentar sus resultados por medio de esta serie de libros colectivos.

La extensión del derecho a la educación en América Latina forma parte del debate contemporáneo acerca de la escolarización. Las reformas educativas de la última parte del siglo xx y comienzos del siglo xxi en la región acompañaron dicho debate: sanción de nuevas leyes, cambios en la estructura de los sistemas educativos, reformas curriculares, revisión de la enseñanza en el aula, modificación de la formación docente son algunas de las maneras que adoptan estas reformas. Las modificaciones en los sistemas educativos también se encuentran atravesadas por la emergencia de nuevos actores, temas y formas de intervención: desde las pruebas internacionales estandarizadas, la participación de la sociedad civil y las organizaciones no gubernamentales, hasta la introducción de contenidos vinculados con cuestiones de género y sexualidad. Este libro reúne trabajos que intentan dar cuenta del conjunto de cambios mencionados desde diferentes perspectivas: histórica, política, filosófica y pedagógica. Reúne también los artículos premiados del concurso de ensayos CLACSO-UNGS sobre el derecho a la educación en el marco del Eje Educación del programa Democracias en revolución/Revoluciones en democracia.

Universidad Nacional
de General Sarmiento



INSTITUTO DE ALTOS ESTUDIOS NACIONALES
LA UNIVERSIDAD DE POSGRADO DEL ESTADO



Libro
Universitario
Argentino

