



Espacios en Blanco. Revista de Educación

ISSN: 1515-9485

ISSN: 2313-9927

revistaespaciosenblanco@gmail.com

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Argentina

Sgró, Margarita
La Justicia social como problema político-pedagógico
Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 2, núm. 29, 2019, Julio-Diciembre
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384556937009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La Justicia social como problema político-pedagógico

Social Justice as a political-pedagogical problem

Margarita Sgró

Dra. en Educación. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales NEES-FCH-UNICEN.

E-Mail: msgro@fch.unicen.edu.ar

Resumen

En este artículo, nos proponemos examinar algunas de las miradas teóricas más difundidas sobre la relación entre educación escolar y justicia social. Pensamos que en ellas predomina un análisis fragmentado, destinado a generar, dentro de las oportunidades que da la educación, especialmente escolar, estrategias para reforzar aprendizajes necesarios en los sectores sociales más desfavorecidos, estrategias para ampliar el currículum oficial a culturas no hegemónicas o minoritarias, reconociendo de este modo la diversidad cultural, y también tácticas para revisar las prácticas de evaluación de los aprendizajes, considerando un abanico más amplio de resultados deseables. El debate es amplio, y textos ya considerados clásicos en el tema, como el de R. W. Connell, acaban, aunque lo nieguen, en antiguas propuestas compensatorias que impiden pensar lo educativo, específicamente el sistema educacional, como relativamente autónomo respecto de las orientaciones políticas generales de la sociedad. En este sentido, la relación entre educación, democracia y justicia social no puede ser analizada, de manera excluyente, desde la lógica de los sistemas educacionales y sus posibilidades de transformación social. Sostendremos la hipótesis que, para estudiar adecuadamente esta relación, es preciso partir de la idea que la justicia social es el problema político más importante de los sistemas democráticos contemporáneos.

Palabras Clave: Educación, neoliberalismo, justicia social, justicia curricular.

Abstract

This article intends to examine some of the most widespread theoretical views about the relationship between formal education and social justice. We think that a fragmented analysis predominates in them, which is designed to generate, within the opportunities that education gives, especially school education, strategies to reinforce the necessary learnings in the most disadvantaged social sectors. That is, strategies to broaden the official curriculum to include hegemonic or minority cultures; and in this way recognizing cultural diversity, and also tactics to revise learning assessment, considering a broader spectrum of desirable results.

The debate is wide, and texts considered to be classics on the topic, such as that by R.W. Connell, end up presenting, even when they deny it, old countervailing measures that prevent us from thinking of education, specifically the educational system, as relatively autonomous of the political orientations of society.

In this respect, the relation between education, democracy and social justice cannot be analyzed, in an exclusive way, from the logic of educational systems and their possibilities of social transformation. We will support the hypothesis that to adequately study this relation, it is necessary to start from the idea that social justice is the most important political problem that contemporary democratic systems have

Key words: Education, neoliberalism, social justice, curricular justice.

SGRÓ, M. (2019) "La Justicia social como problema político-pedagógico", en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 29, vol. 2 – jul./dic. 2019, pp. 321-332. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina

RECIBIDO: 01/03/2019 – ACEPTADO: 15/03/2019

Introducción¹

El gran interrogante consiste en saber si la meta de construir una sociedad justa puede tener la potencialidad suficiente como para generar los niveles de adhesión necesarios, que puedan contrarrestar las tendencias a la injusticia que provienen del mercado y las tentaciones de dominación y control cultural (Tedesco, 2010: 234).

Se escribe este artículo sobre las relaciones entre justicia social y educación, en un momento político y cultural de zozobra, no solo en América Latina, el mundo entero se presenta como un espacio hostil hacia las personas más débiles y más desprotegidas de la sociedad, al mismo tiempo que las estrategias económicas y políticas del capitalismo actual, las generan en grandes cantidades. Refugiados, extranjeros pobres, desempleados, excluidos de cualquier forma de vida digna, abundan en todos los países del mundo. La pobreza se extiende a la par de la escandalosa concentración de la riqueza que ya no respeta ningún orden, especialmente el de los sistemas democráticos.

En ese desorden social, pierden los bienes, la dignidad y hasta la vida, millones de personas, mujeres, niños y ancianos que probablemente no vuelvan a tener otra oportunidad. Y aun así o, tal vez, especialmente por ello, es preciso ocuparse de la justicia social y discutir en el campo de la pedagogía crítica, cualquier reduccionismo, cualquier tecnicismo, o conversación de expertos, cuando lo que se juega es la supervivencia de millones de seres humanos abandonados a su suerte, mientras las potencias mundiales destruyen sus territorios convirtiéndolos en campos de batallas ajenas, saquean sus riquezas naturales y sus bienes materiales y simbólicos. Lo que hasta ahora no había sucedido en América Latina, podría acontecer si las Derechas que gobiernan en el subcontinente, apoyaran una intervención militar a Venezuela.

En este sentido, ocuparse de la relación entre educación y justicia social no es de ningún modo un discurso retórico, contiene una intención política, la de explorar el potencial que el tema, tratado críticamente, tiene para develar las diversas formas de injusticia que, como en pocos escenarios, se presentan en las instituciones escolares públicas y gratuitas, sean de niños, jóvenes o adultos.

Contrariamente a lo que se afirma con frecuencia, la escuela ha dado muestras de una ductilidad que va más allá de las funciones específicas que se le atribuyen. Es un comedor para los niños y jóvenes cuando hace falta, puede ser el espacio de contención social para los más desprotegidos, y por momentos, lejos de ser funcional a las múltiples injusticias que generan nuestras sociedades, es un espacio, que haciendo gala de su autonomía relativa, puede enseñar educación sexual, alertar sobre el consumo de drogas, tratar con los protagonistas la problemática de la maternidad y paternidad adolescente, etc. Esto puede hacerse con mayor o menor participación de la comunidad al interior de la escuela, padres y madres, hermanos mayores o la comunidad en general.

Muchos ejemplos muestran la flexibilidad escolar cuando los actores, directivos o profesores de una institución, deciden hacer de ella un ámbito abierto a la comunidad, de cooperación y de múltiples solidaridades, como ocurre en lugares donde hay

población migrante, o pueblos originarios, allí es necesario pensar la diversidad cultural, el bilingüismo, el respeto por las diferencias, de un modo particular.

La relación estrecha que la educación mantiene con la reproducción y la renovación de la cultura, la colocan en un lugar central para ampliar, mediante la incorporación de contenidos y estrategias dialógicas, culturas diversas. Amplía los márgenes democráticos por fortalecer la diversidad lingüística y cultural en general. La sensibilidad social para la cooperación, también es un contenido que se aprende, así como se aprende a ser responsable de sí mismo y de los otros, o a tener actitudes fraternas.

Y la flexibilidad, reflexionada o no, planeada o no, se impone, porque entran a la escuela, junto con sus alumnos y sus maestros, situaciones altamente conflictivas, difíciles de ser ignoradas. Ellas atraviesan la organización del aula, de las tareas y de los tiempos a priori asignados para la enseñanza y el aprendizaje.

Estas decisiones, que las escuelas toman por las demandas lógicas de sus entornos, sin duda deben tener un correlato curricular y sin duda debe ser un currículum abierto y maleable, adecuado a las necesidades de cada lugar y tiempo. Cuando esta correlación no está claramente plasmada en la normativa y el currículum, es mayormente ignorada por la investigación teórica y sentida como un déficit de los sistemas educacionales, a los que al mismo tiempo se les exige modernizarse y transmitir una cultura contrahegemónica.

Son muchas demandas y sobre todo muy plurales y hasta contradictorias, aquellas que exigen incluir a todos en sistemas sociales altamente excluyentes. Compartimos totalmente la exigencia de inclusión social, pero sabemos que ella no puede desvincularse de una crítica que requiere comenzar por un diagnóstico adecuado de los tiempos que vivimos, un diagnóstico sobre el capitalismo y la cultura que dialécticamente produce y lo reproduce, identificando en él los vestigios de rebeldías y resistencias que puedan ser expresiones de injusticias moralmente sentidas aunque no específicamente elaboradas.

En este sentido, la relación entre educación, democracia y justicia social no puede ser analizada, de manera excluyente, desde la lógica de los sistemas educacionales y sus posibilidades de transformación social. Pues ese reduccionismo engendra un cierto extrañamiento, la educación es una práctica de naturaleza política, tensionada por los conflictos y las demandas de la sociedad, por el debilitamiento de la democracia y el aumento del control que impone el mercado, por ello no puede estudiarse como una institución exenta de condicionalidades. Sin embargo, pensamos que para examinar adecuadamente la relación entre educación y justicia social, es preciso partir de la idea que la justicia social es el problema político más importante de los sistemas democráticos contemporáneos. Por lo tanto, también es un problema pedagógico, cuyo abordaje debe tensionar las tendencias a la burocratización y el control con una práctica capaz de mantener una autonomía relativa, con respecto a los lineamientos de las

políticas públicas. Capaz de producir sentidos sociales o ponerlos en debate, y de renovar los procesos de interpretación, al mismo tiempo que en sus instituciones, la dinámica social que la permea, la lleva a desarrollar prácticas de solidaridad y responsabilidad que no han sido, suficientemente estudiadas, y con frecuencia valoradas negativamente. Esas son, en un sentido amplio, prácticas pedagógicas claramente opuestas a las tendencias hegemónicas de la cultura neoliberal que impera.

Crítica social y emancipación

Por ello, el enfoque de nuestra crítica tiene por objetivo conjugar la perspectiva de la Teoría crítica de la sociedad con una reconstrucción de la pedagogía que recupere los ideales de emancipación social que inspiraron a toda la tradición moderna.

Es lógico exigirle a la escuela que contribuya con la justicia social, mucho más cuando el capitalismo, en su estadio neoliberal, configura una cultura nueva. Una cultura en la que el pasado no sirve de referencia y el futuro es totalmente incierto, por lo tanto lo que queda es el presente. La cultura contemporánea, afirma Sennett (2008) inhibió la posibilidad de pensar el largo plazo.

La perspectiva emancipatoria en cambio, nos obliga a indagar en el presente, con ojos de futuro de tal manera que sea posible pensar la formación de un sujeto. Niños y jóvenes serán los responsables de un mundo que debe construirse en el presente.

Según Sennett, la cultura que engendra y exige el nuevo capitalismo, presenta tres desafíos diferentes al sujeto, a) el “tiempo” manejar relaciones a corto plazo, “pasar de una tarea a otra, de un empleo a otro, de un lugar a otro.” b) el “talento” desarrollar habilidades para el trabajo que siempre demanda nuevas capacidades, demandas constantes de adaptación a lo nuevo, “El orden social emergente milita contra el ideal de trabajo artesanal, es decir, contra el aprendizaje para la realización de una sola cosa, realmente bien hecha...” c) la capacidad de “renuncia” desprenderse del pasado, de las experiencias vividas, del aprendizaje acumulado. “Este rasgo de personalidad da un sujeto que se asemeja más al consumidor, quien siempre ávido de cosas nuevas, deja de lado bienes viejos aunque todavía perfectamente utilizables...” (Sennett, 2008: 10 y ss)

Siguiendo con esa crítica, el sociólogo nacido en Estados Unidos, analiza las consecuencias que dejó la globalización tanto en la cultura como en la empresa y afirma que la cultura empresarial del nuevo capitalismo inundó con sus características a toda la estructura social. El nuevo capitalismo requiere y forma consumidores que transfieren la cultura del consumo a la cultura política, en la que asumen una pasividad consciente que los convierte en consumidores-espectadores-ciudadanos. Al respecto, el autor señala algunas causas posibles por las que este nuevo tipo de ciudadano se va desinteresando de la política. Dice el autor:

“plataformas políticas que se asemejan a las plataformas de los productos fabriles, (...) se le pide que prescinda ‘de la madera retorcida que es la humanidad’ -como Immanuel Kant ha dicho de nosotros- (...) el consumidor-espectador-ciudadano,

deposita su confianza en las políticas más cómodas para el usuario y presta su conformidad a productos políticos siempre nuevos en oferta” (pp.138-139).

Son justamente esos diagnósticos, que leídos en clave de emancipación social, no autorizan lecturas parcializadas del conjunto de la sociedad, que por un lado alienta la competitividad, la eficiencia y la adaptabilidad mientras exige de la escuela prácticas de solidaridad y cooperación. Tal vez, tomando nuevamente el texto de Sennett, podríamos decir que la escuela no asume del todo la cultura fluida e inestable del nuevo capitalismo. Cultura que, simultáneamente, criticamos y exigimos. Los llamados constantes a modernizar la escuela, contienen buena parte de esta contradicción.

Siguiendo a Sennett, y su análisis de la cultura contemporánea, Juan Carlos Tedesco (2010), comienza discutiendo la noción de futuro y el peso que tuvo y tiene en las cuestiones educacionales. Sin discutir un concepto específico de justicia social y con un enfoque ecléctico por la diversidad de autores que trata, el pedagogo argentino explora las limitaciones que se imponen en la actualidad para pensar la educación con perspectiva de futuro. Desde los propósitos más básicos que ha tenido, como la incorporación de las jóvenes generaciones a la cultura y la formación moral, la idea de futuro es un presupuesto constitutivo del pensamiento educacional.

La pedagogía, se sustenta en un ideal que concibe la sociedad por venir, lo que implica pensar procesos de individuación y socialización que se van complejizando en el contexto de sociedades tensionadas entre el pluralismo y las tendencias al control que impone el crecimiento del mercado capitalista y su vocación de concentración de la riqueza y el poder.

Tedesco señala la dificultad de pensar el futuro, y basándose en varios autores, a los que coloca en el campo de la filosofía social, entre ellos A. Touraine, Z. Baumann, U. Beck, se detiene en Richard Sennett y su libro *La cultura del nuevo capitalismo*, ya mencionado. A partir de allí, el pedagogo argentino analiza los efectos de esta inhibición sobre las políticas educacionales, sobre la pedagogía en general y especialmente sobre la idea de un mundo más justo, señalando que esto afecta seriamente las posibilidades de pensar lo educacional inserto en el largo plazo, y concluye, y esto resulta muy interesante, en que aun así es imprescindible hacerlo como una tarea contracultural “Paradójicamente, cuando menos posibilidades existen para pensar y actuar con visión de futuro, es cuando resulta más necesario e importante que lo hagamos” (Tedesco, 2010: 232) Siguiendo el análisis de Sennett, Tedesco afirma que la sociedad de nuestro tiempo reniega del patrimonio cultural acumulado y por tanto, la incorporación de las jóvenes generaciones ya no dependería exclusivamente de su transmisión, mientras la reproducción material de la sociedad estaría técnicamente asegurada.

Interesa destacar aquí la idea de una tarea contracultural a la que los pedagogos - que no nos conformamos con la dirección que el mercado impone- estamos obligados. Esa tarea consiste en analizar descarnadamente la realidad en la que vivimos, y al mismo

tiempo, no renunciar a pensar una sociedad deseable para el futuro. En este marco, debe entenderse la relación entre educación y justicia social, sin perder de vista la cuestión que se coloca al comienzo de este trabajo. O sea, la pregunta por la fuerza normativa que pueda tener la noción de justicia social en el mundo contemporáneo para enfrentar el agravamiento de la desigualdad y el desprecio por la dignidad humana.

Es el propio Tedesco, el que cita en su análisis el discurso de Albert Camus en oportunidad de recibir el premio Nobel de Literatura en el año 1957, Camus dice:

“Cada generación, sin duda, creyó que debía cambiar el mundo. La mía sabe que ella no lo hará. Su tarea, sin embargo, tal vez sea más importante. Consiste en impedir que el mundo se destruya”².

Y agrega Tedesco:

“Desde este punto de vista, instalar el debate colectivo acerca del futuro, introducir la idea del largo plazo, promover la adhesión a los valores de la responsabilidad y de la solidaridad intergeneracional, constituyen un importante y decisivo programa político” (2010: 234).

Mientras la pregunta inicial de este trabajo es tema central para una filosofía de la educación, lo es también para la pedagogía que pretenda orientar una práctica política democrática incorporando los diagnósticos que destacan, entre otras cosas, las características de las culturas contemporáneas.

Aceptando la pluralidad de matices que comprende el concepto de justicia social, según diferentes autores³, tanto de la sociología como de la filosofía política y social, ellos tienen en común la oposición a cualquier forma de desprecio, discriminación, dominación o explotación. Las diferencias entre entender la justicia social como redistribución de la riqueza, reconocimiento social, derecho a la justificación y paridad de participación, son perspectivas que, en el marco de la Teoría crítica de la sociedad⁴, en sentido amplio, buscan comprender el alcance del tema en el mundo actual, y también pensar la forma metodológica que permita acceder a la experiencia pre-científica en la que se origina necesariamente el proceso reflexivo (Honneth, 2009-2011).

El tratamiento pedagógico de las relaciones entre educación y justicia social, la elección de un marco teórico referencial no siempre garantiza un análisis acorde, atento a las consecuencias que la mencionada elección pueda tener, y coherente con el espectro de problemas que surgen de la adscripción a una determinada perspectiva teórica. En este sentido, las limitaciones en el análisis de la relación, se deben, frecuentemente, a un tratamiento instrumental del problema, que surge de la parcialización del enfoque, aun cuando el mismo, se proclame de teoría crítica (Díaz, 2018). Las consecuencias de la adopción parcial de una teoría redundan frecuentemente en conclusiones erradas o, lo que es todavía más común en el campo educacional, en la traslación apresurada de conceptos de un campo de estudio a otro, que sin el examen recomendable, pierden no solo su potencialidad explicativa sino además, su pertinencia.

En el artículo “Justicia social y educación: sobre la producción de conocimiento socioeducativo desde la Teoría crítica”, Andrea Díaz explora con detalle los déficits interpretativos que surgen de comprensiones apresuradas y de apropiaciones que, como dice la autora “asimilan categorías, dimensiones y criterios normativos de justicia” (2018: 136) que no corresponde asimilar.

Políticas compensatorias y justicia social

Hemos dicho, en otras oportunidades, que a grandes rasgos, en un análisis sobre el discurso pedagógico moderno, europeo o latinoamericano, resulta evidente que la consideración de la educación como vehículo de emancipación social, fue cediendo su lugar a un pedagogismo difuso, fácilmente identificable con el esfuerzo de hacer de la educación un instrumento eficaz para la inserción social, sea en el mercado de trabajo, como por ejemplo, explícitamente en la Teoría del capital humano, o generando un proceso de adaptabilidad de los jóvenes a la sociedad.

Mientras los años ´50 y ´60 fueron años de expansión de los sistemas educacionales, de procesos de democratización social y política, por la inclusión de grandes masas de la población, en los años ´70 del siglo pasado, congruente con el avance neoliberal, la educación comenzó a ser tratada como un bien social y fue paulatinamente abandonándose la idea de bien público. Poco a poco fuimos familiarizándonos con el artilugio de denominar a la educación privada como educación pública de gestión privada, lo que enmascara, frecuentemente, criterios empresariales cuyo fin es el lucro.

Sin embargo, al mismo tiempo en que se van aceptando las desigualdades sociales como un problema sin solución, el tema de la justicia social gana su lugar en el campo de la teoría de educación, casi siempre colocando en el centro del problema la necesidad de reforzar la educación de los sectores más desfavorecidos.

Para ello, la mayor parte de las miradas teóricas carga la responsabilidad en las modificaciones que debe hacer el sistema educacional para incluir a las mayorías en un capitalismo expulsivo. La demanda de incluir en una sociedad excluyente es paradójal porque las dificultades que la escuela tiene para cumplir esta misión se ven como una deuda, en sociedades que alentarón y alientan la privatización y la consecuente fragmentación de la oferta de ese derecho básico que es la educación.

La perspectiva emancipatoria se ve menguada y en su lugar aparece el éxito, la inclusión por el esfuerzo y los méritos individuales. Es el sujeto el que consigue incluirse, adaptarse a un sistema que, como señala Sennett (2008), exige docilidad, adaptabilidad al cambio, superficialidad en las relaciones afectivas y disposición a aprender continuamente nuevas competencias para el empleo, como un ámbito altamente fluctuante.

Sin embargo, adoptando una mirada emancipatoria, la escuela es una institución que por su carácter público, acoge a todos los niños y jóvenes, en ella aparecen múltiples

situaciones de injusticia, vivenciadas como tales por las víctimas, expresadas de manera difusa que se manifiestan en resistencias y luchas no siempre dichas, ni elaboradas individual o colectivamente, muchas de ellas ni siquiera tienen la posibilidad de “expresarse en el ámbito público-político” (Sgro, 2018).

No obstante, la Teoría crítica “pretende representar la voz de los “despreciados”, no solo para describirla o mostrarla, sino para transformar las condiciones objetivas y simbólicas que la oprimen” (Sgró 2008). En este sentido,

“la Teoría Crítica está obligada a renovar constantemente la mediación que establece entre teoría y praxis. Porque si el propósito es la elaboración de un diagnóstico del tiempo con intencionalidad emancipatoria el imperativo crítico alcanza necesariamente a las formas y condiciones bajo las cuáles se produce conocimiento y cómo se valida normativamente el mismo” (Díaz, 2018: 126).

La rigurosidad que propone el marco teórico referencial de la Teoría crítica de la sociedad, la recuperación de la voz de las víctimas, oídas desde un anclaje teórico que permita leerlas con intención práctico-emancipatoria, exige conciliar diagnósticos críticos sobre el capitalismo contemporáneo con una mirada pedagógica que complejiza el tratamiento del tema de la justicia social, y su relación con la educación.

Consignar la complejidad del tema, para luego analizarlo como una problemática curricular es un reduccionismo que opera posibilitando políticas educacionales como lineamientos ascéticos, que cualquier gobierno podría defender. Dado que el campo de producción de conocimiento se legitima con solo declamar una intención democratizadora, que pone a los pobres en el centro de la relación entre educación y justicia social. De allí que simplifícadamente todo análisis termine en propuestas compensatorias, o como en el texto de Connell, en la pretensión de una justicia curricular que “compense” a los sectores más desfavorecidos, no solo a los pobres, y una escuela que se torne contrahegemónica.

Buena parte de las propuestas pedagógicas de los años ´90 del siglo XX, en el auge del neoliberalismo, tuvieron estas mismas características. Muchas de ellas están siendo remozadas, bajo el pretexto de la calidad de la educación para la democratización en sociedades que han quebrado los Estados nacionales, dejando librada a la voracidad de las clases dominantes la suerte de todos los ciudadanos. Sociedades que profundizan la desigualdad, estimulan culturas excluyentes y metodologías políticas represivas, cercanas al autoritarismo.

Para mostrar lo antes dicho, analizaremos ahora, el texto clásico de Connell, Escuelas y Justicia Social, publicado por primera vez en el año 1993.

Justicia distributiva y justicia curricular.

R. W. Connell discute con amplitud la relación entre las escuelas y la justicia social abarcando, en su obra, ya clásica, muchos de los aspectos antes referidos, con buen criterio busca involucrar a investigadores y maestros en un diagnóstico sobre las

dificultades que la escuela tiene para la promoción de la igualdad de oportunidades. Basándose en una concepción de justicia social como justicia distributiva, considera indistintamente a la educación como bien público y bien social que debe ser distribuido atendiendo a la pertenencia social de los alumnos. “Seguidamente emplearé el término “justicia” en el sentido que Walzer y Rawls le otorgan en su famoso libro *A theory of justice*, como un problema de honestidad en la distribución, cuyo criterio normal es la igualdad.” (2006:24)

El autor señala que las cuestiones que atañen a la justicia social en relación a la educación, precisan delimitar qué es la educación, como industria inclusive, ya que la mayoría de las sociedades “gastan” -así dice el autor- una gran cantidad de dinero en el sostenimiento de un “bien público” que no brinda los mismos beneficios para todos los miembros de la sociedad. (2006: 20-ss). De esta manera, explica por qué la justicia social es un tema educacional.

Al mismo tiempo, señala que la desigual distribución del bien educación no es un problema de la pobreza, de los pobres o de grupos desfavorecidos, como mujeres o pueblos aborígenes. Connell se interna desde el comienzo en el debate de la justicia en las escuelas sin discutirlo desde el punto de vista de una teoría crítica del Capitalismo, y sin discutir la naturaleza política de la educación y sus limitaciones. Su interés se dirige a una crítica de las características de los sistemas educacionales que, por un lado disminuyen las oportunidades a medida que se avanza en la pirámide educacional y por otro, mantienen una estructura rígida. En este sentido, serían las estrategias educacionales las que no pueden hacer frente a las crecientes desigualdades sociales.

Es interesante destacar que Connell señala los riesgos de caer en concepciones individualistas de la justicia que apunten a la consecución de lo que cada uno se merece independientemente del contexto social en el que se encuentra, “La igualdad individual es la condición de un orden social justo, no su objetivo” (2006: 25), previene sobre el riesgo de las propuestas que para enfrentar el problema de la inclusión de diferentes identidades y grupos sociales reducen la problemática de carácter cultural a un análisis económico de la empresa educacional y sin embargo, a lo largo del texto, el análisis de costos y beneficios que brindan los sistemas educacionales, las diferencias entre países ricos y pobres en la oferta educativa, las diferencias que existen en la denominación de la pobreza según distintos países, permiten ver un enfoque en el que la economía tiene un lugar predominante.

En el capítulo II del texto, Connell critica el modelo de educación compensatoria, por dirigirse siempre a un pequeño grupo de niños o jóvenes en situación de desventaja. Objetivamente dice: “Por lógica compensatoria entiendo el principio que se sigue cuando se suministran recursos adicionales a las escuelas que atienden a comunidades en situación de desventaja. La idea es sentar a los desfavorecidos a la misma mesa en la que los privilegiados ya están comiendo (2006: 74).

Distingue tres tipos de pobreza y analiza la “que resulta de la desigualdad en las economías de salarios elevados como Canadá, Estados Unidos y Australia” (2008: 31):

“En términos estadísticos, el mejor consejo que se puede dar a un niño pobre que pretenda alcanzar los niveles superiores de la educación es que elija unos padres más ricos. Dado que entre las competencias constitucionales de los ministerios de educación no está la de redistribuir a los padres, la respuesta política consistió en abordar la segunda mejor medida: sustituir mediante actuaciones oficiales los recursos que los niños no obtenían de sus padres. Y así nació la educación compensatoria” (Connell, 2006: 33).

El mismo autor aclara que lo dicho no es del todo una broma, porque ese experimento se hizo en Australia con niños aborígenes.

Recordemos que nuestra crítica se dirige a los enfoques teóricos que acaban caracterizando como déficits escolares los efectos de modelos políticos y económicos que buscan disociarse de sus consecuencias. En ese sentido, el análisis del autor pide a la escuela un comportamiento contrahegemónico, que ponga en discusión lo que está aceptado como práctica escolar, basada en la meritocracia, a la que denomina “corriente principal”. Ésta supone una organización por asignaturas, métodos de enseñanza convencionales, textos tradicionales y especialmente un método de evaluación que mide los resultados sin reparar en las diferencias de puntos de partida, reforzando un esquema que premia y castiga sin atender las condiciones de los diferentes grupos sociales. Agrega a esta caracterización que la “corriente principal, sugiere un consenso razonado. De lo que estamos tratando es, más bien, de un *currículum*⁵ socialmente dominante o hegemónico”. (Connell, 2006: 38)

Para enfrentar estas cuestiones que refuerzan la desigualdad, Connell propone el concepto de Justicia curricular al que le asigna tres principios, a) los intereses de los más desfavorecidos, b) participación y escolarización común, c) la producción histórica de la igualdad (2006: 63 y ss). El respeto a estos principios, afirma el autor, permitirían construir un currículum contrahegemónico. Es decir, un currículum que atienda los intereses de los pobres, de las mujeres, de las minorías sexuales y raciales, pues “el currículum hegemónico encarna los intereses de las personas más favorecidas” (2008: 64). El segundo criterio, refiere a prácticas de cooperación y de “aprendizaje no jerarquizadas”, esenciales para la preparación de los jóvenes para la vida democrática, y el tercer criterio, la producción histórica de la igualdad, resulta el de más difícil justificación, porque mientras se aboga por un currículum común que atiende los intereses de los grupos más desfavorecidos, la premisa de “ciudadanía participativa” alcanza a todos por igual. El propio Connell señala la dificultad que presenta conciliar la participación de todos para la vida democrática y al mismo tiempo cuidar a los sectores más desfavorecidos.

Es decir, por un lado el currículum debe ser contrahegemónico, y por otro garantizar la participación de todos sin fragmentar la representación. “Así, se puede decir que la

participación tiene prioridad y que el criterio de los menos favorecidos se aplica después de cumplirse el criterio de la participación” (2006: 68)

“De esta forma, los criterios contrahegemónico y de ciudadanía participativa se pueden considerar como elementos de un mismo proceso histórico. Ocuparse del conflicto entre ellos es una cuestión de elaborar juicios estratégicos sobre como favorecer la igualdad” (p.69)⁶.

Según nuestro parecer, el texto de Connell trata con profundidad las características de los sistemas educacionales y afirma que la consecución de la igualdad es un objetivo para toda la sociedad, sin embargo, reduce un problema político-pedagógico a un problema de diseño del currículum, a modificaciones intraescolares que parecen insuficientes para enfrentar el problema más grave de las democracias contemporáneas. Los años '90, fueron prolíficos en generar, dentro de la lógica del experimento neoliberal, una crítica que colocó a la escuela en su rol de atenuar las consecuencias de las políticas públicas que, mientras destruían el sentido de lo “común”, desfinanciaban salud y educación públicas, exigían a las escuelas estrategias que mitigaran el crecimiento exponencial de la desigualdad.

Algunas conclusiones críticas

Muchas páginas se han escrito de crítica al modelo neoliberal, la mayoría de las disciplinas que componen las ciencias de la educación han criticado al neoliberalismo, desnudado las estrategias del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, como veladas formas de dominación que los Estados Nacionales aceptaban por necesidad o imposición. Pero esa crítica no consiguió superar los límites del tecnicismo. Lo que era un tema profundamente vinculado con la emancipación social, con la ruptura de un modelo neocolonial, fue tratado como un problema del sistema educacional, de su incapacidad de responder rápidamente a las demandas siempre cambiantes de la sociedad. El remedio, fueron las tendencias a la “modernización”, inclusión de tecnologías y estrategias didácticas para una transmisión eficiente de saberes y fundamentalmente renovaciones curriculares y cambios en la normativa que disminuían las obligaciones de los Estados y abrían la posibilidad de convertir la oferta educativa en una empresa. En cambio, la crítica a los proyectos políticos que requerían eficiencia y flexibilidad de las instituciones para la formación de competencias, no fue lo suficientemente desarrollada, reforzando la aceptación y en un sentido, el estímulo a las estrategias del nuevo capitalismo, productivismo, mercantilización, credencialismo.

El debate no profundizó en los fundamentos políticos de la educación, más bien se aceptó el fin de una época que aspiraba a la transformación social. Si el neoliberalismo entendió la educación dentro de un marco productivista, las posiciones que lo criticaron lo hicieron dentro de la misma perspectiva hegemónica. Estrategias de parcialización de los enfoques político-pedagógicos fueron el barniz que cubría la despolitización con una

cultura de expertos. Del eficientismo, de la lógica de costo-beneficio, de invertir en educación o gastar en ella, de la lógica de modernización del sistema educacional sólo surgieron propuestas compensatorias.

Las múltiples perspectivas que otorgan a la educación un rol compensatorio sustentaron las políticas educacionales de largo aliento durante la segunda mitad del siglo XX y no fueron superadas en el presente siglo. El economicismo de teorías como la del Capital humano, vuelven con fuerza, en buena medida porque las críticas que pretendían develar sus déficits se hicieron en el marco de un paradigma que asumió la derrota del pensamiento crítico-emancipatorio, y paralelamente contribuyó a la consolidación de un pensamiento que por considerarse único, se convirtió en hegemónico. A partir de allí, la mayor parte del conocimiento producido sobre educación se dirigió al interior de la escuela y a reforzar las críticas sobre sus déficits y limitaciones. El esfuerzo de producir un conocimiento pedagógico-político, crítico, reside por un lado, en develar las múltiples lecturas apolíticas de un tema político y por otro, en encarar la crítica con un perfil emancipatorio, teniendo como premisa la defensa de la educación pública.

Notas

¹ Agradezco la lectura crítica y las sugerencias de la Dra. Andrea Díaz.

² Ver Le Nouvel Observateur, No. 2355.

³ Ver, entre otros, Nancy Fraser, Iris Young, Axel Honneth, Rainer Forst, Amartya Sen, Martha Nussbaum, John Rawls.

⁴ Nos referimos a autores como Max Horkheimer y Theodor Adorno, a Jürgen Habermas, a Axel Honneth y más recientemente a Rainer Forst (Cfr. Sgró, 2018a)

⁵ Subrayado en el original.

⁶ Cfr. Andrea Díaz, op. Cit. p. 136.

Bibliografía

Connell, R. (2006) *Escuelas y justicia social*. Ediciones Morata. Madrid.

Díaz, A. (2018) "Justicia social y educación: sobre la producción de conocimiento socio-educativo desde la Teoría crítica". En Manzione, M. Díaz, A. (org.) *Investigación socio-educativa. Problemas y abordajes*. CIC Comisión de Investigaciones Científicas-Facultad de Ciencias Humanas-Universidad Nacional del Centro.

Sennett, R. (2008) *La cultura del nuevo capitalismo*. Edit. Anagrama. Barcelona.

Sgró, M. (2018) Violencia política, derechos humanos y educación. En *Roteiro Revista da Universidade d' oeste de Santa Catarina*. Vol. 43. N° 2. Maio-agosto. Acceso:

<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/issue/view/290>

Sgró, M. (2018a) Teoría crítica de la sociedad: Justicia social, un conjunto de problemas político-pedagógicos. En Manzione, M. Díaz, A. (org) *Investigación socioeducativa problemas y abordajes*. Edit. FCH-UNICEN-CIC.

Tedesco, J.C. (2010) Educar para la justicia social. Nuevos procesos de socialización, ciudadanía y educación para América Latina. *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, N° 52 julio-dic., Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el desarrollo, Embajada Real de Dinamarca, Real Embajada de Noruega.

Tedesco, J.C. (2015) *La Educación Argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Siglo XXI, editores, Buenos Aires.