# Las transformaciones del sentido de lo público en el Sistema Escolar (\*)

M. Guillermina Tiramonti \*

La constitución de los sistemas educativos latinoamericanos formó parte del proceso de modernización que a fines del siglo XIX emprendieron casi todos los países de la región. En esta ocasión modernización y modernidad coincidieron en una misma definición. De allí en más sus sentidos tienden a diferenciarse y en algunos casos a contradecirse. Las modernizaciones de los 60 estuvieron orientadas a procurar mayor funcionalidad entre educación y aparato productivo. En los años 90 en cambio es sinónimo de implementación de un "paquete organizacional" diseñado a la luz de las lógicas y dinámicas empresariales.

La propuesta educativa que se construyó a partir del paradigma moderno adquirió las características con que en este momento histórico se definió "lo público". La escuela se pensó como un espacio de construcción del lazo social a través de la integración de los distintos sectores y de la homogeneización de su cultura. Su impronta civilizadora y la imposición de códigos universales inhabilitaron la presencia de los sentidos particularistas. Lo particular, o fue arrinconado en el espacio de lo

<sup>(°)</sup> Parte de este artículo será publicado por la editorial **Temas** en un próximo libro titulado *Modernización educativa de los 90: ¿el fin de la ilusión emancipadora? de M. Guillermina Tiramonti.* 

<sup>\*\*</sup> Lic. en Ciencias de la Educación. Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata e Investigadora y directora de FLACSO(Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) - Argentina. Correspondencia: E-mail: tiramonti@flacso.org.ar

privado, o sometido a un proceso de transformación que lo constituía en universal. La igualdad fue el valor que impregnó el discurso pedagógico y le proporcionó un sentido emancipador a la acción educativa. Por ultimo, fue el Estado Nacional el agente que se constituyó en el principal proveedor de educación y, junto con ello, en el agente dador de sentido al conjunto del sistema.

La fuerte transformación que experimentaron los diferentes países de América Latina en el transcurso de las dos últimas décadas como consecuencia de su acoplamiento al orden globalizado, generó cambios muy fuertes en la configuración de los sistemas educativos de la región. Estas modificaciones resultan tanto de la implementación de políticas concretas, como del impacto que sobre el sector producen los procesos de reestructuración del orden social y político.

En este texto que estamos introduciendo trataremos de dar cuenta de los cambios que se experimentan en el sector y cómo estos modifican la definición de lo "publico" que construyó la modernidad.

# 1. De la integración a la fragmentación, de lo universal a lo particular

La reestructuración económica de los años 90 en algunos casos profundizó y en otros generó una estructura social polarizada caracterizada por la alta concentración de la riqueza en un grupo reducido de la población que coexiste con un sector expulsado del mercado de trabajo y excluido de las redes de distribución de ingresos.

La desigualdad y la concentración de recursos en las clases altas es un rasgo permanente de las sociedades de América Latina y en especial del Caribe. Sin embargo, el período de rápido crecimiento de la región que se había iniciado en los años 60 y que perduró hasta el estallido de

la crisis de la deuda en 1982, condujo a una apreciable mejora en la distribución del ingreso. Entre 1970 y 1982 el coeficiente de Gini tuvo una reducción de 5 puntos, es decir, del 10% y la relación de ingresos entre el 20% más rico de la población y el 20% más pobre se redujo de 23 a 18 veces en ese mismo período (BID, 1999).

A partir de los 80 la tendencia se revierte y se retorna a los patrones de distribución del ingreso anteriores al periodo de expansión. En el caso argentino, caracterizado junto con Costa Rica y Uruguay por una distribución más igualitaria de los ingresos y por una estructura social con presencia fuerte de las clases medias, la crisis de los 80 y la posterior transformación de los 90 generó una estructura social polarizada que modifica sustancialmente las condiciones sociales para el desarrollo del sistema educativo.

La desigual distribución de la riqueza social se expresa a su vez en la inequidad educativa de la región. El sector social que recibe los más altos ingresos aventaja fuertemente a los sectores más bajos, tanto en años de escolaridad como en la calidad de la educación que reciben. Los antecedentes educativos de cada uno de los países se expresan en las distancias que separan a los diferentes grupos sociales en el usufructo de los beneficios de la educación. Así, en los países de tardío desarrollo de los sistemas públicos de educación y con una arraigada tradición de exclusión social y educativa, las distancias entre los extremos de la escala social son muy amplias y los grupos de mayores ingresos triplican la escolarización que alcanzan los que tienen peores ingresos. Brasil es tal vez el ejemplo más significativo de este desarrollo polarizado. Mantiene una tasa nacional de analfabetismo del 14,7% que en los Estados del Norte puede alcanzar el 35% (como en el caso de Alagoas) y, a su vez, se ha constituído en el más importante polo de desenvolvimiento de formación cuaternaria de toda la región<sup>(1)</sup>.

A diferencia de Brasil, el proceso de conformación nacional y desarrollo de la modernidad en nuestro país se caracterizó por una amplia

oferta pública de educación que permitió efectivizar la paulatina incorporación de los sectores sociales al manejo de un código común que, a la vez que los constituía en ciudadanos, los distribuía diferencialmente en una estructura social tensionada por la posibilidad de un ascenso que reconocía en las credenciales educativas el más legítimo cartón de pase.

La educación, y fundamentalmente la escuela pública, fue el principal factor de integración de los diferentes grupos nacionales que convergieron en nuestro país a principios del siglo XX<sup>(2)</sup>. Hasta avanzados los años 80 del mismo siglo la tendencia a la incorporación educativa acompañó funcionalmente a un modelo de acumulación que se basaba en la inclusión de la población al circuito del intercambio social a través del empleo y, consecuentemente, del consumo.

Por supuesto hubo lucha y disputa entre los sectores sociales por acceder a la educación y, es evidente que en el caso Argentino, las clases medias supieron desplegar las estrategias más efectivas para apropiarse de sus beneficios (Finkel, 1977). En el contexto de este modo de acumulación, el Estado y la acción política tuvieron protagonismo. No es posible explicar la casi monolítica orientación humanista de nuestro sistema educativo y la ausencia de mecanismos formales de selección y derivación de la población a diferentes destinos educativos si no se lo relaciona con las estrategias de ascenso social de las clases medias y la intervención política del radicalismo para institucionalizar un sistema que beneficiaba a este sector.

Hasta la década del 80, la educación concretó para varias generaciones el sueño del ascenso social y cooperó de forma sustancial en la construcción y diferenciación de una estructura social caracterizada por la existencia de una amplia y heterogénea clase media, principal beneficiaria de una prestación educativa que a partir de los años 60 se hizo extensiva (fundamentalmente para el nivel primario) a los sectores obreros. A esta altura ya se había iniciado un proceso de desjerarquización

cognitiva (Braslavsky y Tiramonti, 1990) del sistema, o de vaciamiento de su trabajo pedagógico (Tenti, 1995), como consecuencia de una expansión matricular que no había contado con la adecuada inversión de recursos materiales y simbólicos que requería la atención de sectores socioculturales diferentes.

En este proceso de democratización se generó un modelo de selección basado en tres estrategias: la expulsión, la selección formal o informal de clientelas escolares que producen circuitos diferenciados y, finalmente, un proceso generalizado de desjerarquización de lo público. En los años 90 esa desjerarquización desembocará en una tendencia a la fragmentación entre el sector público y el privado.

En el desarrollo del fenómeno de la desjerarquización cooperaron los magros presupuestos que, por una parte imposibilitaron la construcción de condiciones en el sistema y en las instituciones acordes con las exigencias de heterogeneidad cultural que resultaba de la ampliación matricular y por otra, generaron un permanente ajuste en los salarios docentes con la consecuente pérdida de calidad de sus servicios.

A su vez, el profundo deterioro de las condiciones de vida de buena parte de la población colocó a las escuelas públicas en el lugar de la asistencia y de la prevención de las situaciones de riesgo curvando la vara a favor de una tarea pedagógica de baja intensidad y una socialización con escasa capacidad de modificar las biografías sociales de los alumnos.

Al mismo tiempo, la transformación y achicamiento del mercado laboral introdujo un elemento de incertidumbre respecto al futuro<sup>(3)</sup> que habilitó a las más diversas estrategias de acomodamiento. Se ampliaron las distancias, se rompieron las categorías de clase o sector como fundamento de las estrategias y de la solidaridad y, emergió un individualismo extremo donde cada uno busca optimizar sus posibilidades ante un futuro incierto. En este marco se incentiva la disputa social alrededor del bien educativo, considerado como el recurso con mayor

capacidad de predecir los destinos futuros y, se genera una articulación diferente entre los sectores sociales y la educación pública.

De acuerdo con datos recientes de la encuesta de hogares, los sectores con mayor nivel adquisitivo han abandonado en una proporción significativa la escuela pública. El cuadro siguiente ilustra claramente este fenómeno.

Fuente: Encuesta de Desarrollo Social. Condiciones de Vida y Acceso a Programas y Servicios Sociales. SIEMPRO – INDEC Versión 26/11/99. Datos Nacionales Cuaderno 1.

Paulatinamente, la educación pública ha pasado a ser un circuito para sectores medios bajos y bajos, mientras que una muy variada oferta privada de educación se disputa a los hijos del sector más rico de la población.

Esta configuración del sistema, relativamente reciente en la Argentina, es característica de muchos de los países de América Latina cuyas elites no han compartido nunca el espacio educativo con el resto de la población. Por ejemplo, Brasil tenía hasta mediados de siglo un sistema público de educación destinado a formar a la elite mientras el resto de la población estaba excluído de los beneficios educativos. A mediados de siglo, cuando el país incorpora la actividad industrial se ve en la necesidad de cualificar su mano de obra y abre la escuela pública a otros sectores sociales. Como respuesta a este proceso de inclusión, la elite abandona este espacio escolar y se desarrolla un sistema privado al que concurren hoy los sectores medios y altos de la sociedad.

Estos fenómenos de fragmentación social presentan una complejidad que no puede ser abordada con la sola concurrencia del instrumental estadístico, su conceptualización requiere el auxilio de trabajos de base etnográfica. Estudios de este tipo muestran la incidencia del proceso de desigualdad en las prácticas y representaciones de los sujetos. Entre ellas la diferenciación en la comprensión del tiempo, en la constitución de horizontes futuros, en la elaboración de las expectativas personales y sociales y, en términos generales en la construcción de sentidos y significados para la propia existencia. Investigaciones cuyo objeto de preocupación es la educación y los sentidos construidos por los diferentes sectores sociales muestran esta disparidad (Duschatzky, 1999; Seoane, 1999; Mallimacci, 1999), dando cuenta de la constitución de nuevos sujetos que emergen de la construcción de particulares asociaciones entre las posiciones socioeconómicas de los individuos y las prestaciones estatales de las que son objeto.

La fragmentación de la educación se visualiza, a su vez, en la construcción de propuestas educativas que encuentran en los valores, intereses, creencias y expectativas particulares sus ejes organizativos alejándose de la pretensión universalista que orientó la escuela moderna. El espacio escolar ha ido perdiendo su carácter de público, en el sentido

de común o de portador de un conjunto de valores, una definición del saber y una propuesta de socialización que expresa un deber ser sancionado socialmente.

Las escuelas expresan cada vez más valores, saberes y patrones socializadores que se corresponden con elecciones de grupos o sectores sociales que definen sus pretensiones educativas a la luz de sus recursos materiales y simbólicos. La pérdida del carácter público de la educación, en el sentido antes definido incluye, además, una resignación de la utopía emancipadora que la educación moderna pretendió concretar a través de la homogeneización de la diversidad cultural y su asimilación a los contenidos y formatos hegemónicos. Si bien la modernidad pensó la igualdad como homogeneidad y esta definición tenía incorporados dispositivos discriminadores y autoritarios, la valoración de la igualdad generó a su vez una dinámica que tensionaba en favor de su concreción.

La incorporación de un modelo de acumulación que genera polarización social y no permite la intervención del Estado para modificar el patrón del mercado en la distribución de la riqueza, inviabiliza la aplicación de las tradicionales políticas universalistas. Una política abarcativa de la población exige cierta equivalencia en los capitales (materiales y simbólicos) de los que dispone la población. Es a partir de esta equivalencia, que los diferentes sectores pueden movilizar sus recursos para incluirse en la prestación y obtener de ella un beneficio. Es importante señalar que, es a través de esta intervención universalista que se materializa la presencia del Estado compartida por el conjunto de la población y se realiza el proceso de construcción de la identidad ciudadana y con ella del sentido de pertenencia social.

Las políticas universalistas no sólo deben ser juzgadas desde el punto de vista de su eficacia instrumental en la distribución de los bienes y servicios, sino también con relación a su capacidad de construcción del lazo social

Cuando las sociedades están partidas el Estado "focaliza" sus políticas en la atención de los grupos más necesitados para proveerlos de un paquete mínimo de servicios que los aparte de la situación de indigencia. Un mínimo de salud, de alimentos y de educación para hacer soportable la desigualdad pareciera ser, cada vez más, el lugar de la prestación estatal.

Hay entonces una nueva configuración educativa que, a la vez que traduce la polarización de la estructura social, da cuenta del status que ha adquirido lo particular en la esfera pública. Se trata por un lado de un sistema más injusto en la distribución material del bien educativo, más atento a los intereses particulares y, por tanto, menos autoritario en la imposición simbólica pero, a su vez, disminuido en su capacidad de construcción de una identidad ciudadana y privado de la tensión en favor de la igualdad.

#### 2. La redefinición de los valores

En correspondencia con las modificaciones anteriores hay un cambio en el complejo conceptual que articula y sustenta el discurso hegemónico en materia educativa. Los cambios retóricos dan cuenta, a su vez, de un desplazamiento en los valores que construyen el deber ser educativo. El desplazamiento del valor de la igualdad a favor del respeto por la libertad y el reconocimiento de las diferencias es, a nuestro criterio, un movimiento que requiere una reflexión.

La igualdad que fue el valor estructurante del deber ser educativo de la modernidad, ha sido expulsada de la trama discursiva en pos de conceptos tales como la equidad y el reconocimiento de la diferencia. La expulsión se fundamenta en su condición de dispositivo disciplinador a través de la imposición simbólica y la homogeneización cultural.

En esta deslegitimación se pierde de vista la dinámica que generan determinados conceptos y el sentido en que orientan esta dinámica. El reconocimiento del valor de la igualdad habilitó y legitimó la imposición cultural, a la vez que generó una producción legislativa e institucional destinada a su materialización que tuvo un fuerte contenido emancipador. El valor de la igualdad deslegitima lo diferente en todos los sentidos: como desviación de lo socialmente sancionado como bueno y deseable, pero también como expresión de lo injusto entendido como lo desigualmente distribuido.

La valorización de la diferencia introduce otra dimensión de la justicia que requiere el reconocimiento del "otro" como un sujeto de derecho cuyos valores e intereses deben ser incorporados en el intercambio de la esfera pública. Lo justo no se resuelve entonces en la distribución de los bienes sino que exige la inclusión, a través del reconocimiento de las subjetividades que son afectadas por las acciones del poder político. Fraser (1998) desde la teoría feminista, hace un invalorable aporte para el campo progresista diferenciando la dimensión material y cultural para definir el concepto de lo justo. Según esta autora lo justo no se resuelve solo en el plano material y por lo tanto, en el de las políticas distributivas sino que es necesario incorporar la dimensión cultural y con ella las políticas de "reconocimiento" de las diferentes identidades.

Incluir este concepto de lo justo permite señalar las limitaciones de una política de compensación educativa que se construye en el desconocimiento del "otro" como sujeto y se basa en la idea de igualación en el acceso de un número estándar de bienes y servicios. El "carenciado" o el "necesitado", se define por la negativa y, por tanto, no es reconocido como portador de derechos y de valores sino como objeto de una política asistencial

Partir de este concepto de lo Justo habilita otro tipo de acciones pedagógicas. Por ejemplo permite un acercamiento no prescriptivo a los

actores y a las acciones por ellos desarrolladas y da lugar a la incorporación de diferentes perspectivas portadoras también de intereses y pautas culturales diversas. Genera también, la posibilidad de construir propuestas diversas para públicos distintos pero, por sobre todo, le otorga otro contenido a las propuestas de ampliación de la participación en la construcción de las políticas. Desde esta perspectiva el valor de la participación no está solo dado por su capacidad de construir consenso, sino que ella permite la incorporación de los sujetos como portadores de intereses y valores y, con ello, aporta una dimensión de justicia a la acción pública.

Se trata entonces de una redefinición a favor de una complejización conceptual, y no de un desplazamiento de los sentidos primeros a favor de otros nuevos. No es un abandono de la dimensión material de lo justo y, por tanto, una conceptualización que prescinda de la dimensión distributiva de la justicia, sino de la inclusión del reconocimiento como parte del mismo concepto.

Desde esta perspectiva, la valoración de la diferencia en la que se asienta buena parte de la crítica a la propuesta que la modernidad construyó para la educación está asociada a una definición positiva de la libertad entendida como la posibilidad de actuar o participar en el debate público y de una ampliación de los temas y espacios que se rigen y resuelven por esta lógica.

En nuestro medio, el rescate de lo diverso en el campo educativo no ha estado hegemoneizado por estas posturas, sino que encuentra su línea de apoyo en el liberalismo clásico y en un concepto negativo de la libertad entendida como ausencia de coerción. De acuerdo con esta postura la armonía social se puede construir a partir del libre juego de los intereses individuales y la justicia se resuelve en la libre consecución del interés individual

Autores como Walzer (1993) aportan a esta discusión a partir de la definición de una "igualdad compleja" que permita asociar igualdad a

libertad. Para el autor, la justicia es una construcción humana y es dudoso que pueda ser realizada de una sola manera. Los principios de justicia son en sí mismo plurales en su forma; lo que significa que bienes sociales distintos deberían ser distribuidos por razones distintas, en arreglo a diferentes procedimientos y por distintos agentes y que todas esas diferencias derivan de la comprensión de los bienes sociales mismos, lo cual es producto inevitable del particularismo histórico y cultural

Para Walzer, todo bien social o conjunto de bienes sociales constituye una esfera distributiva dentro de la cual solo ciertos criterios son apropiados. El dinero es inapropiado en la esfera de las investiduras eclesiásticas, y la piedad no debería construir ventaja alguna en el mercado. La autonomía de las esferas es el fundamento del concepto de la igualdad compleja. La violación de este principio de autonomía genera, según el autor, las relaciones de predominio en las que un bien o conjunto de bienes es dominante y determinante del valor en todas las esferas de la distribución. Un bien es dominante si los individuos que lo poseen, por el hecho de poseerlo, pueden disponer de otra amplia gama de bienes.

La perspectiva de Walzer es importante en la medida que nos acerca a la problemática de articular igualdad con pluralidad. Estos valores no solo construyen un sentido democrático para la educación sino que nos proporcionan una salida a la crisis de valores y, a la baja sintonía ética de la que se acusa a la formación que proporciona la escuela. Recuperar para la educación la tensión a favor de la igualdad sin anular la diversidad que exige el reconocimiento de la libertad construye un horizonte cargado de sentido para la escuela.

Hay otro conjunto de cuestiones que giran alrededor de los valores que se asocian a la amenaza de integración social que pende sobre nuestras sociedades y que expresan la dificultad de la población de construir sentido alrededor de los valores mercantiles, su incertidumbre frente al futuro y su necesidad de construir anclajes de pertenencia en

un campo en permanente mutación. Todo ello ha reactualizado la cuestión de la ciudadanía y con ello la de los valores que se le asocian.

Durante los 90 la definición de la ciudadanía tuvo un sesgo instrumental en la documentación internacional destinada a orientar las reformas educativas de la región. Así para el documento CEPAL/UNESCO (1992) la nueva ciudadanía se resuelve en la adquisición de los instrumentos de la modernidad. Se soslayaba así, que la problemática alrededor de la ciudadanía reconoce una complejidad que no puede ser abarcada totalmente por una definición que limita la condición ciudadana a la capacidad de comunicarse por la vía informática o de los diferentes códigos lingüísticos.

La condición ciudadana está asociada a la relación de los individuos con la esfera política y no con su capacidad económica y, por lo tanto, formalmente su expulsión del campo de consumo no afecta su identidad ciudadana, de hecho, la desafiliación social que genera la desocupación habilita dudas respecto de la condición ciudadana de todos aquellos que han sido marginados de las redes de intercambio social (Weffort, 1994). Desde esta problemática es que la escuela debe demandarse cómo compatibiliza su obligada acción asistencial con la constitución de sujetos de derecho. Cómo mantener la dignidad ciudadana en contextos escolares que obligan a la acción tutelar.

Por otra parte, la sociedad salarial (Castel, 1997) promocionó una ciudadanía social que constituía a los individuos en sujetos de derecho que a su vez requerían de la concurrencia del Estado como órgano garante de su ejercicio. La crisis del Estado de bienestar, las críticas a la ciudadanía pasiva y la hegemonía de la nueva derecha han impuesto un acento sobre las obligaciones y la responsabilidad personal en desmedro de los derechos adquiridos. En concordancia con la nueva distribución de responsabilidades –a la que ya hemos hecho alusión– se fomenta una ciudadanía responsable en la que los individuos se deben hacer cargo de la posibilidad de ejercicio del derecho (Kymlicka y

Norman, 1997). Sin duda la ciudadanía implica tanto derechos como obligaciones pero en contextos de extrema desigualdad, como en nuestros países, y de estrechamiento de los mercados de trabajo, el concepto de ciudadanía responsable expulsa del campo de la ciudadanía a buena parte de la población que está en dificultades de proveerse los medios para la subsistencia. Esta expulsión se asocia con la constitución de una nueva subjetividad "el necesitado", con el que se interpela discursivamente a aquel que no se puede hacer cargo de su propio sustento.

Por último, es necesario replantear cuáles son los valores que se asocian a la formación ciudadana. En los países europeos hay una fuerte discusión entre los partidarios de los principios universales de la libertad y de la justicia por un lado, y los defensores de los valores de la unidad étnica cultural y religiosa por otro (Walzer, 1997). En el caso de EE.UU. la querella es entre patriotas y cosmopolitas (Rorty, 1997).

La pregunta es, alrededor de qué valores se debe recrear la ciudadanía en nuestros países. Hay quienes pretenden recuperar las clásicas interpelaciones a la patria con que, en los orígenes de nuestros sistemas educativos, se construyó la representación del Estado y de la pertenencia al espacio nacional sin considerar los sentidos autoritarios con que este concepto se cargó durante sucesivos gobiernos que lo utilizaron para justificar la violación de los derechos de aquellos que eran calificados de "traidores a la patria". Se deja, además, fuera de consideración el contenido xenófobo de un concepto que diferencia entre los nacionales y aquellos que no lo son.

Posturas igualmente conservadoras se proponen asimilar la ética a la moral cristiana y con ello reabrir en la escuela espacios curriculares para la socialización religiosa de las nuevas generaciones. Es cierto que nos debemos una discusión respecto de los límites de la laicidad moderna en favor de un espacio público que posibilite la explicitación e intercambio del conjunto de valores que se sustentan en un determinado

espacio social y, alrededor de los cuales se construyen las diferentes identidades, pero también es cierto que la posibilidad de este intercambio está reñida con la adopción de verdades definitivas. La modernidad pensó que para garantizar la pluralidad era necesario desalojar de la esfera pública la disputa por los valores. Si bien hoy planteamos la insuficiencia de esta esfera neutral como garantía del pluralismo, la adopción de verdades religiosas no es una opción a favor de la pluralidad sino, por el contrario, de su supresión.

El camino hacia la construcción de una ética ciudadana está abierto y requiere una discusión sobre tres grandes temáticas que son, a nuestro criterio, centrales para pensar una ciudadanía situada en nuestra realidad. En primer lugar, se trata de instaurar una discusión sobre las metodologías que hemos utilizado a lo largo de la historia para dirimir conflictos y, a través de la recuperación de la memoria, plantearnos la construcción de consensos alrededor de valores básicos que nos garanticen una convivencia democrática. Construir esta posibilidad requiere revisar la forma en que lo hemos hecho hasta ahora.

En segundo lugar, es necesario debatir sobre el sentido y el contenido de la solidaridad en una sociedad fragmentada como la nuestra. Preguntarnos si la atención a los "necesitados" es hoy la expresión de la solidaridad. Si es a través de programas que permiten a los jóvenes acercar ayuda a los más necesitados que creamos el sentido de solidaridad. En mi opinión, éstas son estrategias destinadas a generar condiciones culturales de reproducción de un orden polarizado. Para recuperar el sentido de la solidaridad hay que encontrar formas de introducir en la cultura el malestar por la desigualdad, de un modo tal, que genere una tensión a favor de la construcción de un orden justo.

Finalmente, hay que discutir el tema de la pluralidad y del tratamiento del otro. El otro como portador de otra cultura, como extranjero, como disidente. En todos estos casos, es importante replantear el discurso de la tolerancia que propone la construcción de una

convivencia basada en la relativización de todos los valores y buscar formas más satisfactorias que articulen la defensa de valores asociados a la dignidad humana con un procesamiento no discriminatorio de las diferencias culturales (Duschatzky y Skliar, 2000).

### 3. La heterogeneización del campo educativo

A la estructura organizativa centralizada, a la homogeneidad de sentidos y discursos, a la uniformidad del procedimiento burocrático de gestión, a la responsabilidad principal del Estado nacional en la prestación de servicios, al campo unificado de negociación y confrontación para la disputa de recursos, a las políticas universalistas que caracterizaron el campo educativo desde la constitución de los sistemas a fin de siglo XIX hasta avanzados los años 60 del siguiente siglo, le sucede una configuración cuyo rasgo sobresaliente es la heterogeneidad.

Por una parte, las reformas privilegiaron sistemas de gestión descentralizada que derivaron responsabilidades a los niveles más bajos del Estado, propiciaron espacios de autonomía para las escuelas y generaron mecanismos de involucramiento de la sociedad civil y de los particulares en la responsabilidad educativa. Incluyeron, de este modo, una diversidad de agentes en la gestión del sistema que incorporaron, a su vez, novedades en la administración de las instituciones, en la articulación con el medio, en las concepciones teórico pedagógicas que las sustentan y en los intereses que representan. Este proceso de heterogeneización tiene diferente intensidad y características en los distintos países de la región. Tal vez el ejemplo mas extremo sea el de Venezuela, donde tanto en el campo de lo público como de lo privado coexisten formas muy diversas de gestión e involucramiento de muchos agentes en ella. En el otro extremo podemos ubicar el caso Uruguayo que permanece fiel a su configuración original.

En este contexto, las distinciones entre público y privado se vuelven más complejas y las fronteras entre una esfera y otra se hacen menos nítidas. Por una parte, la introducción de los intereses y concepciones particulares en la definición de los sentidos, valores y saberes que organizan a las escuelas dependientes de los distintos niveles del estado, pone en el ámbito del espacio público lo que hasta ahora se definía en lo privado. Se registran, además, procesos muy claros de colonización de lo público por aquellos sectores que tienen los recursos para apropiarse para sí y su grupo de los beneficios de determinadas prestaciones realizadas por el Estado. Es el caso de las escuelas que, si bien en lo formal están abiertas a toda la población, de hecho atienden a un determinado sector sociocultural que se constituye en su único referente social. Por otra parte se trata, como ya hemos señalado, de una pérdida general del sentido universalista de la escuela a favor de múltiples sentidos particulares y de la inclusión en la esfera pública del tratamiento de temáticas y la atención de necesidades que la modernidad había recluido al espacio privado. Todas estas formas de privatización de lo público tienen fuerte presencia en la Argentina a pesar de que las matrículas de todos los niveles son atendidas mayoritariamente por instituciones de dependencia estatal.

Los nuevos modelos de gestión cooperan en la construcción de esta ambigüedad en la diferenciación de lo público y lo privado. Por una parte, son las lógicas y los criterios del mercado los que orientan las propuestas de gestión, por otro, estas combinan y articulan los aportes de ambas esferas contribuyendo fuertemente a diluir las diferenciaciones. Son los casos de las instituciones del Estado gestionadas por un grupo privado, o las articulaciones entre escuelas privadas y públicas que se hicieron en el marco de la implementación de la nueva estructura del sistema.

Al mismo tiempo, hay un proceso de constitución de nuevas subjetividades que se asocia a la introducción de estos valores del mercado en la definición de los objetivos de la escuela y de los sentidos que la articulan con sus referentes sociales. Las escuelas organizadas a partir del principio de la competitividad, generan en sus alumnos identidades "ganadoras", sujetos que compiten por su lugar en el mercado y depositan su valoración personal en su capacidad de adaptarse a esa dinámica y a las exigencias de su intercambio. En cambio, las acciones escolares orientadas por el principio de la asistencia instituyen a los "necesitados" o a los "indigentes". Es el mercado y, su lógica de perdedor y ganador, el que está en la base de la conformación de estas nuevas identidades.

### 4. A modo de cierre

Las tendencias anteriormente señaladas ponen de manifiesto una realidad compleja que construye nuevas problemáticas que deben ser abordadas por quienes pretenden, desde una postura progresista (entendiendo a ésta como aquella posición que se propone conservar la tendencia a la igualdad en el marco de la libertad (Bobbio, 1995)) diseñar propuestas para la educación.

La problemática central que, a nuestro entender, se debe abordar en una propuesta de este tipo, es justamente el tratamiento de la tensión entre los sentidos universalistas y las visiones particulares que se construyen desde diferentes perspectivas, posicionamientos y pertenencias. La condición para avanzar en esta dirección es el abandono del universalismo abstracto de la ilustración (Mouffe, 1999), que se refería a una naturaleza humana indiferenciada en la que se basó el sistema educativo moderno y, a su vez, la superación de particularismos que no alcanzan a cristalizar identificaciones colectivas dando lugar a otras formas de identificación de tipo étnica, nacionalista o religiosa.

Sin duda la universalidad debe seguir asociada al "derecho uni-

versal a la educación" y al conjunto de valores que preservan la dignidad de la condición humana incluyendo, no sólo lo que habitualmente se califica como derechos humanos, sino también aquellos que garantizan un acceso igualitario a los bienes y servicios de la sociedad (Justicia distributiva), y una participación activa en la producción material y simbólica de la sociedad (Justicia de reconocimiento).

Aquí es necesario avanzar en la discusión sobre qué se entiende por el derecho a la educación. En la acepción iluminista, este se resuelve con la distribución igualitaria de las oportunidades educativas y la incorporación de valores y saberes considerados como la única expresión legitima del saber y del bien. El reconocimiento del derecho a la educación implica, desde esta perspectiva, la renuncia a las identidades particulares y al conjunto de valores y saberes que a ella se adscriben.

Desde nuestra posición, el derecho universal a la educación puede ser definido no sólo en términos de distribución de los recursos educativos, sino también de reconocimiento y valoración de la diversidad de condiciones e identidades que constituyen a los individuos. Se trata de un universalismo que integra la diversidad.

El tema exige a su vez la recuperación de lo universal en términos de valores y saberes compartidos por el conjunto de la población. Si nos proponemos reconstruir el sentido democrático de la educación pareciera que los valores a recuperar deberán seguir siendo la igualdad y la libertad (Mouffe, 1999) con la aceptación de la consiguiente tensión entre ambos términos. No se trata de reeditar las concepciones simples de la igualdad asociadas a los procesos homogeneizantes y a una idea de justicia que se agota en su dimensión distributiva. Sino de redefinirlos a través de propuestas que incorporen la multiplicidad de intereses y valores de la que son portadores los sujetos y hacer del espacio escolar un ámbito de debate de estos valores e intereses.

Finalmente, la superación de las propuestas iluministas, que de-

positan en el Estado la definición de un sentido único del conocimiento y del bien moral, exigen pluralidad en el proceso de construcción de la política y una estrategia de aprendizaje conjunto de los diversos modos de resolver el problema de la cooperación social.

En definitiva, pareciera que el lugar de una política progresista en el futuro puede ser pensado en la articulación de estas tensiones y tal vez, desde allí, sea posible recuperar para la política la capacidad de representar.

# Resumen La fuerte transformación que experimentaron los

países de América Latina en el transcurso de las dos últimas décadas como consecuencia de su acoplamiento al orden globalizado generó cambios muy fuertes en la configuración de los sistemas educativos de la región y modificó la definición de lo público que construvó la modernidad. Por una parte la educación estatal ha deiado de ser un espacio compartido por todos los sectores sociales para transformarse en un circuito que atiende a los sectores más desfavorecidos de la población, por otra parte, la fragmentación del sistema se expresa en la construcción de propuestas educativas que encuentran en los valores, intereses, creencias y expectativas particulares sus ejes organizativos alejándose de la pretensión universalista que orientó la escuela moderna. En correspondencia con estas modificaciones hay un cambio en el complejo conceptual que articula y sustenta el discurso hegemónico: la igualdad que fue el valor estructurante del deber ser educativo de la modernidad ha sido expulsada de la trama discursiva a favor de conceptos como la equidad que pueden ser asociados a las políticas compensatorias. Hay a su vez una reactualización de la cuestión de la ciudadanía y con ello de los valores que se le asocian. Finalmente la heterogeneización de las estructuras organizativas y de los modelos de gestión complejizan las distinciones entre lo público y lo privado.

### Palabras claves

Público y Privado; Fragmentación del Sistema; Equidad y Diferencia; Universal y Particular

# Abstract The strong transformations undergone by the Latin

American countries during the past 20 years as a consequence of their entering into a globalized world have brought profound changes in the shaping of the educational systems of the region and have modified the definition of what's public generated by modern times. On the one hand, public education is no longer shared by all social sectors, and is now concerned with the most underprivileged; on the other hand, the system's fragmentation is expressed by the generation of educational proposals whose core is at particular values, interests, beliefs, and expectations, drawing away from the universalist intentions which oriented modern education. In keeping with these changes, there has been a turn in the conceptual discussion which articulates and supports the hegemonic discourse: equality, having been the organizational value of the educational pillars in modern times, has given way to other concepts such as equity, which can be related to compensatory policies. In turn, there is a new update of the issue of citizenship and its associated values. Finally, the dissimilarity of organizational structures and management models makes the distinctions between what's public and private even more complex.

## **Descriptors**

Public and Private; System's fragmentation; Equality and difference; Universal and Particular.

#### NOTAS

- 1. Brasil atiende al 30% de la matricula de posgrados de toda América Latina. García Guadilla, C. (1996).
- 2. Los análisis demográficos muestran que el proceso de integración de los diferentes grupos nacionales provenientes de la inmigración, no se realizó por medio de los matrimonios mixtos que recién se constituyen en una practica a partir de la tercera generación, sino que fue la concurrencia a la escuela pública la que dio lugar a este proceso de integración. Por supuesto se dieron también condiciones socioculturales que explican este fenómeno. El asentamiento urbano de las poblaciones, las continuidades culturales que pueden reconocerse entre uno y otro grupo nacional, etc.. Torrado, S. (1999).
- 3. Si bien no todos los sectores sociales son afectados del mismo modo por el fenómeno de la exclusión esta amenaza pesa sobre todos los grupos. No solo hay desocupados pertenecientes a sectores socioculturales altos sino que asistimos a una explosión de las categorías ocupacionales donde individuos con igual perfomance profesional comienzan a distanciar sus destinos laborales. Por otro lado los cambios de este fin de siglo afectan fuertemente las posibilidades de construir certezas respecto a escenarios futuros en todos las dimensiones de la vida social

#### BIBLIOGRAFIA

- BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (1998) América Latina frente a la desigualdad. Progreso económico y social en América Latina. Informe 1998 1999. BID, Washington.
- BOBBIO, N. (1995) **Derecha e Izquierda, razones y significados de una distinción política**, Taurus, Madrid.
- BRASLAVSKY, C. y TIRAMONTI G. (1990) Conducción educativa y calidad de la enseñanza media, FLACSO/ Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

- CASTEL, R. (1997) Las metamorfosis de la cuestión social. Ed. Paidós, Bs. As.
- CEPAL / UNESCO (1992) La educación como eje de la transformación productiva con equidad, Santiago de Chile.
- DUSCHATZKY, S. (1999) La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Paidós, Buenos Aires.
- DUSCHATZKY, S. y SKLIAR, C. (2000) La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas en: Revista Educação & Realidade, Brasil (en prensa).
- FINKEL, S. (1977) "El sistema de educación y las alianzas de clase" en: LABARCA, G. y otros La educación burguesa. Nueva Imagen, México.
- FRASER, N. (1998) "La justicia social en la era de las 'políticas de identidad': redistribución, reconocimiento y participación" en: **Apuntes de investigación** Año II N°2/3, CECYP, Buenos Aires.
- GARCÍA GUADILLA, C. (1996) Situación y Principales dinámicas de transformación de la Educación Superior en América Latina. CRESAL/ UNESCO. Caracas.
- KYMLICKA, W. y NORMAN, W. (1997) "El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía" en: Revista Agora. Cuadernos de estudios políticos, Año 3, N°7, Buenos Aires.
- MALLIMACCI, K. (1999) Adelanto de Tesis de Maestría.
- MOUFFE, CH. (1999) El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical. Paidós, Barcelona
- RORTY, R. (1997) "La academia antipatriótica" en: NUSSBAUM,

- M. y otros, **Cosmopolitas o patriotas**, Ed. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- SEOANE, V. (1999) Adelanto de Tesis de Maestría.
- TENTI, F. (1995) La escuela vacía: deberes del Estado y responsabilidad de la sociedad. Losada y UNICEF, Buenos Aires.
- TORRADO, S. (1999) "Historia de la familia Argentina 1870 2000 Ponencia presentada en el Club Socialista el 16 de octubre.
- WALZER, M. (1993) Las esferas de la justicia. Fondo de Cultura Económica, México.
- WALZER, M. (1997) "Hay también un cosmopolitismo peligroso" en: NUSSBAUM, M. y otros Cosmopolitas y patriotas. Fondo de Cultura Económica. Bs. As.
- WEFFORT, F. (1994) "Nuevas democracias que democracias?", en: **Revista Sociedad**, Facultad de Ciencias sociales de la UBA. Bs.As.