Rizoma freireano

Vol. 10 · 2011

Rizoma freireano 10. Educación, globalización neoliberal y desigualdades

Rhizome freirean 10. Education, neoliberal globalization and inequality

Rizoma freireà 10. Educació, globalització neoliberal i desigualtat

Rizoma freireano 10. Educação, globalização neoliberal e da desigualdade

Editora: Marina Aparicio Barberán, IGOP/Universitat Autònoma de Barcelona

ISSN 1989-0605 · Institut Paulo Freire de Espanya
https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-10/

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-10/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Sumario

EDITORIAL

Educación, globalización neoliberal y desigualdades
Marina Aparicio Barberán

Education, neoliberal globalization and inequalities
Marina Aparicio Barberán

Rizoma freireà 10. Educació, globalizació neoliberal i desigualtats
Marina Aparicio Barberán

ARTÍCULOS

Transformaciones sociales y dinámicas educativas
Joan Subirats

Transformacions socials i dinàmiques educatives
Joan Subirats

Globalização, tecnicismo e os desafios para uma educação comprometida com a formação humana
Jose Clovis de Azevedo

Globalización, tecnicismo y los desafíos para una educación comprometida con la formación humana
Jose Clovis de Azevedo

Globalización periférica, regulación política del sistema educativo y producción de desigualdades en Argentina ¿Dónde estamos ahora?
Estela M. Miranda

Peripheral globalization, political regulation of the educational system and the creation of inequalities in Argentina: a review of the current situation
Estela M. Miranda

Globalització perifèrica, regulació política del sistema educatiu i producció de desigualtats a l'Argentina On som ara?
Estela M. Miranda

POEMA

Habits of paradise
Robert Hass

Educación, globalización neoliberal y desigualdades

Marina Aparicio Barberán, IGOP/Universitat Autónoma de Barcelona

“Todo acto educativo es un acto político”

Paulo Freire

En el número 8 ya abordábamos algunas tendencias referentes a las relaciones existentes entre estos conceptos y sus prácticas y la tendencia unidimensional a pensar los males de la educación, y de los dispositivos en torno a ella, como conformados exclusivamente por el neoliberalismo y, sobre todo, a la inercia que supone este tipo de análisis y muy especialmente las prácticas que llevan en su interior.

A pesar de eso la *doctrina* neoliberal como ideología contiene o actúa testa la base de diversas políticas macroeconómicas, entre los cuales están las que se consideran estructuradoras de su discurso, las políticas restrictivas de tipo monetario, las fiscales… y, sobretodo, y como principios básicos de estas, el principio liberalizador, el de la privatización y el de desregulación muy especialmente de los servicios públicos como la educación y los relacionados con el cuidado de los y las personas, cuestión que implica una intensa y extensa desigualdad.

Es en este contexto en el que se comienza a desarrollar una tendencia creciente en la globalización, con una fuerte carga de desigualdad, que promueve la expansión del capitalismo tradicional y conservador, y al mismo tiempo un nuevo tipo, centrado en la inmaterialidad del trabajo, homogeneizador de las economías, que funciona desde el objetivo de la acumulación de capital, buscando el aumento de los beneficios económicos en contra los derechos personales y sociales y, sobretodo, subsumiendo la sociedad toda en el capital. De esta manera, las diversas empresas transnacionales –empresas que deciden expandirse, buscando un mayor beneficio y, por tanto, aumentar su acumulación de capital– sitúan la *democracia realmente existente* con una fuerte tendencia en relación a una democracia de baja intensidad y formas de gobierno autoritarias, un tipo de fascismo blanco, blando y viscoso que todo lo invade, buscando el desarrollo de

políticas públicas y sociales que garanticen los flujos capitalistas en el mundo global, mediante una globalización económica y la estabilización de la economía a través del control absoluto por parte de las élites.

Este fenómeno que puede parecer, en un primer momento, ajeno a los Estados, no lo es. Hemos de ser conscientes que las empresas –mal denominadas *multinacionales*– que actúan con la lógica neoliberal lejos de no tener un Estado principal, la tienen, es por esto, que han de funcionar según la regulación, bases, principios y leyes de éste, y son los mismos Estados los que se 'venden' al paradigma e ideología neoliberal, adoptando políticas 'asociales', y hasta 'anti-sociales', que producen, activamente, desigualdades y esta producción se realiza de una manera educativa y moral desde los establecimientos educativos, desde las instituciones del entretenimiento –audiovisual, digital…–, desde el tejido asociativo mal denominado no gubernamental… y también del proceso inherente de mercantilizar la educación (cheques escolares, deducciones fiscales y préstamos educativos, conciertos económicos a los centres privados, etc. que significan realmente una privatización débil pero que abre la puerta a la mercantilización fuerte y total: veamos como ejemplo las políticas públicas realizadas en el Estado español como ejemplo) y la vida fabricando dualizaciones de los sistemas educativos, y al mismo tiempo de la sociedad, deprivaciones culturales que, en definitiva, buscan adecuar la educación y las escuelas a las nuevas exigencias del espíritu del capital y que los efectos más visibles los enumera Ricardo Petrella:

"Se trata de trampas a las que están confrontadas no solo el mundo educativo sino también el conjunto de actores de nuestra sociedad. Estas son:

a. *La educación por el recurso humano. Tomándola no como*

educación por y para el ser humano sino en términos de comercio, o cómo la educación ha sido sumisa ante la lógica de la economía capitalista de mercado.

La educación como instrumento de supervivencia en la era de la competitividad mundial, o cómo ha

sido trasformada en un lugar donde se aprende una cultura de guerra (ha triunfado por encima de las otras y en su lugar) más que una cultura de vida (para vivir junto con los otros con intereses comunes).

c. *La educación al servicio de la tecnología.*

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-10/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

d. *Por qué la tecnocracia se está apoderando del poder de dar sentido y dirección al conocimiento y a la educación en la igualdad y la equidad.*

e. *O cómo en la sociedad del conocimiento (que considera este sobre todo como la fuente principal de creación de la*

riqueza en la actual sociedad capitalista de mercado mundial), el sistema educativo es utilizado como medio de legitimación de nuevas formas de estratificación y de división social.” [1]

Desde el punto de vista de diversos autores, esta hipótesis que se apunta, tiene el objetivo ‘de esconder’ el desarrollo de políticas neoliberales en el campo de la educación con la finalidad de sustraerla del ámbito público y común, que se justifican como las únicas posibles dentro de este contexto global, hipótesis del todo irreales. Es así como se genera un tópico no real que lleva a la desconfianza de la capacidad de intervención estatal primero y finalmente al anondamiento de su capacidad de gestión para la ciudadanía en su totalidad, a una dinámica de aceptación de la situación –dejando de buscar una alternativa, una globalización

alternativa, a la globalización neoliberal, que desde las élites están imponiéndonos– y, además, despotencializando la capacidad creadora y emancipadora de las mujeres y los hombres, y de sus organizaciones, asociaciones y colectivos. Es una especie de círculo vicioso que se alimenta de la desinformación y la aceptación de esta idea que, poco a poco, ha ido introduciéndose en las sociedades por las mismas clases globalizadoras. Una globalización que no es el resultado ni del desarrollo social, ni tampoco del tecnológico [2], sino que son las mismas decisiones políticas las que condicionan que la globalización se desarrollo, de una manera o de otra; es lo político lo que realmente determina el desarrollo económico, y por tanto, la globalización neoliberal en la que vivimos –y no al contrario–.

De aquí podemos desarrollar el hecho de que desde que emerge este proceso, las desigualdades sociales, tanto dentro de un país como entre países desarrollados y subdesarrollados, para utilizar una conceptuación obsoleta, ha ido, no solo en aumento, sino que han pasado a ser permanentes. La lógica de la globalización, como hemos comentado con anterioridad se basa en las políticas neoliberales, que apuestan por un capitalismo [3] basado en la sobreproducción, la distribución singular de esta sobreproducción y el consumismo inherente y diferenciador que suscita y necesita, en detrimento de la satisfacción de las necesidades básicas de las personas –una economía totalmente opuesta a una economía social–.

Esta es la lógica de mercado que genera las grandes desigualdades sociales que se generan dentro de los países, y como he dicho anteriormente, en todo el mundo. Y, en ámbito de la educación, se expresa en primer lugar como sumisión a la lógica perversa y conversa de la economía capitalista: entrada de la lógica del beneficio, de la organización capitalista, de la rentabilidad dineraria, etc.; transferencias de recursos económicos del campo público y social al ámbito privado; desregulación del Estado de Bienestar social y regulación capitalista de las relaciones, patrocinios empresariales privados (como no recordar las campañas, en diferentes territorios del mundo, de adopción de una escuela), la irrupción de la empresa y las corporaciones a los sistemas educativos: comedores, guarderías, etc.; y, en segundo lugar, como medio de legitimización de esta nueva lógica así como de las nuevas formas de división y estratificación social y, con ellas, de la asunción de las viejas y nuevas desigualdades en la recomposición banal, superficial y absolutamente economicista del imaginario singular y social.

En el ámbito estrictamente económico la lógica globalizadora y neoliberal también funciona así. En primer lugar, y atendiendo el ámbito más estatal, está claro que la

base de la globalización es la autorregulación del mercado –por encima de la soberanía de los ciudadanos, imponiendo el darwinismo social en su plenitud que elimina todo rastro de solidaridad, basándose en la competitividad máxima y en la supervivencia del más fuerte en la sociedad– bajo los dictámenes del capitalismo, un capitalismo que combina la materialidad y la inmaterialidad de la producción y la reproducción y en el proceso de su desarrollo genera un crecimiento desigual en todos los ámbitos posibles –social, trabajo, cultural, económico…–.

En segundo lugar, cabe mencionar que conjuntamente con la evolución de la globalización, se generan unas dinámicas de supremacía de aquellos Estados que tienen un mayor poder económico. De esta manera encontramos que los estados desarrollados absorben el crecimiento económico que países del Tercer mundo podrían haber realizado, el Norte se convierte en el centro de las relaciones y en el territorio de acumulación de capital por excelencia. Es así como se generan parte de las desigualdades sociales entre países, la dependencia por parte de los países menos desarrollados es total, entrando en una dinámica de no poder hacer frente a la globalización y teniendo que adaptarse a la lógica que desde los más poderosos se les está imponiendo, mundializando el capitalismo y enriqueciéndose aquellos países que, ya históricamente, han tenido una fuerza mayor, no solo económicamente.

Un error muy común es el hecho de que se piensa que las desigualdades sociales que se están generando son consecuencia directa del fenómeno de la globalización, no es así, las desigualdades sociales que se fijan en la sociedad son consecuencia de este tipo de globalización, que como he mencionado anteriormente, está ligada al tipo de políticas desarrolladas y puestas en práctica, es decir, son consecuencia directa de las políticas neoliberales que a lo largo del tiempo –desde los 80– se han ido desarrollando, tomando como uno de sus pilares el incremento de las desigualdades sociales.

Políticas neoliberales que favorecen las clases más adineradas, políticas que favorecen la inversión financiera-productiva y el crecimiento económico. Políticas que lejos de solucionar problemas de desarrollo y desigualdades, agravando y polarizando de manera creciente los sectores sociales, aportando una ventaja clara a los especuladores.

Cabe señalar que estas desigualdades y desigualdades hacen que la pobreza se incremente de forma increíble, generando una disgregación social casi impensable. Es por esto que cabe decir que, es más un fenómeno político que no un

determinismo económico lo que realmente determina las desigualdades que se desarrollan en los países: es la política, la política y no la economía, tanto en el ámbito económico como en el educativo pasando por el sociocultural.

La actual globalización está implicando un *menor crecimiento económico*, siendo más difícil la formación de capital, *el paro se incrementa* de forma estructural, el *nivel educativo* de los ciudadanos y ciudadanas pasa a ser insuficiente –siempre–, los *desequilibrios económicos* están en el orden del día –incrementándose sin intenciones aparentes de dejar de hacerlo–, la intervención del Estado, como ya he señalado, es prácticamente nula, favoreciendo la *regulación empresarial*, y por tanto nada democrática, *el incremento de la riqueza* está concentrado en aquellos países que tienen la suficiente capacidad como para ejercer un proteccionismo sobre sus productos y obligando de esta manera a los países menos desarrollados a abrir sus fronteras y a dejarse explotar por el Norte, por último, este incremento de la concentración de la riqueza lleva a una concentración también de las desigualdades, del malestar y la pobreza en otros países y el eje global del nuevo espíritu del capitalismo recorre tanto el Norte –donde se configuran *sures* de diferentes tipos: económicos, socioculturales…– como el Sur.

La globalización implica necesariamente una competitividad continuada –una de las características principales del neoliberalismo que guía la vida diaria de cada uno de nosotros–, transformando la educación en una 'cadena de *formación'* –o desde mi punto de vista, de deformación [4]– de productos que una vez acabados pasan al mercado laboral, mercancía que también está sometida a las reglas del mercado y, entre otras razones, suscitan una cierta imposibilidad de la democracia y la ciudadanía pues los dispositivos educativos, y las mujeres y los hombres que en ellos aprenden, son dependientes de estas leyes del mercado que otorgan valor monetario y mercantil mediante su disciplinarización: educativa y sociocultural en primer lugar y, en segundo lugar, dineraria, para las y los estudiantes; al revés para el profesorado, quedando dañada la variable compleja de libertad de pensamiento-reflexión crítica-horizonte de verdad obra ética y política.

Esta *cadena de formación*, continua su camino desde las recomendaciones, tanto de la OMC –defendiendo la compra/venta de la educación como una mercadería más y la liberalización de este servicio– como del Banco Mundial –desde donde se recomienda la privatización y la gestión empresarial de los centres educativos–, que tienen como objetivo principal rentabilizar los gastos y aumentar la eficiencia, en este caso, de las persones, tratándose como réplicas humanas de una máquina, como de la OCDE, desde donde se propagan diferentes políticas educativas –todas

ellas a merced de la economía–, como pueden ser los diversos indicadores de PISA que intentan evaluar las diferentes capacidades de los y las estudiantes con las mismas pruebas, para hacer más tarde una lista de la calidad educativa existente [5]. El sistema educativo establecido no es un sistema educativo de aprendizaje-enseñanza *real* donde todas las personas implicadas en él educan y son educados al mismo tiempo, materializándose y verificándose que *"Todo acto educativo es un acto político"* [6], o como señala Castoriadis: *"...el objeto de la verdadera política es transformar las instituciones, pero transformarlas de tal manera que estas instituciones puedan educar a los individuos en el sentido de la autonomía. (...) Solo una colectividad autónoma puede formar individuos autónomos –y viceversa."* [7]

Hemos de entender la educación como una práctica de libertad, como una dimensión donde la acción cultural esté presente, donde se inicie en la alfabetización y se propicie el reencuentro de todas las formas culturales existentes en el territorio y fuera de él. La educación es, y tendría que continuar siendo, el elemento principal que inicie en cambio, la trasformación y, por tanto, el crecimiento de todos los seres humanos. Como decía Freire un acto de amor, un acto de valor.

A lo largo del tiempo en el que se han ido implantando las políticas neoliberales, hemos ido perdiendo muchos de los instrumentos, de los dispositivos socioeconómicos y de los derechos que durante muchos años hemos ido adquiriendo y construyendo, que estaban –y están– presentes en los Estados de bienestar y sociales que se han ido generando –aunque insuficientes e imperfectas, pero en continua evolución–, fruto de las luchas de los trabajadores y de las trabajadoras y de sus organizaciones.

Estamos en un círculo vicioso del que parece que no podemos salir. ¿Cómo salir de esta situación límite cuando todos los gobiernos se han adaptado a esta globalización que guía cada una de las acciones políticas que se llevan a término? Todos ellos han optado por aplicar las políticas públicas neoliberales, más o menos intensamente según el color del gobierno, sin plantearse, o puede que sí, hacia donde nos conducen o cómo afectan a los sectores y ámbitos más frágiles de la sociedad mundial. Es difícil hacer cambiar un sistema que está interiorizado, y que como ciudadanos simplemente hemos 'seguido' en una deriva mortal; pero no es imposible: "... en la resistencia que nos preserva vivos, en la *comprensión* del futuro como *problema* y en la vocación para *ser más*... encontramos fundamentos para nuestra *rebeldía* y no para nuestra resignación... No es en la *resignación* que nos afirmamos, sino en la *rebeldía* frente a las injusticias... *cambiar es difícil pero es*

posible.” [8]

Es necesario un cambio de paradigma, un cambio de pensamiento, para encaminarnos hacia la sostenibilidad, priorizando desde el primer momento la equidad y la justicia social, y no el crecimiento económico como se está haciendo actualmente. Organizando a la sociedad de forma que cualquier ciudadano goce de la condición de igualdad desde el momento de su nacimiento y de partida, igualdad para poder desarrollar sus facultades, una organización donde no tenga lugar la explotación de las mujeres, de los hombres y de la naturaleza, y donde todos puedan gozar de la riqueza que ha conseguido con su trabajo diario. Es saber que no es la única globalización posible, es pensar que no estamos en una situación de determinismo económico, es saber y ser conscientes de que el neoliberalismo es una doctrina depredadora que solo favorece a aquellas personas con más influencia –ya no solo económica–, es intentar generar un cambio y una transformación, necesaria y urgente.

Finalmente [9], la definición que Aristóteles realizó del hombre como un ser viviente político y anteriormente la excepcional afirmación de Sófocles: *“Se ha enseñado a sí mismo la palabra y el pensamiento que es como el viento y las pasiones instituyentes”*, suscitan e imbrican la condición y el prerrequisito imprescindible de la educación para concretar, por una parte, el propio proyecto y proceso político, singular y común, en el cual estamos inmersos los seres humanos y, por otra, que este proyecto y proceso están siempre situados en una ciudad y que, por tanto, la mujer y el hombre vivimos como ciudadanos y este vivir como ciudadanos requiere una sociedad democrática y al mismo tiempo una *paideia* democrática: *“No puede haber una sociedad democrática sin paideia democrática”* la cual cosa implica que las mujeres y los hombres *“solo pueden ser formados en y mediante una paideia democrática, y esta no crece como una planta, sino que ha de ser una preocupación política central (…) el objetivo de la cual era formar, desarrollar en todas las correspondientes capacidades y así hacer efectivo en la medida de lo posible el postulado de la igualdad política.” [10]*

De esta manera, la educación es la clave medular de una sociedad democrática pero esta ha de ser también democrática, cuestión indispensable y doble, la cual en estos momentos no se ha cumplido y, además, está llevando a la casi disolución total de la entidad y la institución ciudadana, política… y también la educativa. Por tanto las relaciones entre educación, globalización neoliberal, desigualdades y política son las que condicionen las características y las calidades, las actividades y las opiniones, los procedimientos y la dimensión ética… de los hombres y de las

mujeres en un contexto social específico que, además, materializa y verifica la posibilidad de conformar experiencias emancipadoras y libertarias para parte de los hombres y las mujeres: en cualquier momento y en cualquier lugar, más allá del neoliberalismo y de cualquier otra doctrina perversa.

Notas

[1] PETRELLA, Riccardo (2000). *La enseñanza tomada como rehén. Cinco trampas tendidas a la educación* en: *Le Monde Diplomatique*, Año V, No. 60, Madrid, octubre/2000.

[2] http://laberinto.uma.es/

[3] Capitalismo que tiene como único objetivo el beneficio, sin tener en cuenta las situaciones cuotidianas que las y los ciudadanos están 'condenados' a vivir y pone a trabajar, literalmente, la vida.

[4] Podemos encontrar dos tipos de estudiantes, por una parte, los que abordan la materia desde la *tecnología*, es decir, 'cojo todos los apuntes y me los aprendo como si fuera una réplica humana de una máquina', y por otra, los que optan por actuar como *personas* que son, con capacidad de reflexionar, es decir, desde el entendimiento del contenido –mucho más fructífero, desde mi punto de vista–. Desgraciadamente, o no, como aquella frase que dice: 'para gustos, colores', los profesores también tienen sus preferencias en el momento de hacerle un examen… Es en este momento, en el que te das cuenta que la mayoría de ellos y ellas quieren una copia completa del que decían sus apuntes, el libro que recomendaron… dejando una imprenta única en la cabeza de los y de las estudiantes: "¿qué quiero? Aprobar. ¿Qué hago? Lo necesario para conseguirlo. ¿Cómo lo quieren?, ¿de memoria? De memoria entonces". Deformando de esta manera los principales objetivos que tienen los y las estudiantes.

[5] Definiendo de forma *indirecta* qué es *calidad* en la educación, y por tanto, dirigiendo previamente los programas curriculares.

[6] FREIRE, Paulo (2008). *L'educació com a pràctica de la llibertat*. Edicions del CREC.Xàtiva.

[7] CASTORIADIS, Cornelius (2002). *Figuras de lo pensable*. Fondo de cultura económica. Mèxico.

[8] FREIRE, Paulo (2003). *Pedagogia de l'autonomia*. Edicions del CREC. Xàtiva

[9] Como señalaba en: 'Educación, acontecimiento y praxis', texto introductorio de: GUTIÉRREZ PÉREZ, Francisco (2011). *La educación como praxis política*. Diaólogs-red –L'Ullal Edicions. Xàtiva

[10] CASTORIADIS, Cornelius (1998). *El ascenso de la insignificancia*. Ediciones Cátedra. Madrid.

Education, neoliberal globalization and inequalities

Marina Aparicio Barberán, IGOP/Universitat Autónoma de Barcelona

“All educational fact is a political act”

Paulo Freire

At 8 and we addressed some trends concerning the relationship between these concepts and practices and the tendency to think one-dimensional education’s ills, and the devices around it, and composed exclusively of neoliberalism, and especially, the inertia that this type of analysis and especially the practices that lead inside.

Despite that the neoliberal ideology contains or acts as the base coat of various macroeconomic policies, among which are those considered structuring of discourse, such restrictive monetary policies, the fiscal … and, above all, and these basic principles, the principle liberalization, the privatization and deregulation in particular public services like education and related care and people, an issue that involves an intense and extensive inequality.

It is in this context that begins to develop a growing trend in globalization, with a strong sense of inequity, which promotes the expansion of traditional capitalism and conservative, while new types, focusing on immaterial labor homogenizer economies, which operates from the purpose of accumulating capital, seeking to increase economic benefits against personal rights and social and, above all, subsuming the whole society in the capital. Thus, the various transnational corporations-companies that decide to expand, seeking greater profits and thus increase their accumulation of capital-place actually existing democracy with a strong tendency in relation to a low-intensity democracy and governance authoritarian, a type of white fascism, soft and sticky all-pervasive, seeking the development of public and social policies to ensure flows into the global capitalist, by economic globalization and the and stabilizing the economy through complete control by the elites.

This phenomenon may seem, at first, oblivious to the States, it is not. We must be

aware that multinational companies-called bad-acting with the neoliberal logic away from not having a state primary, they have, which is why, they should function according to the regulations, rules, principles and laws thereof, and are the same States that are ‘sold’ to the neoliberal paradigm and ideology, adopting policies ‘asocial’ and even ‘anti-social’, which produce active, inequality, and this production is done in an educational and moral from the establishments education from institutions, audiovisual entertainment, digital associative …-, from evil called non–governmental … and inherent process of commercializing education (School vouchers, tax credits and education loans, cheap concerts to private schools, etc. Privatization really mean weak, but that opens the door to the commercialization strong and complete: see the example of the policies implemented in the Spanish State as an example) and making life dualized education systems, while society, cultural deprivations ultimately look to adapt the education and schools to new capital requirements and spirit of the more visible effects Ricardo Petrella lists:

“*These traps to which they are confronted not only the world of education but also all actors in our society*”. These are:

a. *Education and human resources. Taking her education and not as to man but in terms of trade, or how education has*

been submissive to the logic of capitalist market economy.

p. Education as a means of survival in the era of global competition, or how it has been transformed into a place where you learn a culture of war (has triumphed over the other and in their place) rather than a

culture of life (to live together with others with common interests).

c. *The education service technology.*

d. *Why technocracy is taking over the power to give meaning and direction to knowledge and education on equality and equity.*

e. *Or how in the knowledge society*

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-10/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

(especially considering this as the main source of wealth creation in the current global capitalist market society), the educational system is used as a means to legitimize new forms of social stratification and the social division [1].

From the point of view of different authors, this hypothesis suggests, is intended ‘to

hide’ the development of neoliberal policies in the field of education with the purpose of evading the public and common, which is justified as the only possible within this overall context, completely unrealistic assumptions. This is how you build a real topical leads to distrust of the ability of state intervention in a first place and to anond of its management capacity for the citizenry at large, finally, a dynamic acceptance of the situation –leaving to seek a Alternatively, an alternative globalization, neoliberal globalization, since the elites are imposing on us–, and also unpotentiating the creativity and emancipation of women and men, and their organizations, associations and groups. A kind of vicious circle that feeds on misinformation and the acceptance of this idea that has been introduced in societies by the same globalizing classes. A globalization that is not the result of development or social, nor the technology [2], they are the same political decisions that influence that globalization is developing in one way or another, politics is what really determines economic development , and therefore, neoliberal globalization in which we live, and not vice versa.

From this we can develop that emerges from this process, social inequalities, both within countries and between developed and developing countries, to use an outdated conceptualization, has been not only growing, but have become permanent. The logic of globalization, as mentioned before is based on neoliberal policies, which are committed to a capitalism [3] based on the overproduction, the unique distribution of this overproduction and consumerism inherent and distinctive raised and need, to the detriment of satisfaction basic needs of people, an economy totally opposed to a social economy.

This is the logic of market that generates large social inequalities that are generated within countries, and as I said earlier, around the world. And in education, first expressed in a submission to the perverse logic of the capitalist economy talks: input logic of profit, the capitalist organization, the cost of money, etc., Transfers of financial resources field of social groups and the private sphere, deregulation of the welfare state and regulation of capitalist social relations, private corporate sponsorships (like not remembering campaigns in different areas of the world, adopting a school), the emergence of the company and corporations to educational systems, kitchens, nurseries, etc.., and, secondly, as a means of legitimization of this new approach and new forms of division and social stratification, and with them, bearing the old and new inequalities in the restructuring banal, superficial and absolutely unique and economistic social imaginary.

In the strictly economic sphere and neoliberal globalizing logic also works well. First, and most state-level basis, it is clear that the basis of globalization is the market self-sovereignty over the citizens, imposing social Darwinism in its fullness that eliminates all traces of solidarity, based on maximum competitiveness and survival of the fittest in society, under the dictates of capitalism, a capitalism that combines the materiality and the immateriality of the production and reproduction and development process generates an uneven growth in all areas possible-social, labor, cultural, economic ...-.

Secondly, it is noteworthy that in conjunction with the evolution of globalization, generate a dynamic rule of those states that have greater economic power. Thus we find that the developed states absorb the economic growth of Third World countries could have done, the North becomes the center of relationships and in the territory of capital accumulation for excellence. Is how we generate some of the social differences between countries, the dependency of less developed countries is total, entering into a dynamic of not being able to cope with globalization and having to adapt to the logic that since the most powerful are being imposed, globalizing capitalism and enriching those countries, and historically have been a major force not only economically.

A common misconception is that it is thought that the social inequalities that are being generated are a direct consequence of the phenomenon of globalization, it is not, the social inequalities that are fixed in society stem from this type of globalization that as I mentioned above, is linked to the type of policies developed and implemented, namely direct consequence of neoliberal policies over time-from 80 – have been developed, taking as one of its pillars, increasing social inequalities.

Neoliberal policies that favor the wealthier classes, policies that encourage productive investment and financial-economic growth. Away from policies that address development problems and inequalities, worsening and increasingly polarized social sectors, providing a clear advantage to the speculators.

Note that these disparities and inequalities that poverty makes an incredible increase, generating a social disintegration unthinkable event. That is why we can say that it is more a political phenomenon that economic determinism what really determines the inequalities that are developed countries: the political, policy and not the economy, both financially and in the through the cultural education.

The current globalization is implying slower growth, making it more difficult capital

formation, unemployment increases structural form, the educational level of citizens going to be enough-always-economic imbalances are on the order of day-to rise no apparent intentions to quit, “State intervention, as I mentioned, is practically nil, favoring business regulation, and therefore undemocratic, the increase of wealth is concentrated in countries that have enough capacity to exercise protectionism on their products and thus forcing the least developed countries to open their borders and be exploited by the North, finally, the increased concentration of wealth also leads to a concentration of inequalities , malaise and poverty in other countries and the global hub of the new spirit of capitalism runs both North-Souths where you set up different types: economic, socio-cultural …- and the South.

Globalization necessarily involves a continued competitiveness, one of the main features of neoliberalism that guides the daily life of each one of us, transforming education in a “chain of training”, or from my point of view, deformation [4]– products once finished go to the labor market, merchandise is also subject to market rules and, among other things, raise a certain impossibility of democracy and citizenship as educational devices, and women and men that they learn are dependent on these laws of the market that provide monetary and commercial value through its disciplinarization: educational and socio-cultural firstly and secondly, monetary, and for students; the setback for the teachers, being damaged the complex variable freedom of thought, critical reflection horizon of truth work-ethics and politics.

This *chain of training*, continuing its way from the recommendations of both the OMC –arguing the purchase / sale of education as a commodity more and liberalization of the service– and the World Bank –from where it recommended the privatization and management business schools–, whose main objective monetize costs and increase efficiency, in this case, people treated as human replicas of a machine, and the OECD, from where they spread various educational policies-all them at the mercy of the economy, such as the various PISA indicators that attempt to assess the different capacities of the students with the same evidence, to make later a list of existing educational quality [5]. Established education system is not an educational system real teaching-learning where all the people involved in it are educated and trained at the same time, materializing and verified that *“Every act of education is a political act*” [6] or as Castoriadis points out: *“… the object of the real policy is to transform the institutions but transform them so that these institutions to educate individuals in the sense of autonomy. (…) Only a community can form*

autonomous self-employed individuals and vice versa" [7].

We understand education as a practice of freedom, as a cultural dimension where the action is present, which start in literacy and is conducive to a reunion of all existing cultural forms in the region and beyond. Education is and should remain the backbone to start however, the transformation and, therefore, the growth of all human beings. As Freire said, an act of love, an act of courage.

During the time that has been implanting neoliberal policies, have been losing many of the instruments, devices and socio-economic rights for many years we have been acquiring and building, they were-and are-present in States and social welfare have been generated, but insufficient and imperfect, but evolving, "fruit of the struggles of workers and women workers and their organizations.

We are in a vicious circle that cannot seem to get out. How to get out of this extreme situation when all governments have adapted to globalization that guides each one of the policies carried to term? All of them have opted for neoliberal public policies, more or less intensely in the eye of government, without asking, or maybe, where we drive or how they affect the most vulnerable sectors and areas of global society. It is difficult to change a system that is internalized, and as citizens just have 'followed' in deadly drift, but not impossible: "... in resistance that keeps us alive, *understanding* the future as the *problem* and the vocation *to be more*... find grounds for our *rebellion* and not for our resignation ... *Resignation* is not that we affirm, but in *rebellion* against injustice ... *change is difficult but possible*" [8].

We need a paradigm shift, a change in thinking, to move towards sustainability, focusing at the outset of equity and social justice, not economic growth as is being done today. Organizing society so that every citizen enjoys equal status from the moment of his birth and departure, equal to develop their faculties, an organization which does not take place the exploitation of women, men and nature, and where all can enjoy the wealth he has achieved with their daily work. You know that globalization is not only possible, is to think that we are not in a position of economic determinism, is to know i should be aware that neoliberalism is a predatory doctrine favors only those with more influence-and not just economically , is trying to bring about change and transformation, necessary and urgent.

Finally [9], Aristotle made the definition of man as a living being above the exceptional political and Sophocles' assertion: "*It has taught himself speech and thought is like the wind and instituting passions*", and raise the status overlap and

education essential prerequisite to realize, first, the project itself and the political process, singular, common, in which human beings are involved and, secondly, that this project and process are always located in a city and that, therefore, women and men live as citizens and this live as a democratic society requires both a democratic *paideia*: "*There can be no democratic society without democratic paideia*": one which implies that women and men " *can only be formed in and through a democratic paideia, and this does not grow like a plant, but has to be a central policy concern (...) the goal of which was to train, develop all the relevant skills and give effect to the extent possible the assumption of political equality".* [10]

In this way, education is the key core of a democratic society but it must also be democratic, vital and double issue, which at present has not been fulfilled and, moreover, is leading to the almost total dissolution of the entity and civic institutions, political ... and also educational. Thus the relationship between education, neoliberal globalization, inequality and politics are to condition the characteristics and qualities, activities and views, procedures and ethical ... of men and women in a specific social context also embodies and demonstrates the ability to form emancipating and liberating experience for some of the men and women: anytime, anywhere, beyond neoliberalism and any perverse doctrine.

Notes

[1] PETRELLA, Riccardo(2000). *La enseñanza tomada como rehén. Cinco trampas tendidas a la educación* en: *Le Monde Diplomatique*, Año V, No. 60, Madrid, octubre/2000.

[2] http://laberinto.uma.es/

[3] Capitalism that has only meant to benefit, regardless of the everyday situations and people that are 'condemned' to live and gets to work, literally, life

[4] We find two types of students, on the one hand, addressing the subject from the technology, that is, 'I take all the notes and learn to me like a human replica of a machine', and secondly, those who choose to act as people who are capable of thinking, that is, from understanding the content-much more fruitful, from my point of view. Unfortunately, or not, as the phrase that says, 'to each her own', teachers also have their preferences at the time of test you ... It is at this moment where you

realize that most of them and they want a complete copy of his notes saying, the book he recommended … leaving a single print head and from the students: “What do I want? Pass. What do I do? What we need to get it. How do you want? Memorized? Memorized then.”. Thus distorting the main purposes with the students.

[5] Indirectly by defining what quality education is, and therefore, previously directing curricula.

[6] FREIRE, Paulo (2008). *L’educació com a pràctica de la llibertat*. Edicions del CREC. Xàtiva.

[7] CASTORIADIS, Cornelius (2002). *Figuras de lo pensable*. Fondo de cultura económica. Mèxico.

[8] FREIRE, Paulo (2003). *Pedagogia de l’autonomia*. Edicions del CREC. Xàtiva.

[9] Como señalaba en: ‘Educación, acontecimiento y praxis’, texto introductorio de: GUTIÉRREZ PÉREZ, Francisco (2011). *La educación como praxis política*. Diaólogs-red –L’Ullal Edicions. Xàtiva

[10] CASTORIADIS, Cornelius (1998). *El ascenso de la insignificancia*. Ediciones Cátedra. Madrid.

Rizoma freireà 10. Educació, globalització neoliberal i desigualtats

Marina Aparicio Barberán, IGOP/Universitat Autónoma de Barcelona

“Todo acto educativo es un acto político”

Paulo Freire

Al número 8 ja abordavem algunes tendències al voltant de les relacions existents entre aquestes conceptes i les seues pràctiques i la tendència unidimensional a pensar els mals de l’educació, i dels dispositius al voltant d’ella, com a conformats exclusivament per el neoliberalisme i, sobretot, a la inercia que suposa aquest tipus d’anàlisi i molt especialment les pràctiques que duu al seu interior.

Malgrat això la *doctrina* neoliberal com a ideologia conté o actua des de la base de diverses polítiques macroeconòmiques, entre les quals hi ha les que es consideren estructuradores del seu discurs, les polítiques restrictives de caire monetari, les fiscals… i, sobretot i com a principis bàsics d’aquestes, el principi liberalitzador, el de la privatització i el de desregulació molt especialment dels serveis públics com ara l’educació i els relacionats amb la cura de les i els altres, qüestió aquesta que implica una intensa i extensa desigualtat.

És en aquest context en el que es comença a desenvolupar una tendència creixent a la globalització, amb una forta càrrega de desigualtat, que promou l’expansió del capitalisme tradicional i conservador, i alhora un nou tipus, centrat en la immaterialitat del treball, homogeneïtzador de les economies, que funciona des de l’objectiu de l’acumulació de capital, buscant l’augment dels beneficis econòmics envers els drets personals i socials i, sobretot, subsumint la societat tota en el capital. D’aquesta manera, les diverses empreses transnacionals –empreses que decideixen expandir-se, buscant un major benefici i, per tant, augmentar la seua acumulació de capital– situen la *democràcia realment existent* amb una forta tendència envers una democràcia de baixa intensitat i formes de govern autoritàries, una mena de fascisme blanc, tou i viscós que tot ho invaeix, buscant el desenvolupament de polítiques públiques i socials que garantisquen els fluixos capitalistes al món global, mitjançant una globalització econòmica i l’estabilització de l’economia a través del control absolut per part de les èlits.

Aquest fenomen que pot parèixer, en un primer moment, aliè als Estats, no ho és. Hem de ser conscients que les empreses –mal anomenades *multinacionals*– que actuen amb la lògica neoliberal lluny de no tenir un Estat principal, ho tenen, és per això, que han de funcionar segons la regulació, bases, principis i lleis d'aquest, i són els mateixos Estats els que es 'venen' al paradigma i ideologia neoliberal, adoptant polítiques 'asocials', i fins i tot 'anti-socials' que produeixen, actívament, desigualtats i aquesta producció es realitza d'una manera educativa i moral des dels establiments educatius, des de les institucions del entreteniment –audiovisual, digital...–, des del teixit associatiu mal anomenat no governamental... i també del procés inherent de mercantilitzar l'educació (xecs, escolars, deduccions fiscals i prèstecs educatius, concerts econòmics als centres privats, etc. que signifiquen realment una privatització feble però que obri la porta a la mercantilització forta i total: veieu com exemple les polítiques públiques realitzades a l'Estat espanyol com a exemple) i la vida tot fabricant dualitzacions dels sistemes educatius, i alhora de la societat, deprivacions culturals que, en definitiva, busquen adequar l'educació i les escoles a les noves exigències de l'esperit del capital i que els efectes més visibles els enumera Ricardo Petrella:

"Se trata de trampas a las que están confrontadas no solo el mundo educativo sino también el conjunto de actores de nuestra sociedad. Estas son:

a. *La educación por el recurso humano. Tomándola no como educación por y para el ser humano sino en términos de*

comercio, o cómo la educación ha sido sumisa ante la lógica de la economía capitalista de mercado.

La educación como instrumento de supervivencia en la era de la competitividad mundial, o cómo ha sido trasformada en un lugar donde se aprende una cultura

de guerra (ha triunfado por encima de las otras y en su lugar) más que una cultura de vida (para vivir junto con los otros con intereses comunes).

c. *La educación al servicio de la tecnología.*

d. *Por qué la tecnocracia se está apoderando del poder de dar*

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-10/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

sentido y dirección al conocimiento y a la educación en la igualdad y la equidad.

e. *O cómo en la sociedad del conocimiento (que considera este sobre todo como la fuente principal de creación de la riqueza en la actual sociedad capitalista de mercado mundial), el sistema*

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-10/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

educativo es utilizado como medio de legitimación de nuevas formas de estratificación y de división social.” [1]

Des del punt de vista de diversos autors, aquesta hipòtesis que s’apunta, té l’objectiu ‘d’entre-amagar’ el desenvolupament de polítiques neoliberals en el camp de l’educació amb la finalitat de sustraure-la de l’àmbit públic i comú, que es justifiquen com les úniques possibles dintre d’aquest context global, hipòtesis del tot irreal. És així com es genera un tòpic no real que porta a la desconfiança de la capacitat d’intervenció estatal primer i finalment a l’anorreament de la seua capacitat de gestió per a la ciutadania tota, a una dinàmica d’acceptació de la situació –deixant de buscar una alternativa, una globalització alternativa, a la globalització neoliberal, que des de les elits estan imposant-nos– i, a més a més, despotenciant la capacitat creadora i emancipadora de les dones i els homes, i de les seues organitzacions, associacions i col.lectius. És una mena de cercle viciós que s’alimenta de la desinformació i l’acceptació d’aquesta idea que a poc a poc ha anat introduint-se a les societats per les mateixes classes globalitzadores. Una globalització que no és el resultat ni del desenvolupament social, ni tampoc del tecnològic [2], sinó que són les mateixes decisions polítiques les que condicionen que la globalització es desenvolupe, d’un manera o d’una altra; és allò polític el que realment determina el desenvolupament econòmic, i per tant, la globalització neoliberal en la que vivim –i no al contrari–.

D'aquí podem desenvolupar el fet de que des de que emergeix aquest procés, les desigualtats socials, tant dintre d'un país com entre països desenvolupats i subdesenvolupats, per utilitzar una conceptuació obsoleta, han anat, no sols en augment, sinó que han esdevingut permanents. La lògica de la globalització, com hem comentat amb anterioritat es basa en les polítiques neoliberals, que aposten per un capitalisme [3] basat en la sobreproducció, la distribució singular d'aquesta sobreproducció i el consumisme inherent i diferenciador que suscita i necessita, en detriment de la satisfacció de les necessitats bàsiques de les persones –una economia totalment oposada a una economia social–.

Aquesta és la lògica de mercat que genera les grans desigualtats socials que es generen dintre dels països, i com he dit abans, arreu del món. I, a l'àmbit de l'educació, s'expressa en primer lloc com sumissió a la lògica perversa i conversa de l'economia capitalista: entrada de la lògica del benefici, de l'organització capitalista, de la rendibilitat dinerària, etc.; transferències de recursos econòmics del camp públic i social al pol privat; desregulació de l'Estat de Benestar social i regulació capitalista de les relacions, patrocinis empresarials privats (com no recordar les campanyes, en diferents territoris del món, d'adopció d'una escola), la irrupción de l'empresa i les corporacions als sistemes educatius: menjadors, guarderies, etc.; i, en segon lloc, com a mitjà de legitimització d'aquesta nova lògica així com de les noves formes de divisió i estratificación social i, amb elles, de l'assumpció de les velles i noves desigualtats en la recomposició banal, superficial i absolutament economicista del imaginari singular i social.

A l'àmbit estrictament econòmic la lògica globalitzadora i neoliberal també funciona així. En primer lloc, i atenent a l'àmbit més estatal, està clar que la base de la globalització és l'autorregulació del mercat –per sobre de la sobirania dels ciutadans, imposant el darwinisme social en la seua plenitud que elimina tot rastre de solidaritat, basant-se en la competitivitat màxima i en la supervivència del més fort a la societat– sota els dictàmens del capitalisme, un capitalisme que combina la materialitat i la immaterialitat de la producció i la reproducció i en el procés del seu desenvolupament genera un creixement desigual en tots els àmbits possibles –social, treball, cultural, econòmic…–.

En segon lloc, cal mencionar que conjuntament amb l'evolució de la globalització, es generen unes dinàmiques de supremacia d'aquells Estats que tenen un major poder econòmic. D'aquesta manera trobem que els estats desenvolupats absorbeixen el creixement econòmic que països del Tercer món podrien haver realitzat, el Nord és converteix en el centre de les relacions i en el territori

d'acumulació de capital per excel·lència. És així com es generen part de les desigualtats socials entre països, la dependència per part dels països menys desenvolupats és total, entrant en una dinàmica de no poder fer front a la globalització i tenint que adaptar-se a la lògica que des dels més poderosos se'ls està imposant, mundialitzant el capitalisme i enriquint-se aquells països que, ja històricament, han tingut una força major, no només econòmicament.

Una errada molt comú és el fet de que es pensa que les desigualtats socials que s'estan generant són conseqüència directa del fenomen de la globalització, no és així, les desigualtats socials que es fixen a la societat són conseqüència d'aquest tipus de globalització, que com he mencionat abans, està lligada al tipus de polítiques desenvolupades i posades en pràctica, és a dir, són conseqüència directa de les polítiques neoliberals que al llarg del temps –des dels 80– s'han anat desenvolupant, prenent com un dels seus pilars l'increment de les desigualtats socials.

Polítiques neoliberals que afavoreixen les classes més adinerades, polítiques que afavoreixen la inversió financera-productiva i el creixement econòmic. Polítiques que lluny de solucionar problemes de desenvolupament i desigualtats, agreugin polaritzant de manera creixent els sectors socials, traient un avantatge clar als especuladors.

Cal senyalar que aquestes desigualtats i inequitats fan que la pobresa s'incremente de forma increïble, generant una disgregació social gairebé impensable. És per això que cal dir que, és més un fenomen polític que no un determinisme econòmic allò que realment determina les desigualtats que es desenvolupen als països: és la política, la política i no l'economia, tant a l'àmbit econòmic com a l'educatiu passant pel sociocultural.

L'actual globalització està implicant un *menor creixement econòmic*, sent més difícil la formació de capital, *l'atur s'incrementa* de forma estructural, el *nivell educatiu* dels ciutadans i ciutadanes passa a ser insuficient –sempre–, els *desequilibris econòmics* estan a l'ordre del dia –incrementant-se sense intencions aparents de deixar de fer-lo–, la intervenció de l'Estat, com ja he senyalat, és pràcticament nul·la, afavorint la *regulació empresarial*, i per tant no gaire democràtica, *l'increment de la riquesa* és troba concentrat en aquells països que tenen la suficient capacitat com per a exercir un proteccionisme sobre els seus productes i obligant d'aquesta manera als països menys desenvolupats a obrir les seues fronteres i a deixar-se explotar pel Nord, per últim, aquest increment de la

concentració de la riquesa porta a una concentració també de les desigualtats, del malestar i la pobresa en d'altres països i l'eix global del nou esperit del capitalisme travessa tant el Nord –on es configuren suds de diferents tipus: econòmics, socioculturals...– com el Sud.

La globalització implica necessàriament una competitivitat continuada –una de les característiques principals del neoliberalisme que guía la vida diaria de cadascun de nosaltres–, transformant l'educació en una 'cadena de *formació'* –o des del meu punt de vista, de deformació [4]– de productes que una vegada acabats passen al mercat laboral, mercaderia que també està sotmesa a les regles del mercat i, entre d'altres raons, susciten una certa impossibilitat de la democràcia i la ciutadania puix els dispositius educatius, i les dones i els homes que en elles aprenen, són depenents d'aquestes lleis del mercat que atorguen valor dinerari i mercantil mitjançant la seua disciplinarització: educativa i sociocultural en primer lloc i, en segon lloc, dinerària, per a les i els estudiants; a l'inrevés per al professorat, quedant potser danyat la variable complexa de llibertat de pensament-reflexió crítica-horitzó de veritat obra ètica i política.

Aquesta *cadena de formació*, continua el seu camí des de les recomanacions, tant de l'OMC –defenent la compra/venda de l'educació com una mercaderia més i la liberalització d'aquest servei– com del Banc Mundial –des d'on es recomana la privatització i la gestió empresarial dels centres educatius–, que tenen com objectiu principal rentabilitzar les despeses i aumentar la eficiència, en aquest cas, de les persones, tractant-es com a rèpliques humanes d'una màquina, com de la OCDE, des d'on es propaguen diferents polítiques educatives –totes elles a mecer de l'economia–, com poden ser els diversos indicadors de PISA que intenten avaluar les diferents capacitats dels i les estudiants amb les mateixes proves, per fer més tard una llista de la qualitat educativa existent [5]. El sistema educatiu establert no és un sistema educatiu d'aprenentatge-ensenyament *real* on totes les persones implicades en ell eduquen i són educades al mateix temps, tot materialitzant i verificant que *"Todo acto educativo es un acto político"* [6]*, o com senyala Castoriadis:"...l'objecte de la veritable política és transformar les institucions, però transformar-les de tal manera que aquestes institucions puguen educar els individus en el sentit de l'autonomia. (...) Sols una col·lectivitat autònoma pot formar individus autònoms –i viceversa."* [7]

Hem d'entendre l'educació com una pràctica de llibertat, com una dimensió on l'acció cultural estiga present, on s'inicie en l'alfabetització i es propicie el retrobament de totes les formes culturals existents al territori i fora d'ell. L'educació

és, i tindria que continuar sent, l'element principal que inicie en canvi, la transformació i, per tant, el creixement de tots els éssers humans. Com deia Freire un acte d'amor, un acte de valor.

Al llarg del temps en el que s'han anat implantant les polítiques neoliberals, hem anat perdent moltes de les ferramentes, dels dispositius socioeconòmics i dels drets que durant molts anys hem anar adquirint i construint, que estaven –i estan– presents als Estats de benestar i socials que s'han anat generant –encara insuficients i imperfectes, però en continua evolució–, fruit de les lluites de les treballadores i dels treballadors i de les seues organitzacions.

Estem en un cercle viciós del que sembla que no podem eixir. ¿Com sortir d'aquesta situació límit quan tots els governs s'han adaptat a aquesta globalització que guia cadascuna de les accions polítiques que es porten a terme? Tots ells han optat per aplicar les polítiques públiques neoliberals, més o menys intensament segons el color del govern, sense gairebé plantejar-se, o potser si, cap a on ens condueixen o com afecten als sectors i àmbits més fràgils de la societat mundial. És difícil fer canviar un sistema que està interioritzat, i que com a ciutadans simplement hem 'seguit' en una deriva mortal; però no és impossible: "… en la resistència que ens preserva vius, en la *comprensió* del futur com *problema* i en la vocació per a *ésser més*… trobem fonaments per a la nostra *rebel·lia* i no per a la nostra resignació … No és en la *resignació* que ens afirmem, sinó en la *rebel·lia* front a les injustícies … *canviar és difícil però és possible*." [8]

És necessari un canvi de paradigma, un canvi de pensament, per a encaminar-nos cap a la sostenibilitat, prioritzant des del primer moment l'equitat i la justícia social, i no el creixement econòmic com s'està fent actualment. Organitzant la societat de forma que qualsevol ciutadà gaudisca de la condició d'igualtat des del moment del seu naixement i de partida, igualtat per poder desenvolupar les seues facultats, una organització on no tinga lloc l'explotació de les dones, dels homes i de la natura, i on tothom puga gaudir de la riquesa que ha aconseguit amb el seu treball diari. És saber que no és l'única globalització possible, és pensar que no estem en una situació de determinisme econòmic, és saber i ser conscients de que el neoliberalisme és una doctrina depredadora que només afavoreix a aquelles persones amb més influència –ja no només econòmica–, és intentar generar un canvi i una transformació, necessària i urgent.

Finalment [9], la definició que Aristòtil realitzà de l'home com a ser vivent polític i abans l'excepcional afirmació de Sòfocles: *"S'ha ensenyat a si mateix la paraula i el*

pensament que és com el vent i les passions instituïents”, susciten i imbriquen la condició i el prerequisit imprescindible de l’educació per a concretar, d’una banda, el propi projecte i procés polític, singular i comú, en el qual estem immersos els sers humans i, d’altra, que aquest projecte i procés estan sempre situats en una ciutat i que, per tant, la dona i l’home vivim com a ciutadans i aquest viure com a ciutadans requereix una societat democràtica i alhora una *paideia* democràtica: *“No pot haver-hi una societat democràtica sense paideia democràtica”* la qual cosa implica que les dones i els homes *“sols poden ser formats en i mitjançant una paideia democràtica, i aquesta no creix com una planta, sinó que ha de ser una preocupació política central (...) l’objectiu de la qual era formar, desenvolupar en tots les corresponents capacitats i així fer efectiu en la mesura del possible el postulat de la igualtat política.”* [10]

Així doncs l’educació és la clau medul·lar d’una societat democràtica però aquesta ha de ser també democràtica, qüestió indispensable i doble, la qual en aquests moments no s’acompleix i, a més a més, està duent a la quasi dissolució total de l’entitat i la institució ciutadana, política... i també l’educativa. Per tant les relacions entre educació, globalització neoliberal, desigualtats i política són les que condicionen les característiques i les qualitats, les activitats i les opinions, els procediments i la dimensió ètica... dels homes i de les dones en un context social específic que, a més a més, materialitza i verifica la possibilitat de conformar experiències emancipadores i libertàries per part dels homes i les dones: en qualsevol moment i en qualsevol lloc, més enllà del neoliberalisme i de qualsevol altra doctrina perversa.

Notes

[1] PETRELLA, Riccardo(2000). *La enseñanza tomada como rehén. Cinco trampas tendidas a la educación* en: *Le Monde Diplomatique*, Año V, No. 60, Madrid, octubre/2000.

[2] http://laberinto.uma.es/

[3] Capitalisme que té com únic objectiu el benefici, sense tenir en compte les situacions quotidianes que les i els ciutadans estan ‘condemnats’ a viure i posa a treballar, literalment, la vida.

[4] Podem trobar dos tipus d'estudiants, per una banda, els que aborden la matèria des de la *tecnologia*, és dir, 'agafe tots els apunts i me'ls aprenc com si fora la rèplica humana d'una màquina', i per altra, els que opten per actuar com a *persones* que són, amb capacitat de reflexionar, és a dir, des de l'enteniment del contingut –molt més fructífer, des del meu punt de vista–. Desgraciadament, o no, com aquella frase que diu: 'para gustos, colores', els professors també tenen les seues preferències a l'hora de fer-li un examen... És en aquest moment, en el que t'adones que la majoria d'ells i elles en volen una còpia completa del que deien els seus apunts, el llibre que varen recomanar... deixant una impremta única al cap dels i de les estudiants: "què vull? Aprovar. Què faig? El necessari per a conseguir-lo. Com el volen?, de memòria? De memòria llavors". Deformant d'aquesta manera els principals objectius que tenen els i les estudiants.

[5] Definint de forma *indirecta* què és *qualitat* en l'educació, i per tant, dirigint prèviament els programes curriculars.

[6] FREIRE, Paulo (AÑO). *L'educació com a pràctica de la llibertat*. Biblioteca Paulo Freire 20. (FALTA ALGO). Xàtiva.

[7] CASTORIADIS, Cornelius (2002). *Figuras de lo pensable*. Fondo de cultura económica. Mèxic.

[8] FREIRE, Paulo (2003). *Pedagogia de l'autonomia*. Edicions del CREC. Xàtiva

[9] Com senyalava a: 'Educación, acontecimiento y praxis', text introductori de: GUTIÉRREZ PÉREZ, Francisco (2011). *La educación como praxis política*. Diaólogs-red –L'Ullal Edicions. Xàtiva

[10] CASTORIADIS, Cornelius (1998). *El ascenso de la insignificancia*. Ediciones Cátedra. Madrid.

Transformaciones sociales y dinámicas educativas

Joan Subirats, Universitat Autònoma de Barcelona

Introducción

¿Pueden asumir la escuela y sus profesionales el gran alud de demandas que se les dirigen desde la sociedad?. ¿Pueden hacerlo solos?. Hace tiempo que estas preguntas van dando vueltas y se van planteando de modo directo o indirecto en muchas de las reflexiones y de las desazones que rodean a nuestro entorno educativo. Estas páginas parten pues de un trabajo y de una convicción previa: entendíamos que existían muchos profesionales del mundo educativo que ya estaban trabajando desde perspectivas y prácticas de nuevo tipo para hacer frente a las nuevas demandas sociales, implicando e implicándose con otros profesionales, entidades e instituciones muy a menudo del mon local para encontrar respuestas y generar nuevas capacidades de servicio. En algunos trabajos previos [1], hemos podido contrastar estas intuiciones, recogiendo un gran número de experiencias que creemos significativas y que, por tanto, pensamos que pueden ser de ayuda para seguir luchando, cada cual desde su ámbito de actuación, por una sociedad más justa, integrada y solidaria.

En las páginas que siguen trataremos de resumir como el cambio social, económico y familiar al que hemos venido asistiendo con un ritmo frenético en estos últimos años ha afectado la tradicional relación sociedad-educación, y como ello está implicando procesos de modificación de los parámetros educativos en un contexto de crecientes desequilibrios sociales. Dedicaremos una especial atención a como ese conjunto de circunstancias afectan el ejercicio de la profesión de educador, y cuáles perspectivas se abren para dar respuesta a las nuevas demandas sociales.

1. Viejos y nuevos diálogos sociedad-escuela

La escuela no puede ser vista sólo como un lugar de encuentro entre actores individuales. Unos que buscan formación y otros que se han preparado para proveer conocimientos y pautas de aprendizaje. La escuela es también un espacio social y político. La sociedad pide que la escuela sea capaz de ir modificando sus pautas de funcionamiento para adaptarse a los cambios productivos, familiares, de diversidad cultural o de género, que se van produciendo, y las instituciones públicas definen sus políticas educativas en relación a estas demandas y prestando más o menos

atención a las voces del propio sector educativo. De la mejor o peor sintonía entre este conjunto de variables, acabará dependiendo que la escuela cumpla con mejor o peor fortuna lo que la sociedad espera de ella. Y de ello dependerá también que los profesionales que trabajan en la escuela se sientan mejor o peor reconocidos y "retribuidos" por el trabajo que desarrollan.

Ha ido apareciendo a lo largo de estos últimos años, una abundante literatura que entiende que las funciones tradicionales asignadas al sistema educativo se ven ahora cuestionadas por las transformaciones económicas, sociales y culturales de las sociedades post-industriales. El sistema educativo de las sociedades occidentales contemporáneas se basaba en una serie de parámetros que han ido viéndose significativamente modificados. La globalización económica ha puesto claramente en cuestión la capacidad y el poder de control de las naciones-estado. La burocratización y segmentación profesional que propició un desarrollo industrial eficiente (fordismo) y servicios públicos (funcionarios) para las grandes masas de población a lo largo del siglo XX, se han ido considerando más y más como maneras de hacer obsoletas e ineficientes. Y al mismo tiempo, está cada vez más cuestionada la idea que existe una base cultural común y uniformizadora, que fundamenta nuestra solidaridad y cohesión social, y se reclama más y mejor respeto para con las diversidades culturales, religiosas o sexuales. La educación, entendida como un derecho colectivo que tiene que ser satisfecho por la intervención de los poderes públicos, se considera que jugó un papel central en el bienestar económico y social de los países occidentales, y en el largo periodo de crecimiento estable de que gozaron. Las sociedades buscaban prosperidad, y exigían de los poderes públicos que garantizasen la seguridad para que el crecimiento fuese posible y exigían también oportunidades para todo el mundo, en materia educativa, sanitaria o de movilidad laboral.

En un sistema de economía de mercado, en el que las desigualdades (de renta y de estatus) se entienden como naturales, la existencia de mecanismos que garantizasen cohesión y compensación, parecían imprescindibles. Y un sistema educativo universal jugaba un papel central en ello. Por otra parte, la existencia de grandes parcelas de ocupación (vinculadas a la función pública) donde el acceso se basaba en los méritos, y la garantía de un amplio acceso al sistema educativo, eran garantías contra las desigualdades basadas en el origen familiar. La igualdad de oportunidades y la idea de la existencia de criterios "objetivos" para la promoción social, aspectos en los que la educación jugaba un papel esencial, han fundamentado buena parte de la credibilidad y legitimidad del sistema de economía

de mercado en la fase de crecimiento sostenido que los países occidentales han mantenido en la mayor parte de los últimos 50 años del siglo XX.

Las sucesivas crisis de los años 70 y 80 provocaron reacciones de todo tipo que afectaron también a las concepciones educativas predominantes. Una de las ideas centrales fue que el nivel de intervención de los poderes públicos había ido demasiado lejos, y que las formas de gestión vinculadas a las grandes burocracias públicas eran claramente ineficientes. El mercado, y las dinámicas de competición que le son propias, reaparecía como gran mecanismo eficiente de asignación de recursos y de provisión de servicios. La combinación entre creciente competitividad provocada por la globalización económica, y los grandes cambios tecnológicos, la volatilidad económica y la tendencia generalizada a la reducción de costes, han transformado de modo enormemente significativo el escenario económico y social del cambio de siglo. Y no es menos cierto que estos grandes cambios han generado dinámicas, desconocidas en los países occidentales europeos desde el final de la segunda gran guerra, con inseguridad laboral vinculada a los procesos de desestructuración y reestructuración industrial, de deslocalización de inversiones y de precarización de los vínculos contractuales. Las familias, como tantos otros actores y ámbitos sociales, han sufrido gravemente estas consecuencias. Y, evidentemente, el sistema educativo en su conjunto no ha quedado al margen de estos grandes cambios. A pesar de que, contradictoriamente si se quiere, han ido creciendo mientras los conflictos sobre la financiación, el control y la organización de la educación en cada país, parece haber un nuevo e internacional consenso que concede a la educación una importancia decisiva en la prosperidad futura de las personas y de las naciones.

2. Un nuevo y complicado consenso: educación y economía global

Así, mientras que el sistema educativo surgido del consenso socialdemócrata-democristiano de la segunda posguerra se fue plasmando como uno de los elementos causantes de la falta de capacidad de crecimiento económico y de la burocratización general a partir de la crisis de los 70s, nunca se llegó a cuestionar la capacidad de la educación de transformar y formar las élites necesarias para los nuevos tiempos. Al contrario, parece haber un nuevo consenso en el que coinciden fuerzas de derecha e izquierda de todo el espectro político: la educación es un elemento clave para la futura prosperidad económica [2]. De alguna manera se admite que si bien la capacidad de los gobiernos de los estados-nación para

determinar la dinámica económica es cada vez más pequeña, debido a la caída de las fronteras económicas y financieras, en el caso de la educación y de la formación laboral, la capacidad de influencia de los gobiernos es aún muy significativa. Lo que pasa es que a partir de ahora la eficacia y eficiencia de cada sistema educativo habrá que juzgarlas desde indicadores o estándares internacionalmente aceptados, y no sólo desde parámetros nacional-estatales. Son muchos los líderes políticos en el mundo entero que han expresado públicamente la prioridad que tenía para ellos la educación en el nuevo contexto. Valga como ejemplo un conocido discurso de Bill Clinton el año 1992 en una escuela del este de Los Angeles:

“El factor clave para la fuerza económica de los Estados Unidos es el crecimiento de la productividad…En los 90’s y más adelante, la expansión universal de la educación, de los ordenadores y de las comunicaciones a alta velocidad implica que lo que seamos capaces de ganar dependerá de lo que seamos capaces de aprender y de la capacidad de aplicar este conocimiento a nuestros puestos de trabajo. Es debido a estos factores que se explica que una persona con estudios de tercer ciclo gane en el primer año de trabajo un 70% más que un licenciado. Y es por ello que los ingresos de los jóvenes trabajadores que no han acabado su educación obligatoria o que han acabado pero no han tenido aprendizajes complementarios, ha caído más de un 20% en los últimos 10 años”

Y lo cierto es que en los últimos diez años se ha producido un importante crecimiento de estudiantes universitarios en países, como Reino Unido, que habían ido quedando atrás en este aspecto, y en general podemos decir que los incrementos en los segmentos de educación pos obligatoria han sido muy significativos en todas partes. Y así se va consolidando la idea que educación y trabajo deberán estar cada vez más vinculados, planteando la subordinación de los aspectos educativos (formativos, vocacionales, …) a la estricta utilidad económica. Se señala que la “terciarización” económica genera una demanda más clara de habilidades y conocimientos que sólo un incremento en la carga educativa puede conseguir, pero, por otra parte, nada hace suponer que este aumento generalizado de los niveles educativos acabe generando más seguridad laboral. De hecho, cada vez se puede hablar menos de que exista una clara correlación entre nivel de estudios y estabilidad y progreso en el puesto de trabajo. Podríamos decir que cada vez hay menos gente segura y estable en el mercado de trabajo, sea cual sea su nivel de estudios o el tipo de trabajo que desarrolla [3]. Al lado de los procesos de reconversión industrial que han afectado muchos de los segmentos clásicos de

trabajadores de “cuello azul”, cada vez son más frecuentes los impactos de los procesos de ingeniería organizacional que afectan fuertemente también a los “cuellos blancos”. De algún modo podríamos afirmar que los grandes impactos de la globalización económica y del cambio tecnológico provocan, al mismo tiempo, en relación al mercado de trabajo, tendencias al aumento de las habilidades, tendencias al cambio de habilidades, y tendencias incluso a reducir la necesidad de habilidades (en el caso del “trabajos basura”).

No podemos caer tampoco en la trampa, de relacionar directamente el nivel de titulación con la productividad laboral o la estabilidad en el puesto de trabajo [4]. Como es bien sabido, las titulaciones son recursos de posición en la estructura social y en el mercado laboral, que pretenden facilitar y reducir la complejidad en los procesos de selección de personal. Si se va produciendo una gran extensión de estas credenciales en la sociedad, su valor posicional se reduce, y por tanto la tendencia es a diversificar las titulaciones para diferenciarlas y en aumentar la escala disponible para seguir contando con el valor que supone el tener una titulación poco común. En estos últimos años, la expansión educativa ha provocado un gran aumento e inflación de las titulaciones en el mercado, y por tanto cada vez resulta más difícil establecer una relación causa-efecto entre nivel de estudios y la posición o estabilidad en el mercado de trabajo, ya que en el fondo, en éstos temas acaban interviniendo otros factores que mediatizan esta relación [5] (por ejemplo, éste podría ser el motivo por el que son más estables y valoradas las titulaciones de técnicos de ciclos formativos superiores, que muchas de las diplomaturas o licenciaturas).

Pese a todo, la demanda por titulaciones ha crecido, y se puede entender como una manifestación de las presiones de las clases medias para asegurar un mejor futuro por sus hijos, en momentos de incertidumbre laboral y cuando se han roto las clásicas y funcionales relaciones entre años de estudio y posición en el mercado de trabajo. La expansión de estudios superiores así lo indica, y puede ir provocando, como ya sucede, problemas de sobretitulación y de frustración de sectores significativos de la población laboral.

3. La naturaleza cambiante de los conocimientos

De hecho, entre las muchas certezas que han ido erosionándose, encontramos la del propio concepto de habilidad o de recurso formativo necesario para moverse por la vida. Es curioso, por ejemplo, que en las ofertas de trabajo se acostumbre a poner más el acento en los elementos de empatía, de sociabilidad, de capacidad de

trabajo en equipo y en la capacidad de adaptarse a entornos rápidamente cambiantes, que no en el rango conseguido de conocimientos o de destreza técnica. Y es precisamente a partir de estos elementos cuando la distancia entre aquello que valora y busca el mercado y los que contratan y aquello que las instituciones educativas aparentemente parecen generar, crece hasta convertirse en el paradigma de las ineficiencias del sistema educativo.

Cuando más aumenta la idea que la eficiencia organizacional depende de la capacidad de relación y de comunicación interpersonal, de las habilidades negociadoras y de trabajar en grupo, más parece que el sistema educativo se refugia en la vieja certeza burocrática de conocimientos que interesan muchas veces más a los profesores que a la sociedad y a los alumnos. Por mucho que crezca el número de gente con titulación, los que contratan siguen pensando que éstas acreditaciones no les dicen mucho sobre las capacidades reales de los aspirantes a trabajar en su organización, sobre sus habilidades sociales y de valía personal. Por ello, seguramente se va dando un alejamiento significativo entre la clasificación y la matriz de conocimientos, habilidades y prácticas que se usan en el sistema educativo y la que tienen en cuenta buena parte de los empleadores mejor situados en un mercado inseguro y volátil [6]. La dinámica de calificación individualizada, y la dificultad en establecer parámetros de éxito y de medición de elementos más propios de la sociabilidad y trabajo en equipo deberían asimismo tenerse en cuenta. Curiosamente, estos elementos de sociabilidad, empatía y “conocimientos débiles” acostumbran a ir ligados a las versiones más actuales de la educación compensatoria, y se usan para tratar de “salvar” a aquéllos que no parecen disponer de unas capacidades que para muchos hijos de las clases medias son percibidas como “naturales” y procedentes de su educación informal y familiar.

Es preciso asimismo considerar las importantes consecuencias que ha ido teniendo la creciente presencia de la mujer en todos los niveles del sistema educativo y en el mercado de trabajo. La clásica distinción entre el hombre como aquél que “gana el pan” y la mujer que “tiene cuidado” del marido y de la familia, distinción que provocaba significativas diferencias en los itinerarios formativos de unos y otros, ha ido perdiendo sentido. Hoy en día las distinciones en los *curricula* por razones de sexo tiende a desaparecer, a pesar de que siguen existiendo evidencias de que serán precisos aún unos años para conseguir que chicos y chicas acaben con los mismos perfiles académicos. En los últimos años, no obstante, lo que encontramos más bien es una creciente preocupación por las capacidades de socialización de los chicos. La vieja conexión entre puestos de trabajo en la industria que requerían

roles “masculinos” potentes y chicos que dejaban rápidamente sus estudios para cubrirlos, no funciona ahora en una fase de terciarización evidente de la estructura laboral. Sin calificaciones formales, los puestos de trabajo que acaban quedando son, por ejemplo, los de guarda de seguridad, servir en un *fast food* o mozo de almacén, en un ir y venir constante de las listas de parados. Los cambios en la estructura ocupacional (más servicios, donde las “virtudes” femeninas y su capacidad de trabajo en equipo, parecen funcionar más fácilmente) y la significativa eficiencia competitiva de las chicas en el propio sistema educativo, pueden provocar problemas en las identidades masculinas, en su socialización y en las consecuencias de todo ello en el ámbito social. Eso no quiere decir que las mujeres vean rápidamente alterada su evidente peor consideración en el mercado de trabajo en términos de salario y estatus, sino que muchas veces quiere decir que las organizaciones tienden a aprovechar instrumentalmente mejor sus habilidades y capacidades.

En los últimos veinte años se ha podido ir constatando que las estructuras familiares se han hecho más inestables y, como ya hemos ido diciendo, el trabajo se ha convertido asimismo en más inseguro. Por tanto, dos de los clásicos instrumentos de socialización y control se han debilitado significativamente. Mientras que en cambio, por lo que respecta a la educación, hemos visto como su rol se hacía más intensivo y extensivo. La educación ha ido extendiendo su influencia y presencia de una inicial concentración en un espacio (la escuela) y un momento temporal muy específico (los primeros años de vida), hacia todos los rincones de la actividad social y hacia todas las fases de la trayectoria vital. Se ha ido pasando de la formación inicial y concreta para el acceso a un trabajo, a la formación entendida como palanca permanente de empleabilidad a lo largo de toda la vida. Este cambio no ha podido dejar de afectar las expectativas de la gente en relación al sistema educativo. Si primero se buscaba esencialmente la adquisición de conocimientos como valor de cambio, ahora se busca también una especie de *curriculum* menos explícito, en el que el sistema educativo debe ser capaz de formar gente que esté siempre preparada para el cambio, para gestionar de modo eficiente su trayectoria vital, y que refuerce su capacidad emprendedora. En definitiva, que sea capaz de actualizar sus conocimientos a partir de las múltiples fuentes de información que la sociedad le ofrece y que tenga la iniciativa personal para hacerlo.

La educación ha visto pues extender su influencia mucho más allá de lo que era habitual, pero eso implica, por una parte el emprender el camino hacia eso que se

ha ido llamando la “sociedad del conocimiento”, en la que todos los aspectos vitales y las actividades sociales tienen componentes formativos y acaban generando conocimiento (con las consecuencias que eso tiene en el generar la sensación de que cualquier aspecto vital puede ser objeto de aprendizaje formal y de superación de previas incompetencias). Y por otra parte, la idea que toda carencia personal o social acaba teniendo alguna conexión u otra con una real o potencial actividad formativa, genera la sensación que todo acaba siendo “culpa” de la educación. Una educación, que acaba así convirtiéndose en un gran contenedor en el que proyectar o verter todo cuanto no acaba de funcionar. Pero, ¿puede la escuela llevar a cabo toda esa labor en solitario? [7].

4. La educación como espacio de conflicto en un marco de transformaciones sociales

Este conjunto de cambios no se producen de modo “neutral”. En medio de este conjunto de transformaciones encontramos intereses en competencia, encontramos valores diferentes, y también encontramos relaciones de poder que aceptan de mejor o peor manera las consecuencias de todo ello. No se nos escapa que en el momento de decidir cómo financiamos el sistema, como evaluamos los conocimientos, como fijamos los *curricula*, como gestionamos las escuelas, como seleccionamos qué alumnos para qué estudios o como formamos y seleccionamos a los maestros, seguro que en todos esos temas acabaremos encontrando más conflicto que consenso. Y eso no es nuevo. La educación ha sido siempre un espacio de selección y de socialización [8]. Decidir o condicionar quién va a la escuela y en qué condiciones, han sido siempre temas conectados con los debates de la justicia social y con la competencia por el estatus. La idea de la sociedad meritocrática se fundamenta en la concepción que es preciso dar a todos las mismas oportunidades a pesar de que el resultado final sea desigual. De este modo se legitimarían las desigualdades tanto en la escala social como en la ocupacional. Y, por otra parte, muchas veces se tiende a ver el sistema educativo como un lugar en el que las familias “compran”, mediante las credenciales que te dan, acceso a ingresos, estatus y buenos puestos de trabajo para sus hijos e hijas. Y, seguramente es así, al menos por lo que respecta a las titulaciones relativas a la etapa secundaria. No podemos pues decir que el sistema educativo haya dejado de ser, pese a todos estos cambios, un lugar de conflicto entre la selección social por origen familiar y la selección social por adquisición de méritos [9].

Por otra parte, desde los tiempos de la Ilustración, la educación se ha visto también

conectada al progreso humano, y a su emancipación. Podríamos decir pues que educación y democracia han estado siempre conectadas. Y es a través del sistema democrático que se ha ido definiendo lo que se entendía como conocimiento legítimo y se ha ido también excluyendo ciertos conocimientos y maneras de ver el mundo del sistema educativo considerado oficial [10]. A lo largo de los siglos XIX y XX, el debate sobre el conocimiento propio de las escuelas estaba dominado por el conflicto de clases propio de la sociedad industrial. Más recientemente, con la reemergencia del debate sobre los temas de género, y sobre la diversidad cultural, este debate ha trascendido a otros ámbitos. Del mismo modo, mientras que antes se discutía mucho sobre acceso, selección e igualdad de oportunidades, ahora el debate sobre el tipo de conocimiento o sobre las políticas de la diversidad se han ido situando en posiciones más centrales, generando también nuevos conflictos.

La reivindicación de las diferencias, parte de la idea que la cultura dominante no es neutral desde el punto de vista de género, de raza o de las creencias. No existe sólo opresión derivada de una estructura desigual de oportunidades vitales, sino también en términos de la cultura del de día en día, incluida la propia experiencia educativa. La forma en que cada cual va construyendo su propia personalidad (y como de hecho se va construyendo también la sociedad) tiene que ver con imaginarios, con signos, con la manera de usar el lenguaje, que va decantando aquello visto como más positivo y como más negativo. Lo que se entiende como razonable, justo o verdadero en cada momento no puede desvincularse de las estructuras de poder en cada caso. Se critica la pretendida objetividad del conocimiento científico y se cuestionan así buena parte de las bases educativas que hoy consideramos habituales. El conocimiento tendría más que ver con la dialéctica entre grupos y poderes, que con la investigación de la verdad. Es evidente que el relativismo generalizado de esta perspectiva, genera problemas cuando se trata de construir conocimiento, pero es preciso recordar que este movimiento intelectual ha conseguido que se vean de modo más claro las conexiones y las complejas relaciones entre clase, género y raza en los procesos que son necesarios para ir repensando los itinerarios formativos.

En los últimos años observamos también un nuevo eje de conflicto, derivado de la creciente voluntad de exclusión dentro de los ámbitos educativos, ejercida por parte del sector dominante de clases medias urbanas, que consideran estos ámbitos educativos como propios. Ya hemos comentado como ha aumentado la sensación de incertidumbre y de inseguridad tanto personal como social, a partir de los procesos de reestructuración económica, de estancamiento o crisis de las

posiciones burocráticas tradicionales y de los riesgos de movilidad descendente que aparecen de modo claro en una situación económica cada vez más volátil, dentro de un contexto globalizado e inestable. Este conjunto de factores ha ido generando posiciones más cerradas de las clases medias y las clases emergentes, que tratan de defender y proteger las ventajas adquiridas. Eso ha provocado reacciones por parte de este sector social en contra la presión fiscal, entendiendo que son los que soportan mayoritariamente el gasto público que después acaba sirviendo para mantener y ofrecer ciertas cuotas de bienestar a “quién menos se lo merece”. En el campo educativo, este conjunto de incertidumbres, comporta que se plantee de modo más crudo la competencia para mantener el estatus mediante la adquisición de credenciales formativas. Lo que implica más presión para escoger el lugar al que llevar a los hijos e hijas, dejando muchas veces en segundo lugar la idea de la igualdad de oportunidades para todos. En muchos países eso ha comportado que la tesitura se plantee de la siguiente manera: o bien se nos asegura nuestro derecho a escoger lo que creemos mejor para nuestros hijos e hijas dentro del sistema educativo público, o abandonaremos ese sistema, y entonces el sistema público quedará únicamente como el refugio para los que carecen de otra opción.

5. Modificando los parámetros educativos

Después de todo cuanto llevamos dicho, no puede resultar extraño el que afirmemos que estamos en pleno proceso de reestructuración educativa [11]. Es un proceso que podríamos considerar general, como general es el proceso de reestructuración económica, social y familiar de los últimos 20 años. Pero, también es evidente que las dimensiones de esta reestructuración pueden variar mucho de país a país. En el caso de los países occidentales algunas pautas resultan bastante similares: el crecimiento muy significativo del conjunto de población que sigue los estudios de grado superior en especial, y de los estudios posobligatorios en general; el énfasis en la idea de la formación continua a lo largo de la vida; los intentos de difuminar las fronteras entre educación formal y educación vocacional o informal; la tendencia general a la descentralización educativa; y los crecientes problemas de financiación de la enseñanza.

Por otra parte, y desde una perspectiva más ideológica, la influencia del pensamiento neoconservador [12] en estos últimos años, también en el campo educativo, ha sido muy significativa. Con el peligro de simplificar, podríamos decir que el énfasis en la libertad individual, en las virtudes del libre mercado, y en las responsabilidades de los poderes públicos para mantener orden moral y paz social,

son elementos significativos de esta tendencia. Y estos elementos resultaron muy útiles, instrumentalmente hablando, en relación a los nuevos escenarios económicos de competición global. En el marco de las políticas sociales, los neoconservadores consideran que el exceso de intervencionismo estatal ha ido provocando dos fenómenos simultáneos: las reticencias a ser emprendedor y en invertir por parte de los que disponen de recursos, por miedo a las altas tasas fiscales que disuaden a la hora de emprender nuevas aventuras, y, en el otro extremo, la creciente dependencia de los que disponen de menos recursos y que precisan disponer continuamente de la ayuda de los poderes públicos. De algún modo se está diciendo que los poderes públicos fueron asumiendo la idea que podían compensar los fracasos individuales, cuando eso, a la larga, sólo ha provocado más problemas y más dependencias. Desde esta perspectiva neoconservadora, las políticas "macro" que habían caracterizado las formas de intervención estatal desde finales de la segunda guerra mundial, tendrían que dejarse de aplicar y tender a buscar instrumentos de incentivación de la competición más "micro", en un marco menos regulado y menos intervenido.

Los temas de motivación individual, de cambio microeconómico, las virtudes de la competición y la contención fiscal, son todos ellos elementos que influyen en la forma de hacer frente a la reestructuración educativa de los 90 y de comienzo del presente siglo. Podemos mencionar diversos elementos que representan este cambio de tendencia en el campo educativo. Por ejemplo, la idea que si introduces la competición en el "mercado educativo", eso acabará por sí solo generando cambios que mejorarán la eficacia y eficiencia del sistema. Los que no consigan atraer "clientes" se verán poco a poco castigados y quedarán fuera del mercado. También existe la idea que las escuelas pueden competir entre ellas, al margen de sus condiciones de trabajo o al margen del entorno en el que se mueven [13]. Ésa es una idea fuerza atractiva para los reformadores, ya que implica que se puede conseguir aumentar los niveles educativos mediante cambios en la gestión educativa y en la manera de enseñar. Según ese criterio, el éxito y fracaso de las escuelas dependerá pues de la forma en que estas escuelas se gestionan y del nivel y de la forma de trabajar de sus maestros.

En este sentido, se defiende que las escuelas, si lo hacen bien y tienen el liderazgo adecuado, pueden llegar a compensar las desigualdades que la sociedad ha ido generando. La pobreza del entorno o la falta de apoyo familiar, no serían pues relevantes a efectos de resultados finales, y sólo servirían para esconder las responsabilidades de los que no hacen el trabajo bien hecho. También se mantiene

la idea que todo ello puede acabar funcionando mejor si se deja que los padres escojan escuela, ya que eso genera incentivos a todas bandas por la mejora del sistema. Las escuelas, porque querrán atraer a los mejores estudiantes. Los padres y los estudiantes, porque querrán entrar y permanecer en aquellas escuelas que funcionen. Pero en la práctica, se ha ido demostrando que todo ello no es tan sencillo, porque aparecen efectos no tan positivos, tanto en el sistema de igualdad de oportunidades y en el funcionamiento democrático del sistema, como en la manera en que se reestructura la propia profesión de educadores.

Diversos estudios han demostrado que no se puede hablar en general de “padres”. Los padres y madres parten de niveles de información diferentes, y también llegan a las escuelas con necesidades que no son idénticas [14]. Y eso aún es más evidente si entendemos que muchas veces, no son los padres los que eligen escuela, si no la escuela que acaba eligiendo a los alumnos que prefiere. Una de las mayores falacias en la tendencia a situar la educación en un régimen de mercado y de competencia, es creer que las escuelas pueden llegar a un nivel similar de rendimiento, y por tanto, competir entre ellas de modo satisfactorio, al margen de los alumnos que acaban aceptando. Curiosamente, las investigaciones y estudios realizados han tendido a demostrar que las escuelas que presentan una buena mezcla de alumnos procedentes de diferentes niveles sociales, acaban obteniendo mejores resultados globales [15]. Por tanto, si se aplican criterios de competencia entre escuelas, sin tener en cuenta otros elementos, el resultado será una clara polarización social y escolar, y una tendencia a criterios de “selección adversa” por parte de las escuelas que tienen la capacidad de elegir los alumnos que quieren. Y, al final, alterando el principio de igualdad de oportunidades, tendremos estructuras sociales descompensadas y con significativos niveles de exclusión más o menos enquistados.

Pese a todo, tenemos que recordar que otro de los elementos característicos de los neoconservadores, es la idea que la igualdad de oportunidades se consigue insistiendo en la igualdad formal de acceso, y que por tanto, no tiene nada que ver con los resultados finales. El que una persona acabe aprovechando más o menos esas oportunidades que se le dan, dependerá de sus capacidades individuales, y por tanto uno será “ganador” o “perdedor”, dependiendo de sus habilidades, y sin que se puedan pedir mecanismos compensatorios por parte de los poderes públicos que ya han hecho lo debido asegurando el acceso al sistema. Desde esta perspectiva, lo que es preciso asegurar es que los alumnos entiendan que su éxito o fracaso futuro, depende de su esfuerzo y de su capacidad en aprovechar los

recursos que la sociedad les ofrece. Si son capaces de rentabilizar esta inversión social, y consiguen forjar una capacidad emprendedora y una fuerte iniciativa individual, todo les será posible, si no es así, dejarán de tener acceso a los mejores lugares sociales. La mercantilización educativa acaba así materializándose en el sistema y en la propia concepción educativa.

6. Los impactos de todo ello en la función educativa

¿Como ha afectado todo este conjunto de cambios y nuevas tendencias en el ejercicio de la función educativa?. Como han resultado afectados los profesores?. La voluntad de introducir la lógica de mercado en el funcionamiento del sistema educativo comporta la voluntad de generar nuevos mecanismos de control, de incentivos y de medida de rendimiento y de eficiencia que no habían estado presentes de modo muy claro en un perfil profesional muy vinculado a aspectos vocacionales, de especialización en los conocimientos, y de capacidad de transmisión y de formación personal [16]. No resulta fácil aplicar sin más matices la lógica de mercado en el campo de los profesionales de la educación [17]. Los buenos o malos resultados de un alumno no son fácilmente atribuibles a un profesor en particular, y tampoco no pueden reducirse a lo que se ha hecho en un curso específico. Pero, pese a ello, muchas veces se han querido atribuir las dificultades en aplicar la lógica del mercado y de la competición en el sistema educativo a la resistencia de los propios profesionales, que tratarían así de proteger sus aparentes privilegios.

La idea sería que, en un mercado muy regulado, en el que los alumnos son atribuidos a cada escuela aplicando criterios territoriales, los profesores tendrían pocos incentivos a la innovación y al cambio hacia la eficiencia, ya que sea cual sea su rendimiento final tienen asegurado su puesto de trabajo y un porcentaje fijo de alumnos “cautivos”. A partir de esta concepción, lo que se propone, como ya hemos ido comentando, es romper esta lógica burocrática, utilizando dos mecanismos: introduciendo competencia y descentralizando el sistema. En el primer caso se trata de que una mayor capacidad de decisión de los padres en la elección de escuela acabe generando señales e incentivos de cambio. Por lo que respecta a la descentralización, se apunta a dar más margen de maniobra a las propias unidades escolares, para que con más capacidad de gestión, contando con su propia iniciativa y desde más cerca, puedan asegurar un rendimiento más eficiente [18].

De hecho, con esa línea de aproximación al problema se pretendía romper con una lógica muy presente desde los años 70 en la que los procesos de cambio y de

reforma procedían de la “dirección” del sistema e iban descendiendo hasta llegar al nivel de los profesionales. Este mecanismo aparentemente muy burocrático y jerárquico de cambios en el sistema educativo dejaba, de hecho, un amplio margen de maniobra en la fase de implementación de las directrices superiores a los propios profesionales. Podríamos afirmar que se hacía compatible una alta centralización en la definición de los problemas y en los aspectos sustantivos de la política educativa con una gran libertad de maniobra también en los aspectos operativos y de funcionamiento real de cada centro, donde los profesionales iban relevándose en las funciones directivas sin demasiadas interferencias exteriores. La combinación de mecanismos de mercado en la asignación de los recursos (partiendo del éxito de cada escuela a la hora de conseguir alumnos), con la aparente mayor libertad de los centros, pero con un fuerte reforzamiento de los mecanismos de evaluación y control central sobre resultados, implicaba de hecho un fuerte ataque a las posiciones de los profesionales en el sistema. Desde las posiciones más neoconservadoras se entendía que los profesores habían sido los grandes privilegiados del sistema, y los que más se habían aprovechado del aumento constante de recursos hacia la educación a lo largo de la segunda parte del siglo XX. Vivían en un marco muy reglamentado y protegido por los sindicatos, en el que ni recibían ningún tipo de incentivo cuando hacían bien las cosas, ni se sentían amenazados con perder el puesto de trabajo cuando la cosa no funcionaba.

El problema es que la estructura social cuenta a la hora de usar los mecanismos de mercado, y la gente no llega con igualdad de condiciones en el momento de usar la información y de jugar sus opciones, y por tanto en la práctica estos mecanismos de mercado lo que provocan es un aumento de las desigualdades [19]. Por otra parte, esta visión mercantil de la profesión, lleva a creer que introduciendo incentivos estrictamente económicos, pero reduciendo la autonomía de funcionamiento, puedes acabar obteniendo mejores resultados globales. Eso, de hecho, es una clara simplificación del complejo mundo de los ideales y motivaciones de los profesionales a la hora de hacer su trabajo. Y, como ha pasado en algunos países, si acabas poniendo el acento sólo en los incentivos económicos y en la valoración por la eficiencia, te encontrarás que vas desprofesionalizando el sistema, perdiendo al final más valor de lo que querías conseguir, ya que, en el fondo, uno de los mejores sistemas de control y valoración es el que surge de los propios colegas.

Por otra parte, la propia descentralización del sistema puede acabar convirtiéndose en una forma de reducir las responsabilidades de la administración sobre el

funcionamiento del sistema, trasladando el peso a los profesionales y a los padres, pero sin que ello implique reducir el poder real de la administración sobre el conjunto de este sistema.

En los últimos tiempos se ha hablado mucho del concepto de comunidad y de proximidad territorial y social como una manera de buscar alternativas a la bipolarización burocracia-mercado. De este modo se busca mejorar la respuesta a la demanda de una mayor capacidad de reconocimiento de la diversidad social y cultural que se expresa en cada realidad local, y reforzar los vínculos y las implicaciones de esta comunidad territorial en la buena marcha de las instituciones educativas. Por otra parte, el paso hacia unas exigencias educativas que buscan educar en la flexibilidad y en la adaptación no pueden seguir los criterios rutinarios que se podían seguir en otras épocas cuando se quería formar segmentos sociales de modo relativamente estable y homogénea. Se requieren profesionales altamente calificados y motivados, y capaces de trabajar en contextos diversos y heterogéneos, y por tanto los elementos de proximidad resultan importantes. Estos elementos positivos no pueden sin embargo, hacernos olvidar los peligros que una descentralización sin matices pueda tener en el funcionamiento global del sistema y en las desigualdades que genera la propia diversidad territorial en términos de bienestar, de nivel cultural o de tejido social.

En el fondo, será necesario ver si este conjunto de tendencias y de cambios son sólo fruto de la ola neoconservadora de estos últimos años o representan un cambio más profundo, menos coyuntural en las relaciones entre sociedad civil y educación. Más bien nos inclinamos a pensar que la ofensiva de la derecha ha aprovechado elementos necesarios de cambio, desajustes del sistema, quejas legítimas de los profesionales, para sacar adelante una manera propia y muy sesgada de encarar las transformaciones en el campo educativo. Pero, al margen de la retórica neoconservadora, algunos elementos de fondo se han movido (como ya hemos dicho a lo largo de esta introducción) en relación al papel de la educación.

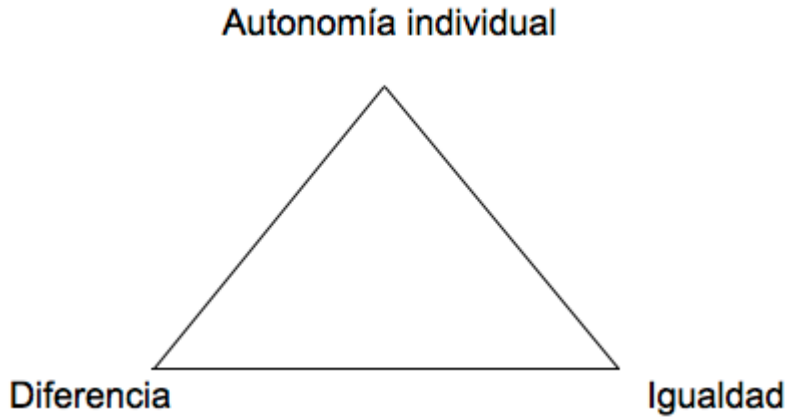
La educación en esta sociedad tendrá que ser entendida cada vez más como un tema que requiere la colaboración de muchos actores e instancias sociales. Como un tema que no puede quedar circunscrito a las estrecheces de una concepción sólo vinculada a la trasmisión de conocimientos. Como un tema que requiere más diversidad en la provisión de servicios y en la capacidad en aprovechar los recursos y la fuerza de las comunidades locales. Curiosamente, a pesar de que la retórica de la derecha ha sido la de la flexibilidad, del reforzamiento de la autonomía de los centros y del respeto a la diversidad y a la necesidad de la colaboración, en la

práctica las reformas impulsadas han apuntado más a reforzar la jerarquía, la centralización y los elementos de segmentación social.

Quisiéramos reivindicar aquí una concepción de la educación más vinculada a su concepción de servicio público, conectando educación con el conjunto de servicios y políticas que buscan la mejora de las condiciones de vida de la ciudadanía y el reforzamiento de su papel activo en la renovación democrática y participativa de las políticas de bienestar tradicionales. Y por tanto con una visión del trabajo educativo más vinculada al trabajo en red, a la colaboración entre profesionales de diversos servicios, ante problemas de carácter integral que necesitan también respuestas integrales.

7. El papel de la educación y sus profesionales en los nuevos escenarios sociales

Entendemos que este conjunto de reflexiones hechas a partir de la realidad de las políticas educativas en los países occidentales en los últimos años, sirven para enmarcar el debate que existe en nuestro país sobre las perspectivas de cambio en el sistema educativo. Aquí, como pasa en el resto de países europeos, nos encontramos ante el reto de combinar las políticas de bienestar que tradicionalmente servían para compensar las desigualdades que el sistema de economía de mercado generaba, con el actual énfasis en los elementos de autonomía individual, y con los retos que representan por nuestro futuro inmediato la creciente diversidad cultural, étnica, de opciones sexuales,..., que una sociedad cada vez más plural requiere.



Cuadro 1. Autonomía individual, igualdad, diversidad

Fuente: elaboración propia

Como apuntábamos, en las políticas sociales tradicionales se partía de la hipótesis que el elemento central del sistema eran los derechos individuales, y las políticas sociales trataban de redistribuir costes y beneficios, derivados del funcionamiento del mercado, desde una lógica reequilibradora e igualitaria. Hoy, sin una clara alternativa al mercado como mecanismo más ágil de seleccionar preferencias y determinar procesos de crecimiento, los elementos centrales que están sobre el tapete son los de la autonomía individual, las compensaciones sociales a las desigualdades, y, como elementos de novedad crecientemente significativos, las reivindicaciones que exigen respeto a las diferencias. La fuerza que se de a cada vector (ver cuadro 1), dependerá de las propias opciones ideológicas desde las que se opere.

Ante estas nuevas realidades, unos opinan que la política ha de estar subordinada al elemento central de la libertad y autonomía individual. Los debates de los últimos años sobre educación en España son un claro ejemplo de ello. En la concepción neoconservadora ya comentada, y que en España representa el Partido Popular, cada cual sería lo que sus capacidades individuales le permiten. Si aprovechas todo cuanto tienes y las oportunidades que se te dan, serás un “ganador”, si fallas, si no eres capaz, te tocará ser un “perdedor”. Las políticas tendrían pues el papel sobre todo de preocuparse de organizar la compasión, de preocuparse “de los que no pueden seguir”, “de los que quedan atrás”, ya que sería la lotería natural y social la que permitiría a unos y otros aprovechar mejor las oportunidades que todo el mundo tiene. Otros opinan que si se quiere hacer realidad la igualdad de la libertad de ciudadanía, se debería pedir a la política y a las grandes opciones colectivas generar las condiciones que reduzcan lo más posible los efectos de esta “lotería” sobre las posibilidades de que tiene la gente de usar su autonomía. En esta última línea la igualdad social sería un objetivo tan significativo como puede ser el de la autonomía individual. Pero, como ya hemos dicho y se ha visto de modo explícito en los últimos años con la llegada masiva de inmigrantes, se nos añade a este escenario la demanda de reconocimiento de la diferencia, elemento que contrasta con la tradición liberal que tiende a no aceptar diferencias basadas en características colectivas. Las grandes migraciones, el reconocimiento progresivo de las diversas opciones sexuales, la creciente significación del género o la edad, generan un amplio campo de reivindicaciones en torno al reconocimiento de la diferencia que ya hemos dicho que afectan también a la escuela y a la educación en general.

Desde la visión liberal clásica, el acento se ponía y se pone en la defensa de la autonomía individual, y sólo se aceptan aquellas medidas compensatorias que no afecten el núcleo de este principio, y se mantienen muchas reservas sobre la posibilidad de incluir el derecho a la diferencia dentro de una concepción muy etnocéntrica del principio de libertad. Desde visiones clásicas de izquierda el acento se ponía y se pone en la capacidad de equilibrar las desigualdades sociales, con ciertas reticencias sobre el tema de las diferencias colectivas. Desde una visión comunitaria estricta, el énfasis se pone en la identidad diferencial y en la igualdad interna, aunque ello pueda querer decir ciertos sacrificios de la autonomía.

Desde nuestro punto de vista, el reto es ser capaz mantener la tensión entre los tres elementos, tratando de combinarlos, ya que todos ellos son extremadamente valiosos en las nuevas perspectivas que se abren para las políticas que quieran enfrentarse con los potentes cambios sociales antes esquemáticamente descritos. Tenemos por tanto un escenario en lo que se han producido cambios de enorme trascendencia sobre la vida cotidiana. Cambios que han provocado una sacudida muy significativa sobre los parámetros en que se habían basado buena parte de las políticas de bienestar surgidas como respuesta “securizadora” frente a las desigualdades y desequilibrios sociales derivados del modo de producción capitalista-liberal. La resultante final es una situación de inseguridad y riesgo que afecta y puede afectar a amplísimos sectores sociales, mucho más allá de las fronteras de desigualdad tradicionales, y en medio de una creciente diversificación étnica, cultural e identitaria de nuestras sociedades. Todo ello deriva en una situación en que fácilmente se puede dar un proceso de segmentación y de exclusión social, que rompa las dinámicas de cohesión social tan difícilmente conseguidas.

8. Las dinámicas comunitarias

¿Dónde pasa todo ello?. Muchos estudios y trabajos recientes que tratan de entender las nuevas dinámicas, indican la importancia de los tejidos sociales, de las redes de interacción colectiva, de todas aquellas tradiciones y experiencias que hacen crecer el sentido de responsabilidad colectiva sobre los espacios y los problemas colectivos. Se habla de “capital social” para referirse a este conjunto de vínculos, de entidades, de nexos entre personas y grupos que en un territorio determinado generan relaciones de reciprocidad, de confianza, de implicación colectiva sobre los espacios públicos y sobre los problemas que genera la convivencia. Nuestra hipótesis ha sido que aquellas comunidades que cuenten y

aprovechen mejor esta base social, o que sepan generar mecanismos para hacerla aflorar y consolidar, serán las comunidades mejor preparadas para afrontar colectivamente su futuro. Así es como la comunidad, o dicho de otra manera, esta multitud de personas, grupos y entidades que afrontan conjuntamente un problema o situación, resulta central en nuestra perspectiva.

Pero, todo ello pasa en un contexto territorial determinado. ¿Qué es la comunidad local?. La comunidad local es un conglomerado de personas y grupos, que interactúan. Un conglomerado de personas y grupos que dependen unos de los otros en mayor o menor medida. Y que también en mayor o menor medida mantienen relaciones de fuerte continuidad en esas relaciones. Cada vez más existe la convicción que para gozar de una convivencia cívica satisfactoria, no se trata tanto de contar con una autoridad fuerte y soberana, como que todo el mundo se sienta corresponsable de lo que acontece en la comunidad. Cada cual desde sus disponibilidades y recursos, y sin que ello quiera decir difuminar las específicas responsabilidades de cada actor. Interdependencia, continuidad y falta de autoridad soberana capaz de decidir por todos en cada momento, son características que se acostumbran a usarse para definir una red. Una red de actores que en el ámbito local acaban siendo responsables de una u otra manera, por acción u omisión de las dinámicas locales que se van produciendo.

Ello quiere decir dar significación y buscar la fuerza en el territorio, en la visión conjunta que se pueda construir sobre el futuro de la comunidad local, en el tipo de calidad de vida a impulsar colectivamente, en el modelo de desarrollo que se pacta, y en las corresponsabilidades que se generan sobre el espacio público local.

En este sentido es muy importante encontrar la manera de construir entre todos una comunidad local, una ciudad “inclusiva”, que permita trabajar, descansar, divertirse, con capacidad para afrontar y encontrar salidas a las contradicciones que plantea vivir en común, y hacerlo sin encapsular los espacios urbanos, sin provocar segmentaciones territoriales, de usos y de gentes. El futuro (y el presente) nos muestra tendencias que van hacia la gestión de los conflictos de las comunidades locales sobre la base de separar, de excluir o de marginar problemas, personas y colectivos. Si apostamos por comunidades locales que consigan cohesión social, tenemos que trabajar por espacios públicos marcados por las diversidades de usos, por la aceptación de las diferencias en los estilos de vida. Muchas de las políticas locales pueden contribuir a hacer “ciudades y” (que permiten multiplicidad de usos y gentes), o pueden, por acción u omisión, hacia “ciudades ni” (que marginan, excluyen) o “ciudades o” (que separan, permiten diversidades sobre la base de la

segmentación territorial y social).

Los proyectos de ciudad, las visiones de futuro de las comunidades locales deberán ir articulándose y haciendo más consistentes las estrategias educativas, medioambientales, territoriales, de desarrollo económico, y de cohesión social. El reto cada vez más presente es trabajar desde una visión global, explicitando valores y sabiendo articular intereses y planteamientos sectoriales. Y ello no es sólo una perspectiva estratégica deseable. Es más bien una exigencia que surge de cada política sectorial, que encuentra dificultades en poder abordar los problemas específicos desde perspectivas estrictamente especializadas. Y, como ya hemos comentado, éste es también uno de los peligros que corre el ámbito educativo, el de cerrarse en la escuela como espacio voluntariamente ajeno a las dinámicas de cambio del exterior. Es en este contexto en el que es preciso situar nuestra investigación. En un contexto de proximidad sin lo que nos resultaría muy difícil imaginar respuestas a los déficits y a los retos antes mencionados.

En España como en otros países europeos, la educación atraviesa un periodo de fuertes tensiones:

- sobre, por una parte, el papel reequilibrador que tradicionalmente se ha otorgado a la educación (con iniciativas que tienden a hablar sólo de esfuerzo individual y de resultados)
- sobre la tendencia en utilizar las diferentes condiciones de acceso y de permanencia en las estructuras educativas como vías para segmentar socialmente, y proveer de base de maniobra a la alta coyunturalidad y baja calidad de muchos puestos de trabajo (con itinerarios, explícitos o implícitos, que ya definen el futuro de los marginados o subalternos desde muy jóvenes);
- sobre la tendencia en imponer ciertos modelos culturales de referencia como los únicos pretendidamente válidos en el contexto liberal-democrático (y señalando los riesgos de aceptar o tolerar opciones culturales que son radicalmente incompatibles con lo que se entiende como nuestro común denominador, “nuestra manera de ser”);
- sobre la marginalización de las opciones educativas públicas, y por tanto su progresiva consideración como opción residual para los que carezcan de más opciones (la escuela pública como garantía social “para los que no pueden seguir”);
- sobre la reducción de los espacios de maniobra y de autonomía de los profesionales, a cambio del mantenimiento de sus prerrogativas estatutarias (desprofesionalizando de hecho, o equiparando profesión a funcionarización);

- sobre la desmovilización de la comunidad educativa para situar las relaciones más en la línea proveedores-usuarios (desmovilizando o formalizando los espacios participativos clásicos);
- sobre los usos del espacio educativo en sentido amplio (pre y postescolar) (cada vez más imprescindible dada la precarización laboral y la no sintonía tiempos educativos-tiempos laborales) como nueva palanca de segmentación (dejando el tiempo libre posteducativo como una opción o alternativa para quienes tienen recursos, o situándolo en el voluntarismo de los gobiernos locales)

En torno a todos estos dilemas es sobre los que probablemente girará el debate y la participación de los diferentes agentes educativos en los próximos años en el país. Muchos de estos dilemas difícilmente pueden plantearse y resolverse sólo en el seno de la comunidad educativa en sentido estricto, y obligan a planteamientos más trasversales.

Los grandes espacios donde se jugará la deriva ideológica del sector educativo serán, en el seno de las instituciones educativas, en el ámbito profesional, y en la escuela como espacio público. Es aquí donde más decisivamente se pueden dar las alianzas en favor o en contra de determinadas derivas. El aislamiento de las escuelas y de los diferentes sectores, la atomización de las relaciones profesionales-usuarios, la competencia entre centros sólo basada en la capacidad de satisfacer demandas de los usuarios, la jurificación de los conflictos,…, todos estos factores sólo servirán para hacer que el debate sobre el futuro de la educación en nuestro país no entre en la esfera pública y colectiva de debate.

El reto es situar el debate sobre el futuro de la educación en el seno del debate sobre el futuro de la sociedad. Y para hacerlo es preciso ante todo situarse en el espacio territorial más próximo a los centros, y examinar las experiencias existentes que nos muestren maneras de abordar estos problemas rehuyendo el aislamiento y el cierre “profesionalista” y abriendo y participando en dinámicas más trasversales e integrales, interaccionando escuela y otros agentes y servicios presentes en cada territorio. Si bien la educación es central en los itinerarios de respuesta a las crecientes situaciones y peligros de riesgo y exclusión, también es cierto que no es posible hacer frente sólo desde las escuelas y los centros educativos a estos retos. Y que es preciso por tanto encontrar (mostrar y aprender) maneras colectivas y comunitarias, plurales y participativas, de dar respuesta a las nuevas exigencias.

Notas

[1] Ver trabajos

[2] Ver Avis,J., Bloomer,M., Esland,G., Glesson,D., y Hodkinson,P., (1996), *Knowledge and nationhood: Education, Politics and Work*, Londres, Cassell. También, Le Goff,J.P.,(1999), *La barbarie douce*, Paris, Editions la Decouverte

[3] Ver Richard Sennett (2002), *La corrosión del carácter*, Barcelona, Anagrama

[4] Grignon,C., 1999, "Escuela y Democracia", en *Archipiélago,* n.38, pp.10-29

[5] Ver Collins,R., (1979), *The credential society*, New York, Academic Press y Woodhall,M., "Human Capital Concepts" en Esland, G. (ed.) (1991), *Education, Training and Employment, vol. 2, The Educational Response*. También, Duru-Bellat,M,Van Zanten,A., (1999) *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin

[6] Ver Brown,P. y Scase,R. (1994), *Higher Education and Corporate Realities: Class Culture and the Decline of Graduate Careers*, Londres, UCL Press

[7] H.Levin, C.Kelley, "Can education do it alone?", en *Economics of Education Review*, n.13, pp.97-108. También en "Las enjeux de l'education", número especial de *Les Cahiers du radicalisme*, n.2, Paris

[8] Bonal, X. (ed.), 2003, *Apropiacions escolars*, Barcelona, Octaedro

[9] Ver, Van Zanten,A.,(2001), *L'école de la peripherie*, Paris, PUF

[10] H.Giroux (1992), *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*, Routledge

[11] Tedesco, J.C., *Educar en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires, FCE

[12] R. Levitas (ed.) (1986), *The Ideology of the New Right*, Cambridge, Polity

[13] J.Chubb, T.Moe, "Politics, Markets and the Organization of Schools" en *American Political Science Review*,n.82, 1988

[14] S.Baile, R.Bowe, Sh.Gewirtz, “Circuitos of Schooling: A Sociological Exploration of Parental Choice of School in Social Class Contexto” en *The Sociological Review*, n.43, 1995

[15] J.Coleman, “The Concept of Equality of Educational Opportunity”, en *Harvard Educational Review*, n.38, 1968, pp.7-22; A.Mcpherson,D.Willms, “Equalization and Improvement”, en *Sociology*, 21, 1987, pp.509-539

[16] H.Lauder, “Education, Democracy and the Economy” en *British Journal of Sociology of Education*, n.12, 1991, pp.417-431

[17] Lang,V., (1999), *La professionalisation des enseignants*, Paris, PUF

[18] Pereyra, M.A., García Minguez, J., Beas, M. (eds), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*, Barcelona, Pomares-Corredor

[19] Broccholichi, S., Van Zanten, A, (1997), “Espaces de concurrence et circuits de scolarisation”, *Annales de la Recherche Urbaine*, n.75, pp.5-17

Transformacions socials i dinàmiques educatives

Joan Subirats, Universitat Autònoma de Barcelona

Introducció

Poden assumir l'escola i els seus professionals el gran allau de demandes que se'ls dirigeixen des de la societat? Poden fer-ho sols? Fa temps que aquestes preguntes van fent voltes i es van plantejant de manera directa o indirecta en moltes de les reflexions i dels neguits que envolten el nostre entorn educatiu. Aquestes pàgines parteixen doncs d'un treball i d'una convicció prèvia: enteníem que hi havia molts professionals del món educatiu que ja estaven treballant des de perspectives i pràctiques de nou tipus per a fer front a les noves demandes socials, implicant i implicant-se amb altres professionals, entitats i institucions molt sovint del món local per a trobar respostes i generar noves capacitats de servei. En alguns treballs previs [1], hem pogut contrastar aquestes intuïcions, recollint un gran nombre d'experiències que creiem significatives i que, per tant, pensem que poden ser d'ajuda per a seguir lluitant, cadascú des del seu àmbit d'actuació, per una societat més justa, integrada i solidària.

En les pàgines que segueixen tractarem de resumir com el canvi social, econòmic i familiar al qual hem estat assistint amb un ritme frenètic en aquests últims anys ha afectat la tradicional relació societat-educació, i com això està implicant processos de modificació dels paràmetres educatius en un context de creixents desequilibris socials. Dedicarem una especial atenció a com aquest conjunt de circumstàncies afecten l'exercici de la professió d'educador, i quines perspectives s'obrin per a donar resposta a les noves demandes socials.

1. Vells i nous diàlegs societat-escola

L'escola no pot ser vista només com un lloc de trobada entre actors individuals. Uns que busquen formació i d'altres que s'han preparat per a proveir coneixements i pautes d'aprenentatge. L'escola és també un espai social i polític. La societat demana que l'escola siga capaç d'anar modificant les seues pautes de funcionament per a adaptar-se als canvis productius, familiars, de diversitat cultural o de gènere, que es van produint, i les institucions públiques defineixen les seues polítiques educatives en relació a aquestes demandes i prestant més o menys atenció a les veus del propi sector educatiu. De la millor o pitjor sintonia entre

aquest conjunt de variables, acabarà depenent que l'escola complisca amb millor o pitjor fortuna el que la societat n'espera. I d'això dependrà també que els professionals que treballen a l'escola se senten millor o pitjor reconeguts i "retribuïts" per la feina que desenvolupen.

Ha anat apareixent al llarg d'aquests darrers anys, una abundant literatura que entén que les funcions tradicionals assignades al sistema educatiu es veuen ara qüestionades per les transformacions econòmiques, socials i culturals de les societats postindustrials. El sistema educatiu de les societats occidentals contemporànies es basava en una sèrie de paràmetres que s'han anat veient significativament modificats. La globalització econòmica ha posat clarament en qüestió la capacitat i el poder de control de les nacions-estat. La burocratització i segmentació professional que va propiciar un desenvolupament industrial eficient (fordisme) i serveis públics (funcionaris) per a les grans masses de població al llarg del segle XX, s'han anat considerant més i més com maneres de fer obsoletes i ineficients. I al mateix temps, està cada cop més qüestionada la idea que existeix una base cultural comuna i uniformitzadora, que fonamenta la nostra solidaritat i cohesió social, i es reclama més i millor respecte envers les diversitats culturals, religioses o sexuals. L'educació, entesa com un dret col·lectiu que ha de ser satisfet per la intervenció dels poders públics, es considera que va jugar un paper central en el benestar econòmic i social dels països occidentals, i en el llarg període de creixement estable que van gaudir. Les societats buscaven prosperitat, i exigien dels poders públics que garantiren la seguretat perquè el creixement fos possible i exigien també oportunitats per a tothom, en matèria educativa, sanitària o de mobilitat laboral.

En un sistema d'economia de mercat, en el qual les desigualtats (de renda i d'estatus) s'entenen com a naturals, l'existència de mecanismes que garantisquen cohesió i compensació, semblaven imprescindibles. I un sistema educatiu universal jugava un paper central en això. D'altra banda, l'existència de grans parcel·les d'ocupació (vinculades a la funció pública) on l'accés es basava en els mèrits, i la garantia d'un ampli accés al sistema educatiu, eren garanties contra les desigualtats basades en l'origen familiar. La igualtat d'oportunitats i la idea de l'existència de criteris "objectius" per a la promoció social, aspectes en els quals l'educació jugava un paper essencial, han fonamentat bona part de la credibilitat i legitimitat del sistema d'economia de mercat en la fase de creixement sostingut que els països occidentals han mantingut en la major part dels darrers 50 anys del segle XX.

Les successives crisis dels anys 70 i 80 van provocar reaccions de tot tipus que van afectar també a les concepcions educatives predominants. Una de les idees centrals va ser que el nivell d'intervenció dels poders públics havia anat massa lluny, i que les formes de gestió vinculades a les grans burocràcies públiques eren clarament ineficients. El mercat, i les dinàmiques de competició que hi són pròpies, reapareixia com a gran mecanisme eficient d'assignació de recursos i de provisió de serveis. La combinació entre creixent competitivitat provocada per la globalització econòmica, i els grans canvis tecnològics, la volatilitat econòmica i la tendència generalitzada a la reducció de costos, han transformat de manera enormement significativa l'escenari econòmic i social del canvi de segle. I no és menys cert que aquests grans canvis han generat dinàmiques, desconegudes en els països occidentals europeus des del final de la segona gran guerra, amb inseguretat laboral vinculada als processos de desestructuració i reestructuració industrial, de deslocalització d'inversions i de precarització dels vincles contractuals. Les famílies, com tants altres actors i àmbits socials, han patit greument aquestes conseqüències. I, evidentment, el sistema educatiu en el seu conjunt no ha quedat al marge d'aquests grans canvis. Tot i que, contradictòriament si es vol, han anat creixent mentre els conflictes sobre el finançament, el control i l'organització de l'educació a cada país, sembla haver-hi un nou i internacional consens que concedeix a l'educació una importància decisiva en la prosperitat futura de les persones i de les nacions.

2. Un nou i complicat consens: educació i economia global

Així, mentre que el sistema educatiu sorgit del consens socialdemòcrata-democristià de la segona postguerra es va anar plasmant com un dels elements causants de la manca de capacitat de creixement econòmic i de la burocratització general a partir de la crisi dels 70, mai es va arribar a qüestionar la capacitat de l'educació de transformar i formar les elits necessàries per als nous temps. Al contrari, sembla haver-hi un nou consens en què coincideixen forces de dreta i esquerra de tot l'espectre polític: l'educació és un element clau per a la futura prosperitat econòmica [2]. D'alguna manera s'admet que si bé la capacitat dels governs dels estats-nació per determinar la dinàmica econòmica cada vegada més petita, a causa de la caiguda de les fronteres econòmiques i financeres, en el cas de l'educació i de la formació laboral, la capacitat d'influència dels governs és encara molt significativa. El que passa és que a partir d'ara l'eficàcia i eficiència de cada sistema educatiu caldrà jutjar-les des d'indicadors o estàndards internacionalment acceptats, i no només des de paràmetres nacional-estatals. Són molts els líders

polítics en el món sencer que han expressat públicament la prioritat que tenia per a ells l'educació en el nou context. Valga com a exemple un conegut discurs de Bill Clinton l'any 1992 en una escola de l'est de Los Angeles:

"El factor clau per a la força econòmica dels Estats Units és el creixement de la productivitat... En els 90 i més endavant, l'expansió universal de l'educació, dels ordinadors i de les comunicacions a alta velocitat implica que el que siguem capaços de guanyar dependrà del que siguem capaços d'aprendre i de la capacitat d'aplicar aquest coneixement als nostres llocs de treball. És a causa d'aquests factors que s'explica que una persona amb estudis de tercer cicle guanye en el primer any de treball un 70% més que un llicenciat. I és per això que els ingressos dels joves treballadors que no han acabat la seua educació obligatòria o que han acabat però no han tingut aprenentatges complementaris, ha caigut més d'un 20% en els últims 10 anys"

I el cert és que en els últims deu anys s'ha produït un important creixement d'estudiants universitaris en països, com el Regne Unit, que havien anat quedant enrere en aquest aspecte, i en general podem dir que els increments en els segments d'educació post obligatòria han estat molt significatius a tot arreu. I així es va consolidant la idea que educació i treball hauran d'estar cada vegada més vinculats, plantejant la subordinació dels aspectes educatius (formatius, vocacionals,...) a l'estricta utilitat econòmica. S'assenyala que la "terciarització" econòmica genera una demanda més clara d'habilitats i coneixements que només un increment en la càrrega educativa pot aconseguir, però, d'altra banda, res no fa suposar que aquest augment generalitzat dels nivells educatius acabe generant més seguretat laboral . De fet, cada vegada es pot parlar menys que existisca una clara correlació entre nivell d'estudis i estabilitat i progrés en el lloc de treball. Podríem dir que cada vegada hi ha menys gent segura i estable en el mercat de treball, siga quin siga el seu nivell d'estudis o el tipus de treball que desenvolupa [3]. Al costat dels processos de reconversió industrial que han afectat molts dels segments clàssics de treballadors de "coll blau", cada vegada són més freqüents els impactes dels processos de eingenieria organitzacional que afecten fortament també als "colls blancs". D'alguna manera podríem afirmar que els grans impactes de la globalització econòmica i del canvi tecnològic provoquen, al mateix temps, en relació al mercat de treball, tendències a l'augment de les habilitats, tendències al canvi d'habilitats, i tendències fins i tot a reduir la necessitat d'habilitats (en el cas del "treballs fem").

No podem caure tampoc en el parany, de relacionar directament el nivell de titulació amb la productivitat laboral o l'estabilitat en el lloc de treball [4]. Com és ben sabut, les titulacions són recursos de posició en l'estructura social i en el mercat laboral, que pretenen facilitar i reduir la complexitat en els processos de selecció de personal. Si es va produint una gran extensió d'aquestes credencials en la societat, el seu valor posicional es redueix, i per tant la tendència és a diversificar les titulacions per diferenciar i en augmentar l'escala disponible per a seguir comptant amb el valor que suposa tenir una titulació poc comuna. En aquests últims anys, l'expansió educativa ha provocat un gran augment i inflació de les titulacions en el mercat, i per tant cada vegada resulta més difícil establir una relació causa-efecte entre nivell d'estudis i la posició o estabilitat en el mercat de treball , ja que en el fons, en aquests temes acaben intervenint altres factors que mediatitzen aquesta relació [5] (per exemple, aquest podria ser el motiu pel qual són més estables i valorades les titulacions de tècnics de cicles formatius superiors, que moltes de les diplomatures o llicenciatures).

Malgrat tot, la demanda per titulacions ha crescut, i es pot entendre com una manifestació de les pressions de les classes mitjanes per a assegurar un millor futur pels seus fills, en moments d'incertesa laboral i quan s'han trencat les clàssiques i funcionals relacions entre anys d'estudi i posició en el mercat de treball. L'expansió d'estudis superiors així ho indica, i pot anar provocant, com ja passa, problemes de sobretitulació i de frustració de sectors significatius de la població laboral.

3. La naturalesa canviant dels coneixements

De fet, entre les moltes certeses que han anat erosionant-se, trobem la del propi concepte d'habilitat o de recurs formatiu necessari per moure's per la vida. És curiós, per exemple, que en les ofertes de treball s'acostume a posar més l'accent en els elements d'empatia, de sociabilitat, de capacitat de treball en equip i en la capacitat d'adaptar a entorns ràpidament canviants, que no en el rang aconseguit de coneixements o de destresa tècnica. I és precisament a partir d'aquests elements quan la distància entre allò que valora i busca el mercat i els que contracten i allò que les institucions educatives aparentment semblen generar, creix fins a esdevenir el paradigma de les ineficiències del sistema educatiu.

Quan més augmenta la idea que l'eficiència organitzacional depén de la capacitat de relació i de comunicació interpersonal, de les habilitats negociadores i de treballar en grup, més sembla que el sistema educatiu es refugia en la vella certesa burocràtica de coneixements que interessen moltes vegades més als professors que

a la societat i als alumnes. Per molt que cresca el nombre de gent amb titulació, els que contracten segueixen pensant que aquestes acreditacions no els diuen molt sobre les capacitats reals dels aspirants a treballar en la seua organització, sobre les seues habilitats socials i de vàlua personal. Per això, segurament es va donant un allunyament significatiu entre la classificació i la matriu de coneixements, habilitats i pràctiques que s'usen en el sistema educatiu i la que tenen en compte bona part dels empresaris més ben situats en un mercat insegur i volàtil [6]. La dinàmica de qualificació individualitzada, i la dificultat en establir paràmetres d'èxit i de mesura d'elements més propis de la sociabilitat i treball en equip haurien així mateix tenir en compte. Curiosament, aquests elements de sociabilitat, empatia i "coneixements febles" acostumen a anar lligats a les versions més actuals de l'educació compensatòria, i s'usen per a tractar de "salvar" a aquells que no semblen disposar d'unes capacitats que per a molts fills de les classes mitjanes són percebudes com a "naturals" i procedents de la seua educació informal i familiar.

Cal així mateix considerar les importants conseqüències que ha anat tenint la creixent presència de la dona en tots els nivells del sistema educatiu i en el mercat de treball. La clàssica distinció entre l'home com aquell que "guanya el pa" i la dona que "té cura" del marit i de la família, distinció que provocava significatives diferències en els itineraris formatius d'uns i d'altres, ha anat perdent sentit. Avui en dia les distincions en els *curricula* per raons de sexe tendeix a desaparéixer, tot i que segueixen existint evidències que seran necessaris encara uns anys per a aconseguir que xiquets i xiquetes acaben amb els mateixos perfils acadèmics. En els últims anys, però, el que trobem més aviat és una creixent preocupació per les capacitats de socialització dels xiquets. La vella connexió entre llocs de treball en la indústria que requerien rols "masculins" potents i xics que deixaven ràpidament els seus estudis per a cobrir-los, no funciona ara en una fase de terciarització evident de l'estructura laboral. Sense qualificacions formals, els llocs de treball que acaben quedant són, per exemple, els de guarda de seguretat, servir en un *fast food* o mosso de magatzem, en un anar i venir constant de les llistes d'aturats. Els canvis en l'estructura ocupacional (més serveis, on les "virtuts" femenines i la seua capacitat de treball en equip, semblen funcionar més fàcilment) i la significativa eficiència competitiva de les xiques en el mateix sistema educatiu, poden provocar problemes en les identitats masculines, en la seua socialització i en les conseqüències de tot això en l'àmbit social. Això no vol dir que les dones vegen ràpidament alterada la seua evident pitjor consideració en el mercat de treball en termes de salari i estatus, sinó que moltes vegades vol dir que les organitzacions tendeixen a aprofitar instrumentalment millor les seues habilitats i capacitats.

En els darrers vint anys s'ha pogut anar constatant que les estructures familiars s'han fet més inestables i, com ja hem anat dient, el treball s'ha convertit també en més insegur. Per tant, dos dels clàssics instruments de socialització i control s'han afeblit significativament. Mentre que en canvi, pel que fa a l'educació, hem vist com el seu rol es feia més intensiu i extensiu. L'educació ha anat estenent la seua influència i presència d'una inicial concentració en un espai (l'escola) i un moment temporal molt específic (els primers anys de vida), cap a tots els racons de l'activitat social i cap a totes les fases de la trajectòria vital. S'ha anat passant de la formació inicial i concreta per a l'accés a un treball, a la formació entesa com a palanca permanent d'ocupabilitat al llarg de tota la vida. Aquest canvi no ha pogut deixar d'afectar les expectatives de la gent en relació al sistema educatiu. Si primer es buscava essencialment l'adquisició de coneixements com a valor de canvi, ara es busca també una mena de *currículum* menys explícit, en el qual el sistema educatiu ha de ser capaç de formar gent que estiga sempre preparada per al canvi, per a gestionar de manera eficient la seua trajectòria vital, i que reforce la seua capacitat emprenedora. En definitiva, que siga capaç d'actualitzar els seus coneixements a partir de les múltiples fonts d'informació que la societat li ofereix i que tinga la iniciativa personal per a fer-ho.

L'educació ha vist doncs estendre la seua influència molt més enllà del que era habitual, però això implica, d'una banda emprendre el camí cap a això que s'ha anat anomenant la "societat del coneixement", en la qual tots els aspectes vitals i les activitats socials tenen components formatius i acaben generant coneixement (amb les conseqüències que això té en el fet de generar la sensació que qualsevol aspecte vital pot ser objecte d'aprenentatge formal i de superació de prèvies incompetències). I d'altra banda, la idea que tota carència personal o social acaba tenint alguna connexió o altra amb una real o potencial activitat formativa, genera la sensació que tot acaba sent "culpa" de l'educació. Una educació, que acaba així convertint-se en una gran contenidor en el qual projectar o abocar tot el que no acaba de funcionar. Però, pot l'escola dur a terme tota aquesta tasca en solitari? [7].

4. L'educació com a espai de conflicte en un marc de transformacions socials

Aquest conjunt de canvis no es produeixen de manera "neutral". Enmig d'aquest conjunt de transformacions trobem interessos en competència, trobem valors diferents, i també trobem relacions de poder que accepten de millor o pitjor manera

les conseqüències de tot això. No se'ns escapa que en el moment de decidir com financem el sistema, com avaluem els coneixements, com fixem els *currículums*, com gestionem les escoles, com seleccionem quins alumnes per quins estudis o com formem i seleccionem els mestres, de segur que en tots aquests temes acabarem trobant més conflicte que consens. I això no és nou. L'educació ha estat sempre un espai de selecció i de socialització [8]. Decidir o condicionar qui va a l'escola i en quines condicions, han estat sempre temes connectats amb els debats de la justícia social i amb la competència per l'estatus. La idea de la societat meritocràtica es fonamenta en la concepció que cal donar a tots les mateixes oportunitats tot i que el resultat final siga desigual. D'aquesta manera es legitimarien les desigualtats tant en l'escala social com en l'ocupacional. I, d'altra banda, moltes vegades es tendeix a veure el sistema educatiu com un lloc on les famílies "compren", mitjançant les credencials que et donen, accés a ingressos, estatus i bons llocs de treball per als seus fills i filles. I, segurament és així, almenys pel que fa a les titulacions relatives a l'etapa secundària. No podem doncs dir que el sistema educatiu haja deixat de ser, malgrat tots aquests canvis, un lloc de conflicte entre la selecció social per origen familiar i la selecció social per adquisició de mèrits [9].

D'altra banda, des dels temps de la Il·lustració, l'educació s'ha vist també connectada al progrés humà, i a la seua emancipació. Podríem dir doncs que educació i democràcia han estat sempre connectades. I és a través del sistema democràtic que s'ha anat definint el que s'entenia com a coneixement legítim i s'ha anat també excloent certs coneixements i maneres de veure el món del sistema educatiu considerat oficial [10]. Al llarg dels segles XIX i XX, el debat sobre el coneixement propi de les escoles estava dominat pel conflicte de classes propi de la societat industrial. Més recentment, amb la reemergència del debat sobre els temes de gènere, i sobre la diversitat cultural, aquest debat ha transcendit a altres àmbits. De la mateixa manera, mentre que abans es discutia molt sobre accés, selecció i igualtat d'oportunitats, ara el debat sobre el tipus de coneixement o sobre les polítiques de la diversitat s'han anat situant en posicions més centrals, generant també nous conflictes.

La reivindicació de les diferències, parteix de la idea que la cultura dominant no és neutral des del punt de vista de gènere, de raça o de les creences. No existeix només opressió derivada d'una estructura desigual d'oportunitats vitals, sinó també en termes de la cultura del dia a dia, inclosa la pròpia experiència educativa. La forma en què cadascú va construint la seua pròpia personalitat (i com de fet es va

construint també la societat) té a veure amb imaginaris, amb signes, amb la manera d'usar el llenguatge, que va decantant allò vist com més positiu i com més negatiu. El que s'entén com a raonable, just o veritable en cada moment no pot desvincular-se de les estructures de poder en cada cas. Es critica la pretesa objectivitat del coneixement científic i es qüestionen així bona part de les bases educatives que avui considerem habituals. El coneixement tindria més a veure amb la dialèctica entre grups i poders, que amb la investigació de la veritat. És evident que el relativisme generalitzat d'aquesta perspectiva, genera problemes quan es tracta de construir coneixement, però cal recordar que aquest moviment intel·lectual ha aconseguit que es vegen de manera més clara les connexions i les complexes relacions entre classe, gènere i raça en els processos que són necessaris per a anar repensant els itineraris formatius.

En els darrers anys observem també un nou eix de conflicte, derivat de la creixent voluntat d'exclusió dins dels àmbits educatius, exercida per part del sector dominant de classes mitjanes urbanes, que consideren aquests àmbits educatius com a propis. Ja hem comentat com ha augmentat la sensació d'incertesa i d'inseguretat tant personal com social, a partir dels processos de reestructuració econòmica, d'estancament o crisi de les posicions burocràtiques tradicionals i dels riscos de mobilitat descendent que apareixen de manera clara en una situació econòmica cada vegada més volàtil, dins d'un context globalitzat i inestable. Aquest conjunt de factors ha anat generant posicions més tancades de les classes mitjanes i les classes emergents, que tracten de defensar i protegir els avantatges adquirits. Això ha provocat reaccions per part d'aquest sector social en contra de la pressió fiscal, entenent que són els que suporten majoritàriament la despesa pública que després acaba servint per a mantenir i oferir certes quotes de benestar a "qui menys s'ho mereix". En el camp educatiu, aquest conjunt d'incerteses, comporta que es plantege de manera més crua la competència per a mantenir l'estatus mitjançant l'adquisició de credencials formatives. El que implica més pressió per a escollir el lloc on portar els fills i filles, deixant moltes vegades en segon lloc la idea de la igualtat d'oportunitats per a tothom. En molts països això ha comportat que la tessitura es plantege de la següent manera: o bé se'ns assegura el nostre dret a escollir el que creiem millor per als nostres fills i filles dins el sistema educatiu públic, o abandonarem aquest sistema, i llavors el sistema públic quedarà únicament com el refugi per als que no tenen una altra opció.

5. Modificant els paràmetres educatius

Després de tot el que portem dit, no pot resultar estrany el que afirmem que estem en ple procés de reestructuració educativa [11]. És un procés que podríem considerar general, com general és el procés de reestructuració econòmica, social i familiar dels últims 20 anys. Però, també és evident que les dimensions d'aquesta reestructuració poden variar molt de país a país. En el cas dels països occidentals algunes pautes són força similars: el creixement molt significatiu del conjunt de població que segueix els estudis de grau superior en especial, i dels estudis postobligatoris en general; l'èmfasi en la idea de la formació contínua al llarg de la vida, els intents de difuminar les fronteres entre educació formal i educació vocacional o informal, la tendència general a la descentralització educativa, i els creixents problemes de finançament de l'ensenyament.

D'altra banda, i des d'una perspectiva més ideològica, la influència del pensament neoconservador [12] en aquests últims anys, també en el camp educatiu, ha estat molt significativa. Amb el perill de simplificar, podríem dir que l'èmfasi en la llibertat individual, en les virtuts del lliure mercat, i en les responsabilitats dels poders públics per mantenir ordre moral i pau social, són elements significatius d'aquesta tendència. I aquests elements van resultar molt útils, instrumentalment parlant, en relació als nous escenaris econòmics de competició global. En el marc de les polítiques socials, els neoconservadors consideren que l'excés d'intervencionisme estatal ha anat provocant dos fenòmens simultanis: les reticències a ser emprenedor i a invertir per part dels que disposen de recursos, per por de les altes taxes fiscals que dissuadeixen a l'hora d'emprendre noves aventures, i, en l'altre extrem, la creixent dependència dels que disposen de menys recursos i que necessiten disposar contínuament de l'ajuda dels poders públics. D'alguna manera s'està dient que els poders públics van assumint la idea que podien compensar els fracassos individuals, quan això, a la llarga, només ha provocat més problemes i més dependències. Des d'aquesta perspectiva neoconservadora, les polítiques "macro" que havien caracteritzat les formes d'intervenció estatal des de finals de la segona guerra mundial, haurien de deixar-se d'aplicar i tendir a buscar instruments d'incentivació de la competició més "micro", en un marc menys regulat i menys intervingut.

Els temes de motivació individual, de canvi microeconòmic, les virtuts de la competició i la contenció fiscal, són tots ells elements que influeixen en la manera de fer front a la reestructuració educativa dels 90 i de començament d'aquest

segle. Podem esmentar diversos elements que representen aquest canvi de tendència en el camp educatiu. Per exemple, la idea que si introdueixes la competició en el "mercat educatiu", això acabarà per si mateix generant canvis que milloraran l'eficàcia i eficiència del sistema. Els que no aconseguisquen atreure "clients" es veuran a poc a poc castigats i quedaran fora del mercat. També hi ha la idea que les escoles poden competir entre elles, al marge de les seues condicions de treball o al marge de l'entorn en què es mouen [13]. Aquesta és una idea força atractiva per als reformadors, ja que implica que es pot aconseguir augmentar els nivells educatius mitjançant canvis en la gestió educativa i en la manera d'ensenyar. Segons aquest criteri, l'èxit i fracàs de les escoles dependrà doncs de la forma en què aquestes escoles es gestionen i del nivell i de la forma de treballar dels seus mestres.

En aquest sentit, es defensa que les escoles, si ho fan bé i tenen el lideratge adequat, poden arribar a compensar les desigualtats que la societat ha anat generant. La pobresa de l'entorn o la manca de suport familiar, no serien doncs rellevants a efectes de resultats finals, i només servirien per a amagar les responsabilitats dels que no fan la feina ben feta. També es manté la idea que tot això pot acabar funcionant millor si es deixa que els pares escullen escola, ja que això genera incentius a totes bandes per la millora del sistema. Les escoles, perquè voldran atraure els millors estudiants. Els pares i els estudiants, perquè voldran entrar i romandre en aquelles escoles que funcionen. Però a la pràctica, s'ha anat demostrant que tot això no és tan senzill, perquè apareixen efectes no tan positius, tant en el sistema d'igualtat d'oportunitats i en el funcionament democràtic del sistema, com en la manera en què es reestructura la pròpia professió d'educadors.

Diversos estudis han demostrat que no es pot parlar en general de "pares". Els pares i mares parteixen de nivells d'informació diferents, i també arriben a les escoles amb necessitats que no són idèntiques [14]. I això encara és més evident si entenem que moltes vegades, no són els pares els qui trien escola, sinó l'escola que acaba triant als alumnes que prefereix. Una de les majors fal·làcies en la tendència a situar l'educació en un règim de mercat i de competència, és creure que les escoles poden arribar a un nivell similar de rendiment, i per tant, competir entre elles de manera satisfactòria, al marge dels alumnes que acaben acceptant. Curiosament, les investigacions i estudis realitzats han tendit a demostrar que les escoles que presenten una bona barreja d'alumnes procedents de diferents nivells socials, acaben obtenint millors resultats globals [15]. Per tant, si s'apliquen criteris de competència entre escoles, sense tenir en compte altres elements, el resultat

serà una clara polarització social i escolar, i una tendència a criteris de “selecció adversa” per part de les escoles que tenen la capacitat de triar els alumnes que volen. I, al final, alterant el principi d’igualtat d’oportunitats, tindrem estructures socials descompensades i amb significatius nivells d’exclusió més o menys enquistats.

Malgrat tot, hem de recordar que un altre dels elements característics dels neoconservadors, és la idea que la igualtat d’oportunitats s’aconsegueix insistint en la igualtat formal d’accés, i que per tant, no té res a veure amb els resultats finals. El que una persona acabe aprofitant més o menys aquestes oportunitats que se li donen, dependrà de les seues capacitats individuals, i per tant un serà “guanyador” o “perdedor”, depenent de les seues habilitats, i sense que es puguen demanar mecanismes compensatoris per part dels poders públics que ja han fet allò degut assegurant l’accés al sistema. Des d’aquesta perspectiva, el que cal assegurar és que els alumnes entenguen que el seu èxit o fracàs futur, depén del seu esforç i de la seua capacitat en aprofitar els recursos que la societat els ofereix. Si són capaços de rendibilitzar aquesta inversió social, i aconsegueixen forjar una capacitat emprenedora i una forta iniciativa individual, tot els serà possible, si no és així, deixaran de tenir accés als millors llocs socials. La mercantilització educativa acaba així materialitzant-se en el sistema i en la pròpia concepció educativa.

6. Els impactes de tot això en la funció educativa

Com ha afectat tot aquest conjunt de canvis i noves tendències en l’exercici de la funció educativa? Com han resultat afectats els professors? La voluntat d’introduir la lògica de mercat en el funcionament del sistema educatiu comporta la voluntat de generar nous mecanismes de control, d’incentius i de mesura de rendiment i d’eficiència que no havien estat presents de manera molt clara en un perfil professional molt vinculat a aspectes vocacionals, d’especialització en els coneixements, i de capacitat de transmissió i de formació personal [16]. No resulta fàcil aplicar sense més matisos la lògica de mercat en el camp dels professionals de l’educació [17]. Els bons o mals resultats d’un alumne no són fàcilment atribuïbles a un professor en particular, i tampoc no poden reduir-se al que s’ha fet en un curs específic. Però, malgrat això, moltes vegades s’han volgut atribuir les dificultats a aplicar la lògica del mercat i de la competició en el sistema educatiu a la resistència dels propis professionals, que tractarien així de protegir els seus aparents privilegis.

La idea seria que, en un mercat molt regulat, en el qual els alumnes són atribuïts a cada escola aplicant criteris territorials, els professors tindrien pocs incentius a la

innovació i al canvi cap a l'eficiència, ja que independentment del rendiment final tenen assegurat el seu lloc de treball i un percentatge fix d'alumnes "captius". A partir d'aquesta concepció, el que es proposa, com ja hem anat comentant, és trencar aquesta lògica burocràtica, utilitzant dos mecanismes: introduint competència i descentralitzant el sistema. En el primer cas es tracta que una major capacitat de decisió dels pares en l'elecció d'escola acabe generant senyals i incentius de canvi. Pel que fa a la descentralització, s'apunta a donar més marge de maniobra a les pròpies unitats escolars, perquè amb més capacitat de gestió, comptant amb la seua pròpia iniciativa i des de més a prop, puguen assegurar un rendiment més eficient [18].

De fet, amb aquesta línia d'aproximació al problema es pretenia trencar amb una lògica molt present des dels anys 70 en la qual els processos de canvi i de reforma procedien de la "direcció" del sistema i anaven descendint fins arribar al nivell dels professionals. Aquest mecanisme aparentment molt burocràtic i jeràrquic de canvis en el sistema educatiu deixava, de fet, un ampli marge de maniobra en la fase d'implementació de les directrius superiors als propis professionals. Podríem afirmar que es feia compatible una alta centralització en la definició dels problemes i en els aspectes substantius de la política educativa amb una gran llibertat de maniobra també en els aspectes operatius i de funcionament real de cada centre, on els professionals anaven rellevant-se en les funcions directives sense massa interferències exteriors. La combinació de mecanismes de mercat en l'assignació dels recursos (partint de l'èxit de cada escola a l'hora d'aconseguir alumnes), amb l'aparent major llibertat dels centres, però amb un fort reforçament dels mecanismes d'avaluació i control central sobre resultats, implicava de fet un fort atac a les posicions dels professionals en el sistema. Des de les posicions més neoconservadores s'entenia que els professors havien estat els grans privilegiats del sistema, i els que més s'havien aprofitat l'augment constant de recursos cap a l'educació al llarg de la segona part del segle XX. Vivien en un marc molt reglamentat i protegit pels sindicats, en el qual ni rebien cap tipus d'incentiu quan feien bé les coses, ni se sentien amenaçats amb perdre el lloc de treball quan la cosa no funcionava.

El problema és que l'estructura social compte a l'hora d'usar els mecanismes de mercat, i la gent no arriba amb igualtat de condicions en el moment d'usar la informació i de jugar les seues opcions, i per tant en la pràctica aquests mecanismes de mercat el que provoquen és un augment de les desigualtats [19]. D'altra banda, aquesta visió mercantil de la professió, porta a creure que introduint

incentius estrictament econòmics, però reduint l'autonomia de funcionament, pots acabar obtenint millors resultats globals. Això, de fet, és una clara simplificació del complex món dels ideals i motivacions dels professionals a l'hora de fer la seua feina. I, com ha passat en alguns països, si acabes posant l'accent només en els incentius econòmics i en la valoració per l'eficiència, et trobaràs que vas desprofessionalitzats el sistema, perdent al final més valor del que volies aconseguir, ja que, en el fons, un dels millors sistemes de control i valoració és el que sorgeix dels propis companys.

D'altra banda, la pròpia descentralització del sistema pot acabar convertint-se en una forma de reduir les responsabilitats de l'administració sobre el funcionament del sistema, traslladant el pes als professionals i als pares, però sense que això implique reduir el poder real de l'administració sobre el conjunt d'aquest sistema.

En els darrers temps s'ha parlat molt del concepte de comunitat i de proximitat territorial i social com una manera de buscar alternatives a la bipolarització burocràcia-mercat. D'aquesta manera es busca millorar la resposta a la demanda d'una major capacitat de reconeixement de la diversitat social i cultural que s'expressa en cada realitat local, i reforçar els vincles i les implicacions d'aquesta comunitat territorial en la bona marxa de les institucions educatives . D'altra banda, el pas cap a unes exigències educatives que busquen educar en la flexibilitat i en l'adaptació no poden seguir els criteris rutinaris que es podien seguir en altres èpoques quan es volia formar segments socials de manera relativament estable i homogènia. Es requereixen professionals altament qualificats i motivats, i capaços de treballar en contextos diversos i heterogenis, i per tant els elements de proximitat són importants. Aquests elements positius no poden però, fer-nos oblidar els perills que una descentralització sense matisos puga tenir en el funcionament global del sistema i en les desigualtats que genera la pròpia diversitat territorial en termes de benestar, de nivell cultural o de teixit social.

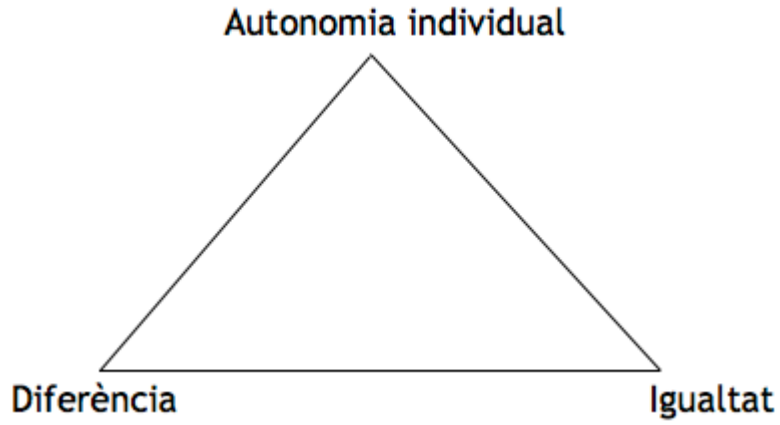
En el fons, caldrà veure si aquest conjunt de tendències i de canvis són només fruit de l'onada neoconservadora d'aquests últims anys o representen un canvi més profund, menys conjuntural en les relacions entre societat civil i educació. Més aviat ens inclinem a pensar que l'ofensiva de la dreta ha aprofitat elements necessaris de canvi, desajustos del sistema, queixes legítimes dels professionals, per a tirar endavant una manera pròpia i molt esbiaixada d'encarar les transformacions en el camp educatiu. Però, al marge de la retòrica neoconservadora, alguns elements de fons s'han mogut (com ja hem dit al llarg d'aquesta introducció) en relació al paper de l'educació.

L’educació en aquesta societat haurà de ser entesa cada cop més com un tema que requereix el suport de molts actors i instàncies socials. Com un tema que no pot quedar circumscrit a les estretors d’una concepció només vinculada a la transmissió de coneixements. Com un tema que requereix més diversitat en la provisió de serveis i en les capacitat en aprofitar els recursos i la força de les comunitats locals. Curiosament, tot i que la retòrica de la dreta ha estat la de la flexibilitat, del reforçament de l’autonomia dels centres i del respecte a la diversitat i a la necessitat de la col·laboració, en la pràctica les reformes impulsades han apuntat més a reforçar la jerarquia, la centralització i els elements de segmentació social.

Voldríem reivindicar aquí una concepció de l’educació més vinculada a la seua concepció de servei públic, connectant educació amb el conjunt de serveis i polítiques que busquen la millora de les condicions de vida de la ciutadania i el reforçament del seu paper actiu en la renovació democràtica i participativa de les polítiques de benestar tradicionals. I per tant amb una visió del treball educatiu més vinculada al treball en xarxa, a la col·laboració entre professionals de diversos serveis, davant de problemes de caràcter integral que necessiten també respostes integrals

7. El paper de l’educació i els seus professionals en els nous escenaris socials

Entenem que aquest conjunt de reflexions fetes a partir de la realitat de les polítiques educatives en els països occidentals en els darrers anys, serveixen per a emmarcar el debat que existeix al nostre país sobre les perspectives de canvi en el sistema educatiu. Aquí, com passa a la resta de països europeus, ens trobem davant el repte de combinar les polítiques de benestar que tradicionalment servien per a compensar les desigualtats que el sistema d’economia de mercat generava, amb l’actual èmfasi en els elements d’autonomia individual, i amb els reptes que representen pel nostre futur immediat la creixent diversitat cultural, ètnica, d’opcions sexuals,…, que una societat cada vegada més plural requereix.



Quadre 1. Autonomia individual, igualtat, diversitat

Font: elaboració pròpia

Com apuntàvem, en les polítiques socials tradicionals es partia de la hipòtesi que l'element central del sistema eren els drets individuals, i les polítiques socials tractaven de redistribuir costos i beneficis, derivats del funcionament del mercat, des d'una lògica reequilibradora i igualitària. Avui, sense una clara alternativa al mercat com a mecanisme més àgil de seleccionar preferències i determinar processos de creixement, els elements centrals que estan sobre la taula són els de l'autonomia individual, les compensacions socials a les desigualtats, i, com a elements de novetat cada cop més significatius, les reivindicacions que exigeixen respecte a les diferències. La força que es done a cada vector (vegeu quadre 1), dependrà de les pròpies opcions ideològiques des de les quals s'opere.

Davant aquestes noves realitats, uns opinen que la política ha d'estar subordinada a l'element central de la llibertat i autonomia individual. Els debats dels últims anys sobre educació a Espanya en són un clar exemple. En la concepció neoconservadora ja comentada, i que a Espanya representa el Partit Popular, cadascú seria el que les seues capacitats individuals li permeten. Si aprofites tot el que tens i les oportunitats que se't donen, seràs un "guanyador", si falles, si no ets capaç, et tocarà ser un "perdedor". Les polítiques tindrien, doncs, el paper sobretot de preocupar-se d'organitzar la compassió, de preocupar-se "dels que no poden seguir", "dels que queden enrere", ja que seria la loteria natural i social la que permetria a uns i altres aprofitar millor les oportunitats que tothom té. D'altres opinen que si es vol fer realitat la igualtat de la llibertat de ciutadania, s'hauria de

demanar a la política i a les grans opcions col·lectives generar les condicions que redueixen al màxim els efectes d'aquesta "loteria" sobre les possibilitats que té la gent d'usar la seua autonomia. En aquesta última línia la igualtat social seria un objectiu tan significatiu com pot ser el de l'autonomia individual. Però, com ha hem dit i s'ha vist de manera explícita en els últims anys amb l'arribada massiva d'immigrants, se'ns afegeix a aquest escenari la demanda de reconeixement de la diferència, element que contrasta amb la tradició liberal que tendeix a no acceptar diferències basades en característiques col·lectives. Les grans migracions, el reconeixement progressiu de les diverses opcions sexuals, la creixent significació del gènere o l'edat, generen un ampli camp de reivindicacions entorn del reconeixement de la diferència que ja hem dit que afecten també a l'escola i a l'educació en general.

Des de la visió liberal clàssica, l'accent es posava i es posa en la defensa de l'autonomia individual, i només s'accepten aquelles mesures compensatòries que no afecten el nucli d'aquest principi, i es mantenen moltes reserves sobre la possibilitat d'incloure el dret a la diferència dins d'una concepció molt etnocèntrica del principi de llibertat. Des de visions clàssiques d'esquerra l'accent es posava i es posa en la capacitat d'equilibrar les desigualtats socials, amb certes reticències sobre el tema de les diferències col·lectives. Des d'una visió comunitària estricta, l'èmfasi es posa en la identitat diferencial i en la igualtat interna, encara que això puga voler dir certs sacrificis de l'autonomia

Des del nostre punt de vista, el repte és ser capaç de mantenir la tensió entre els tres elements, tractant de combinar-los, ja que tots ells són extremadament valuosos en les noves perspectives que s'obrin per a les polítiques que vulguen enfrontar-se amb els potents canvis socials abans esquemàticament descrits. Tenim per tant un escenari en què s'han produït canvis d'enorme transcendència sobre la vida quotidiana. Canvis que han provocat una sacsejada molt significativa sobre els paràmetres en què s'havien basat bona part de les polítiques de benestar sorgides com a resposta "securitzat" davant les desigualtats i desequilibris socials derivats de la manera de producció capitalista-liberal. La resultant final és una situació d'inseguretat i risc que afecta i pot afectar amplíssims sectors socials, molt més enllà de les fronteres de desigualtat tradicionals, i enmig d'una creixent diversificació ètnica, cultural i identitària de les nostres societats. Tot això deriva en una situació en què fàcilment es pot donar un procés de segmentació i d'exclusió social, que trenque les dinàmiques de cohesió social tan difícilment aconseguides.

8. Les dinàmiques comunitàries

On passa tot això?. Molts estudis i treballs recents que tracten d'entendre les noves dinàmiques, indiquen la importància dels teixits socials, de les xarxes d'interacció col·lectiva, de totes aquelles tradicions i experiències que fan créixer el sentit de responsabilitat col·lectiva sobre els espais i els problemes lectius. Es parla de "capital social" per a referir-se a aquest conjunt de vincles, d'entitats, de nexes entre persones i grups que en un territori determinat generen relacions de reciprocitat, de confiança, d'implicació col·lectiva sobre els espais públics i sobre els problemes que genera la convivència. La nostra hipòtesi ha estat que aquelles comunitats que compten i aprofiten millor aquesta base social, o que sàpiguen generar mecanismes per fer-la aflorar i consolidar, seran les comunitats millor preparades per a afrontar col·lectivament el seu futur. Així és com la comunitat, o dit d'una altra manera, aquesta multitud de persones, grups i entitats que afronten conjuntament un problema o situació, és central en la nostra perspectiva.

Però, tot això passa en un context territorial determinat. Què és la comunitat local . La comunitat local és un conglomerat de persones i grups, que interactuen. Un conglomerat de persones i grups que depenen els uns dels altres en major o menor mesura. I que també en major o menor mesura mantenen relacions de forta continuïtat en aquestes relacions. Cada vegada més existeix la convicció que per a gaudir d'una convivència cívica satisfactòria, no es tracta tant de comptar amb una autoritat forta i sobirana, com que tothom se senta corresponsable del que passa en la comunitat. Cadascú des de les seues disponibilitats i recursos, i sense que això vulga dir difuminar les específiques responsabilitats de cada actor. Interdependència, continuïtat i falta d'autoritat sobirana capaç de decidir per tots en cada moment, són característiques que acostumen a usar-se per a definir una xarxa. Una xarxa d'actors que en l'àmbit local acaben sent responsables d'una o d'altra manera, per acció o omissió de les dinàmiques locals que es van produint.

Això vol dir donar significació i buscar la força en el territori, en la visió conjunta que es puga construir sobre el futur de la comunitat local, en el tipus de qualitat de vida a impulsar col·lectivament, en el model de desenvolupament que es pacta, i en les coresponsabilitats que es generen sobre l'espai públic local.

En aquest sentit és molt important trobar la manera de construir entre tots una comunitat local, una ciutat "inclusiva", que permeta treballar, descansar, divertir-se, amb capacitat per afrontar i trobar eixides a les contradiccions que planteja viure en comú, i fer-ho sense encapsular els espais urbans, sense provocar

segmentacions territorials, d'usos i de gent. El futur (i el present) ens mostra tendències que van cap a la gestió dels conflictes de les comunitats locals sobre la base de separar, d'excloure o de marginar problemes, persones i col·lectius. Si apostem per comunitats locals que aconsegueixen cohesió social, hem de treballar per espais públics marcats per les diversitats d'usos, per l'acceptació de les diferències en els estils de vida. Moltes de les polítiques locals poden contribuir a fer "ciutats i" (que permeten multiplicitat d'usos i gent), o poden, per acció o omissió, cap a "ciutats ni" (que marginen, exclouen) o "ciutats o" (que separen, permeten diversitats en base a la segmentació territorial i social).

Els projectes de ciutat, les visions de futur de les comunitats locals hauran d'anar articulant-se i fent més consistents les estratègies educatives, mediambientals, territorials, de desenvolupament econòmic, i de cohesió social. El repte cada vegada més present és treballar des d'una visió global, explicitant valors i sabent articular interessos i plantejaments sectorials. I això no és només una perspectiva estratègica desitjable. És més aviat una exigència que sorgeix de cada política sectorial, que troba dificultats en poder abordar els problemes específics des de perspectives estrictament especialitzades. I, com ja hem comentat, aquest és també un dels perills que corre l'àmbit educatiu, el de tancar-se en l'escola com a espai voluntàriament alié a les dinàmiques de canvi de l'exterior. És en aquest context en el qual cal situar la nostra recerca. En un context de proximitat sense el que ens resultaria molt difícil imaginar respostes als dèficits i als reptes abans esmentats.

A Espanya com en altres països europeus, l'educació travessa un període de fortes tensions:

- sobre, d'una banda, el paper reequilibrador que tradicionalment s'ha atorgat a l'educació (amb iniciatives que tendeixen a parlar només d'esforç individual i de resultats)
- sobre la tendència a utilitzar les diferents condicions d'accés i de permanència en les estructures educatives com a vies per a segmentar socialment, i proveir de base de maniobra a l'alta conjuntural i baixa qualitat de molts llocs de treball (amb itineraris, explícits o implícits, que ja defineixen el futur dels marginats o subalterns des de molt joves);
- sobre la tendència a imposar certs models culturals de referència com els únics pretesament vàlids en el context liberal-democràtic (i assenyalant els riscos d'acceptar o tolerar opcions culturals que són radicalment incompatibles amb el que s'entén com el nostre comú denominador, "la nostra manera de

ser ”);
- sobre la marginalització de les opcions educatives públiques, i per tant la seua progressiva consideració com a opció residual per als que no tinguen més opcions (l’escola pública com a garantia social “per als que no poden seguir”);
- sobre la reducció dels espais de maniobra i d’autonomia dels professionals, a canvi del manteniment de les seues prerrogatives estatutàries (desprofessionalitzats de fet, o equiparant professió a funcionarització);
- sobre la desmobilització de la comunitat educativa per situar les relacions més en la línia proveïdors-usuaris (desmobilitzant o formalitzant els espais participatius clàssics);
- sobre els usos de l’espai educatiu en sentit ampli (pre i postescolar) (cada vegada més imprescindible donada la precarització laboral i la no sintonia temps educatius-temps laborals) com a nova palanca de segmentació (deixant el temps lliure posteducatiu com una opció o alternativa per als qui tenen recursos, o situant en el voluntarisme dels governs locals)

Al voltant de tots aquests dilemes és sobre els que probablement girarà el debat i la participació dels diferents agents educatius en els propers anys en l’aïllament. Molts d’aquests dilemes difícilment poden plantejar-se i resoldre’s només en el si de la comunitat educativa en sentit estricte, i obliguen a plantejaments més transversals.

Els grans espais on es jugarà la deriva ideològica del sector educatiu seran, en el si de les institucions educatives, en l’àmbit professional, i a l’escola com a espai públic. És ací on més decisivament es poden donar les aliances a favor o en contra de determinades derives. L’aïllament de les escoles i dels diferents sectors, l’atomització de les relacions professionals-usuaris, la competència entre centres només basada en la capacitat de satisfer demandes dels usuaris, la jurificación dels conflictes,…, tots aquests factors només serviran per a fer que el debat sobre el futur de l’educació al nostre país no entre en l’esfera pública i col·lectiva de debat.

El repte és situar el debat sobre el futur de l’educació en el si del debat sobre el futur de la societat. I per a fer-ho és necessari abans de res situar-se en l’espai territorial més proper als centres, i examinar les experiències existents que ens mostren maneres d’abordar aquests problemes defugint l’aïllament i el tancament “professionalista” i obrint i participant en dinàmiques més transversals i integrals , interaccionant escola i d’altres agents i serveis presents en cada territori. Tot i que l’educació és central en els itineraris de resposta a les creixents situacions i perills de risc i exclusió, també és cert que no és possible fer front només des de les escoles i els centres educatius a aquests reptes. I que cal per tant trobar (mostrar i

aprendre) maneres col·lectives i comunitàries, plurals i participatives, de donar resposta a les noves exigències.

Notes

[1] Veieu treballs

[2] Veieu Avis, J., Bloomer, M., Esland, G., Glesson, D., i Hodkinson, P., (1996), *Knowledge and nationhood: Education, Politics and Work*, Londres, Cassell. També, Le Goff,J.P.,(1999), *La barbarie douce*, París, Editions la Decouverte

[3] Veieu Richard Sennet (2002), *La corrosión del carácter*, Barcelona, Anagrama

[4] Grignon, C., 1999, "Escuela y Democracia", en *Archipiélago,* núm..38, pàgs.10-29

[5] Veieu Collins, R., (1979), *The credential society*, New York, Academic Press y Woodhall,M., "Human Capital Concepts" en Esland, G. (ed.) (1991), *Education, Training and Employment,quiere.2, The Educational Response*. També, Duru-Bellat,M,Van Zanten,A., (1999) *Sociologie de l'école*, París, Armand Colin

[6] Veieu Brown, P. y Scase, R. (1994), *Higher Education and Corporate Realities: Class Culture and the Decline of Graduate Careers*, Londres, UCL Press

[7] H.Levin, C.Kelley, "Can education do it alone?", en *Economics of Education Review*, núm.13, pàgs.97-108. També en "Las enjeux de l'education", número especial de *Les Cahiers du radicalisme*, núm..2, París

[8] Bonal, X. (ed.), 2003, *Apropiacions escolars*, Barcelona, Octaedro

[9] Ver, Van Zanten, A.,(2001), *L'école de la peripherie*, París, PUF

[10] H.Giroux (1992), *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*, Routledge

[11] Tedesco, J.C., *Educar en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires, FCE

[12] R. Levitas (ed.) (1986), *The Ideology of the New Right*, Cambridge, Polity

[13] J. Chubb, T. Moe, “Politics, Markets and the Organization of Schools” en *American Political Science Review*,n.82, 1988

[14] S. Baile, R. Bowe, Sh. Gewirtz, “Circuitos of Schooling: A Sociological Exploration of Parental Choice of School in Social Class Contexto” en *The Sociological Review*, núm.43, 1995

[15] J. Coleman, “The Concept of Equality of Educational Opportunity”, en *Harvard Educational Review*, núm.38, 1968, pàg.7-22; A.Mcpherson,D.Willms, “Equalization and Improvement”, en *Sociology*, 21, 1987, pàg.509-539

[16] H. Lauder, “Education, Democracy and the Economy” en *British Journal of Sociology of Education*, núm.12, 1991, pàg.417-431

[17] Lang, V., (1999), *La professionalisation des enseignants*, París, PUF

[18] Pereyra, M.A., García Minguez, J., Beas, M. (eds), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*, Barcelona, Pomares-Corredor

[19] Broccholichi, S., Van Zanten, A, (1997), “Espaces de concurrence et circuits de scolarisation”, *Annales de la Recherche Urbaine*, núm.75, pàg.5-17

Traducció: Joaquin Martínez

Globalização, tecnicismo e os desafios para uma educação comprometida com a formação humana

Jose Clovis de Azevedo. Professor Doutor e Coordenador de Pesquisa e Pós-Graduação do Centro Universitário Metodista, do IPA. Docente na disciplina de Educação e Reabilitação no Programa de Mestrado em Reabilitação e Inclusão e na disciplina de Currículo e Cultura no curso de Pedagogia.

Introdução

No final do século, ao contrário da tendência mundial, houve no Brasil um conjunto de vitórias eleitorais de projetos populares para governos municipais e estaduais. Estes projetos tinham um conteúdo político de forte oposição ao neoliberalismo, constituindo-se em resistência contra-hegemônica em oposição aos postulados do pensamento único, subordinado ao mercado. As chamadas administrações populares fortaleceram o setor público e estimularam mecanismos de participação, radicalizando a democracia.

Na educação foram criadas várias referências transformadoras como possibilidades de reformas educativas: a Escola Cidadã de Porto Alegre; a Escola Plural de Belo Horizonte e a Escola Candango no Distrito Federal, entre outras. Nos últimos dez anos a integração crescente do Brasil no contexto macroeconômico mundial e seus derivados políticos enfraqueceram as alternativas populares. No entanto, no estado do Rio Grande do Sul a referência da Escola Cidadã ainda é compartilhada com vários governos locais de tendências progressistas, cujas práticas participativas e democratizantes orientam mudanças na educação. De outra parte, a vitória eleitoral do Partido dos Trabalhadores que governará o Estado do Rio Grande do Sul, nos próximos quatro anos certamente ampliará a discussão sobre o conteúdo e os fundamentos da educação.

1 Fundamentos para uma educação comprometida com a formação humana

1.1 O educador e a formação humana

Organizar o ensino a partir do conceito de formação humana é uma tarefa complexa e desafiadora, embora compatível àqueles que assumem a educação como opção profissional consciente, dotados de ânimo valorativo inerente às

tarefas de um verdadeiro educador. Ter uma postura professoral de quem repassa o que sabe para os que nada sabem, constitui-se numa ação relativamente fácil e simples, mas ensinar com o compromisso de educador, cujo objeto de trabalho é garantir o acesso ao conhecimento pelo sujeito aprendiz, demanda uma grande mobilização de energias e vontades, de competência teórica e operativa. Quantas vezes já ouvimos de nossos pares, no fragor das nossas lutas pela valorização profissional, a costumeira afirmativa: *somos importantes, vitais à sociedade, pois, por 'nossas mãos passam' médicos, engenheiros, advogados, cientistas...* Passar por nossas mãos pode ter múltiplos significados. Certamente passaram por nós os bons e os maus médicos, os bons e os maus engenheiros e os bons e os maus advogados. Seria exagero concentrar no papel do educador a responsabilidade exclusiva pelos 'bons' e pelos 'maus' profissionais. Mas, sem dúvida, a ação ou a omissão de um educador pode fazer a diferença na postura ética, na responsabilidade e na competência destes profissionais.

Para um professor que tenha se constituído como educador 'passar pelas mãos' significa mergulhar no mundo dos educandos, perceber que cada um deles é um universo de criatividade, de sensibilidade, de potencialidade, de afetividade e que cada um deles têm uma história, uma identidade e, portanto, um jeito singular de relacionar-se com o mundo, com o novo, com o conhecimento, o que lhe confere necessidades e capacidades cognitivas específicas, as quais o educador buscará responder. Para um professor do tipo "tradicional", essas características individuais não são importantes, pois em princípio todos os educandos são iguais, definidos a partir de um modelo abstrato de estudante, receptores passivos, homogeneizados artificialmente, unilateralmente. Muitos 'passam pelas mãos' do professor incólume, não sendo atingidos na sua formação como seres humanos, como seres históricos, embora possam ser instrumentalizados por determinados conteúdos e até mesmo chegarem ao exercício de profissões muito consideradas socialmente, enquanto os que não se enquadram no modelo homogeneizador são jogados na vala da exclusão.

Estas primeiras reflexões nos forçam a separar o ato interativo de educar do ato arbitrário, em que educar é reduzido à transmissão de conteúdos descontextualizados, sem raízes, sem sentido na vida real do sujeito educando. A educação é um processo civilizatório, um espaço de recriação e ressignificação da cultura herdada das gerações anteriores. (PARO, 2000). Quando ela é simplesmente transmitida como repetição, perde seu significado e inibe a criatividade e seu potencial humanizador como ação cultural, transformando-se em educação

bancária. (FREIRE, 1994).

É necessário que se faça a distinção entre formação e treinamento. O educando é um sujeito histórico que necessita ser integrado no contexto cultural, habilitado a criar e transformar a sua existência. Cada indivíduo faz história participando da produção cultural, interagindo em uma relação dialética com a sua realidade social. Ao mesmo tempo em que o indivíduo é único, singular, sua constituição e formação só se realizam na relação interativa com o outro e nesse processo atua também como produtor da realidade social. (VYGOTSKY, 1984). A educação é um dos principais espaços de mediação na formação do sujeito histórico. É nesta perspectiva que faz sentido o conceito de formação integral. A formação que articula as potencialidades de todas as dimensões do ser humano. O ser humano na sua singularidade é essencialmente plural, nas suas relações com o mundo, enfrenta cada desafio com respostas múltiplas. A um mesmo estímulo dá respostas variadas. Suas respostas são diversificadas e não padronizadas, alterando-se no próprio ato de responder. A ação humana é, portanto, um movimento interativo que se caracteriza pela pluralidade na singularidade.

Formação humana é, portanto, a antítese da repetição. A repetição e a padronização são elementos estranhos à essencialidade do ser humano. Desempenhos padronizados, repetição, treinamento, quando precedem a formação humana geral, embotam a criatividade humana, suprimem a liberdade e reduzem o ser humano à passividade. Treinar para um comportamento e um objetivo específicos pode ser uma necessidade em determinadas circunstâncias, mas, isso não dispensa e não se confunde com a necessidade de formação integral. Em geral quem está mais apto a responder à aquisição de habilidades específicas são aqueles que tiveram uma formação geral sólida na Educação Básica. Ou seja, quem tem acesso ao capital cultural (BOURDIEU, 1978), os setores médios e as elites sociais, beneficiados com uma formação diversificada e consistente na Educação Básica o que os habilita às melhores ocupações e ao ingresso nas melhores universidades, inclusive podendo ser treinados para os exames vestibulares.

1.2 O tecnicismo como contraponto à formação humana

O tecnicismo como concepção educacional é um produto histórico, decorrente da expansão das atividades industriais e da necessidade de subordinação dos objetivos educacionais aos objetivos da produção. A submissão da educação aos parâmetros e às necessidades da Revolução Industrial implicou, principalmente, nos Estados Unidos, no início de século XX, em pensar a escola a luz da organização

fabril. Assim, segundo (SILVA, 1999), as primeiras elaborações teóricas sobre currículo foram no sentido de estabelecer nexos práticos entre a educação escolar e a produção fabril. Conforme assinala o autor, Bobbitt publicou em 1918, nos Estados Unidos, *The Curriculum*, cujas ideias foram consolidadas por (TYLER, 1974), obra que exerceu grande influência, inclusive no Brasil. O trabalho de Bobbitt tornar-se-ia um marco no surgimento dos estudos e das teorias de currículo. Na visão de Bobbitt a escola deveria organizar seus objetivos e estabelecer métodos para medir os resultados, como nas empresas. A eficiência do ensino está vinculada ao aprendizado das habilidades necessárias ao trabalho no sistema fabril. Portanto, as crianças deveriam ser treinadas para adquirir essas habilidades exigidas ao exercício das ocupações profissionais na vida adulta. Segundo (BOOM, 1997), Bobbitt considerava a educação não como preparação para vinte anos de infância ou da adolescência, mas a instrumentalização para cinquenta anos de vida adulta.

A procedência do conceito de currículo, ainda dominante em nossas escolas, é pouco conhecida. A sua associação com a organização fabril clássica é encoberta, pouco explicitada, tornando obscura a sua origem. É preciso ficar expresso que o parâmetro organizacional da escola é a organização científica do trabalho, o "management", os processos de "training", de origem anglo-saxônica, desenvolvida desde o início do século passado nas fábricas, no exército, com o propósito de super aproveitamento da energia humana na produção da eficácia, da rentabilidade, do controle social, da padronização e do controle dos grupos humanos.

Nesta perspectiva, institui-se a escola seriada cuja estrutura reproduz a organização do trabalho fabril baseado nos princípios da teoria administrativa taylorista-fordista [1]. A organização da escola, tal como conhecemos e convivemos, imita e reproduz de forma acrítica os padrões de organização da produção e do trabalho do modelo taylorista-fordista.

Organizada a partir deste paradigma, a instituição escolar reproduz no seu cotidiano um trabalho fragmentado, disciplinar, com tempos pré-estabelecidos em que cada um desempenha suas tarefas isoladamente. As "comunicações" são verticalizadas, reproduzindo-se em procedimentos e comportamentos ritualizados e automatizados. As práticas repetitivas e sem significados atrofiam a criatividade e colocam educadores e educandos em uma camisa de força face ao dilema adaptação ou exclusão. Desta forma, educadores e educandos são submetidos a uma maratona em que tudo tem que acontecer em determinados dias letivos, como na esteira fabril, produzindo em série, trabalhando com conteúdos isolados,

“conhecimentos” fragmentados, formando uma visão parcial, unilateral do mundo, impedindo o conhecimento e a percepção das relações, dos princípios que permitem a visão universal e globalizadora da realidade como totalidade.

A partir desta matriz conceitual desenvolveu-se o modelo de escola que caracteriza os sistemas educacionais no Brasil. No entanto, no Brasil o tecnicismo fusionou-se com elementos humanistas, constituindo, contraditoriamente um núcleo humanista que deu sentido à escola pública tradicional brasileira. Esse quadro é impactado e desestabilizado pela modernização imposta pela hegemonia de mercado. Como resultado, gesta-se dois movimentos novos na educação. (AZEVEDO, 2007). A escola tradicional, *lato sensu* humanista, metamorfoseia-se em duas direções, passando por um processo de reconversão cultural. Os dois sentidos desenvolvem-se em posições opostas e contraditórias. No primeiro, a escola adapta-se aos princípios e valores da economia de mercado, formando cidadãos clientes, produtores e consumidores, identificados com a ideologia de mercado. É a transformação da escola em uma instituição educadora da cultura de mercado: *a mercoescola*. Nesta perspectiva todas as dimensões da vida podem ser reduzidas a mercadorias. No segundo, experienciado por algumas administrações populares locais, sem negar o mercado, mas não subordinando a formação humana à sua lógica, desenvolve-se um movimento que tem a pretensão de resgatar os princípios humanistas, ressignificá-los face ao contexto da globalização, construindo um núcleo formado por conceitos e valores identificados com a humanização de homens e mulheres, com uma ordem moral, ética e política comprometida com os ideais emancipatórios: a escola democrática e inclusiva, comprometida com uma formação humana emancipadora.

2 O contexto sociocultural e os ciclos de formação

2.1 Os ciclos de formação e as fontes do conhecimento e do currículo

As experiências de governos populares criaram fortes referências de organização do ensino tendo como parâmetro a formação humana e a inclusão com aprendizagem. A educação compreendida como formação humana, vinculada a uma concepção do conhecimento entendido como um processo contínuo de desvelamento do real, portanto em permanente mudança, remete necessariamente para o desafio de repensar a estrutura da escola, seus tempos e espaços, e de rever a organização do ensino e do trabalho pedagógico para a garantia da realização das aprendizagens. Reconhecer que a inteligência não é inata, mas desenvolvida a partir das experiências sociais vividas pelo indivíduo, que o

conhecimento não está pronto e acabado, mas é sempre o novo construído e reconstruído, pressupõem determinadas posturas frente ao mundo, à sociedade e ao sentido do ensinar e do aprender. Isto coloca a necessidade do educador lidar com as teorias do conhecimento, ter clareza de qual caminho está percorrendo, de qual é o seu ponto de partida e onde pretende chegar, ou seja, que tipo de homens e mulheres quer formar e que sociedade quer construir. Portanto, faz-se necessário uma formação que possibilite aos educadores a apropriação consciente, crítica, de uma teoria do conhecimento, de um caminho epistemológico que oriente o fazer pedagógico na direção da emancipação humana, proporcionando o acesso à aprendizagem como um direito a ser garantido a todos os educandos.

A partir destas caracterizações decorre uma nova possibilidade de organização da escola: o ensino organizado em Ciclos de Formação. É importante reafirmar que a organização em Ciclos de Formação não é apenas uma nova estrutura, uma nova forma de organização do ensino, mas, além disso, exige uma nova atitude frente ao conhecimento, à sociedade e ao sujeito aprendiz. Ao examinar o ensino por ciclos como alternativa à seriação (FREITAS, 2003) considera que há o confronto de lógicas: seriação *versus* ciclos de formação. A lógica da reprodução (seriação) e a lógica emancipadora (ciclos de formação).

Uma prática coerente de formação humana implica também em uma relação democrática da escola com sua comunidade. Se educar tem relação com os saberes e fazeres do contexto cultural do educando a escola tem que ter mecanismos de participação que possibilitem as trocas e as alianças entre as funções do ensino sistematizado da escola e os saberes do contexto social. Um ensino “da realidade” exige o conhecimento da realidade e para que a realidade comunitária possa ser conhecida são necessários espaços de expressão e participação dentro da escola.

Nesta compreensão, ciclos de formação não prescindem do trabalho coletivo e da democracia como método. E democratizar a escola não é apenas democratizar a gestão elegendo os diretores e os conselhos, embora isto seja muito importante. (AZEVEDO, 2005). Por outro lado, a democratização da escola não se realiza sem a democratização do acesso ao conhecimento e sem a realização da aprendizagem de todos os sujeitos aprendizes. Portanto, a democracia na escola tem um sentido pedagógico, pois é um mecanismo de viabilização do acesso ao conhecimento, mas também é aprendizado da cidadania, da democracia, da convivência social e coletiva, tendo como fim último a garantia da aprendizagem para todos.

O método democrático não trabalha com conteúdos sem significados, definidos *a*

priori, com uma lista de conteúdos aleatória, sem nexos com a realidade social. Trata-se de identificar os conhecimentos pré-existentes no contexto social e individual do educando. Conhecimentos produzidos no cotidiano da experiência comunitária. O que (GRAMSCI, 2001) caracteriza como senso comum, cujo núcleo racional, o bom senso pode servir de base para construção do conhecimento científico. (SANTOS, 2001) afirma a importância do senso comum como conhecimento prático da vida, orientador do nosso cotidiano. Considera que esse conhecimento pode ser conservador e gerar prepotências, mas interpretado e considerado pelo conhecimento científico pode dar origem a novos conhecimentos. (FREIRE, 1996) segue linha semelhante ao afirmar o ensino como processo de superação do pensamento não rigoroso para a rigorosidade exigida pela produção do conhecimento científico.

Por isso, uma educação formativa e democrática preocupa-se em buscar referências para organizar o currículo a partir das fontes que identificam o conteúdo formativo com o sujeito educando: fonte filosófica; socioantropológica; epistemológica; sociopsicopedagógica. Fontes que podem contribuir para a organização de um currículo para a formação humana, a partir do contexto real vivido pelos educandos e educandas.

A fonte filosófica diz respeito às nossas reflexões sobre que sociedade desejamos construir. Que valores importam resgatar e afirmar frente às profundas transformações econômicas e culturais do nosso tempo? Responder a essa pergunta é fundamental. Também diz respeito ao compromisso com a aprendizagem de todos sem exclusão, com o repensar e a reorganização por inteiro da escola, revendo seus tempos e espaços para que estes sirvam aos estudantes e não se sirvam deles.

A fonte socioantropológica nos leva a buscar conhecer mais profundamente o universo do nosso educandos educandas, para além da realidade física, reconhecendo seu imaginário, seu modo de viver a vida, as condições sociais objetivas em que vivem. Trata-se, portanto, de dar significância ao ensino, articulando a construção do conhecimento às experiências de vida do educando e da educanda: o trabalho precoce, a vida na rua, a luta pela sobrevivência junto à família ou longe dela, as questões de gênero e etnia. Tudo isso deve ser levado em consideração na construção do currículo da escola que se pretende comprometida com a formação humana. Afirma a necessidade de que o conhecimento escolar seja organizado, levando em conta a cultura local, a linguagem, a forma de expressão, os mitos e ritos presentes na comunidade, o que dará sentido ao conhecimento

formal sistematizado que a escola trabalhará.

A fonte epistemológica articula conhecimentos produzidos pela humanidade em todos os campos. Propõe o trabalho com o conhecimento escolar aproximando as diferentes áreas em torno de situações problemas presentes nos objetos de estudo que integram fenômenos reais da comunidade. É a fonte que desafia as e os educadores ao trabalho interdisciplinar. Não se trata, portanto, de retomar a velha lista de conteúdos, disciplina por disciplina, série a série, a cada bimestre ou trimestre. O conhecimento pretendido é aquele que contribui para desvelar os segredos do mundo, do nosso mundo, da realidade que nos cerca e na qual intervimos. (BACHELARD, 1996).

A fonte sociopsicopedagógica nos alerta para os processos de construção da inteligência da criança, do adolescente e dos adultos. Trata-se de investigar quem é esse sujeito criança, pré-adolescente, adolescente ou adulto que a escola tem que ensinar. Quais são seus contextos de desenvolvimento biológico e social, que ensino deve ser organizado para esse sujeito concreto e como superar as leituras homogeneizadoras que ignoram as especificidades do desenvolvimento humano.

2.2 A investigação socioantropológica e o complexo temático

Dois mecanismos são essenciais para capturar as questões concretas das comunidades com vistas a integrá-las no currículo: a investigação socioantropológica e o complexo temático [2].

A investigação socioantropológica organiza as atividades escolares a partir de dados obtidos por um levantamento socioantropológico realizado nas comunidades escolares por professores, e, em alguns casos, com a participação de funcionários, alunos e até pais e mães. Partindo da verificação do senso comum, como indica Brandão:

[…] são todas as dimensões de uma determinada comunidade inclusive seus sonhos, aspirações e projetos que constituem o discurso a ser revelado e decodificado. O que nos interessa, sobretudo, é fazer emergir as contradições e incoerências entre o falar e o agir, entre as percepções da realidade e de si e as pautas de comportamento cotidiano, entre o sonho e a realidade, entre o real e o possível.

(BRANDÃO, 2002, p. 11).

Trabalhar a partir das experiências vividas pelas comunidades apresenta um desafio metodológico de difícil enfrentamento pela escola e seus atores. Sem dúvida, é preciso uma abertura da instituição que vai muito além da abertura física, como a que viabiliza o espaço da escola para prática de esportes, festas e outras atividades comuns a essas relações. É necessária a demolição dos "muros culturais" que separam a escola e a comunidade. A proposta pedagógica, ela própria, tem que se tornar senso comum, pelo menos no seu enunciado e princípios gerais.

A investigação trabalha com as falas das pessoas da comunidade, busca elementos da sua história – do circuito religioso e cultural, hábitos de lazer, suas lutas, vitórias e frustrações – além das características do seu senso comum. A sistematização deste levantamento é discutida com a comunidade e o ensino é organizado nas diversas áreas do conhecimento, tendo como foco as falas e os fenômenos mais significativos para os atores sociais envolvidos. A investigação socioantropológica é, portanto, uma ação metodológica que integra a lógica interna da visão epistêmica, a qual não prescinde do senso comum para a construção do conhecimento, pressupondo uma concepção de realidade referenciada na filosofia da práxis. Partindo desse entendimento, Rocha faz a seguinte consideração:

A partir da concepção dialética podemos afirmar que a prática social, com todas as suas facetas, é a fonte de conhecimentos. Esta prática social não é uma realidade homogênea, nem estática, mas perpassada por contradições (inclusive as de classe) onde se articulam as ações do presente com a herança do passado.

(ROCHA, 1996, p. 57).

Nessa compreensão, a investigação socioantropológica não é a organização do ensino no seu absoluto, e, tampouco é o resultado acabado que mecanicamente se transforma em ação pedagógica. Os seus resultados transformam-se na reflexão-ação dos sujeitos, são submetidos à crítica na dinâmica das ações produzidas.

O complexo temático é a ferramenta para organizar o ensino a partir dos elementos levantados na investigação socioantropológica. A síntese da participação e a construção do conhecimento nos Ciclos de Formação, podendo se realizar por meio

dos seus desdobramentos no cotidiano dos espaços escolares. O complexo temático propõe uma captação da totalidade e das dimensões significativas de determinados fenômenos extraídos da realidade e da prática social.

Trata-se de levar o processo de participação à atividade essencial da escola, ou seja, a organização do ensino para construção do conhecimento. É práxis concreta de uma epistemologia que pressupõe o trabalho coletivo, a organização do ensino que não cria artificialmente uma realidade, mas molha-se em suas águas para encharcar-se da sua cultura, para conhecer vivendo e viver conhecendo. Um ensino cujo conteúdo, sem romper com seus vínculos universais, sem deixar de ser rigoroso, científico, não se coloca *a priori*, como conhecimento dado, mas como uma mediação para o desvelamento do real pelos sujeitos atores do processo. Como bem sintetizam Gorodicht e Souza:

[...] o Complexo Temático caracteriza-se por fazer-se produção coletiva, respeitadas as especificidades locais e regionais, por ser significativo para toda uma comunidade, por apontar situações-problema para seus atores, por propor-se gerador de ação, por ajudar o aluno a compreender a realidade atual, por respeitar os sujeitos que na escola e na sociedade interagem e por ser representativo de uma dada leitura do real.

(GORODITCH; SOUZA, 1999, p. 81).

Na sua concepção prática e teórica de organização do ensino, (PISTRAK, 1981), considera que o objetivo da escola é a compreensão crítica e dialética da realidade, na qual os temas e fenômenos estudados estão articulados entre si e com a realidade macrossocial e universal. Tal ensino permitiria aos educandos não só a apreensão do real, mas também a intervenção consciente no mundo social e cultural do contexto da sociedade a que pertencem. Ou seja, o ensino por complexo permite fazer a ligação efetiva entre a atividade intelectual na escola, a prática social e a auto-organização fora da escola. A ênfase se dará naquelas partes das disciplinas que forem significativas para a finalidade da escola, unindo as disciplinas para conhecer os objetos e fenômenos em suas relações recíprocas, tanto quanto à sua natureza e diferenças como em relação às suas diferentes compreensões e seus processos de transformação.

As quatro fontes diretrizes do currículo, presentes na investigação

socioantropológica realizada na comunidade, referenciam a escolha de questões-problema a serem trabalhadas, na eleição do foco do complexo, nos conceitos que comporão o campo conceitual e na organização de atividades para cada ciclo. Do conjunto dos elementos levantados pela pesquisa socioantropológica, são relacionadas as falas mais significativas. Formulam-se questões, hipóteses, escolhe-se um fenômeno cujas dimensões socioculturais melhor expressam as totalidades e os significados das questões captadas na realidade social da comunidade. Segundo Rocha,

"[...] o complexo temático provoca a percepção e a compreensão da realidade, explícita a visão de mundo em que se encontram todos os envolvidos em torno de um objeto de estudo e evidencia as relações existentes entre o saber e o pensar, o agir e o refletir, a teoria e a prática"

(ROCHA, 1996, p. 2).

Ao mesmo tempo, são identificados os conceitos que estão contidos nos fenômenos e nas falas. As relações entre conceitos e fenômenos possibilitam a construção de uma visão geral do contexto. O complexo temático pressupõe, também, uma visão de totalidade da abrangência dessa totalidade, através do foco particular de cada área do conhecimento, o que possibilita romper com o conhecimento fragmentado.

As ações concretas, propositivas de trabalho coletivo, preparam a integração necessária para encaminhar o trabalho interdisciplinar na organização de ensino por ciclos de formação. A forma tradicional do trabalho escolar cindiu o saber, fragmentou a visão da realidade, segmentou a percepção da natureza, contribuindo para fortalecer a não compreensão da totalidade, favorecendo os processos de desumanização, de manipulação da ciência como produtora de uma sofisticação tecnológica, que cada vez mais oculta a apropriação da inteligência humana em forma de trabalho alienado. O trabalho interdisciplinar resgata a visão de totalidade e é uma possibilidade de produção de uma cultura escolar renovada.

3 Aprender nos ciclos da vida

3.1 Os espaços e os tempos no ciclo de formação

A partir da caracterização do que é o conhecimento numa concepção de formação

humana, de onde vêm suas fontes, como deve ser organizado o ensino, como deve ser organizado o trabalho dos educadores, percebe-se a incapacidade e a insuficiência da organização seriada para dar conta de uma educação humanizadora e de qualidade. Não basta, portanto, uma mudança metodológica, ainda que alicerçada em bases sólidas; não basta fazer a crítica aos conteúdos muitas vezes vazios que enchem os livros didáticos; não basta, ainda, a vontade política, a opção pela educação humanizadora. A escola para formação humana é, de fato, outra escola, reinventada. No seu objetivo, busca ser livre das grades curriculares engessadas, livre da ditadura do livro didático, da avaliação classificatória e livre da exclusão pela não aprendizagem.

A Escola por Ciclos de Formação é a tentativa de traduzir na organização escolar, os ciclos da vida [3]. Diferente da seriação, na qual o educando tem que adaptar-se a uma estrutura pré-existente a estrutura em ciclos de formação procura adaptar-se aos ciclos da vida, às fases do desenvolvimento humano. É a escola redesenhada, com espaços e tempos que buscam responder ao desenvolvimento dos educandos. As crianças e os adolescentes são seres em permanente desenvolvimento que não podem ser regrados pelo calendário escolar ou pelo ano letivo. O tempo de aprendizagem do educando não pode ser submetido à camisa de força do tempo do ano letivo ou do ano civil. A escola por ciclos de formação vê a aprendizagem como um processo, no qual não há, necessariamente, períodos ou etapas preparatórias para aprendizagens posteriores, mas um permanente desenvolvimento. Daí o critério da enturmação por idade.

Entretanto seria simplista e ilusório acreditar que as crianças e adolescentes aprendem pelo simples fato da distribuição em turmas por idade. Mas, o fundamental é que a escola e os educadores sejam capazes de produzir intervenções pedagógicas a partir do diagnóstico do desenvolvimento de cada aluno, estimulando os elementos sensíveis das características etárias com atividades que proporcionem experiências de aprendizagens concretas. Portanto, a existência em um mesmo grupo de educandos, com níveis de conhecimentos diferenciados, pode contribuir para dinamizar a aprendizagem, desde que haja a potencialização pedagógica. Sobre essas possibilidades, afirma Vygotsky:

A aprendizagem se apóia em processos imaturos, porém em via de maturação e, como toda a esfera deste processo está incluída na zona de desenvolvimento proximal, os prazos ótimos de aprendizagem, tanto para o conjunto das crianças como para cada um deles, determinam-se em cada idade pela zona de

desenvolvimento proximal.

(VYGOTSKY, 1996, p. 271).

O professor Bernd Fichtner [4] analisa no pensamento de Vygotsky a caracterização do que são funções psíquicas elementares e superiores. As elementares são os reflexos, associações simples, reações automáticas, processos imediatos e instantâneos de percepção. As funções superiores são aquelas que identificam o funcionamento psicológico essencialmente humano. As funções superiores são de natureza cultural, mas a construção dessas funções no plano individual não é uma mera transposição do que ocorre no plano social, na medida em que se opera uma transformação qualitativa destas durante o processo de interiorização. Estas funções são mediadas por instrumentos e signos que são de caráter cultural e histórico, que marcam as relações interpessoais dos seres humanos. Portanto, todas as estruturas das funções superiores são mediadas por signos que funcionam como instrumentos psicológicos. Segundo Fichtner, o conceito de mediação é central na abordagem de Vygotsky:

[…] a mediação por instrumentos e signos não é apenas uma idéia psicológica, mas uma idéia que quebra todos os muros cartesianos, que estão separando o que é a consciência individual da cultura e da sociedade […] Vigotski quebra com a perspectiva tradicional, que os homens são controlados de fora, quer dizer, pela sociedade, ou que os homens são controlados de dentro, quer dizer, pela sua herança biológica.

(FICHTNER, 1997, p. 48).

Dessa forma, a escola por ciclos de formação, ao enturmar os educandos por idade e não por nível de conhecimento – como faz a escola tradicional –, oportuniza interações e trocas a partir de elementos de identidade contidos nas idades próximas e com diferentes níveis de desenvolvimento proximal, incidindo no processo de aprendizagem de todos. Ou seja, a zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1996), que se configura como um potencial de aprendizagem que pode ser desenvolvido interativamente realiza-se com mais intensidade em grupos com identidade etária. Ainda sobre a idade, afirma Snyders: “A cada idade corresponde uma forma de vida que tem valor, equilíbrio, coerência, que merece ser respeitada

e levada a sério; a cada idade correspondem problemas e conflitos reais" (SNYDERS, 1993, p. 29).

Outra contribuição teórica importante à organização dos ciclos de formação é a de Henry Wallon [5], para quem é essencial para a escola reconhecer as mudanças objetivas no comportamento da criança nas suas diferentes idades e em situações diferenciadas e as consequentes necessidades daí decorrentes. Este reconhecimento se concretiza quando a escola respeita e diagnostica o comportamento dominante em cada etapa do desenvolvimento, estimulando o processo de integração de comportamentos, o que é uma necessidade inerente ao processo de construção da personalidade em cada fase. Cabe à escola, como instituição educadora, cumprir a função de prover os meios e realizar as mediações e atividades necessárias para realização da formação das crianças e dos adolescentes. Quando isso não é observado pela ação pedagógica da escola, quando as tarefas escolares contradizem as circunstâncias psicossociais em que vivem objetivamente a criança, característica de seu universo transitório, o ato educativo acaba empobrecido e desconstituído de sentido.

Para responder a essas questões, o ensino pode ser organizado em três ciclos de três anos cada, dos seis aos quatorze anos. Os três ciclos correspondem à infância, à pré-adolescência e à adolescência. Esse agrupamento, das crianças e adolescentes na escola, fundamenta-se na relação desenvolvimento e aprendizagem, numa perspectiva em que o desenvolvimento cognitivo das crianças e adolescentes dá-se, tanto por processos biológico-cognitivos, quanto por interações sociais. Dessa forma, torna-se importante aprofundar sobre como o ambiente sociocognitivo ao qual as crianças são regularmente expostas, pode influenciar o desenvolvimento, pois, desenvolvimento e aprendizagem são dois processos que interagem, afetando-se mutuamente [6]. Essa visão de construção do conhecimento, de desenvolvimento do sujeito e das suas funções mentais, informa a estrutura curricular e a organização do ensino nos ciclos de formação. Dessa forma, as atividades pedagógicas e a enturmação dos estudantes estão acompanhadas de uma concepção de currículo que, obviamente, indica a relação ambiente, cultura, conhecimento. Nessa proposta educativa, educadores necessariamente planejam e executam o trabalho coletivamente. Cada ciclo deve ter o seu coletivo de educadores que, dentro dos espaços institucionais previstos, realizam o trabalho com os educandos, estabelecendo um processo permanente de relações com os pais e a comunidade em geral.

Novos espaços devem ser criados para garantir o tempo de aprendizagem para

todos. Serão aqui tomados como referência, como exemplos de possibilidades, alguns espaços importantes experimentados na Rede Municipal de Porto Alegre, como: as turmas de progressão para educandos que, no momento da implementação da estrutura escolar por ciclos de formação, apresentam defasagem idade/aprendizagem [7]. Estes alunos, respeitados no seu desenvolvimento, nas suas experiências de vida e, a partir do seu contexto biológico e cultural, são estimulados e desafiados com estratégias pedagógicas que ampliam as suas aprendizagens. Os educandos que formam as turmas, nas quais, há a correspondência idade/aprendizagem, quando apresentam dificuldades não superadas pelo coletivo de professores do ciclo, são encaminhados ao Laboratório de Aprendizagem [8]. Caso sejam diagnosticadas situações nas quais haja a necessidade de avaliação e atendimento especial, individualizado, o educando é encaminhado à Sala de Integração e Recursos [9], na qual o acompanhamento é proposto por educadores especiais e, ainda se necessário, por outros atendimentos especializados. Outra contribuição para a extensão dos espaços educativos e dos tempos de intervenção pedagógica por aluno foi a construção da figura do professor itinerante [10]: um recurso humano a mais a cada três ou quatro turmas para fortalecer o coletivo e ampliar as possibilidades de planejamento e de intervenções em grupo dos professores.

Os novos espaços e tempos pressupõem a organização coletiva do trabalho. Ao professor não cabe mais o trabalho isolado. É fundamental a instituição de espaços de planejamento coletivo, organizando ações pedagógicas em grupos para intervir no processo de construção do conhecimento. Mais de um educador pode trabalhar em uma turma ao mesmo tempo, na mesma sala de aula. Os agrupamentos de educandos podem ser flexíveis de acordo com as atividades planejadas pelos coletivos de educadores e com as necessidades de aprendizagem dos educandos. A flexibilidade dos tempos e espaços pode corresponder ainda a um movimento constante de reagrupamento, rompendo com a rigidez das classes tradicionais. Em uma perspectiva dialética do conhecimento, a ação educativa considera a prática social como fonte do conhecimento. Por isso, a escola de ciclos de formação não é uma escola para a vida, mas é uma escola na vida. Não é uma escola para o futuro, mas uma escola para hoje e por isso, conectada ao devir, ao processo de humanização, havendo a preocupação concreta com o respeito às condições específicas das crianças e adolescentes, assegurando-lhes o direito ao conhecimento como crianças e adolescentes que construam, sobretudo, a aprendizagem da autonomia e da cidadania dentro de princípios solidários e de cooperação no cotidiano da convivência social.

Conclusão

O debate sobre a qualidade do ensino vem sendo cada vez mais intenso, extrapolando os meios educacionais, ocupando os canais midiáticos e construindo um senso comum que nem sempre contribui para elucidar os problemas que afetam o quadro real da educação. A realidade da educação é quase sempre apresentada através de seus sintomas aparentes sem que as questões essenciais sejam tocadas. As referências sobre uma boa ou má educação, sobre a qualidade do ensino são tomadas a partir de velhos conceitos, pertinentes a realidades históricas já ultrapassadas. Assim, qualidade é confundida com quantidade, com capacidade de repetição, com domínios externos e mecânicos de informação. Para tal, lança-se mão de instrumentos de avaliações quantitativos, que mensuram produtos, ignorando-se os processos, estabelecendo *ranking* e comparações entre realidades distintas. Assim, são comparados países avançados que diminuíram drasticamente as desigualdades sociais e que realizam historicamente grandes investimentos em educação com a situação vivida por países como o Brasil que acumulam um grande atraso histórico na questão social e educacional.

A realidade da educação brasileira coloca hoje questões desafiadoras. Estamos atingindo a universalização do Ensino Fundamental e um avanço significativo no acesso à Educação Básica. A massificação da educação traz para dentro da escola os contingentes sociais empobrecidos e historicamente excluídos. Isto significa que mudou o perfil da população escolar. Contraditoriamente, a escola continua atuando com os pressupostos pedagógicos da escola pensada para os segmentos médios e para as elites. Com esse funcionamento a instituição escolar tem se constituído em espaço de trânsito das desigualdades e da exclusão pela não aprendizagem. As concepções mecanicistas e positivistas do conhecimento, cujos desdobramentos pedagógicos é o repasse de conteúdos aparece hoje nas visões produtivistas da educação, com os métodos de avaliação de produtos que ignoram a formação integral e a diversidade cultural do sujeito aprendiz. Estas práticas e concepções não respondem às necessidades de aprendizagem das classes populares e reforçam os mecanismos de exclusão via escola.

Algumas questões necessitam serem reforçadas para a discussão da qualidade do ensino. Entre elas destacamos as que seguem: Por que as dificuldades de repensar a escola para além da organização do trabalho segundo o modelo taylorista–fordista? Por que as políticas públicas e as concepções sobre a Educação Básica continuam a utilizar parâmetros que não dialogam com a mudança de perfil

social da população escolar? Por que a ideia de escola continua atrelada a visão de repasse de conhecimento pronto e acabado? Por que apesar de todo avanço teórico da ciência da educação, da revolução nas comunicações, das transformações na organização do trabalho e na produção o conhecimento escolar continua aprisionado pela repetição, pela fragmentação, pelos tempos pré-determinados, pelo trabalho individual e pelas avaliações pontuais e quantitativas? Por que a educação escolar não consegue transpor a sua organização e suas práticas na direção de um ensino que trabalhe o conhecimento como processo de construção permanente em diálogo com a diversidade cultural e social do sujeito aprendiz? E, finalmente, por que a resistência em repensar a estrutura da escola, compatibilizando seus tempos e seus espaços com a revolução tecnológica, com a concepção de conhecimento em construção e superação permanente e com a entrada das classes populares com todos os seus componentes culturais e sociais?

Pensar uma educação integral voltada à formação humana significa certamente repensar os ritos formais que tornam a escola um local de repetição, inibidor da criatividade, calcada numa meritocracia que coage os excluídos a se identificar com o próprio fracasso. O desafio deste tempo é uma escola pertinente com o ser humano interferidor, onde a experiência cognitiva se constitua na ação de verificação e reconstrução da condição de existência do sujeito aprendiz.

Referências

AZEVEDO, Jose Clovis de. *Reconversão cultural da escola*: mercoescola e escola cidadã. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. Escola cidadã: desafios diálogos e travessias. 2. ed. Revisada e atualizada. Petrópolis: Vozes, 2005.

BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BELTRAN, Francisco. A educação intencional. In: CARBONELL, Jaume. (Org.). Pedagogias do século XX. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BOOM, Alberto Martinez. Mundialização da educação e reformas curriculares na

América Latina. In: SILVA, L. H; AZEVEDO, Jose Clovis de; SANTOS, E.S. (Orgs.). Identidade social e a construção do conhecimento. Porto Alegre: SMED, 1997.

BOURDIEU, Pierre. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Editorial Veja, 1978.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular na escola cidadã. Petrópolis: Vozes, 2002.

COSTA, Maristela; MACHADO, Marlene A. Laboratório de Aprendizagem: investigar, compreender e desenvolver a aprendizagem. Cadernos Pedagógicos, nº. 12. Porto Alegre: SMED, 1998.

DIDONET, B. N.; MARTINS, Ivan, et al. (Orgs.). Turmas de progressão: nossa construção. Porto Alegre: SMED, 1999.

FICHTNER, B. Abordagem Histórica cultural na educação. In: Paixão de aprender, n.º 9, Porto Alegre: SMED, 1997.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 22ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FROTA, Dalila. O professor volante no ciclo: lugar em construção. In: Cadernos Pedagógicos, nº. 11. Porto Alegre: SMED, 1996.

GALVÃO, Izabel. Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GORODICT, Clarice; SOUZA M.C. O complexo temático. In: SILVA, L. H. (org). Escola Cidadã: teoria e prática. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GRAMSCI, Antônio. Introdução ao Estudo da Filosofia. In: Cadernos do Cárcere, V.1. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2003.

KRUG, Andrea. Ciclos de formação: uma proposta transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KUENZER, Acácia Z. Da qualidade assumida à qualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. In: Educação escolar: o desafio da qualidade. Educação e sociedade. Revista de Ciência da Educação. 100. Volume 28. Número especial, Campinas, 2007.

LA TAILLE, Yves de, et al. (Orgs.). Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

PARO, Vitor. Qualidade do ensino: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

PISTRAK, M. M. Fundamentos da escola do trabalho. Tradução Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

REGO, Teresa C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995

ROCHA, Silvio (org). Ciclos de formação: a proposta político-pedagógica da escola cidadã. Cadernos Pedagógicos, nº. 9. Porto Alegre: SMED, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um Discurso sobre as Ciências. Porto: Edições Afrontamentos, 2001.

_____. Crítica à Razão Indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SNYDERS, Georges. Alunos felizes: Reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Tradução Catia Aida Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

TAYLOR, F. W. Princípios da administração científica. Tradução Arlindo Vieira Ramos. São Paulo: Atlas, 1957.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e

Solange castro Afeche. São Paulo: Martins fontes, 1984.

_____. Obras escolhidas psicologia infantil. Tomo IV. Madrid: Visor S. A.1996.

Notas

[1] Em *Princípios da administração científica,* Taylor, 1957, desenvolveu a teoria de organização do trabalho que Henry Ford operacionalizou, transformando em prática nas suas indústrias de automóveis no início do século XX. O taylorismo-fordismo passaria então a orientar a produção em série no sistema industrial. Nos últimos tempos a organização do trabalho tem se modificado em função do processo de inovação tecnológica. O *trabalho rígido* onde o trabalhador aprende um ofício para toda a vida é modificado pelo *trabalho flexível* onde o trabalhador é desafiado a novos aprendizados profissionais a cada onda de inovação tecnológica. Ver Kuenzer, 2007.

[2] Trata-se de experiência concreta realizada por escolas da Rede Pública Municipal de Porto Alegre. A investigação socioantropológica é uma entrevista que os professores fazem na comunidade do entorno da escola. Nesta visita os professores organizam um roteiro de conversas com as famílias procurando registrar as falas que expressam questões concretas que envolvem a comunidade. A sua história, suas lutas, seus ritos, seus mitos, o circuito de lazer, o tipo de convivência, seu imaginário, enfim seus problemas mais significativos. Em seguida o material apontado é discutido e sistematizado no chamado complexo temático. O complexo temático é constituído por um núcleo formado pelo fenômeno mais frequente nas falas da comunidade. Em torno do fenômeno principal são colocadas as falas mais significativas e em torno das falas os conceitos a elas relacionados. Construído o complexo as diferentes áreas do conhecimento organizam o programa de ensino a partir do fenômeno e das falas, trabalhando os respectivos conteúdos relacionados com os conceitos e com o fenômeno do complexo. Esta prática estimula o trabalho coletivo, a interdisciplinaridade e possibilita que as questões concretas da comunidade apareçam na linguagem e no conteúdo escolar conferindo significados aos processos de aprendizagem.

[3] As principais referências teóricas que podem ser utilizadas para compreender a relação entre as teorias de desenvolvimento humano com as práticas pedagógicas

e a lógica dos ciclos da vida são as teorias da aprendizagem desenvolvidas por J. Piaget, H. Wallon e L. S. Vygotsky. Ver: REGO (1998), GALVÃO (1998), LA TAILLE *et al*(1992).

[4] Ver entrevista do professor Bernd Fichtner concedida a Maria da Graça Schimit e publicada na Revista da SMED *Paixão de Aprender*(FICHTNER, 1997). Ver, ainda, VYGOTSKY (1984).

[5] Sobre relação idade e aprendizagem, a necessidade de uma escola flexível que responda às diferentes fases do desenvolvimento biológico e psicossocial da criança, ver GALVÃO (1998).

[6] Sobre os processos cognitivos da criança, a relação com o meio social e o desenvolvimento das funções mentais, ver REGO (1998).

[7] A passagem do educando pela turma de progressão deve perdurar apenas o tempo necessário para a realização das aprendizagens necessárias à sua integração no ano ciclo correspondente à sua idade. Os professores das turmas de progressão têm uma formação específica para as exigências de intervenção pedagógica que garantam o acesso ao conhecimento desses educandos. Ver: DIDONET; ROCHA (Orgs.) (1999) e DIDONET; MARTINS *et al*(Orgs.) (1999).

[8] O Laboratório de Aprendizagem é o espaço de investigação sobre o processo de construção do conhecimento do aluno investigado. São encaminhados ao laboratório os alunos que não aprendem com as estratégias pedagógicas e didáticas utilizadas pelo coletivo de professores do ciclo. Após investigar os processos e comportamentos de aprendizagem do aluno, os professores do laboratório sugerem aos professores do coletivo do ciclo estratégias novas apontadas pela pesquisa. Ao mesmo tempo em que é investigado, o aluno aprende mais sobre o seu próprio potencial. O laboratório, portanto, não é um espaço de recuperação, e os professores recebem formação específica para atuar neste espaço. Ver o texto de Maristela Costa e Marlene Ávila Machado, *Laboratório de aprendizagem: investigar, compreender e desenvolver a aprendizagem* in Cadernos Pedagógicos n.12, SMED, 1998.

[9] A sala de integração e recursos é composta pelo educador especial, pelo psicopedagogo, com assessoria da equipe de psicólogos da Secretaria. Estes profissionais especializados atuam integrados com os órgãos municipais de saúde e serviços sociais. As salas de integração e recursos não existem em todas as

escolas. Cada grupo de escolas é atendido por uma sala de integração e recursos situada numa escola da região.

[10] O professor itinerante é previsto no quadro de pessoal das escolas, regrado pelos regimentos escolares, que estabelecem para cada três turmas um professor a mais para facilitar o funcionamento do coletivo, possibilitando a existência de reuniões pedagógicas sem interrupção ao atendimento dos alunos. Ou a organização de atividades em que os alunos de várias turmas ou de uma turma são redistribuídos, conforme o planejamento coletivo do trabalho. É importante reafirmar que no ensino por ciclos de formação as turmas são apenas uma referência, pois deve haver um intenso trabalho que implica dissolução das turmas do mesmo ano ciclo em grupos organizados para determinadas atividades pedagógicas. O professor itinerante é também chamado nas escolas de professor volante. Sobre professor itinerante, ver o texto de Dalila Frota, *O professor volante no ciclo: lugar em construção* (DIDONET, 1999).

Globalización, tecnicismo y los desafíos para una educación comprometida con la formación humana

Jose Clovis de Azevedo. Profesor Doctor y Coordinador de Investigación y Post-Grado del Centro Universitario Metodista, del IPA. Docente en Educación y Rehabilitación en el Programa de Master en Rehabilitación e Inclusión y en Currículo y Cultura en el curso de Pedagogía.

Introducción

Hacia el final del siglo, en contra de la tendencia mundial, hubo en Brasil un conjunto de victorias electorales, para gobiernos municipales y estatales, con proyectos populares. Estos proyectos tenían un contenido político de fuerte oposición al neoliberalismo, constituyéndose como resistencia contra-hegemónica en oposición a los postulados del pensamiento único, subordinado al mercado. Las llamadas administraciones populares fortalecieron el sector público y estimularon los mecanismos de participación, radicalizando la democracia.

En la educación fueron creadas varias *referencias* transformadoras, como posibilidades de reformas educativas: la Escuela Ciudadana de Porto Alegre; la Escuela Plural de Belo Horizonte y la Escuela Candango en el Distrito Federal, entre otras. En los últimos diez años la integración creciente de Brasil en el contexto macroeconómico mundial y sus derivados políticos debilitaron las alternativas populares. Al mismo tiempo, en el estado de Rio Grande do Sul la *referencia* de la Escuela Ciudadana sigue siendo compartida por varios gobiernos locales de tendencia progresista, cuyas prácticas participativas y democratizantes orientan cambios en la educación. Por otra parte, la victoria electoral del *Partido dos Trabalhadores* que gobernará el Estado de Rio Grande do Sul, en los próximos cuatro años ciertamente ampliará la discusión sobre el contenido y los fundamentos de la educación.

1 Fundamentos para una educación comprometida con la formación humana

1.1 El educador y la formación humana

Organizar la enseñanza a partir del concepto de formación humana es una tarea

compleja y desafiante, aunque compatible por aquellos que asumen la educación como una opción profesional consciente, dotados de ánimo valorativo inherente a las tareas de un verdadero educador. Mantener la postura profesional de quien repasa lo que sabe para los que nada saben, se constituye como una acción relativamente fácil y simple, pero enseñar con el compromiso del educador, cuyo objeto de trabajo es garantir el acceso al conocimiento al sujeto aprendiz, requiere una gran movilización de energías y voluntades, de competencia teórica y operativa. Cuántas veces oímos por nuestros padres, en el fragor de nuestras luchas para la valorización profesional, la habitual afirmación: *somos importantes, vitales para la sociedad, pues, por 'nuestras manos pasan' médicos, ingenieros, abogados, científicos*… Pasar por nuestras manos puede tener muchos significados. Ciertamente pasaron por nuestras manos los buenos y los malos médicos, los buenos y malos ingenieros y los buenos y malos abogados. Sería exagerado concentrar en las manos del educador la responsabilidad exclusiva para los 'buenos' y para los 'malos' profesionales. Pero, sin duda, la acción o la omisión de un educador pueden hacer la diferencia en la postura ética, en la responsabilidad y en la competencia de estos profesionales.

Para un profesor que se perciba como un educador 'pasar por las manos' significa zambullirse en el mundo de los educandos, percibir que cada uno de ellos es un universo de creatividad, de sensibilidad, de potencialidad, de afectividad y que cada uno de ellos tiene una historia, una identidad y, por lo tanto, una manera singular de relacionarse con el mundo, con lo nuevo, con el conocimiento, lo que le confiere necesidades y capacidades cognitivas específicas, a las cuales el educador buscará responder. Para un profesor de tipo 'tradicional', estas características individuales no son importantes, pues en principio todos los educandos son iguales, definidos a partir de un modelo abstracto de estudiante, receptores pasivos, homogeneizados artificialmente, unilateralmente. Muchos 'pasan por las manos' del profesor incólumes, sin ser alcanzados en su formación como seres humanos, como seres históricos, aunque puedan ser instrumentalizados por determinados contenidos e incluso llegar a ejercitar profesiones muy consideradas socialmente, ya que los que no encuadran en el modelo homogeneizador son arrojados a la zanja de la exclusión.

Estas primeras reflexiones nos empujan a separar el acto interactivo del educar del acto arbitrario, en el que educar es reducido a transmisión de contenidos descontextualizados, sin raíces, sin sentido en la vida real del sujeto educando. La educación es un proceso civilizador, un espacio de re-creación y re-significación de

la cultura heredada de las generaciones anteriores (PARO, 2000). Cuando es simplemente transmitida como repetición, pierde su significado e inhibe la creatividad y su potencial de transformación humana como acción cultural, volviéndose educación bancaria (Freire, 1994).

Es necesario que se haga una distinción entre formación y *training*. El educando es un sujeto histórico que necesita ser integrado en el contexto cultural, habilitado a crear y a transformar su existencia. Cada individuo hace la historia participando en la producción cultural, interactuando en una relación dialéctica con su realidad social. Al mismo tiempo en que el individuo es único, singular, su constitución y formación sólo se realizan en relación interactiva con el otro y en este proceso actúa también como productor de la realidad social (Vygotsky, 1984). La educación es uno de los dos espacios principales de mediación en la formación del sujeto histórico. Es en esta perspectiva que adquiere sentido el concepto de formación integral. La formación que articula las potencialidades de todas las dimensiones del ser humano. El ser humano en su singularidad es esencialmente plural, en sus relaciones con el mundo, enfrenta cada desafío con respuestas múltiples. A un mismo estímulo da respuestas variadas. Sus respuestas son diversificadas y no estandarizadas, alterándose en el propio acto de responder. La acción humana es, por lo tanto, un movimiento interactivo que se caracteriza por la pluralidad en la singularidad.

La formación humana es, consecuentemente, la antítesis de la repetición. La repetición y la estandarización son elementos extraños a la esencialidad del ser humano. Desempeños estandarizados, repetición, *training*, cuando preceden la formación humana general, embotan la creatividad humana, suprimen la libertad y reducen el ser humano a la pasividad. Educar un comportamiento y un objetivo específico puede ser una necesidad en determinadas circunstancias, pero, esto no dispensa y no se confunde con la necesidad de la formación integral. En general quienes están más aptos a responder a la adquisición de habilidades específicas son aquellos que tuvieron una formación general sólida en la educación básica. O sea, quienes tienen acceso al capital cultural (Bourdieu, 1978), los sectores medios y las élites culturales, beneficiados por una formación diversificada y consistente en la educación básica lo que habilita a las mejores ocupaciones y para el ingreso a las mejores universidades, inclusive pudiendo ser entrenado para los exámenes de selectividad.

1.2 El tecnicismo como contrapunto a la formación humana

El tecnicismo como concepto educacional es un producto histórico, procedente de la expansión de las actividades industriales y de la necesidad de la subordinación de los objetivos educativos a los objetivos de producción. La sumisión de la educación a los parámetros y a las necesidades de la Revolución Industrial implicó, principalmente en los EEUU de principio del siglo XX, el pensamiento de la escuela a la luz de la organización de la fábrica. Así, según Silva (1999), las primeras elaboraciones teóricas sobre el currículum se realizaron en el sentido de establecer nexos prácticos entre educación escolar y producción industrial. Como señala el autor, Bobbitt publicó en 1918, en los EEUU, *The Currículum*, cuyas ideas fueron consolidadas por Tyler (1974), obra que ejerció una gran influencia, inclusive en Brasil. El trabajo de Bobbitt se transformó en un marco con el surgimiento de los estudios y de las teorías del currículum. En la visión de Bobbitt la escuela debería organizar sus objetivos y establecer métodos para medir los resultados, como en las empresas. La eficiencia de la enseñanza está vinculada al aprendizaje de las habilidades necesarias al trabajo en el sistema industrial. Por lo tanto, las criaturas deberían ser entrenadas para adquirir estas habilidades exigidas en el ejercicio de las ocupaciones profesionales en la vida adulta. Según Boom (1997), Bobbitt consideraba la educación no como una preparación para los veinte años de infancia y adolescencia, sino como instrumentalización para los cincuenta años de vida adulta.

La procedencia del concepto de currículo, aún dominante en nuestras escuelas, es poco conocida. Su asociación con la organización industrial clásica es encubierta, poco explicitada, hecho que vuelve oscuro su origen. Es necesario fijar explícitamente que el parámetro organizacional de la escuela es la organización científica del trabajo, el "*management*", los procesos de "*training*", de origen anglo-sajón, desarrollados desde el inicio del siglo pasado en las fábricas, en el ejército, con el propósito de un súper aprovechamiento de la energía humana en la producción de la eficacia, de la rentabilidad, del control social, de la estandarización y del control de los grupos humanos.

En esta perspectiva, se instituye la escuela en serie cuya estructura reproduce la organización del trabajo industrial basado en los principios de la teoría administrativa taylorista-fordista [1]. La organización de la escuela, tal como la conocemos y con la que convivimos, imita de forma acrítica los estándares de la organización de la producción y del trabajo del modelo taylorista-fordista.

Organizada a partir de este paradigma, la institución escolar reproduce en su cotidianidad un trabajo fragmentado, disciplinario, con tiempos preestablecidos en los que cada uno desempeña sus tareas de forma aislada. Las “comunicaciones” son verticalizadas (VERTICALES), reproduciéndose en procedimientos y comportamientos rituales y automatizados. Las prácticas repetitivas y sin significado atrofian la creatividad y colocan a educadores y educandos en una camisa de fuerza frente al dilema adaptación o exclusión. De esta forma, educadores y educandos son sometidos a un maratón en que todo tiene que acontecer en determinados días lectivos, como en la cadena de montaje, producido en serie, trabajando contenidos aislados, “conocimientos” fragmentados, formando una visión parcial, unilateral del mundo, impidiendo el conocimiento y la percepción de las relaciones, de los principios que permiten una visión universal y globalizadora de la realidad como totalidad.

A partir de esta matriz conceptual se desarrolló un modelo de escuela que caracteriza los sistemas educativos en Brasil. Sin embargo, en Brasil el tecnicismo se fusionó con elementos humanistas, constituyendo, contradictoriamente un núcleo humanista que dio sentido a la escuela pública tradicional brasileña. Este cuadro se ve impactado y desestabilizado por la modernización impuesta por la hegemonía del mercado. Como resultado, se están gestando dos movimientos nuevos en la educación (Azevedo, 2007). La escuela tradicional, *lato sensu* humanista, se metamorfosea en dos direcciones, pasando por un proceso de reconversión cultural. Los dos sentidos se desarrollan en posiciones opuestas y contradictorias. En el primero, la escuela se adapta a los principios y a los valores de la economía de mercado, formando ciudadanos clientes, productores y consumidores, identificados con la ideología del mercado. Es la transformación de la escuela en una institución educadora de la cultura del mercado: la *mercoescuela*. En el segundo, llevado a la práctica por algunas administraciones populares locales, sin negar el mercado, pero sin subordinar la formación humana a su lógica, se desarrolla un movimiento que tiene la pretensión de rescatar los principios humanistas, re-significarlos frente al contexto de la globalización, construyendo un núcleo formado por conceptos y valores identificados con la humanización de hombres y mujeres, con una orden moral, ética y política comprometida con ideales de emancipación: la escuela democrática e inclusiva, comprometida con una formación humana emancipadora.

2 El contexto sociocultural y los ciclos de formación

2.1 Los ciclos de formación y las fuentes de conocimiento y del currículum

Las experiencias de los gobiernos populares crearon fuertes referencias de organización de la enseñanza, teniendo como parámetro la formación humana y la inclusión con el aprendizaje. La educación pensada como formación humana, vinculada a una concepción del conocimiento entendido como un proceso continuo de descubrimiento de la realidad, por lo tanto en cambio permanente, remete necesariamente al desafío de repensar la estructura de la escuela, sus tiempos y espacios, y de rever la organización de la enseñanza y del trabajo pedagógico para la garantía de la realización de los aprendizajes. Reconocer que la inteligencia no es innata, sino desarrollada a partir de las experiencias sociales vividas por el individuo, que el conocimiento no está listo y acabado, sino es siempre lo nuevo construido y reconstruido, supone determinadas estructuras frente al mundo, a la sociedad y al sentido de enseñar y aprender. Esto sitúa la necesidad del educador de lidiar con las teorías del conocimiento, ver con claridad qué camino está recorriendo, cuál es su punto de partida y dónde pretende llegar, o sea, qué tipo de hombres y mujeres quiere formar y qué sociedad quiere construir. Por lo tanto, se hace necesaria una formación que posibilite los educadores a una apropiación consciente, crítica, de una teoría del conocimiento, de un camino epistemológico que oriente el hacer pedagógico en la dirección de la emancipación humana, proporcionando el acceso al aprendizaje como un derecho garantizado a todos los educandos.

A partir de estas características procede una nueva posibilidad de organización de la escuela: la enseñanza organizada en ciclos de formación. Es importante reafirmar que la organización en ciclos de formación no es solo una nueva estructura, una nueva forma de organización de la enseñanza, sino, más allá de eso, exige una nueva actitud frente al conocimiento, a la sociedad y al sujeto aprendiz. Examinando la enseñanza por ciclos como alternativa a la seriación, Freitas (2003), considera que se consuma una confrontación de lógicas: seriación *versus* ciclos de formación. La lógica de la reproducción (seriación) y la lógica emancipadora (ciclos de formación).

Una práctica coherente para la formación humana implica también una relación democrática de la escuela con su comunidad. Si educar tiene relación con los saberes y los quehaceres del contexto cultural del educando la escuela debe tener mecanismos de participación que posibiliten los intercambios y las alianzas entre

las funciones de la enseñanza sistematizada de la escuela y los saberes del contexto social. Una enseñanza “de la realidad” exige el conocimiento de ésta para que la realidad comunitaria pueda ser conocida son necesarios espacios de expresión y participación en la escuela.

En esta perspectiva, los ciclos de formación no prescinden del trabajo colectivo y de la democracia como método. La democratización de la escuela no es apenas democratizar la gestión eligiendo los directores y los consejos, aunque esto sea muy importante (Azevedo, 2005). Por otro lado, la democratización de la escuela tiene un sentido pedagógico, pues es un mecanismo de habilitación del acceso al conocimiento, pero también es aprendizaje de la ciudadanía, de la democracia, de la convivencia social, teniendo como finalidad última la garantía de un aprendizaje para todos.

El método democrático no trabaja con contenidos sin significados, definidos *a priori*, con una lista de contenidos aleatoria, sin nexos con la realidad social. Se trata de identificar los conocimientos preexistentes en el contexto social e individual del educando. Conocimientos producidos en la cotidianidad de la experiencia comunitaria. Lo que Gramsci (2001) caracteriza como sentido común, cuyo núcleo racional, el buen sentido, puede servir de base para la construcción del conocimiento científico. Santos (2001) afirma la importancia del sentido común como conocimiento práctico de la vida, orientador de nuestro cotidiano. Considera que este conocimiento puede ser conservador y generar prepotencias, pero interpretado y considerado por el conocimiento científico puede dar origen a nuevos conocimientos. Freire (1996) sigue una línea semejante al definir la enseñanza como proceso de superación del pensamiento no riguroso por la rigurosidad exigida por la producción del pensamiento científico.

Por esto, una educación formativa y democrática se preocupa en buscar las referencias para organizar el currículo a partir desde fuentes que identifican el contenido formativo con el sujeto educando: fuente filosófica; socio-antropológica; epistemológica; socio-psico-pedagógica. Fuentes que pueden contribuir para la organización de un currículo para la formación humana, a partir desde el contexto real vivido por los educandos y educandas.

La fuente filosófica indica, respeto a nuestras reflexiones, qué sociedad desearíamos construir. ¿Cuáles valores es importante rescatar y afirmar frente a las profundas transformaciones económicas y culturales de nuestro tiempo? Responder a esta pregunta es fundamental. También aporta respeto al compromiso con el

aprendizaje de todos sin exclusión, como el repensar y la reorganización completa de la escuela, revisando sus tiempos y espacios para que estos sirvan a los estudiantes y no se sirvan de ellos.

La fuente socio-antropológica nos empuja a conocer más en profundidad el universo de nuestros educandos y educandas, más allá de la realidad física, reconociendo su imaginario, su manera de vivir la vida, las condiciones sociales objetivas en las que viven. Se trata, por lo tanto, de otorgar significado a la enseñanza, articulando la construcción del conocimiento a las experiencias de vida de los educando y de las educandas: el trabajo infantil, la vida en la calle, la lucha para la sobrevivencia junto con la familia o lejos de ella, las cuestiones de género y de etnia. Todo esto debe ser considerado en la construcción del currículum de una escuela que se pretende comprometida con la formación humana. Afirma la necesidad de que el conocimiento escolar sea organizado, teniendo en cuenta la cultura local, el lenguaje, la forma de expresión, los mitos y los rituales presentes en la comunidad, lo que dará sentido al conocimiento formal sistematizado que la escuela trabajará.

La fuente epistemológica articula los conocimientos producidos por la humanidad en todos los campos. Propone el trabajo con el conocimiento escolar acercando las diferentes áreas en torno de situaciones problemas presentes en los objetivos de estudio que integran fenómenos reales de la comunidad. Es la fuente que desafía las y los educadores en el trabajo interdisciplinar. No se trata, por lo tanto, de retomar el viejo elenco de contenidos, disciplina por disciplina, serie a serie, a cada bimestre o trimestre. El conocimiento que se pretende es aquello que contribuye al descubrimiento de los secretos del mundo, de nuestro mundo, de la realidad que nos rodea y en la que intervenimos (Bachelard, 1996).

La fuente socio-psico-pedagógica nos guía en los procesos de construcción de la inteligencia de la infancia, de la adolescencia y de los adultos. Se trata de investigar quién es ese sujeto niño, pre-adolescente, adolescente o adulto al que la escuela tiene que enseñar. Cuáles son sus contextos de desarrollo biológico y social, qué enseñanza debe ser organizada para este sujeto concreto y cómo superar las lecturas homogeneizadoras que ignoran las especificidades del desarrollo humano.

2.2 La investigación socio-antropológica y el contexto temático

Dos mecanismos son esenciales para capturar las cuestiones concretas de las comunidades en vista de su integración en el currículum: la investigación socio-antropológica y el conjunto-complejo temático [2].

La investigación socio-antropológica organiza las actividades escolares a partir de los datos obtenidos por un análisis socio-antropológico realizado en las comunidades escolares por los profesores y, en algunos casos, con la participación de funcionarios, alumnos, padres y madres. Partiendo de la verificación del sentido común, como indica Brandão:

[…] son todas las dimensiones de una determinada comunidad inclusive sus sueños, aspiraciones proyectos que constituyen el discurso que será revelado y decodificado. Lo que nos interesa, sobre todo, es hacer emerger las contradicciones y las incoherencias entre el hablar y el actuar, entre las percepciones de la realidad y de sí mismo y las pautas del comportamiento cotidiano, entre el sueño y la realidad, entre el real y el posible (2002, p.11).

Trabajar a partir de las experiencias vividas por las comunidades representa un desafío metodológico de difícil enfrentamiento para la escuela y sus actores. Sin duda, es necesaria una apertura de la institución que va mucho más allá de una abertura física, como la que habilita el espacio de la escuela para la práctica de deportes, fiestas y otras actividades comunes a esas relaciones. Es necesaria la demolición de “muros culturales” que separan la escuela de la comunidad. La misma propuesta pedagógica debe volverse sentido común, por lo menos en sus enunciados y principios generales.

La investigación trabaja con los discursos de las personas de la comunidad, busca elementos de su historia – del circuito religioso y cultural, costumbres de ocio, sus luchas, victorias y frustraciones – más allá de las características de su sentido común. La sistematización de este análisis será discutida con la comunidad y la enseñanza organizada en las diversas áreas de conocimiento, teniendo como enfoque los discursos y los fenómenos más significativos para los actores sociales envueltos. La investigación socio-antropológica es, por lo tanto, una acción metodológica que integra la lógica interna de la visión epistémica, la cual no prescinde del sentido común para la construcción del conocimiento, implicando una concepción de la realidad referenciada en la filosofía de la praxis. Desde esta perspectiva, Rocha hace la siguiente consideración:

A partir de la concepción dialéctica podemos afirmar que la práctica social, con todas sus facetas, es la fuente del conocimiento. Esta práctica social no es una

realidad homogénea, ni estática, sino recorrida por contradicciones (inclusive las de clase) donde se articulan las acciones del presente como herencia del pasado (1996, p.57).

En esta perspectiva, la investigación socio-antropológica no es la organización de la enseñanza en su totalidad y tampoco el resultado acabado que se transforma mecánicamente en acción pedagógica. Sus resultados se transforman en reflexión-acción de los sujetos, son sometidos a crítica en la dinámica de las acciones producidas.

El conjunto-complejo temático es la herramienta para organizar la enseñanza a partir de los elementos emergidos en la investigación socio-antropológica. La síntesis de la participación y la construcción del conocimiento en los Ciclos de Formación, pudiéndose realizar por medio de sus desdoblamientos en los espacios escolares. El conjunto-complejo temático propone un acercamiento a la totalidad y a las dimensiones significativas de determinados fenómenos extraídos de la realidad y de la práctica social.

Se trata de llevar el proceso de participación hacia las actividades esenciales de la escuela, o sea, la organización de la enseñanza para la construcción del conocimiento. Esta es la praxis concreta de una epistemología que supone el trabajo colectivo, la organización de la enseñanza que no crea artificialmente una realidad, sino que se moja en sus aguas para empaparse de su cultura, para conocer viviendo y vivir conociendo. Una enseñanza cuyo contenido, sin romper sus vínculos universales, sin dejar de ser riguroso, científico, no se coloca a priori, como conocimiento dado, sino como una mediación para el desvelamiento de lo real por los sujetos actores del proceso. Como bien sintetizan Gorodicht y Souza:

[…] el complejo temático se caracteriza por hacerse producción colectiva, respetando las especificidades locales y regionales, por ser significativo para toda una comunidad, por apuntar situaciones-problema para sus actores, por proponerse generador de acción, para ayudar el alumno a comprender la realidad actual, por respetar los sujetos que interactúan en la escuela y en la sociedad y por ser representativo de una cierta lectura de lo real (1999, p.81).

En su concepción práctica y teórica de la organización de la enseñanza, Pistrak

(1981), considera que el objetivo de la escuela es la comprensión crítica y dialéctica de la realidad, en la cual los temas y los fenómenos estudiados están articulados entre sí y con la realidad macro-social y universal. Esta enseñanza permitiría a los educandos no sólo la aprehensión del real, sino también la intervención consciente en el mundo social y cultural del contexto de la sociedad a la que pertenecen. O sea, la enseñanza a través del complejo permite realizar un enlace efectivo entre la actividad intelectual en la escuela, la práctica social y la auto-organización fuera de la escuela. El énfasis se pondrá en aquellas partes de las disciplinas que serán significativas para la finalidad de la escuela, junto a las disciplinas orientadas a conocer los objetos y fenómenos en sus relaciones recíprocas, tanto cuanto su naturaleza y diferencias como en relación a sus diferentes comprensiones y sus procesos de transformación.

Las cuatro fuentes directrices del currículum, presentes en la investigación socio-antropológica realizada en la comunidad, orientan a la escuela sobre las cuestiones-problemas que serán trabajadas, en la elección del centro del complejo, en los conceptos que compondrán el campo conceptual y en la organización de las actividades para cada ciclo. Desde el conjunto de los elementos emergidos en la búsqueda socio-antropológica, serán relacionados los discursos más significativos. Se formularán cuestiones, hipótesis, se escogerá un fenómeno cuyas dimensiones socioculturales expresan de la mejor manera las totalidades y los significados de las cuestiones captadas en la realidad social de la comunidad, Según Rocha,

[…] el complejo temático provoca la percepción y la comprensión de la realidad, explicita la visión del mundo en la que todos se encuentran envueltos alrededor de un objeto de estudio y evidencia las relaciones existentes entre el saber y el pensar, el actuar y el reflexionar, la teoría y la práctica (Rocha, 1996, p.2).

Al mismo tiempo, serán identificados los conceptos que están contenidos en los fenómenos y en los discursos. Las relaciones entre conceptos y fenómenos posibilitan la construcción de una visión general del contexto. El complejo temático supone, también, una visión de totalidad de la abarcadura de esa totalidad, a través del foco particular del área de conocimiento, lo que posibilita la ruptura con el conocimiento fragmentado.

Las acciones concretas, propositivas del trabajo colectivo, preparan la integración necesaria para encaminar el trabajo interdisciplinar en la organización de la

enseñanza por ciclos de formación. La forma tradicional del trabajo escolar separó el saber, fragmentó la visión de la realidad, segmentó la percepción de la naturaleza, contribuyó para fortalecer la incomprensión de la totalidad, favoreciendo los procesos de deshumanización, de la manipulación de la ciencia como productora de una sofisticación tecnológica, que cada vez más oculta la apropiación de la inteligencia humana en forma de trabajo alienado. El trabajo interdisciplinar rescata la visión de totalidad y es una posibilidad de producción de una cultura escolar renovada.

3 Aprender en los ciclos de la vida

3.1 Los espacios y los tempos en el ciclo de formación

A partir de la caracterización de lo que es el conocimiento en una concepción de formación humana, de dónde vienen sus fuentes, cómo debe estar organizada la enseñanza, cómo debe estar organizado el trabajo de los educadores, se percibe la incapacidad y la insuficiencia de la organización serial para dar cuenta de una educación humanizadora y de calidad. No es suficiente, por lo tanto, un cambio metodológico, aunque sea basado en fundamentos sólidos; no es suficiente hacer una crítica de los contenidos muchas veces vacíos que llenan los libros didácticos; no es suficiente, aún, la voluntad política, la opción para la educación humanizadora. La escuela para la formación humana es, de hecho, otra escuela, reinventada. En su objetivo, busca ser libre de grados escolares enyesados, libre de la dictadura del libro didáctico, de la valoración clasificatoria y libre de la exclusión por no aprender.

La escuela por ciclos de formación es la tentativa de traducir en la organización escolar, los ciclos de la vida [3]. Diferente de la organización en serie, en la cual el educando tiene que adaptarse a una estructura preexistente la estructura en ciclos de formación procura adaptarse a los ciclos de la vida, a las fases del desarrollo humano. Es la escuela rediseñada, con espacios y tiempos que buscan responder al desarrollo de los educandos. L@s niñ@s y l@s adolescentes son seres en permanente desarrollo que no pueden ser regulados por el calendario escolar o por el año lectivo. El tiempo de aprendizaje del educando no puede ser sometido a la camisa de fuerza del tiempo del año lectivo o del año civil. La escuela por ciclos de formación ve el aprendizaje como un proceso, en el cual no existen, necesariamente, periodos o etapas preparatorias para aprendizajes posteriores, sino un permanente desarrollo. De ahí el criterio de la agrupación por edades.

Entretanto sería simplista e ilusorio creer que las criaturas y l@s adolescentes aprenden por la simple distribución por grupos de edad. Pero, lo fundamental es que la escuela y los educadores sean capaces de producir intervenciones pedagógicas a partir del diagnóstico del desarrollo de cada alumno, estimulando los elementos sensibles de las características de la edad con actividades que proporcionen experiencias de aprendizajes concretas. Por lo tanto, la existencia de un mismo grupo de educandos, con niveles de conocimientos diferenciados, puede contribuir para dinamizar el aprendizaje, desde que haya potencialización pedagógica. Sobre esas posibilidades, afirma Vygotsky:

El aprendizaje se apoya en procesos inmaduros, pero en vía de maduración y, como toda la esfera de este proceso está incluida en la zona de desarrollo proximal, los plazos óptimos de aprendizaje, tanto para el conjunto de las criaturas como para cada una de ellas, se determinan en cada edad por la zona de desarrollo proximal (1996, p. 271).

El profesor Bernd Fichtner [4] analiza en el pensamiento de Vygotsky la caracterización de lo que son las funciones psíquicas elementares y superiores. Las elementares son los reflejos, asociaciones simples, reacciones automáticas, procesos inmediatos e instantáneos de percepción. Las funciones superiores son de naturaleza cultural, pero la construcción de estas funciones en el plano individual no son una mera transposición de lo que ocurre en el plano social, en la medida en que se realiza una transformación cualitativa de éstas durante el proceso de interiorización. Estas funciones están mediadas por instrumentos y signos que son de carácter cultural e histórico, que marcan las relaciones interpersonales de los seres humanos. Por lo tanto, todas las estructuras de las funciones superiores están mediadas por signos que funcionan como instrumentos psicológicos. Según Fichtner, el concepto de mediación es central en el enfoque de Vygotsky:

[…] la mediación por instrumentos y signos no es apenas una idea psicológica, pero una idea que quiebra todos los muros cartesianos, que están separando lo que es conciencia individual de la cultura y de la sociedad […] Vygotsky quiebra con la perspectiva tradicional, que los hombres están controlados desde afuera, quiere decir, por la sociedad, o que los hombres están controlados por dentro, quiere decir, por su herencia biológica (1997, p.48).

De esta forma, la escuela por ciclos de formación, al agrupar los educandos por edades y no por nivel de conocimiento – como hace la escuela tradicional –, vuelve oportunas interacciones e intercambios a partir de elementos de identidad contenidos en edades próximas y con diferentes niveles de desarrollo proximal, incidiendo en el proceso de aprendizaje de todos. O sea, la zona de desarrollo proximal (Vygotsky, 1996), que se configura como un potencial de aprendizaje que puede ser desarrollado interactivamente se realiza con más intensidad en grupos con de edad homogénea. Aún sobre la edad, afirma Snyders: “A cada edad corresponde una forma de vida que tiene valor, equilibrio, coherencia, que merece ser respetada y llevada en serio; a cada edad corresponden problemas y conflictos reales” (1993, p.29).

Otra contribución teórica importante a la organización de los ciclos de formación es la de Henry Wallon [5], para quien es esencial para la escuela reconocer los cambios objetivos en el comportamiento de l@s niñ@s en sus diferentes edades y en situaciones diferenciadas y las consecuentes necesidades que de allí derivan. Este reconocimiento se concretiza cuando la escuela respeta y diagnostica el comportamiento dominante en cada etapa del desarrollo, estimulando el proceso de integración de comportamientos, lo que es una necesidad inherente al proceso de construcción de la personalidad en cada fase. Cabe a la escuela, como institución educadora, cumplir la función de proveer los medios y realizar las mediaciones y las actividades necesarias para la realización de la formación de l@s niñ@s y de l@s adolescentes. Cuando no se observa esto en la acción pedagógica de la escuela, cuando las tareas escolares contradicen las circunstancias psicosociales en que viven objetivamente l@s niñ@s, características de su universo transitorio, el acto educativo acaba empobrecido y vacío de sentido.

Para responder a estas cuestiones, la enseñanza puede estar organizada en tres ciclos de tres años cada uno, desde los seis a los catorce años. Los tres ciclos corresponden a la infancia, la pre-adolescencia y la adolescencia. Esta reagrupación, de l@s niñ@s y adolescentes en la escuela, se fundamenta en la relación desarrollo y aprendizaje, en una perspectiva en que el desarrollo cognitivo de l@s niñ@s y adolescentes se realiza, tanto por procesos biológicos-cognitivos, cuanto por interacciones sociales. De esta forma, se vuelve importante profundizar sobre cómo el ambiente socio-cognitivo al cual l@s niñ@s están regularmente expuestos, puede influenciar el desarrollo, pues, desarrollo y aprendizaje son dos procesos que interactúan, afectándose mutuamente [6]. Esta visión de construcción de conocimiento, del desarrollo del sujeto y de sus funciones mentales, orienta la

estructura curricular y la organización de la enseñanza en los ciclos de formación. De esta forma, las actividades pedagógicas y la agrupación de los estudiantes están acompañadas por una concepción del currículo que, obviamente, indica la relación ambiente, cultura, conocimiento. En esta propuesta educativa, los educadores planean y ejecutan necesariamente el trabajo de forma colectiva. Cada ciclo debe tener su colectivo de educadores que, dentro de los espacios institucionales previstos, realizan el trabajo con los educandos, estableciendo un proceso permanente de relaciones con el país y la comunidad en general.

Nuevos espacios tienen que ser creados para garantizar el tiempo de aprendizaje para todos. Se tomarán aquí como referencia, como ejemplos de posibilidades, algunos espacios importantes experimentados en la Red Municipal de Porto Alegre, como los grupos de progresión para educandos que, en el momento de la implementación de la estructura escolar por ciclos de formación, presentaban un desfase edad/aprendizaje [7]. Estos alumnos, respetados en su desarrollo, en sus experiencias de vida e, a partir de su contexto biológico y cultural, son estimulados y desafiados con estrategias pedagógicas que amplían sus aprendizajes. Los educandos que forman los grupos, en los cuales, hay correspondencia edad/aprendizaje, cuando presentan dificultades no superadas por el colectivo de profesores del ciclo, son encaminados al Laboratorio de Aprendizaje [8]. En caso sean diagnosticadas situaciones en las cuales se presente la necesidad de valoración y atención especial, individualizada, el educando es encaminado a la Sala de Integración y Recursos [9], en la cual el acompañamiento es realizado por educadores especiales y, cuando es necesario, por otras atenciones especiales. Otra contribución para la extensión de los espacios educativos y de los tiempos de intervención pedagógica por alumno fue la construcción de la figura del profesor itinerante [10]: un recurso humano más para cada tres o cuatro grupos para fortalecer el colectivo y ampliar las posibilidades de planteamiento e intervenciones del grupo de profesores.

Los nuevos espacios y tiempos suponen la organización colectiva de trabajo. Ya no existe para el profesor el trabajo aislado. Es fundamental la institución de espacios de planteamiento colectivo, organizando acciones pedagógicas en grupos para intervenir en el proceso de construcción del conocimiento. Más de un educador puede trabajar en una clase al mismo tiempo, en la misma aula. Las agrupaciones de educandos pueden ser flexibles de acuerdo con las actividades planeadas por los colectivos de educadores y con las necesidades de aprendizaje de los educandos. La flexibilidad de los tiempos y los espacios puede corresponder además a un

movimiento constante de reagrupación, rompiendo con la rigidez de las clases tradicionales. En una perspectiva dialéctica del conocimiento, la acción educativa considera la práctica social como fuente de conocimiento. Por esto, la escuela de ciclos de formación no es una escuela para la vida, sino una escuela en la vida. No es una escuela para el futuro, sino una escuela para el presente y por esto, conectada con el devenir, con el proceso de humanización, teniendo la preocupación concreta en el respeto de las condiciones específicas de l@s niñ@s y l@s adolescentes, asegurándoles el derecho al conocimiento como niñ@s y adolescentes que construyen, sobre todo, el aprendizaje de la autonomía y de la ciudadanía dentro de principios solidarios y de cooperación en la cotidianeidad de la convivencia social.

Conclusión

El debate sobre la calidad de la enseñanza está siendo cada vez más intenso, sobrepasando los entornos educativos, ocupando los canales mediáticos y construyendo un sentido común que no siempre contribuye a esclarecer los problemas que afectan el cuadro real de la educación. La realidad de la educación es casi siempre presentada a través de sus síntomas aparentes sin que las cuestiones esenciales resulten tocadas. Las referencias sobre una buena o mala educación, sobre la calidad de la enseñanza son tomadas a partir de viejos conceptos, pertinentes a realidades históricas ya pasadas. Así, la calidad es confundida con cantidad, con la capacidad de repetición, con dominios externos y mecánicos de la información. Para esto, se mete mano a instrumentos de valoraciones cuantitativos, que miden productos, se ignoran los procesos, estableciendo un *ranking* y comparaciones entre realidades distintas. Así, se comparan países avanzados que disminuyeron drásticamente las desigualdades sociales y que realizan históricamente grandes inversiones en educación con la situación vivida por países como Brasil que acumulan un grande retraso histórico en la cuestión social y educacional.

La realidad de la educación brasileña pone hoy cuestiones desafiantes. Estamos alcanzando la universalización de la Enseñanza Elementar y un avance significativo en el acceso a la Educación Básica. La masificación de la educación integra en la escuela los contingentes sociales más empobrecidos e históricamente excluidos. Esto significa que cambió el perfil de la población escolar. Contradictoriamente, la escuela continúa actuando con los supuestos pedagógicos de la escuela pensada para la clase media y la élite. Con este funcionamiento la institución escolar se ha

constituido como un espacio de tránsito de las desigualdades y de la exclusión por no aprender. Las concepciones mecanicistas y positivistas del conocimiento, cuyos desdoblamientos pedagógicos son el repaso de contenidos aparece hoy en las visiones productivistas de la educación, con los métodos de evaluación de productos que ignoran la formación integral y la diversidad cultural del sujeto aprendiz. Estas prácticas y concepciones no responden a las necesidades de aprendizaje de las clases populares y refuerzan los mecanismos de exclusión a través de la escuela.

Algunas cuestiones necesitan ser reforzadas para la discusión de la calidad de la enseñanza. Entre éstas destacamos las siguientes: ¿Por qué las dificultades de repensar la escuela más allá de la organización del trabajo según el modelo taylorista-fordista? ¿Por qué las políticas públicas y las concepciones sobre la Educación Básica continúan utilizando parámetros que no dialogan con el cambio del perfil social de la población escolar? ¿Por qué la idea de escuela continúa atada a la visión del repaso del conocimiento listo y acabado? ¿Por qué a pesar del avance teórico de la ciencia de la educación, de la revolución en las comunicaciones, de las transformaciones en la organización del trabajo y en la producción el conocimiento escolar continúa aprisionado por la repetición, por la fragmentación, por los tiempos predeterminados, por el trabajo individual y por las evaluaciones puntuales y cuantitativas? ¿Por qué la educación escolar no consigue llevar su organización y sus prácticas en la dirección de una enseñanza que trabaje el conocimiento como un proceso de construcción permanente en diálogo con la diversidad cultural y social del sujeto aprendiz? Y, finalmente, ¿por qué la resistencia en pensar la estructura de la escuela, compatibilizando sus tiempos y sus espacios con la revolución tecnológica, con una concepción del conocimiento en construcción y superación permanente y con la entrada de las clases populares con todos sus componentes culturales y sociales?

Pensar una educación integral dirigida a la formación humana significa ciertamente repensar los ritos formales que vuelven la escuela un lugar de repetición, inhibidor de la creatividad, recalcada en una meritocracia que coacciona los excluidos a identificarse con su propio fracaso. El desafío de la actualidad es una escuela pertinente con el ser humano interferidor, donde la experiencia cognitiva se constituya en la acción de verificación y reconstrucción de la condición de la existencia del sujeto aprendiz.

Bibliografía

AZEVEDO, Jose Clovis de. Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. Escola cidadã: desafios diálogos e travessias. 2. ed. Revisada e atualizada. Petrópolis: Vozes, 2005.

BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BELTRAN, Francisco. A educação intencional. In: CARBONELL, Jaume. (Org.). Pedagogias do século XX. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BOOM, Alberto Martinez. Mundialização da educação e reformas curriculares na América Latina. In: SILVA, L. H; AZEVEDO, Jose Clovis de; SANTOS, E.S. (Orgs.). Identidade social e a construção do conhecimento. Porto Alegre: SMED, 1997.

BOURDIEU, Pierre. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Editorial Veja, 1978.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular na escola cidadã. Petrópolis: Vozes, 2002.

COSTA, Maristela; MACHADO, Marlene A. Laboratório de Aprendizagem: investigar, compreender e desenvolver a aprendizagem. Cadernos Pedagógicos, nº. 12. Porto Alegre: SMED, 1998.

DIDONET, B. N.; MARTINS, Ivan, et al. (Orgs.). Turmas de progressão: nossa construção. Porto Alegre: SMED, 1999.

FICHTNER, B. Abordagem Histórica cultural na educação. In: Paixão de aprender, n.º 9, Porto Alegre: SMED, 1997.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 22ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FROTA, Dalila. O professor volante no ciclo: lugar em construção. In: Cadernos Pedagógicos, nº. 11. Porto Alegre: SMED, 1996.

GALVÃO, Izabel. Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GORODICT, Clarice; SOUZA M.C. O complexo temático. In: SILVA, L. H. (org). Escola Cidadã: teoria e prática. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GRAMSCI, Antônio. Introdução ao Estudo da Filosofia. In: Cadernos do Cárcere, V.1. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2003.

KRUG, Andrea. Ciclos de formação: uma proposta transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KUENZER, Acácia Z. Da qualidade assumida à qualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. In: Educação escolar: o desafio da qualidade. Educação e sociedade. Revista de Ciência da Educação. 100. Volume 28. Número especial, Campinas, 2007.

LA TAILLE, Yves de, et al. (Orgs.). Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

PARO, Vitor. Qualidade do ensino: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

PISTRAK, M. M. Fundamentos da escola do trabalho. Tradução Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Editora Brasiliense, 19981.

REGO, Teresa C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995

ROCHA, Silvio (org). Ciclos de formação: a proposta político-pedagógica da escola cidadã. Cadernos Pedagógicos, nº. 9. Porto Alegre: SMED, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um Discurso sobre as Ciências. Porto: Edições Afrontamentos, 2001.

_____. Crítica à Razão Indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SNYDERS, Georges. Alunos felizes: Reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Tradução Catia Aida Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

TAYLOR, F. W. Princípios da administração científica. Tradução Arlindo Vieira Ramos. São Paulo: Atlas, 1957.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange castro Afeche. São Paulo: Martins fontes, 1984.

_____. Obras escolhidas psicologia infantil. Tomo IV. Madrid: Visor S. A.1996.

Notas

[1] En Principios de administración científica, Taylor, 1957, desarrolló la teoría del trabajo que Henry Ford volvió operativa, transformándola en práctica en sus industrias de automóviles al principio del siglo XX. El taylorismo-fordismo pasará entonces a orientar la producción en serie en el sistema industrial. En los últimos tiempos la organización del trabajo ha debido modificarse en función del proceso de innovación tecnológica. El *trabajo rígido* donde el trabajador aprende un oficio para toda la vida se ha cambiado en el *trabajo flexible* donde el trabajador es enfrentado a nuevos aprendizajes profesionales a cada ola de innovación tecnológica. Ver Kuenzer, 2007.

[2] Se trata de una experiencia concreta realizada por las escuelas de la Red Pública Municipal de Porto Alegre. La investigación socio-antropológica es una entrevista que los profesores hacen en la comunidad del entorno de la escuela. En

esta visita los profesores organizan un itinerario de conversaciones con las familias procurando registrar las conversaciones que expresan cuestiones concretas que implican a la comunidad. Su historia, sus luchas, sus ritos, sus mitos, los tiempos de ocio, el tipo de convivencia, su imaginario, en fin sus problemas más significativos. Sucesivamente el material recogido es discutido y sistematizado en el llamado complejo temático. El complejo temático es constituido por un núcleo formado por el fenómeno más frecuente en las charlas de la comunidad. Alrededor del fenómeno principal se colocan las charlas más significativas y alrededor de las charlas los conceptos con estos relacionados. Cuando el complejo es construido las diferentes áreas de conocimiento organizan el programa de enseñanza a partir del fenómeno y de las charlas, trabajando los respectivos contenidos relacionados con los conceptos y con el fenómeno del complejo. Esta práctica estimula el trabajo colectivo, la interdisciplinariedad y posibilita que las cuestiones concretas de la comunidad aparezcan en el lenguaje y en el contenido escolar confiriendo significados a los procesos de aprendizaje.

[3] Las principales referencias teóricas que pueden ser utilizadas para comprender la relación entre las teorías del desarrollo humano con las prácticas pedagógicas y la lógica de los ciclos de vida son las teorías del aprendizaje desarrolladas por J. Piaget, H. Wallon e L. S. Vygotsky. Ver: REGO (1998), GALVÃO (1998), LA TAILLE et al (1992).

[4] Ver entrevista del profesor Bernd Fichtner concedida a Maria da Graça Schimit y publicada en la Revista da SMED Paixão de Aprender (FICHTNER, 1997). Ver, también, VYGOTSKY (1984).

[5] Sobre la relación edad y aprendizaje, la necesidad de una escuela flexible que responda a las diferentes fases del desarrollo biológico e psico-social de la infancia, ver Galvão (1998).

[6] Sobre los procesos cognitivos de la infancia, la relación con el medio social y el desarrollo de las funciones mentales, ver Rego (1998).

[7] El pasaje del educando por el grupo de progresión debe perdurar sólo el tiempo necesario para la realización de los aprendizajes necesarios a su integración en el año ciclo correspondiente a su edad. Los profesores de los grupos de progresión tienen una formación específica para las exigencias de la intervención pedagógica que garantice el acceso de estos educandos al conocimiento. Ver DIDONET; ROCHA (Orgs.) (1999) e DIDONET; MARTINS et al (Orgs.) (1999).

[8] El Laboratorio de Aprendizaje es el espacio de investigación sobre el proceso de construcción del conocimiento del alumno investigado. Son encaminados al laboratorio los alumnos que no aprenden con las estrategias pedagógicas y didácticas utilizadas por el colectivo de profesores del ciclo. Después de investigar los procesos y comportamientos de aprendizaje del alumno, los profesores del laboratorio sugieren a los profesores del colectivo del ciclo nuevas estrategias emergidas en la investigación. Al mismo tiempo en que es investigado, el alumno aprende más sobre su propio potencial. El laboratorio, por lo tanto, no es un espacio de recuperación, y los profesores reciben formación específica para actuar en este espacio. Ver el texto de Maristela Costa e Marlene Ávila Machado, *Laboratório de aprendizagem: investigar, compreender e desenvolver a aprendizagem* in *Cadernos Pedagógicos* n.12, SMED, 1998.

[9] La Sala de Integración y Recursos está compuesta por un educador especial, un psicopedagogo, con la asesoría del equipo de psicólogos de la Secretaría. Estos profesionales especializados actúan integrados con los órganos municipales de salud y trabajo social. Las salas de integración y recursos no existen en todas las escuelas. Cada grupo de escuelas es atendido por una sala de integración y recursos situada en una escuela de la región.

[10] El profesor itinerante es previsto por el cuadro del personal de las escuelas, reglado por los reglamentos escolares, que establecen para cada tres clases un profesor adjunto para facilitar el funcionamiento del colectivo, posibilitando la existencia de reuniones pedagógicas sin la interrupción de la atención a los alumnos. O de la organización de actividades en que los alumnos de varias clases o de una clase sean redistribuidos, conformemente al planteamiento colectivo de trabajo. Es importante reafirmar que en la enseñanza por ciclos de formación las clases son apenas una referencia, pues debe haber un intenso trabajo que implica la disolución de las clases del mismo año ciclo en grupos organizados por determinadas actividades pedagógicas. El profesor itinerante es también llamado en las escuelas de profesor volante. Sobre el profesor itinerante, ver el texto de Dalila Frota, *O professor volante no ciclo: lugar em construção* (DIDONET, 1999).

Traducción: Loris Viviani

Globalización periférica, regulación política del sistema educativo y producción de desigualdades en Argentina ¿Dónde estamos ahora?

Dra. Estela M. Miranda, Profesora Titular de Política Educacional y Legislación Escolar. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

“It is time to think differently about education policy before is too late. We need to move beyond the tyrannies of improvement, efficiency and standards, to recover a language of and for education articulated in terms of ethics, moral obligations and values”

(Stephen Ball, 2004).

1. Introducción

A partir de la década del setenta las sociedades occidentales asisten a un conjunto de transformaciones estructurales del orden económico, político y cultural. Transformaciones que con diferentes denominaciones se sintetizan en el fenómeno de la Globalización o en la coexistencia de “varias globalizaciones”, desde el planteo de Sousa Santos (Dale y Robertson, 2007; Bonal, 2007).

En Argentina, durante la última dictadura militar (1976-1983) se iniciaron las reformas estructurales en el Estado-nación. En los noventa se profundizaron esos cambios, también desde el discurso neoliberal, como condición para la inserción del país en la globalización. El desmembramiento del componente keynesiano del Estado de Bienestar provocó “la separación entre el Estado, la Nación y los ciudadanos”. El Estado rompe “los acuerdos tradicionales con los sectores populares organizados, los sectores medios y los grupos empresariales nacionales que fueron su base de legitimación aliándose con actores empresariales más concentrados y empresas transnacionales”. El debilitamiento del Estado como articulador e integrador de los sujetos a un orden social afectó la estructura económica y social del país generando una profunda fragmentación social que impactó dramáticamente en el sistema educativo. El Estado dejó de ser un factor de integración y cohesión social, abandonando su carácter intervencionista y la

responsabilización directa sobre la provisión de los servicios sociales básicos, como la educación (Calderón, 2004; Bresser Pereira, 1998).

En el marco de las “reformas de segunda generación”, financiadas por el Banco Mundial, la descentralización [1] constituye un aspecto central de la reestructuración de los sistemas educativos, justificada en el mejoramiento de la calidad, mayor autonomía a las escuelas y a los municipios para acercar las decisiones a la ciudadanía y la evaluación educativa como mecanismo de “control a distancia” y de presión sobre el trabajo docente (Bonal, 2002; Zufiaurre, 2010).

La promulgación de nuevos marcos normativos (Ley Federal de Educación/1993 y Ley de Educación Superior/1995), que sustentaran la llamada “Transformación Educativa” del gobierno de Menem, habilitó otros modos de regulación del sistema educativo, originados en un número cada vez mayor de fuentes: los organismos internacionales, el Estado Nacional, los estados provinciales, los poderes locales y la influencia de los padres a través de mecanismos de opción de mercado. Esta multiregulación, en términos de João Barroso, modificó sustancialmente las formas y estilos de gestión y administración de la educación, configurando un agregado institucional heterogéneo que acentuó la fragmentación y las desigualdades educativas. Un caudal importante de estudios e investigaciones muestran la relación entre las políticas de reformas neoliberales del Estado argentino y la profundización de las desigualdades sociales y educativas ya existentes; así como la emergencia de nuevos procesos [2] que afectan a diferentes grupos sociales y muestran la “diversidad de sentidos” que se condensan en múltiples y complejas demandas a la escuela (Dubet, 2006, 2004; Barroso, 2005; Tiramonti, 2004; CTERA, 2005).

En Argentina, al igual que en otros países latinoamericanos, el panorama político está cambiando. Se asiste a una recuperación del Estado nacional en el “pilotaje político” de la iniciativa, el diseño y la implementación de políticas educativas y sociales que tienen como prioridad la inclusión social.

El propósito de esta comunicación es analizar los nuevos procesos de regulación política de la educación y sus efectos en la profundización de las desigualdades educativas. Se trata de indagar cómo la evolución de los modos de regulación afecta los procesos de escolarización, re-configurando el lugar de la escuela y de los sujetos en un espacio público altamente fragmentado. Asimismo, se analizan los intentos de las políticas educativas actuales para atenuar esos procesos y el desafío que plantea sostener “la promesa igualitaria” de un sistema educativo estatal que

todavía opera en el imaginario social(al menos de las grandes mayorías) como expectativa para alcanzar mejores condiciones de existencia y para la construcción de la nación.

A los fines de esta presentación se trabaja sobre resultados parciales de investigaciones propias que toman como referente empírico algunas provincias argentinas y, además, se recuperan resultados de otros estudios y documentos con el propósito de profundizar el análisis.

2. La globalización periférica y sus efectos en las políticas nacionales

Numerosos estudios han producido extensos debates sobre la globalización, por lo que aquí me limitaré a señalar brevemente algunas características que afectan la educación. La Globalización es un fenómeno “complejo, multidimensional y policéntrico”, no exento de contradicciones, que “tiene vertientes económicas, políticas y culturales” (Dale, 2007; Torres, 2008) y genera consecuencias de distinta índole, tanto de orden material como simbólico. Hardt y Negri (2002) sostienen que “En la posmodernización de la economía global, la creación de riqueza tiende cada vez más hacia lo que denominamos producción biopolítica, la producción de la misma vida social, en la cual lo económico, lo político y lo cultural se superponen e infiltran crecientemente entre sí.”

En términos políticos y económicos, la globalización redefine las relaciones de poder en “una gobernanza sin Gobierno” (Rosenau, citado por Dale, 2007) operando a través de un conjunto de organizaciones supranacionales (FMI; BM.; OMC; OCDE; G.7) que en gran medida determinan y condicionan con sus directrices (El Consenso de Washington) a los Estados-nación. Entre esas directrices la presión por “mejorar su competitividad” ha llevado a los países a priorizar “las dimensiones económicas de sus actividades por encima de las otras” (Dale, 2007; Ramonet, 2007; Bonal, 2002). La pérdida del componente “keynesiano” de los Estados de Bienestar debilitó su capacidad para organizar y regular la vida social y económica y generar políticas distribucionistas y reactivadoras para atender las demandas y necesidades al interior de los países (de Sousa Santos, 2007).

En su vertiente cultural, los principales problemas giran alrededor de la cuestión de la pérdida de relevancia de las culturas locales y nacionales frente a los efectos de homogeneización que plantea la “americanización”/“hollywoodización”/ macdonalización en la producción de un “consumidor genérico” (Ball, 2001). A

riesgo de simplificar un tema tan complejo, podríamos señalar que estamos frente a la emergencia de un sistema de escala mundial que transforma la “textura de la vida cotidiana” (Ball, 2001) en una “vida líquida” que “asigna al mundo, a las personas y a todos sus demás fragmentos animados e inanimados el papel de *objeto de consumo*”, moviéndose en un continuo que tiene en el otro polo a los “consumidores”…. (y) “a lo largo del cual se distribuyen y se mueven a diario todos los miembros de la sociedad” (Bauman, 2006).

El uso creciente y transversal de las tecnologías de la comunicación y de la computación y los lenguajes y formatos del mundo digital constituyen el “corpus de prácticas culturales” y de nuevos espacios públicos en los que se socializan hoy los niños y jóvenes. Esa experiencia cultural dominada por la adquisición de un “conocimiento mosaico”, por la simultaneidad de los estímulos, el hipertexto, “el desorden, la dispersión, el caos aleatorio”, la superposición de géneros estéticos, la mezcla de información y de ficción, define universos culturales diversos y ponen en cuestión el espacio escolar y familiar (Quevedo, 2003; Bauman, 2007).

Los países pobres(o emergentes) del planeta, particularmente de América Latina, tuvieron una inserción “periférica a la globalización” con efectos devastadores no solamente para sus economías: “Si los beneficios de la globalización han sido en demasiadas ocasiones inferiores a los que sus defensores reivindican, el precio pagado ha sido superior, porque el medio ambiente fue destruido, los procesos políticos corrompidos y el ritmo veloz de los cambios no dejó a los países un tiempo suficiente para la adaptación cultural” (Stiglitz, 2002).

En Argentina, la matriz sociopolítica “Estadocéntrica”, caracterizada por una fuerte intervención del Estado de Bienestar en lo económico y de redistribución del ingreso a través de las políticas sociales, entró en crisis a mediados de los setenta. En los noventa las políticas neoliberales de reforma de Estado apuntaron a “eficientizar el gasto público, privatizar las empresas estatales, mantener el tipo de cambio, reducir el déficit fiscal, flexibilizar los marcos regulatorios del trabajo y continuar con la transferencia de políticas sociales universales (como educación) a las provincias”. Estas medidas, entre otras, se justificaron en la necesidad de generar condiciones para garantizar la apertura de la economía al mercado mundial, radicar capitales trasnacionales y mejorar la competitividad del país frente a los desafíos que imponía la globalización económica. Se trató de un “shock liberal” en el que, paradójicamente, el Estado tuvo un papel primordial para adecuar las relaciones económico-políticas a los dictámenes de los organismos y del capital internacional y para instaurar una sociedad de mercado (García Delgado,

1998). A diferencia de la “estrategia de modernización” utilizada por el desarrollismo (en los sesenta), que hizo del Estado el motor del proceso, la “estrategia de modernización neoliberal (….) toma al mercado por el principio constitutivo de la reorganización social. El resultado ha sido no sólo una vigorosa expansión de la economía capitalista de mercado sino también y por sobre todo una sociedad de mercado, donde los criterios propios de la racionalidad: competitividad, productividad, rentabilidad, flexibilidad, eficiencia, atravesaron todas las esferas sociales. El mercado deviene en la gran fuerza integradora, pero con limitaciones evidentes” (Lechner, 1999; 1991 Ramonet, 2008; Sverdlick, 2010).

Los procesos de “modernización neoliberal” derivaron en altas tasas de desempleo, precarización laboral, aumento de la pobreza, desigualdades sociales y la emergencia de nuevas formas de exclusión social que Argentina nunca antes había conocido. Esta situación adquiere una dramática visibilidad a partir de la “crisis total” [3] que se desata a fines del año 2001.

En el escenario en que se plantea esa crisis es posible reconocer claramente que la reforma del Estado (dimensión burocrática y legal), a la que apuntaban las recomendaciones de los organismos internacionales, produjo un impacto mayor en su dimensión simbólica:“el orden que proporciona predecibilidad social generalizada, garantiza la igualdad ciudadana a los miembros de la nación a través de los derechos políticos y la efectividad de las garantías individuales(O´Donnell, 2004). Más aún, el proceso de des-institucionalización que afecta al Estado-Nación (y a otras instituciones como la familia y a la escuela), impactan en lo que Dubet y Martuccelli(2000) interpretan como “cambios en la naturaleza de la producción de los individuos”, porque “la des-institucionalización provoca la separación de dos procesos: socialización y subjetivación”…. (y) “ninguna de esas instituciones funciona como aparatos capaces de transformar los valores en normas y las normas en personalidades individuales” (Dubet y Martuccelli, 2000). En definitiva, el Estado-nación y sobre todo la escuela pública, que encarnó los valores universales de la comunidad nacional, aparecen debilitados en su capacidad de configurar subjetividades en torno de un proyecto político de ciudadanía plena.

3. Regulación/multiregulaciones y fragmentación del sistema educativo.

Estudios recientes sobre la gobernabilidad de los sistemas educativos sostienen que como consecuencia del debilitamiento del Estado-Nación en sus dimensiones

materiales y simbólicas se produjo una redefinición del modo de coordinación y control de la acción educativa en el sistema y en las instituciones escolares más allá de la normativa vigente (Tenti Fanfani, 2004; Tiramonti, 2008). En este punto intentamos focalizar el contenido de tal redefinición, las nuevas fuentes de regulación, las lógicas que se instalan y sus efectos en el sistema educativo, en las instituciones y los actores.

El uso del término regulación en el campo educativo es relativamente reciente y su divulgación está asociada a la explicación de las nuevas formas de intervención del Estado en la conducción de las políticas públicas (Barroso, 2005). Maroy y Dupriez definen **regulación** como “conjunto de acciones puestas en marcha por una instancia (gobierno, jerarquía de una organización) para orientar las acciones y las interacciones de los actores sobre los cuales posee una cierta autoridad”. Esta definición subraya las dimensiones de coordinación, de control y de influencia ejercida por quienes detentan la autoridad legítima. Otros autores incluyen otras dimensiones de la regulación que permite reconocer en sistemas complejos, como el sistema educativo, “una pluralidad de fuentes, de finalidades y modalidades de regulación en función de la diversidad de actores involucrados, de sus posiciones, de sus intereses y estrategias” (Barroso, 2000).

Para el caso de Argentina, podríamos reconocer la utilización del término regulación asociado, luego de la descentralización, al nuevo papel asignado al Estado en los marcos legales configurando una “nueva administración pública que sustituye el control directo y a priori sobre los procesos por un control a posteriori basado en resultados”, esto es en términos de Guy Neave “el Estado evaluador” (Neave, 1988; Barroso, 2005).

Por otra parte, también el concepto de regulación/desregulación está fuertemente relacionado a la participación de la iniciativa privada en la provisión de la educación, a través de la creación de cuasi-mercados educativos. El Estado utilizando mecanismos de “reasignación de recursos” pone a las escuelas a competir unas con otras(vía proyectos institucionales) para “ganarse” el financiamiento estatal o de empresas privadas que usan esas mismas estrategias. La noción de cuasi-mercado se aplica para caracterizar a los sistemas educativos donde, a partir del financiamiento público, las familias pueden elegir el establecimiento educativo para sus hijos. Está fundado sobre el principio de libre elección de las escuelas por las familias y genera importantes efectos sobre el sistema y sobre las instituciones (competencia entre escuelas, etc.) (Whitty, Power y Halpin, 1999).

Haciendo una breve digresión conviene recordar que estas políticas, particularmente las tendencias privatizadoras, no se cuestionan la existencia del sistema educativo, por el contrario, como señala Antonio Viñao (2002), las políticas neoliberales necesitan del Estado y también de los sistemas nacionales de educación: “los necesitan hasta el punto de apropiarse de ellos, de patrimonializarlos y utilizarlos de un modo favorable a los intereses a corto plazo, de las clases o grupos sociales que se benefician de dichas políticas”.

Podría decirse entonces que la transformación de la cultura escolar para la atención de las demandas del mercado convierte al sistema educativo, como conjunto articulado de instituciones, en un agregado de escuelas, sin articulación, ni relación y cuyos fragmentos no se reconocen. Sobre el concepto de **fragmentación**, tomamos como referencia los aportes de Guillermina Tiramonti (2004) quien sostiene que se trata de un fenómeno que se caracteriza por “la ruptura con una referencia común a un centro, a una institución organizadora. Los fragmentos son auto referenciados, algunos tienen una referencia con el Estado, pero solo algunos, (…) esta referencia es débil y (…) habla del proceso de des-institucionalización del Estado”. “El fragmento se organiza a partir de un eje diferenciado que no se reconoce en el otro eje, entonces no hay grados sino diferencias cualitativas muy fuertes que por supuesto incluyen desigualdades muy importantes”. La fragmentación, agrega la autora, “trae como novedad este rescate de lo particular y lo diferente, (…) la pérdida de lo universal, es entonces, la primacía de lo particular sobre lo universal”. En la base de la fragmentación está el debilitamiento del Estado, en su dimensión simbólica, “como órgano capaz de articular e incluir en un sentido único al conjunto de instituciones”. Promoviendo la descentralización y la autonomía institucional, propias de los procesos de autorregulación de mercado, las políticas neoliberales condujeron al debilitamiento de la capacidad del Estado para mantener un mínimo de unidad y coherencia necesarias en un sistema nacional de educación.

Apoyándonos en los referentes empíricos de las investigaciones propias y en otros estudios (nacionales e internacionales) se pueden reconocer **tres cuestiones** que permiten identificar algunos rasgos de la fragmentación del sistema educativo (Barroso; Afonso, 2002).

A. *“Efecto de Contaminación” o diseminación* de discursos, textos e ideologías en el diseño de las reformas educativas.

B. *“Efecto de hibridación”*

C. *“Efecto mosaico”*

A. “***Efecto diseminación/contaminación”***: En los textos, discursos e ideologías de las políticas de reforma de la educación en los noventa podemos reconocer un conjunto de características comunes entre países de la región y también en países del mundo desarrollado (Miranda, 2003). En términos de Barroso (2002) la globalización se convierte en una “regulación transnacional” y la regulación nacional en una “especie de globalización de baja intensidad”. El “contagio” internacional de las políticas de reforma, apelando a “soluciones mágicas”, “nueva ortodoxia” o “nuevo consenso”, se trasmite a través de un conjunto de conexiones

y correspondencias [4] que se condensan en un “paquete de reformas”, que se caracteriza por (S. Ball, 1998, 2002; Barroso, 2002)):

a. La diversidad de dispositivos y niveles de control yuxtapuestos (nación, provincia, escuelas, etc.)

b. Refuerzo de la regulación del mercado y el establecimiento de cuasi-mercados educativos para sustituir la

reducción/disminución de recursos financieros aportados por el Estado.

c. El curriculum y la evaluación del desempeño de los alumnos vinculados a un fortalecimiento de los vínculos entre formación en competencia para las nuevas economías.

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-10/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

d. La promoción de la participación social y comunitaria en el gobierno de las escuelas como mecanismos de evaluación externa y control social.

Aún cuando podamos reconocer en el caso de la reforma educativa argentina (Ley Federal de Educación) elementos de una “concepción única” o de “estandarización” (a nivel macro) de las políticas educativas, atendiendo a las directrices de los organismos internacionales de crédito que la financiaron, es necesario señalar, siguiendo los aportes de S. Ball, que los textos y discursos de las políticas son el resultado de un proceso de “recontextualización”, donde confluyen historias, culturas, ideologías y estructuras existentes sedimentadas en los sistemas educativos nacionales, como veremos a continuación. En el mismo sentido, Barroso y Afonso (2002) sostienen que si bien conceptos del campo de la educación comparada, como “contaminación”, “empréstitos de políticas”, “diseminación” pueden servir para explicar similitudes en el nivel macro de la retórica y de las reformas políticas, disimulan y falsifican la diversidad de políticas efectivamente puestas en práctica, así como su origen y sus efectos”.

B. “Efecto de hibridación/recontextualización” [5]: Refiere a superposición y mestizaje de diferentes lógicas, discursos y prácticas en la definición y en la acción

política. Es el resultado del juego de fuerzas y restricciones locales que contextualizan y transforman los efectos de la “contaminación”; eso de algún modo refuerza su carácter ambiguo (Barroso, 2002).

Stephen Ball sostiene que el diseño de las políticas es un proceso de bricolage, de oportunismo, desorden, negociación, retazos de ideas, disputas, compromisos y acciones no planificadas (ad hocery), flojamente acoplados, en los que no hay una sola dirección o flujo de información entre los mismos; son típicamente productos canibalizados de múltiples (pero circunscriptas) influencias y agendas. Las políticas son redefinidas a través de complejos procesos de influencia, producción del texto, diseminación y recreación/recontextualización en el contexto de la práctica” (Ball, 1994; 2001)

Múltiples recontextualizaciones tienen lugar también en los niveles meso (provincias/jurisdicciones) y micro (instituciones escolares). Por ejemplo, Estudios sobre la implementación del tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB/12-14), establecido en la Ley Federal de Educación, en las 24 jurisdicciones permitieron identificar 56 situaciones diferentes. Asimismo, la recontextualización curricular es otro aspecto de la reforma organizativa del sistema educativo. Estas dos cuestiones, entre otras, operaron como fuentes de desigualdades educativas cuya magnitud y consecuencias individuales y sociales no han sido suficientemente estudiadas.

En Argentina, la reforma organizativa que se delinea desde los marcos regulatorios (Ley Federal de Educación, Ley de Educación Superior) proviene crecientemente de modelos distintos, en particular en lo que concierne a la oposición regulación estatal/regulación de mercado. Por una parte, las estrategias y las prácticas de control (propias de una regulación burocrática y centralizada) y, por otra parte, la promoción de la descentralización provincial y la autonomía institucional (propia de los procesos de autoregulación de mercado) (Barroso y otros, 2002).

Se establece una fuerte tensión entre el “control a distancia” (“Estado evaluador”) y los mecanismos burocráticos/tradicionales de gestión del sistema educativo en las provincias. El pilotaje a distancia, como nuevo paradigma de la gestión pública, se constituye discursivamente en alternativa al control coercitivo y normativo (regulación burocrática centralizada), reemplazando esas normas y restricciones por incentivos y la responsabilidad ex post basada en la calidad y los resultados(regulación postburocrática).

En esta yuxtaposición de lógicas se plantean los procesos de recentralización nacional en aspectos claves del sistema educativo como el diseño de un curriculum nacional (Contenidos Básicos Comunes), de pruebas estándares y publicación de resultados de cada escuela, la definición de parámetros de la formación docente inicial y continua y el financiamiento de los programas compensatorios de asistencialismo y tutela a los “necesitados” [6] (Dussel, Tiramonti, Birgin, 1998).

En las instituciones escolares, el discurso de la autonomía cobra una relevancia inusitada. Las modalidades burocráticas tradicionales y el discurso de la nueva gestión directiva, con base en la autonomía aparente de los centros, se yuxtaponen. La “nueva” gestión y el mercado establecen formas más sutiles de autocontrol de los docentes y la coerción del Estado es reemplazada por esta apariencia de autonomía que supone autorregulación y debilita las posibilidades de reacción o resistencia. La “nueva” gestión se caracteriza por la especialización, la impersonalidad y la monopolización de un conocimiento técnico gerencial por parte de un nuevo tipo de profesionales: “La escuela se desinfecta y tecnifica” (Ball, 1994).

C. “Efecto Mosaico”: Esta categoría permite identificar el cambio progresivo de la idea tradicional de sistema educativo nacional como “una red o conjunto de instituciones educativas de educación formal: a) diferenciadas por niveles o ciclos y relacionadas entre sí; b) gestionadas, supervisadas o controladas por agencias y agentes públicos; c) costeadas, al menos en parte, por algún o algunas de las administraciones públicas; d) a cargo de profesores formados, seleccionados o supervisados por dichos agentes y retribuidos en todo o en parte con cargo a un presupuesto asimismo público; y e) que expiden unas certificaciones o credenciales reguladas, en cuanto a su valor formal y expedición, por los poderes públicos” (Viñao, 2002)

En Argentina, la disparidad que emerge del proceso de implementación de la “transformación educativa” se refleja en un “mosaico” de situaciones. A modo ilustrativo se plantean algunas situaciones sobre la reforma organizativa del sistema y de las instituciones:

- **Gestión centrada en la escuela.** En el marco del nuevo paradigma de gestión escolar se transfiere a las escuelas un mayor poder de decisión y responsabilidad en la gestión de los recursos financieros. Sostenido en el discurso de la autonomía institucional se generalizó la gestión por proyectos

que las escuelas deben “ganar” en una competencia por recursos financieros. Para mencionar algunos casos [7] de esta modalidad de gestión nos referimos al Programa Escuela Creativa en Mendoza, Proyecto de Promoción de la Autonomía Escolar en la provincia de Córdoba y el Fondo Educativo aplicado en San Luis. El Programa Escuela Creativa iniciado en Mendoza en 1992 se inscribe en “una propuesta que transfiere capacidad de decisión a las escuelas, concibiéndolas como centro de la transformación educativa y reconociéndoles capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar acciones que produzcan más y mejores aprendizajes en los alumnos” (Feldfeber, Andrade Oliveira; 2008). El Proyecto de Promoción de la Autonomía Escolar formó parte del Programa de Apoyo a la Modernización del Estado en la provincia de Córdoba. “El propósito general es el fortalecimiento de las capacidades de gestión pedagógica e institucional con autonomía en las escuelas y el mejoramiento de los procesos y resultados educativos, atendiendo especialmente las necesidades y desafíos de las escuelas que trabajan con población en situación de vulnerabilidad socio-educativa”. Este proyecto se enmarca en las políticas compensatorias que, inspiradas en el principio de equidad (tal como se lo conceptualizó bajo las políticas neoliberales), utilizaron como criterio la “focalización” de asistencia en sectores socialmente desfavorecidos y la “priorización” de los recursos financieros en determinadas problemáticas educativas (Gobierno de Córdoba, 2003)

El gobierno de la provincia de San Luis a través del Fondo Educativo Aplicado otorga a los establecimientos escolares de gestión estatal recursos financieros destinados a: el pago de los docentes suplentes, consumos y servicios (luz, agua, teléfono, etc.), pequeñas reparaciones o mantenimiento del edificio escolar y capacitación docente. Esos Fondos son gestionados por un Consejo Escolar Interno (CEI), integrado por el director, un docente del establecimiento y un representante de los padres de los alumnos. Para acceder al Fondo Educativo Aplicado las escuelas presentan un “Proyecto de Implementación del Fondo” donde justifican los gastos e inversiones a realizar. El otorgamiento de esos recursos a una escuela depende de los resultados de la evaluación efectuada por las autoridades ministeriales.

La tendencia a la privatización o terciarización de servicios educativos históricamente prestados por el Estado es creciente y diversa. Tal es el caso de la contratación de mano de obra privada tanto en los denominados “Hard services” [8] (mantenimiento de las escuelas, refacciones, limpieza, seguridad,

etc.) como en los “Soft services” (terciarización de servicios educativos a través de contratos con institutos privados especializados en idioma extranjero, etc.). En la provincia de Córdoba, no obstante la existencia de la normativa específica que prohíbe los contratos para cargos docentes (Estatuto del Docente y otras normativas menores), la relación laboral por contratos a término para desempeñarse en funciones docentes comienza a generalizarse, según la denuncia efectuada por el gremio docente provincial (La Tiza, 2006, Miranda y Otras, 2004))

- **Privatización de la gestión:** En el esquema clásico de escuela/colegio de gestión privada en Argentina, las jurisdicciones autorizan el funcionamiento de escuelas presentado por organizaciones o asociaciones (a título lucrativo o no) y, bajo determinadas condiciones, otorga subsidio (dineros públicos) para la cobertura total o parcial de los salarios docentes. La infraestructura (edificio escolar, equipamientos, etc.) es de responsabilidad del oferente del servicio (Asociación) así como los gastos de mantenimiento. Estas organizaciones tienen amplias atribuciones para contratar libremente el personal y administrar la escuela en todas sus dimensiones (financieras, curriculares, etc.). El cuerpo de supervisores estatales se encarga del control administrativo y pedagógico de las escuelas.

  Una modalidad diferente de privatización de la gestión de las escuelas se plantea en las escuelas “autogestionadas” (Provincia de San Luis). Diseñadas sobre la base del modelo de escuelas “charter” de los EE.UU, el Estado provincial estableció una relación contractual con asociaciones a quienes les reconoce amplias atribuciones en la gestión pedagógica (y curricular) y autonomía para establecer su propio régimen contrato y cesantía del personal docente, así también para la capacitación y perfeccionamiento permanente. El personal docente de estas escuelas no tiene dependencia laboral alguna con el Estado. Las asociaciones establecen el monto de los salarios, con la única condición que los mismos no pueden ser inferiores, ni superiores en más del 50% del resto de las escuelas públicas. El Estado provincial provee a las asociaciones del edificio escolar y su equipamiento, a la vez que otorga el financiamiento por alumno, diferenciado (y creciente) según el nivel del sistema educativo que ofrecen. Para el monitoreo pedagógico y financiero de las escuelas autogestionadas, el gobierno provincial contrató los servicios de una consultora privada.

Además de estas dos modalidades señaladas, también podemos encontrar en las jurisdicciones/provincias modalidades de descentralización de la administración del sistema educativo. Así, la provincia de Córdoba y en el marco de la Ley de Educación provincial Nº 8113/91 estableció un esquema de descentralización operativa territorial delegando tareas en instancias regionales y locales de administración de la educación.

4. ¿Al rescate de la escuela pública?

En Argentina, y todavía en medio de la debacle económica y política con que iniciamos la primera década del Siglo XXI, el gobierno del Presidente Néstor Kirchner (2003) definió un conjunto de políticas destinadas a recuperar la centralidad del Estado y a "recolocar a la política" en el horizonte de las acciones estatales. A diferencia de lo ocurrido en la década del 90, donde se priorizó la economía sobre otras áreas, se asiste a una "repolitización de las políticas públicas", colocando las problemáticas derivadas de las desigualdades sociales como cuestión de Estado. Esto se verifica, entre otros, en los discursos sobre la educación que retoman un lugar que había quedado vacante en la década anterior. Podría decirse que se empezó a pensar en el sentido del sistema educativo, pero no desde lo técnico, sino desde el reconocimiento de su naturaleza política. Se desplazó así la impronta técnica como pretensión de eficacia y la despolitización como garantía de eficiencia, que sustentaban las políticas anteriormente (Senén González, 2007).

En los nuevos discursos y textos de la política educativa nacional es posible identificar dos momentos: En un primer momento la sanción de la Ley de Financiamiento Educativo (2005) y la Ley de Formación Técnico-Profesional (2005) se enmarcó en la recuperación del sentido político del discurso y las prácticas educativas en dos cuestiones muy sensibles socialmente y resistidas de la política educativa anterior: el financiamiento y la educación técnica. En un segundo momento, la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) significó el giro definitivo del cambio ideológico-político, porque derogó la polémica ley sancionada bajo los parámetros neoliberales.

En la gestión de la actual Presidenta Cristina Fernández de Kirchner esas políticas educativas están siendo profundizadas, poniendo en el tope de la agenda educativa la atención a las desigualdades sociales y educativas. En el discurso de asunción a la Presidencia sostuvo: "Hoy con brechas de inequidad social, los sectores

vulnerables son los que van a la escuela pública. Los que tienen plata mandan sus hijos a un colegio o universidades privados. Entonces los que somos parte de la escuela pública debemos hallar formas dignas de lucha (...) defendiéndola con inteligencia" (Clarín, 2007; Presidencia de la Nación, 16/12/08).

El país tiene hoy un contexto diferente en varios sentidos. A diferencia de la década del noventa, la nueva agenda de políticas educativas se construye sobre un amplio consenso social que vuelve a depositar sobre la educación expectativas de reparación material y simbólica de las desigualdades sociales. El reposicionamiento de un Estado fuerte tiene el desafío de definir una nueva articulación con la sociedad civil, como plataforma para recomponer algunos fragmentos del sistema educativo. Aunque se presenta una paradoja importante: con una economía en crecimiento todavía se registra una "deuda interna" con amplios sectores sociales excluidos. Desde ese diagnóstico que parece estar presente en los discursos oficiales se registran políticas educativas y sociales que alientan algunos avances importantes tendientes reinstalar el eje pedagógico y de los aprendizajes en las escuelas y recuperar la unidad del sistema educativo respetando la diversidad provincial y local.

En ese sentido, la Ley de Educación Nacional moviliza otros discursos que se diferencian de la etapa anterior, creando nuevos sentidos que recuperan algunos principios de la cultura estatalista original del sistema educativo argentino e incorporan otros atendiendo a la diversidad provincial y a los contextos internacionales: "La educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado" (Art. 2º); "La educación es una prioridad nacional y se constituye en una política de Estado para construir una sociedad más justa..." (Art. 3º) y fija taxativamente que "El Estado no suscribirá tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo o alienten cualquier forma de mercantilización de la educación pública" (Art. 10º). Recupera el discurso de la "igualdad educativa" y reconoce el papel del Estado en la promoción y asignación de los recursos presupuestarios con el objeto de garantizar la igualdad de oportunidades y resultados educativos en los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

De los 145 artículos que contiene esta Ley señalaré algunos de los temas que permiten identificar una ruptura, respecto de la normativa anterior:

1. Para atender a los problemas de orden pedagógico, organizativo y financiero que acarreó la implementación de la estructura académica establecida en la Ley Federal, establece una estructura académica similar para todo el país

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-10/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

que comprende cuatro niveles (Inicial, primario, secundario y superior) y ocho modalidades: Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural

Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria;

2. Reafirma la obligatoriedad escolar desde la edad de cinco años y establece la universalización del Nivel Inicial para las niñas y los niños de cuatro años. La Ley

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-10/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

de Financiamiento Educativo preveía como uno de sus objetivos “Incluir en el Nivel Inicial al 100% de la población de cinco años de edad y asegurar la incorporación creciente de las niñas y niños de tres años y cuatro años, priorizando a los sectores más desfavorecidos”

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-10/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

(art. 2º). El Nivel Inicial registra para el año 2009 una tasa del 92,43 % de la población de niñas y niños de 5 años de edad escolarizados. Mientras que la tasa de escolarización para la sala de 4 años es del 77,1%, para el año 2009. Aunque estos datos estadísticos son alentadores, las

comparaciones entre provincias muestran una brecha importante, o si se comparan los datos por ámbito urbano y rural las tasas de escolarización de las salas de 3 y 4 años de edad presentan diferencias muy marcadas (DINIECE, 2010)

3. Extiende la obligatoriedad escolar hasta la finalización de la Educación Secundaria. Para ello el gobierno nacional a través de los gobiernos provinciales implementó un conjunto de programas como el PROMSE (Programa de Mejoramiento del sistema

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-10/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Educativo/2004) con el propósito de generar las condiciones institucionales y de infraestructura para atender la población escolar que se encuentra en mayor riesgo social y educativo. Uno de los sub-programas es el Programa Nacional de Becas estudiantiles (PNBE)

cuyos resultados dieron cuenta de un impacto positivo en términos de mejoramiento de la asistencia y promoción de los beneficiarios de las becas, respecto de los que no eran beneficiarios y estaban en condiciones de obtenerla. Basado en el modelo de ejecución del

PROMSE y para dar continuidad y profundizar esas acciones, el PROMEDU (Programa de mejoramiento de la equidad educativa/2008), también con financiamiento internacional, tiene como propósito la equidad de la educación inicial, primaria y

secundaria y contribuir a cerrar la brecha existente en las oportunidades educativas de niñas y niños, y jóvenes pertenecientes a distintos estratos de ingreso". Al igual que el anterior prevé un Programa Nacional de Becas Estudiantiles (PNBE) para atender los problemas de

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-10/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

retención y promoción en el nivel secundario, estimulando la permanencia, promoción y egreso de las alumnas y alumnos de 13 a 19 años que asisten a escuelas estatales de educación secundaria, que estén en riesgo de

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-10/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

abandonar el sistema educativo y pertenezcan a familias que se encuentran en situación de indigencia y/o pobreza. Además, se distribuirán textos escolares para los alumnos y las bibliotecas escolares, así como recursos didácticos y material de consulta para los

docentes de escuelas secundarias. En un segundo subprograma el financiamiento para la adecuación, reparación y ampliación de la infraestructura escolar estará destinada a aquéllas escuelas de jornada escolar extendida en el nivel primario, que

atiendan a alumnas y alumnos en condiciones de pobreza (DGFI, 2011).

Estas políticas educativas están acompañadas de políticas sociales como el Programa nacional de “Asignación Universal por hijo para protección social (AUH)” (Decreto nº 1602/09) destinado las familias con hijos menores de 18 años en condiciones de vulnerabilidad social (desocupados, trabajadores informales que perciban bajos ingresos, etc.). Es condición para percibir esa asignación que los hijos asistan a un establecimiento escolar y, complementariamente se atiendan a los aspectos básicos de la salud de niñas/os y las/los adolescentes (programas de vacunación, por ejemplo). Este programa está destinado reintegrar a las alumnas y alumnos que habían abandonado la escuela o incorporado a aquellos que no habían llegado todavía por falta de condiciones sociales básicas.

A partir del año 2009 el Plan Nacional de Educación Obligatoria, aprobado por el Consejo Federal de Educación, plantea una “construcción conjunta que integre las políticas nacionales, provinciales y locales, las estrategias para enfrentar los desafíos de la educación obligatoria, en sus diferentes ámbitos, niveles y modalidades y la articulación con las intervenciones intersectoriales de otros ministerios y organizaciones sociales” [9]. Se proponen tres estrategias:1) Incrementar la cobertura del nivel y mejorar las trayectorias escolares de los alumnos, en correspondencia con las políticas de igualdad y equidad social; 2) Mejorar la calidad de la oferta educativa y 3) Fortalecer la gestión institucional.

Asimismo, y para efectivizar la culminación de la enseñanza obligatoria, el Consejo Federal de Educación [10] aprobó en 2010 las “Pautas Federales para la movilidad

estudiantil en la educación obligatoria", donde se establecen "las condiciones para el pasaje entre escuelas de distintas modalidades, orientaciones y jurisdicciones, eximiendo al alumno de la necesidad de rendir equivalencias al momento del traspaso". Esta medida de política educativa "procura resguardar los derechos de los alumnos y la cohesión del sistema educativo nacional", a través de mecanismos que faciliten la movilidad de los estudiantes dentro del territorio nacional, promoviendo la inclusión y la finalización de la enseñanza secundaria.

La Ley de Financiamiento Educativo sancionada en 2005 se propuso como meta a 2010 destinar el 6% del PBI. Los datos disponibles señalan que se ha superado ese porcentaje para el año objetivo (2010) y en algunas provincias, como es el caso de Córdoba, el gobierno ha destinado en el último año un 40% del presupuesto provincial a educación.

Todavía hay muchas deudas pendientes como aumentar los salarios docentes que si bien han tenido una mejora significativa en los últimos años, las disparidades entre las provincias son importantes; profundizar las acciones para alcanzar una efectiva inclusión, permanencia y finalización de los estudios obligatorios de los sectores sociales más vulnerables, complementadas con otras acciones destinadas al mejoramiento en los resultados de los aprendizajes, de los que dan cuenta los magros rendimientos obtenidos en las evaluaciones nacionales e internacionales, entre otros problemas que aún subsisten en el sistema educativo.

Finalmente, señalar que a diferencia de la década de los noventa signada por una fuerte conflictividad entre el gobierno nacional y las jurisdicciones [11] se estaría perfilando un escenario colaborativo entre el nivel macro y el meso político, con alguna participación en la educación de los niveles de gobierno local, como los municipios. Se presenta la oportunidad de confirmar que desde los estados provinciales también es posible construir una sociedad más justa atendiendo las desigualdades educativas y desde el Estado nacional de hacer efectivo el declamado federalismo.

Bibliografía

Ball, Stephen (2007): *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. Routledge. London.

Ball, Stephen(2004): *Performatividade, privatizaçao e o Póst-Estado Do Bem-Estar.* Educaçao & Sociedade. Revista de Ciencia da Educaçao, Vol 25, nº 89, Set./Dez.CEDES/UNICAMP.

Ball, Stephen (2002): *Textos, discursos y trayectorias de la política. La teoría estratégica.* Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Año 2, nº 2/3. Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (Traducción Estela M. Miranda)

Ball, Stephen (2001): *Global policies and vernacular politics in education*. *Curriculo sem Fronteiras,* v.1, nº 2, pp.xxvii.xliii, jul/dez.

Ball, Stephen(1998) *Big policies/small World: an introduction to international perspectives in education policy.* Comparative Education, vol. 34, nº 2, Oxford.

Ball, Stephen (1993): *La gestión como tecnología moral.* En Ball, Stephen (1993): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Ediciones Morata, Madrid.

Barroso, João (2005): *O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas*. Educação & Sociedade, Vol 26, nº 92, Especial-Out. 2005. CEDES/Unicamp.

Barroso, João (2004): *La autonomía de las escuelas en el contexto de cambio de los modos de regulación de las políticas y de la acción educativa: el caso portugués.* Revista Educación nº 333, Madrid.

Barroso, João, Afonso, Natércio (2002) *Sistèmes éducatifs, modes de régulation et d'évaluation scolaire et politiques de lutte contre les inégalités en Anglaterre, Belgique, France, Hongrie et au Portugal.* Reguleducnetwork (Deriverable 3).

Bauman, Zygmunt (2007): *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa, Barcelona.

Bauman, Zygmunt(2006): *Vida líquida*. Paidós, Buenos Aires.

Bonal, Xavier; Tarabini Catellani, Aina y Verger, Antoni (comp.)(2007): *Globalización y Educación. Textos fundamentales.* Buenos Aires. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Bresser Pereira, Luis(1998): *La reforma del Estado de los años noventa. Lógicas y mecanismos de control.* En Revista Desarrollo Económico, v. 38, nº 150, julio-septiembre, Buenos Aires.

CTERA, CNTE, Colegio de Profesores; AFUTI-FENAPES-LPP (2005): *Las reformas educativas en los países del cono sur.* Un Balance crítico. Clacso, Buenos Aires.

Dale, Roger (2007): *Los efectos de la globalización en la política nacional. Un análisis de los mecanismos.* En Bonal, Xavier; Tarabini Catellani, Aina y Verger, Antoni (comp.)(2007): *Globalización y Educación. Textos fundamentales.* Buenos Aires. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Dale, Roger y Robertson, Susan (2007): *Entrevista a Boaventura de Sousa Santos*. En Bonal, Xavier; Tarabini Catellani, Aina y Verger, Antoni (comp.)(2007): *Globalización y Educación. Textos fundamentales.* Buenos Aires. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Diario La Voz del Interior 03/03/2008

Dubet, François (2006): *Declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado.* Gedisa Editorial, Barcelona.

Dubet, François(2004):*¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo*. En Tenti Fanfani, Emilio (Org.) (2004). Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación/Unesco, Buenos Aires.

Dussell, Inés; Tiramonti, Guillermina, Birgin, Alejandra (1998): *Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina.* Revista de Estudios del Curriculum, nº 2, Vol. 1. Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.

García Canclini, Néstor (1989): *Culturas híbridas.* Grijalbo, México.

García Delgado, Daniel (1998): *Estado-nación y globalización. Fortalezas y debilidades en el umbral del tercer milenio.* Ariel, Buenos Aires.

Feldfeber, Myriam y Andrade Oliveira, Dalila (Comps.) (2008): *Política Educativa y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

Hardt, Michael.y Negri, Antoni (2000): *Imperio*. Harvard University Press. Cambridge.

La Tiza. Revista de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC), Año XV/Nº 89, Marzo-Abril 2006.

Lechner, Norbert (1999): *Los condicionantes de la gobernabilidad democrática en la América Latina de fin de siglo*. Flacso, Buenos Aires.

Lechner, Norbert (1991): *A la búsqueda de la comunidad perdida. Los retos de la democracia en América Latina.* Revista Internacional de Ciencias Sociales, nº 129, septiembre, Unesco.

Maroy, Ch. et Dupriez, V. (2000): *La régulation dans les systèmes scolaires. Propositions théoriques et analyse du cadre structurel en Belgique francophone.* Revue Française de Pédagogie, Nº 130.

Dirección General Unidad de Financiamiento Internacional (2011). Ministerio de Educación. Buenos Aires. http://www.me.gov.ar/ufi/

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) (2010): *Las cifras de la Educación Inicial y sus modelos de organización*. Boletín nº 8. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/boletin/8-Boletin-2010.pdf

Miranda, Estela (2010) *Cuestión de Estado. Políticas neoliberales, mutaciones institucionales y su impacto en el oficio de enseñar. Hoy La Universidad,* nº 2, Noviembre 2009. Universidad Nacional de Córdoba. pp.29-31

Miranda; Estela; Lamfri; Nora(2008): *Los efectos de la multirregulación política en educación en la configuración de nuevas condiciones de trabajo e identidad del oficio docente.* Cuadernos de Educación, nº 6, vol. 6. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Miranda, Estela. (2005)*Decentralization, new form of governance of the educational system and teachers´ work in Argentina: From the State to the market?* Paper presented at 7th ESRC Seminar 'Privatisation, new forms of governance and work', Institute of Education, University of London.

Miranda, Estela; Senén González, Silvia; Lamfri, Nora. & Nicolini, Mariana (2004). *Políticas de Reforma del Sistema Educativo en los noventa. Nuevas configuraciones*

emergentes a partir de la Ley Federal de Educación y su implementación en Córdoba. Editorial Brujas, Córdoba.

Miranda, Estela y Senén González, Silvia (2003). *Inclusión social, comunidades y educación.* Seminario de Cooperación Canadá Córdoba. Centro Cultural Canadá Córdoba, Agencia Córdoba Ciencia SE y Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 10 al 12 de Abril.

Neave, Guy (1988): *On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1968-1988*. European Journal of Education, 23(1/2).

O´Donnell, Guillermo (2004) *La Democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanos y ciudadanas. Contribuciones para el debate.* Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Alfaguara S.A..,Buenos Aires.

Popkewitz, Thomas (1994): *Sociología política de las reformas educativas.* Morata Editores, Madrid.

Pereyra, Miguel. y Otros (Comp) (1996). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.

Quevedo, Luis (2003): *La escuela frente a los jóvenes, los medios de comunicación y los consumos culturales en el siglo XXI.* En Tenti Fanfani, Emilio (comp.): Educación media para todos. IIPE/Altamira/Fundación OSDE, Buenos Aires.

Ramonet, Ignacio (2007): *El mercado contra el Estado. Informe sobre la globalización.* Le Monde Diplomatique, nº 4, Agosto. Ultima consulta 10/1/2011 http://firgoa.usc.es/drupal/node/40637

Senén González, S. (2008) *Política, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y la micropolítica.* En: Pedraza, Roxana. (Comp.): Política pública y Educación: Mitos y realidades. Editorial Aique, Buenos Aires.

Stiglitz, Joseph (2002): *El malestar en la globalización.* Taurus, Buenos Aires.

Sverdlick, Ingrid (2010). *Experiencias educativas que nos interpelan. El sentido del derecho a la educación, el formato escolar y las políticas públicas.* Rizoma Freireano nº 8. Instituto Paulo Freire de España.

https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2010-vol-8/

Tenti Fanfani, E. (Org.) (2004): *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Tiramonti, G. (Comp.) (2004): *La trama de la desigualdad educativa*. *Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial, Buenos Aires

Torres, Carlos Alberto(2008) *Educación y Globalizaciones: Dilemas y desafíos para la educación superior en América Latina.* Conferencia dictada en la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. (mimeo).

Torres, Carlos Alberto.(2008): *Globalización y Educación Superior en las Américas*http://www.revista-theomai.unq.edu.ar/numero15/ArtTorres.pdf

Viñao Frago, Antonio (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios.* Morata, Madrid.

Whitty, Geoff.; Power, Sally & Halpin, David (1999) *La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación.* Ediciones Morata, Madrid.

Zufiaurre, Benjamin (2010): *Reformas y debates en educación. Hacia un discurso reculturalizador en el Siglo XXI*. En: Rizoma Freireano nº 8. Instituto Paulo Freire de España. https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2010-vol-8/

Notas

[1] Aunque hubo intentos de descentralización de los servicios educativos desde fines de la década del cincuenta, recién en 1978, durante la Dictadura Militar, se llevó a cabo la transferencia o “devolución” de los niveles pre-primario y primario nacionales a las provincias/jurisdicciones. En 1991, se transfirieron los servicios educativos de Nivel Medio(Secundaria) y el Nivel Superior No-Universitario (Ley Nº 24049/91).

[2] El sociólogo francés, François Dubet pone en cuestión la ofensiva neoliberal como causa única de las mutaciones de la escuela como institución, señalando que “Sin dudas el mundo actual está sometido a una ofensiva liberal, pero ella no podría

tomarse como la causa única de los problemas actuales de la escuela. En primer lugar, porque esta ofensiva no es la misma en todo el mundo y sobre todo porque la escuela está confrontada con mutaciones y pruebas de naturaleza extremadamente diferentes y sólo algunas de ellas se deben a las políticas neoliberales, mientras que otras se inscriben en una mutación mucho más larga y profunda de la misma institución escolar". Ubica las mutaciones de la escuela el agotamiento del modelo escolar construido en la modernidad o "Programa Institucional" cuyos fundamentos se han agotado: "declinación de las legitimidades sagradas, profesionalización docente creciente, apertura de los santuarios, reconocimiento de la singularidad y derechos de los individuos…" (Dubet, 2004; 2006).

[3] La crisis argentina de 2001-2002 fue presentada como uno de los casos de empobrecimiento social más acelerados ocurridos en el mundo. Se la definió como "una crisis total" porque abarcó las dimensiones de lo social, lo político, lo cultural (entendido como los valores, la identidad) y abrazó todas las esferas de la sociedad, afectando la cotidianeidad de los sujetos (Miranda; Senén González, 2003).

[4] La diseminación internacional de ese conjunto de ideas, "influencias" o "paquete de reformas" se vio facilitado por: 1) "la circulación de un flujo de ideas a través de redes sociales y políticas" (Popkewitz, 1994); 2) las directrices de los organismos internacionales (BM, BID, OCDE) y la disposición de ciertos actores locales a adoptar "acríticamente" las "recomendaciones" y 3) los "analistas simbólicos", los "entrepreneurs de la política", los consultores y los "think tanks" nacionales e internacionales, etc. que orientaron y legitimaron como única solución el "tráfico internacional de estas ideas por el mundo"(Ball, 1998, 2002).

[5] El término hibridación es de origen biológico y su uso se generaliza en la teoría social en los noventa para denotar " procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas" (García Canclini, 1989).

[6] Refiriéndose a las políticas de descentralización de los noventa, las autoras, sostienen que bajo el discurso de la "autonomía escolar" aparece un "nuevo sujeto discursivo, el 'necesitado'. El 'necesitado' se refiere a un modo tutelar y jerárquico de articulación de los individuos a la sociedad que nos ajena a nuestras tradiciones políticas, pero que en esta ocasión se resignifica a la luz del eficientismo tecnocrático (…) Los expertos desarrollan y perfeccionan sofisticadas técnicas para su identificación y posterior incorporación a programas asistenciales (….) lo incluyen en una relación con el Estado que no lo sitúa como sujeto de derecho sino

que lo inscribe en un sistema de prebendas y obligaciones" (Dussell, Tiramonti y Birgin, 1998).

[7] La gestión desde el nivel central (Ministerio Nacional) del financiamiento de programas y proyectos fue una estrategia para "controlar" a las provincias/jurisdicciones en la implementación de la Ley Federal de Educación y de intervención directa en las instituciones educativas.

[8] El Gobierno de la provincia de Córdoba, que asume en Julio de 1999, implementó "la desconcentración en el manejo de recursos financieros" a las escuelas, otorgándoles una suma de dinero mensual para servicios de mantenimiento de las mismas. Esto generó un sinnúmero de dificultades como consecuencia de, por un lado, no disponer de un instrumento legal específico que lo regulara y, por otro, un incremento en las tareas administrativas y responsabilidades a los directores no habituados a manejarse con una lógica de gerenciamiento de recursos financieros. Los servicios de limpieza de los centros educativos fueron descentralizados a los municipios y comunas, con transferencia de recursos del presupuesto provincial (Miranda y otras, 2004).

[9] Ley de Educación nacional reconoce a las organizaciones sociales como oferentes de educación al incorporar la figura de la "gestión cooperativa y gestión social" de servicios educativos para todos los niveles y modalidades, diferenciándola de la gestión privada como se la considera hasta la sanción de esa ley. (Sverdlick, 2010).

[10] El Consejo Federal de Educación es un órgano permanente de "concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional", para asegurar la unidad y articulación del sistema educativo. Presidido por el Ministro de Educación de la Nación, lo integran los responsables de la conducción educativa de cada jurisdicción y, además, cuenta con la participación de tres representantes del Consejo de Universidades.

[11] A poco de asumir (Diciembre 2008) y sobre la premisa de: "La calidad no es posible si hay niveles de desigualdad", la actual gestión del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba dio a conocer las primeras definiciones de política educativa, centradas en: 1)Estrategias de atención al fracaso escolar (nivel primario) ampliando programas existentes destinadas a sectores vulnerables y que resultaron exitosos (El Programa 108 Escuelas urbano marginales se ampliará a 234 escuelas, cubriendo el 70 por ciento de las instituciones vulnerables urbanas de la

Ciudad de Córdoba. La ampliación cubre el 70% de las escuelas ; ampliación de jornada para escuelas de sectores marginales, entre otras); 2) Para atender los problemas de fracaso (repetición y bajos rendimientos en los aprendizajes) de la Educación Media se está trabajando en la implementación de profesores tutores en los primeros años de nivel. La creación de un organismo específico en la estructura de la administración educativa provincial que se ocupará de la Enseñanza Técnico-Profesional es otra política de la nueva gestión; 3) Para fortalecer la enseñanza se prioriza: “Más Lengua, Matemática y Ciencias” (Entrevista al Ministro de Educación y equipo de gestión. En Diario: La Voz del Interior 03/03/2008).

Peripheral globalization, political regulation of the educational system and the creation of inequalities in Argentina: a review of the current situation

Dr. Estela M. Miranda, Lecturer in Educational Policy and Legislation. Faculty of Philosophy and the Humanities. National University of Córdoba, Argentina

“It is time to think differently about education policy before it is too late. We need to move beyond the tyrannies of improvement, efficiency and standards, to recover a language of and for education articulated in term of ethics, moral obligations and values”

(Stephen Ball, 2004).

1. Introduction

Since the 1970s Western societies have witnessed a series of structural changes of an economic, political and cultural nature. These transformations, identified by a variety of labels, can be considered from a general perspective to constitute the phenomenon of globalization, or the co-existence of a number of different “globalizations”, according to the definition given by Sousa Santos (Dale and Robertson, 2007; Bonal, 2007).

During the last period of military dictatorship in Argentina (1976-1983), reforms were initiated in the structure of the nation state. These changes were intensified during the 1990s, again on the basis of a neo-liberal approach, as a pre-condition for the country to be admitted into the system of globalization. The dismantling of the Keynesian component of the Welfare State caused “the separation of the state, the nation and its citizens.” The state thus broke “the traditional pacts with the organized working class, the middle class and domestic business groupings that gave it its essential legitimacy, allying itself with more narrowly-focused business interests and companies transcending national barriers.” The weakening of the state’s role in coordinating and implementing the integration of its citizens into the established social order affected the country’s economic and social structure, leading to a deep social divide that had a dramatic impact on the educational system. The state ceased to be a factor favouring social integration and cohesion, forsaking its interventionist role and its direct responsibility for the provision of

basic social services such as education (Calderón, 2004; Bresser Pereira, 1998).

Within a context of “second-generation reforms” financed by the World Bank, decentralization [1] became a central plank of the restructuring of the educational system, justified by a desire to introduce an improvement in quality, greater independence for schools and municipal councils so as to bring decision-making closer to the population, and a system of educational assessment as a mechanism for exercising “remote control” and for pressurizing teaching staff (Bonal, 2002; Zufiaurre, 2010).

The promulgation of new regulatory structures (the 1993 Federal Education Law and the 1995 Higher Education Law), which were to form the basis of the Menem government’s so-called “educational transformation” programme, encouraged the application of other means of regulating the educational system deriving from an ever-increasing number of different sources: international organisms, national government, provincial governments, local authorities and the influence of parents through the mechanism of free-market options. This multi-regulation, as João Barroso termed it, substantially modified the style and methods of managing and administering education, engendering a variegated institutional framework that accentuated divisions and educational inequalities. A significant number of studies and research projects demonstrate the relationship between Argentina’s national neo-liberal reform policies and the intensification of already existing social and educational inequalities. They also point to the emergence of new processes [2] affecting different social sectors and show the “diversity of sensibilities” that lead to complex and multiple demands being made on schools (Dubet, 2006, 2004; Barroso, 2005; Tiramonti, 2004; CTERA, 2005).

As in the case of other Latin American countries, the political panorama in Argentina is changing. We are now witnessing a recovery on the part of the nation state through a form of “political steering” of the inspiration, design and implementation of those educational and social policies designed to give priority to social inclusion.

The aim of this paper is to analyse the new processes of political regulation of educational policy and their effects on the intensification of educational inequalities. The question to be investigated is how the evolution of these forms of regulation affects educational processes, re-designing the status of the school and of those participating in it and transforming it into a highly divided zone of public interaction. An analysis is also conducted of attempts made through current educational policies to limit the above processes and to face the challenge of maintaining the

“egalitarian promise” of a public educational system that still exerts a hold on the collective consciousness (or at least on the vast majority of citizens) in terms of the expectation of attaining a better standard of living and of contributing to the welfare of the nation.

For the purposes of this presentation, use is made of the partial results of our own research taking certain provinces of Argentina as its empirical point of reference, and the results of other studies and documents are also applied in order to develop the analysis further.

2. Peripheral globalization and its effects on national policies

Since numerous studies have generated wide-ranging debates on the subject of globalization, I shall confine myself to identifying briefly certain features affecting education. Globalization is a phenomenon that is “complex, multi-dimensional and polycentric” and not without its contradictions. It “has economic, political and cultural ramifications” (Dale, 2007; Torres, 2008), and engenders consequences of different kinds, in both material and symbolic terms. Hardt and Negri (2002) maintain that “In the post-modernization of the global economy, the creation of wealth tends ever more toward what we will call biopolitical production, the production of social life itself, in which the economic, the political, and the cultural increasingly overlap and invest one another.”

In both political and economic terms, globalization redefines the power relationships involved in “governance without governments” (Rosenau, as quoted by Dale, 2007), operating through a grouping of supranational organizations (the IMF, the World Bank, the WTO, OECD and G7) which to a great extent determine and shape the conditions set for individual nation states through their guidelines (the Washington Consensus). Among these guidelines the pressure to “improve their competitiveness” has led countries to prioritize “the economic dimensions of their activities above all others” (Dale, 2007; Ramonet, 2007; Bonal, 2002). The loss of the “Keynesian” component of the Welfare State weakened their ability to organize and regulate social and economic life and to engender distributive and re-activating policies to attend to countries’ internal requirements and needs (De Sousa Santos, 2007).

In its cultural aspect, the main problems revolve around the question of the loss of relevance of local and national cultures when faced with the standardizing effects of “Americanization” / “Hollywoodization” / “Macdonaldization” in terms of

engendering a “generic consumer” (Ball, 2001). At the risk of simplifying such a complex subject, it could be pointed out that we are faced here with the emergence of a system on a worldwide scale that transforms the “very texture of everyday life” (Ball, 2001) into a “liquid life” that “assigns to the world, to people and to all its other animate and inanimate fragments the role of *objects of consumption*”, moving in a continuum that has “consumers” at its opposite pole…. (and) “along which all members of society move and are distributed on a daily basis” (Bauman, 2006).

The increasing and across-the-board use of computer and communication technology and the language and formats of the digital world constitute the “corpus of cultural practices” and the new public arenas in which children and young people socialize today. This cultural experience dominated by the acquisition of a “mosaic of knowledge”, by simultaneous stimuli, hypertext, “disorder, dispersion and random chaos”, the super-imposition of aesthetic genres, the mingling of information and fiction, defines diverse cultural universes and brings into question both school and family life (Quevedo, 2003; Bauman, 2007).

The poor (or emerging) countries of the planet, and particularly in Latin America, were admitted into a “peripheral globalization” with devastating effects not only on their economies: “If in too many instances the benefits of globalization have been less than its advocates claim, the price paid has been greater, as the environment has been destroyed, as political processes have been corrupted and as the rapid pace of change has not allowed countries time for cultural adaptation”(Stiglitz, 2002).

In Argentina, the “centralized state” socio-political pattern, characterized by significant intervention in the economic domain by the Welfare State and the redistribution of incomes through social policies, went into crisis in the mid-1970s. In the 1990s neo-liberal policies to reform the state favoured “making public spending more efficient, privatizing nationalized companies, maintaining the exchange rate, reducing the fiscal deficit, making the regulatory structure of the labour market more flexible and continuing with the transfer of universal social policy responsibilities (such as education) to the provinces.” These measures, among others, were justified by the need to generate conditions in which to be able to ensure the opening up of the economy to the world market, to introduce trans-national capital and to improve the country’s competitiveness in the face of the challenges set by economic globalization. This constituted a “liberal shock” in which, paradoxically, the state played a preponderant role in adapting the relationship between economic and political activity to the dictates of international

organisms and international capital with a view to introducing a market-orientated society (García Delgado, 1998). Unlike the “modernization strategy” applied through the emphasis on economic development in the 1960s, which made the state the driving force behind the process, the “strategy of neo-liberal modernization (….) considers the market as the founding principle for reorganizing society. The result was not only a vigorous expansion of the capitalist market economy, but also and above all the installation of a market-orientated society, in which the typical criteria of rationalism (competitiveness, productivity, profitability, flexibility, efficiency) permeated all spheres of society. The market thus becomes the great integrating force, but with its obvious limitations” (Lechner, 1999; 1991 Ramonet, 2008; Sverdlick, 2010).

The processes of “neo-liberal modernization” resulted in high rates of unemployment, precarious employment, an increase in poverty, social inequalities and the emergence of new forms of social exclusion that Argentina had never experienced before. This situation became dramatically visible with the “total crisis” [3] that was unclenched in late 2001.

In the scenario which led to the development of this crisis it can clearly be seen that the reforming of the state in its administrative and legal aspects, which was the objective of the recommendations made by the international organizations, had a major impact on its symbolic role, that of ensuring “the order that provides generalized social stability, and guarantees equality to all the nation’s citizens through the exercising of their political rights and the effectiveness of individual guarantees (O’Donnell, 2004). Furthermore, the process of de-institutionalization affecting the nation state (together with other institutions such as the family and schools) affected what Dubet and Martuccelli(2000) interpret as “changes in the nature of individuals’ forms of production”, since “de-institutionalization leads to the separation of two processes: socialization and subjectivization” ….(and) “none of these institutions function as tools capable of transforming values into standards, or standards into individual personalities” (Dubet and Martuccelli, 2000). The nation state, and in particular the institution of the state school which had encapsulated the universal values of the nation, now appeared weakened in its capacity to rally subjective opinions to the political ideal of full citizenship.

3. Regulation, multi-regulation and divisiveness in the

educational system

Recent studies of the governability of educational systems maintain that, as a result of the weakening of the Nation State in its material and symbolic aspects, a redefinition took place of the methods of coordinating and controlling educational activity in the system and in schools that goes further than the regulations currently in force (Tenti Fanfani, 2004; Tiramonti, 2008). At this point we shall attempt to focus on the content of this redefinition, the new sources of regulation, the rationale of the approaches that have been adopted and their effects on the educational system, on its institutions and on its stakeholders.

The use of the term “regulation” in the educational field is relatively recent and its diffusion is associated with the explanation of the new operational methods employed by the State for the application of public policy (Barroso, 2005). Maroy and Dupriez define *regulation* as the “totality of the actions put in place by an administration (e.g. a government, or the hierarchy of any organization) in order to orientate the actions and interactions of stakeholders over whom it has a certain degree of authority.” This definition emphasizes the aspects of coordination, control and influence exerted by those who exercise legal authority. Other authors include other aspects of regulation that make it possible to recognize in complex systems such as the educational system “a plurality of sources, objectives and methods of regulation in accordance with the diversity of the stakeholders involved, and their status, interests and strategies” (Barroso, 2000).

In the case of Argentina, it is possible to identify the use of the term *regulation* from the period of the introduction of decentralization onwards, and associated with the new role assigned to the State in the legal framework established to design a “new public administration that replaces direct control over processes on an *a priori* basis by control exerted in terms of results on an *a posteriori* basis.” This is what Guy Neave termed “the Evaluative State” (Neave, 1988; Barroso, 2005).

The concept of regulation and deregulation is moreover also closely linked to the participation of private enterprise in the provision of education, through the creation of educational quasi-markets. By its use of mechanisms of “reallocation of resources”, the State puts schools in competition with one another (through institutional schemes) so as to “earn” funding from the State itself or from private companies that apply the same approach. The concept of quasi-market is employed to define educational systems in which, on the basis of public funding, families may choose an educational establishment for their children. It is founded on the principle

of free choice of schools by families, and has significant effects on the system and on the establishments themselves (in terms of competition between schools, etc.) (Whitty, Power and Halpin, 1999).

To make a small digression at this point, it is relevant to recall that such policies – particularly as far as the trend towards privatization is concerned – do not question the existence of the educational system. As Antonio Viñao points out, neo-liberal policies in fact need the State and also need national educational systems: “They need them to such an extent that they take control of them and make them their own domain, using them in a way that favours the short-term interests of the social classes or groupings that benefit from the policies referred to.”

It could be said, then, that the transformation of educational culture to make it attentive to the requirements of the market turns the educational system viewed as a coherent ensemble of institutions into a collection of schools without any coherence or relationship between them, and the individual fragments of which have no form of mutual recognition. With regard to the concept of **fragmentation,** we have taken as our point of reference the contributions made by Guillermina Tiramonti (2004), who defines the phenomenon as “a break with the idea of a common reference to a central core or organizing institution. Each fragment is self-referenced, some of them pay reference to the State, but only some of them; (…) this reference is weak and (…) characterized by a process of de-institutionalization of the State.” “The fragment is organized on the basis of a differentiated axis which does not refer to other axes, so that there is no gradation, but rather extremely pronounced qualitative differences that of course involve very substantial inequalities.” Fragmentation, as the above author also notes, “comports a new emphasis on reverting to what is specific and different, (…) the loss of the universal element thus represents the primacy of specific over universal characteristics.” At the root of this fragmentation is the weakening of the State in its symbolic aspect “as the organ capable of coordinating and including the totality of institutions within a single sensibility.” By fostering the decentralization and autonomy of individual establishments that are characteristic features of the processes of market self-regulation, neo-liberal policies led to the weakening of the State’s capacity to maintain the minimum unity and coherence required by a national educational system.

Basing ourselves on the empirical references of our own research and of other studies both from our own country and from overseas, it is possible to identify three questions that enable us to define certain features of the fragmentation of the

educational system (Barroso; Afonso, 2002).

A. *"The contamination effect"* or *dissemination* of analyses, texts and ideological theories for the drawing up of educational reforms.

B. *"The hybridization effect"*

C. *"The mosaic effect"*

A. ***"The dissemination/contamination effect"***: In the texts, analyses and ideological theories proposing educational reform policies in the 1990s we can identify a group of elements that are common to the countries in the Latin American region and also to countries in the developed world (Miranda, 2003). To use the

terms employed by Barroso (2002), globalization becomes a form of “trans-national regulation”, and national regulatory systems “a kind of low-intensity globalization.” The international “contamination” of reform policies, relying on “magic solutions”, a “new orthodoxy” or a “new consensus”, is transmitted through a series of connections and corresponding links [4] that are constituted into a “reform package” characterized by the following features (S. Ball, 1998, 2002; Barroso, 2002)):

a. A wide variety of control mechanisms co-existing at different levels (national, provincial, individual schools, etc.).
b. An increase in free-market regulation and the

establishment of educational quasi-markets to compensate for the reduction/decrease in financial resources contributed by the State.

c. Curriculum and assessment of pupils' performance linked to stronger links with vocational training in skills for the new economy.

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-10/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

d. The fostering of social and community participation in the management of schools as mechanisms of external assessment and social control.

Even when we can identify, in the case of Argentinian educational reform (implemented through the Federal Education Law), elements of a “unified concept” or “standardization” of educational standards at a macro level, in accordance with the guidelines of the international credit organizations that financed it, it must be pointed out, as indicated in research conducted by S. Ball, that the texts and analyses linked to the policies are the result of a process of “recontextualization” marked by a combination of history, culture, ideology and existing structures that were already present in national educational systems, as we shall see below. In the same way, Barroso and Afonso (2002) maintain that if concepts taken from the field of comparative education such as “contamination”, “policy loans” and “dissemination” can be used to explain similarities at a macro level of rhetoric and

of political reforms, they conceal and falsify the diversity of the policies actually put into practice, and also their origins and their effects."

B. "The hybridization/recontextualization effect" [5]: This refers to the super-imposition and mingling of different logical approaches, analyses and practices in both the definition and the implementation of policy. It is the result of the forces at play and the local restrictions that contextualize and transform the effects of the "contamination", and to some extent emphasizes its ambiguous nature (Barroso, 2002).

Stephen Ball maintains that the drawing up of policy is a process of patching together, involving opportunism, chaos, negotiation, revamping of old ideas, disputes, compromises and unplanned actions ("ad hoc-ery"), all loosely held together, and between which there is no single direction or current of information. Typically, they are cannibalized products of multiple (but limited) influences and agendas. Policies are redefined through complex processes of influence, recreation of texts, dissemination and recreation/recontextualization in a practical context" (Ball, 1994; 2001).

Multiple processes of recontextualization also take place at a meso level (provinces/areas of jurisdiction) and at a micro level (individual schools). For example, studies of the implementation in Argentina of the third cycle of Basic General Education (EGB/12-14), established under the Federal Education Law in each of the 24 provincial jurisdictions, have identified 56 different situations. In the same way, recontextualization of the curriculum is another aspect of the organizational reform of the educational system. These two questions, among others, have acted as causes of inequalities in the educational system the significance and individual and social consequences of which have not to date been sufficiently studied.

In Argentina, the organizational reform that has been marked out within the regulatory structures of the Federal Education Law and the Higher Education Law has increasingly been drawn from different models, particularly with regard to the divergence between State regulation and free-market regulation. This reflects, on the one hand, the management techniques and practices typical of a centralized administrative system of regulation and, on the other hand, the fostering of decentralization towards the provinces and of autonomy for individual establishments that is typical of the processes of market self-regulation (Barroso *et al.*, 2002).

A marked tension is registered between the notion of “remote control” by the “Evaluative State” and the traditional administrative mechanisms for administering the educational system in the provinces. The concept of “steering from afar” is established in theoretical analyses as a new model for public administration as an alternative to coercive statutory controls through a centralized administrative system of regulation, the latter’s standards and restrictions being replaced by incentives and responsibility “after the event” based on quality criteria and the results achieved (a post-administrative regulatory system).

Within the context of this juxtaposition of different systems of logic the prospect of a re-centralized national structure is considered for key aspects of the educational system such as the designing of a national curriculum (referred to as “Common Basic Contents”) and of standardized tests, the publication of each school’s results, the definition of parameters for initial and continuous teacher training, and the financing of remedial welfare programmes and aid for “persons in need” [6] (Dussel, Tiramonti, Birgin, 1998).

In individual schools, the theme of autonomy becomes exceptionally relevant. Traditional administrative methods are found side by side with the theory of the new management model based on an apparent autonomy of individual establishments. The “new” management model combined with market forces establishes subtler forms of self-regulation of teaching staff; the coercion of the State is thus replaced by an appearance of autonomy that involves self-regulation and weakens the capacity to react or resist. The “new” management model is characterized by specialization, an impersonal approach and the monopolization of technical managerial skills by staff with a new type of professional profile: “Schools are sanitized and modernized” (Ball, 1994).

C. “The mosaic effect”: This category enables us to identify the progressive transformation of a national educational system functioning in accordance with the traditional concept as “a network or body of educational institutions dedicated to formal education: (a) differentiated by levels or cycles with an established relationship between them; (b) managed, supervised and controlled by public organisms and administrators; (c) paid for, at least in part, by one or more of the tiers of the public administration; (d) staffed by teachers trained, recruited or supervised by the same public administrators, and paid totally or in part from a budget that is also public; and (e) distributing certificates or results that are regulated by the public authorities in terms of their formal value and issuing conditions” (Viñao, 2002).

In Argentina, the disparities that emerge from the process of implementing "educational transformation" are reflected in a "mosaic" of differing situations. By way of illustration, a number of situations are examined below in relation to the organizational reform of the system and of individual schools.

- **School-centred administration**. Within the context of the new model of school administration, greater powers of decision-taking and responsibility for the management of financial resources are transferred to the schools. The principle of autonomy for individual establishments led to a generalization of the notion of management through the medium of allocations that schools are required to "win" by competing with other schools for financial resources. To cite a few examples [7] of this management model, we refer to the Creative School Programme in Mendoza, the Project for the Promotion of School Autonomy in the province of Córdoba, and the Educational Fund established in the city of San Luis. The Creative School Programme initiated in Mendoza in 1992 was inspired by "a proposal that transfers decision-taking capacities to schools, conceiving them as centres of educational transformation and granting them the capacity to design, implement and evaluate activities that can promote more and better learning among the pupils" (Feldfeber, Andrade Oliveira; 2008). The Project for the Promotion of School Autonomy formed part of the Programme to Foster the Modernization of the State in the province of Córdoba. "The overall objective is to strengthen schools' capacities for educational and administrative management and to improve their educational processes and results, with special attention to the needs and challenges facing schools that cater for sectors of the population that are vulnerable from a socio-educational perspective." This project forms part of the remedial policies which, inspired by the principle of fairness (as conceived in neo-liberal policy), took as their criterion the "focusing" of assistance on socially disadvantaged sectors and the "prioritization" of financial resources towards specific educational problems (Córdoba Provincial Government, 2003).

  Through the School Operational Fund, the government of the province of San Luis grants State-run educational establishments funding to pay substitute teachers, operational and running costs (electricity, water, telephone, etc.), small repairs and maintenance for school buildings, and teacher training facilities. These Operational Funds are managed by an Internal School Council (CEI), consisting of the head teacher, a teacher from the school and a parents' representative. To receive payments from the School Operational Fund schools

present a “Fund Implementation Project” in which they justify the expenses and investments to be paid for. The granting of these funds to a school depends on the results of an assessment carried out by Ministry officials.

There is an increasing and diversified trend towards privatization or outsourcing of education-related services historically provided by the State. This involves the hiring of private-sector manpower both for the so-called “hard services” [8] (school maintenance, refurbishment, cleaning, security, etc.) and for the “soft services” (outsourcing of educational services through contracts with private schools specializing in foreign languages, etc.). In the province of Córdoba, despite specific provisions prohibiting contracts for teaching posts in the Teacher’s Statute and other subsidiary regulations, recruitment through short-term contracts for temporary teaching posts is starting to become a generalized practice, and has been denounced by the province’s teachers’ union (La Tiza, 2006; Miranda *et al.*, 2004).

- **The privatization of school management**: In the classic pattern of privately-run schools in Argentina, local jurisdictions authorize the operation of schools when the organizations or associations concerned apply to do so (on a profit-making basis or otherwise) and, on certain conditions, allocate a subsidy (in terms of public funds) to cover totally or partially teachers’ salaries. The infrastructure (i.e. the school buildings, installations, etc.) are the responsibility of the service provider (i.e. the association), as are the maintenance costs. These organizations have wide powers to recruit staff freely and to administer all aspects of their schools (e.g. in terms of finances, curriculum, etc.). The corps of State supervisors has responsibility for the administrative and educational control of the schools.

  A different form of privatization of school management is found in the case of “self-managed” schools (in the province of San Luis). Based on the model of “charter” schools in the U.S., the provincial government has established a contractual relationship with associations to which it grants wide powers in terms of educational administration (including over their curriculum) and autonomy to establish their own system of hiring and dismissal of teaching staff, as well as for initial and continuous teacher training. The teaching staff of these schools has no employment relationship of any kind with the State. The associations concerned decide salary levels, on the sole condition that these may not be lower, or more than 50% higher, than those applied in other,

publicly-managed schools. The provincial government provides the associations with the school building and its installations, and also grants funding in accordance with pupil numbers, which is differentiated on a rising scale according to the level of education proposed. For the educational and financial monitoring of these self-managed schools, the provincial government hired the services of a private consultant.

In addition to these two models indicated above, we can also find in the different jurisdictions and provinces other decentralized models for the administration of the educational system. Within the framework of its provincial Education Law No. 8113/91, for example, the province of Córdoba established a system of decentralized local operations by delegating functions to regional and local bodies with responsibility for educational administration.

4. To the rescue of state schools?

In Argentina, while still in the midst of the economic and political chaos with which we initiated the first decade of the 21st century, the government of President Néstor Kirchner (2003) defined a series of policies designed to recuperate the central role of the State and to “reintroduce politics” into the context of the actions to be undertaken by the State. Unlike what had occurred in the 1990s, during which the economy had been given priority over other aspects, we witnessed at this time a “re-politicization of public policy”, turning the problems caused by social inequalities into questions of national significance. As with regard to other themes, this was confirmed in public discussions of education policy, which regained a prominence that they had lost during the previous decade. It can be considered that thoughts started to turn to the significance of the educational system, not from a technical perspective but rather in terms of a recognition of the political nature of the question. This resulted in the displacement of the technical approach (presented as a desire for effectiveness) and the de-politicization of the subject (seen as a guarantee of efficiency) that had influenced the policies adopted during the previous period (Senén González, 2007).

In terms of the new analyses and texts concerning national educational policy two key moments can be identified: Firstly, the ratification of the Educational Funding Law (2005) and the Technical and Professional Training Law (2005) was marked by a recovery of the political significance of the theoretical discourse and the related educational practices with regard to two socially very sensitive and controversial

aspects of the previous educational policy: funding and technical education. Secondly, the ratification of the National Education Law (2006) signified a decisive turning-point in the ideological and political shift, since it repealed the controversial law that had been passed in accordance with neo-liberal parameters.

During the administration of the current President, Cristina Fernández de Kirchner, these educational policies have been extended, giving pride of place in the educational agenda to social and educational inequalities. In her inaugural speech as President she declared: “With the divisions caused by today’s social inequalities, the vulnerable sectors of society are those who attend state schools. Those who have the money send their children to private schools and universities. So those of us who are products of state schools need to fight for our rights with dignity (…) and mount an intelligent defence of such schools” (*Clarín*, 2007; *Presidencia de la Nación,*16/12/08).

The country today finds itself in a different context in several respects. Unlike the 1990s, the new agenda for educational policy is built on a wide social consensus that is once again placing in education its hopes for a material and symbolic mending of social inequalities. The reassertion of a strong State involves the challenge of defining a new relationship with society, as a basis for putting back together some of the fragments of the educational system. Nevertheless, a major paradox can be observed, in that, despite a growing economy, an “internal debt” is still recorded, with large sectors of society excluded. On the basis of the apparent acceptance of the above diagnosis in the official discourse, educational and social policies have been created that encourage important advances designed to re-install the educational structure of the learning process in schools and to re-establish the unified nature of the educational system while respecting provincial and local diversity.

In this sense, the National Education Law has given rise to other analyses that are different from those of the previous period, creating new experiences that are recovering some of the principles of the original State-orientated culture of the Argentinian educational system and include other elements, while respecting provincial diversity and the demands of the international context. “Education and knowledge as a public good and a personal and social right, guaranteed by the State” (Art. 2); “Education is a national priority and has become a policy of the State to enable us to build a fairer society…” (Art. 3). It specifically establishes that “The State shall not sign bilateral or multilateral free trade agreements that involve conceiving education as a profit-making service or that encourage any form of

commercialization of the state educational system” (Art. 10). It thus recovers an approach based on “educational equality” and recognizes the State’s role in the promotion and allocation of budget resources with a view to guaranteeing equality of opportunities and educational results in the most underprivileged sectors of society.

Of the Law’s 145 articles I shall indicate some of the themes that enable us to identify a break with the preceding legislation:

1. To deal with the problems of an educational, organizational and financial nature that were caused by the implementation of the academic structure established in the Federal Law, it

establishes a similar academic structure for the whole country that consists of four levels (initial, primary, secondary and higher) and eight models: Technical and Professional Education; Artistic Education; Special Education; Continuous Education for Young

People and for Adults; Rural Education; Bilingual Inter-Cultural Education; Education in the Context of Deprivation of Liberty; and Home and Hospital Education.

2. It reaffirms obligatory attendance at school from the age of five years

onwards, and it establishes the universal nature of the Initial Level for girls and boys of four years of age. One of the objectives of the Educational Funding Law was “to include in the Initial Level 100% of children of five years of age, and to ensure the increasing inclusion of girls and boys of

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-10/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

three and four years of age, giving priority to the most disadvantaged sectors of the population" (Art. 2). The Initial Level registered in 2009 a rate of 92.43% of the population of 5-year-old girls and boys attending school. Meanwhile, the rate of school attendance in 2009 for the 4-year-old

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-10/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

age group was 77.1%. Although these statistical data are encouraging, comparisons between provinces show an important divide. If the figures are compared between urban and rural environments, the rates of school attendance for 3 and 4-year-olds show very marked

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-10/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

differences (National Directorate for Information and Evaluation of Educational Quality – DINIECE, 2010).

3. It extends the age of obligatory school attendance to the end of the Secondary Education phase. With this in mind, the national federal government

implemented, through the cooperation of the provincial governments, a series of programmes such as PROMSE (Programme for the Improvement of the Educational System/2004), with the aim of generating the institutional and infrastructure

conditions to cater for the sector of the school population at greatest social and educational risk. One of the sub-programmes is the National Programme of Student Scholarships (PNBE), the results of which showed a positive impact in terms of improvements in

attendance and fostering of the beneficiaries of the scholarships, in relation to those who did not benefit but were eligible to obtain one. Based on the model of implementation of the PROMSE and intended to provide continuity and to extend its measures, PROMEDU

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-10/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

(Programme for the Improvement of Educational Fairness/2008), which also receives international funding, aims to ensure fairness in initial, primary and secondary education and to contribute to closing the existing gap in educational opportunities for girls and boys, and

for young people belonging to different income levels.” In the same way as the former case, it also provides for a National Programme of Student Scholarships (PNBE) to deal with the problems of **retaining and promoting in the secondary level,**

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-10/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

stimulating the continued presence, promotion and graduation of pupils of between 13 and 19 years of age who attend state secondary schools, run the risk of abandoning the educational system and belong to families living in a context of need

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-10/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

and/or poverty. Furthermore, school textbooks will be distributed both for pupils and for school libraries, together with educational resources and consultation material for secondary school teachers. In a second sub-programme, financing for the

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-10/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

adaptation, repairing and enlarging of school infrastructures will be directed towards those schools with extended school days at primary level, catering for pupils in conditions of poverty (DGFI, 2011).

These educational policies are accompanied by social policies such as the national programme of “Universal allocation of social protection on a child-by-child basis” (“AUH”) (Decree No. 1602/09), designed for families with children under 18 years of age living in conditions of social vulnerability (the unemployed, those in unregistered employment receiving low salaries, etc.). A pre-condition for receiving this allocation is that their children must attend school, and that the children/young people concerned should be given in addition the basic aspects of medical

treatment (such as, for example, vaccination programmes). This programme is intended to re-integrate into the social model pupils who have stopped going to school or to include those who have never yet started school through a lack of basic social conditions.

From 2009 onwards, the National Plan for Compulsory Education, approved by the Federal Education Council, has opted for a “joint structure to incorporate into national, provincial and local policies strategies designed to take on the challenges of compulsory education, in its various different forms, levels and models, together with their coordination with the inter-sectoral operations of other ministries and social organizations” [9]. Three strategies are proposed in this respect:(1) to increase the protection for the level concerned and to improve the academic trajectories of the pupils, in accordance with policies of social equality and fairness; (2) to improve the quality of the educational programme proposed; and (3) to strengthen the management of the establishment concerned.

In the same way, and in order to harmonize the accumulation of the period of compulsory education, the Federal Education Council [10] approved in 2010 the “Federal guidelines for pupil mobility in compulsory education”, which establish “conditions for transfers between schools belonging to different models, orientations and jurisdictions, exempting the pupil from the requirement to provide validation of equivalent results when making the transfer.” The application of this measure in the context of educational policy “aims to consolidate pupils’ rights and the cohesion of the national educational system”, through mechanisms that can facilitate pupils’ freedom of movement throughout the country, fostering social inclusion and the completion of full secondary education.

The Educational Funding Law ratified in 2005 proposed as a target for 2010 that 6% of GDP should be dedicated to the sector. The available data indicate that this percentage has been surpassed for the target year of 2010, and in some provinces, as in the case of Córdoba, the government has dedicated 40% of the provincial budget to education over the last year.

There are still numerous questions to be resolved, such as how to increase teachers’ salaries, for which there continue to be major disparities between provinces, even if overall levels have improved significantly in recent years; or how to intensify measures to achieve effective integration, permanence and completion of compulsory education on the part of the most vulnerable sectors of society, supplemented by other measures designed to improve pupils’ performance in

relation to the learning process, the need for which has been shown by the poor results obtained in national and international rankings, among other problems that persist in the educational system.

Finally, it should be pointed out that, unlike the 1990s, a decade that was marked by a context of serious conflicts between the national government and local jurisdictions [11], an atmosphere of cooperation between the macro and meso levels of political authority now seems to be emerging, together with some degree of participation in the educational sphere by local government bodies such as the municipal councils. This provides us with the opportunity to confirm that it is also possible for provincial administrations to build a fairer society by tackling educational inequalities, and for the Nation State to turn its much-proclaimed federalism into an effective reality.

References

Ball, Stephen (2007): *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. Routledge. London.

Ball, Stephen(2004): *Performatividade, privatizaçao e o Póst-Estado Do Bem-Estar.* Educaçao & Sociedade. Revista de Ciencia da Educaçao, Vol 25, nº 89, Set./Dez.CEDES/UNICAMP.

Ball, Stephen (2002): *Textos, discursos y trayectorias de la política. La teoría estratégica.* Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Año 2, nº 2/3. Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (Traducción Estela M. Miranda)

Ball, Stephen (2001): *Global policies and vernacular politics in education*. *Curriculo sem Fronteiras,* v.1, nº 2, pp.xxvii.xliii, jul/dez.

Ball, Stephen(1998) *Big policies/small World: an introduction to internacional perspectives in education policy.* Comparative Education, vol. 34, nº 2, Oxford.

Ball, Stephen (1993): *La gestión como tecnología moral.* En Ball, Stephen (1993): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Ediciones Morata, Madrid.

Barroso, João (2005): *O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas*. Educação & Sociedade, Vol 26, nº 92, Especial-Out. 2005. CEDES/Unicamp.

Barroso, João (2004): *La autonomía de las escuelas en el contexto de cambio de los modos de regulación de las políticas y de la acción educativa: el caso portugués.* Revista Educación nº 333, Madrid.

Barroso, João, Afonso, Natércio (2002) *Sistèmes éducatifs, modes de régulation et d'évaluation scolaire et politiques de lutte contre les inégalités en Anglaterre, Belgique, France, Hongrie et au Portugal.* Reguleducnetwork (Deriverable 3).

Bauman, Zygmunt (2007): *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa, Barcelona.

Bauman, Zygmunt(2006): *Vida líquida*. Paidós, Buenos Aires.

Bonal, Xavier; Tarabini Catellani, Aina y Verger, Antoni (comp.)(2007): *Globalización y Educación. Textos fundamentales.* Buenos Aires. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Bresser Pereira, Luis(1998): *La reforma del Estado de los años noventa. Lógicas y mecanismos de control.* En Revista Desarrollo Económico, v. 38, nº 150, julio-septiembre, Buenos Aires.

CTERA, CNTE, Colegio de Profesores; AFUTI-FENAPES-LPP (2005): *Las reformas educativas en los países del cono sur.* Un Balance crítico. Clacso, Buenos Aires.

Dale, Roger (2007): *Los efectos de la globalización en la política nacional. Un análisis de los mecanismos.* En Bonal, Xavier; Tarabini Catellani, Aina y Verger, Antoni (comp.)(2007): *Globalización y Educación. Textos fundamentales.* Buenos Aires. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Dale, Roger y Robertson, Susan (2007): *Entrevista a Boaventura de Sousa Santos*. En Bonal, Xavier; Tarabini Catellani, Aina y Verger, Antoni (comp.)(2007): *Globalización y Educación. Textos fundamentales.* Buenos Aires. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Diario La Voz del Interior 03/03/2008

Dubet, François (2006): *Declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado.* Gedisa Editorial, Barcelona.

Dubet, François(2004):*¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo*. En Tenti Fanfani, Emilio (Org.) (2004). Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación/Unesco, Buenos Aires.

Dussell, Inés; Tiramonti, Guillermina, Birgin, Alejandra (1998): *Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina.* Revista de Estudios del Curriculum, nº 2, Vol. 1. Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.

García Canclini, Néstor (1989): *Culturas híbridas.* Grijalbo, México.

García Delgado, Daniel (1998): *Estado-nación y globalización. Fortalezas y debilidades en el umbral del tercer milenio.* Ariel, Buenos Aires.

Feldfeber, Myriam y Andrade Oliveira, Dalila (Comps.) (2008): *Política Educativa y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

Hardt, Michael.y Negri, Antoni (2000): *Imperio*. Harvard University Press. Cambridge.

La Tiza. Revista de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC), Año XV/Nº 89, Marzo-Abril 2006.

Lechner, Norbert (1999): *Los condicionantes de la gobernabilidad democrática en la América Latina de fin de siglo*. Flacso, Buenos Aires.

Lechner, Norbert (1991): *A la búsqueda de la comunidad perdida. Los retos de la democracia en América Latina.* Revista Internacional de Ciencias Sociales, nº 129, septiembre, Unesco.

Maroy, Ch. et Dupriez, V. (2000): *La régulation dans les systèmes scolaires. Propositions théoriques et analyse du cadre structurel en Belgique francophone.* Revue Française de Pédagogie, Nº 130.

Dirección General Unidad de Financiamiento Internacional (2011). Ministerio de Educación. Buenos Aires. http://www.me.gov.ar/ufi/

Direccional Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE)

(2010): *Las cifras de la Educación Inicial y sus modelos de organización*. Boletin nº 8. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/boletin/8-Boletin-2010.pdf

Miranda, Estela (2010) *Cuestión de Estado. Políticas neoliberales, mutaciones institucionales y su impacto en el oficio de enseñar. Hoy La Universidad,* nº 2, Noviembre 2009. Universidad Nacional de Córdoba. pp.29-31

Miranda; Estela; Lamfri; Nora(2008): *Los efectos de la multirregulación política en educación en la configuración de nuevas condiciones de trabajo e identidad del oficio docente.* Cuadernos de Educación, nº 6, vol. 6. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Miranda, Estela. (2005)*Decentralization, new form of governance of the educational system and teachers´ work in Argentina: From the State to the market?* Paper presented at 7th ESRC Seminar 'Privatisation, new forms of governance and work', Institute of Education, University of London.

Miranda, Estela; Senén González, Silvia; Lamfri, Nora. & Nicolini, Mariana (2004). *Políticas de Reforma del Sistema Educativo en los noventa. Nuevas configuraciones emergentes a partir de la Ley Federal de Educación y su implementación en Córdoba.* Editorial Brujas, Córdoba.

Miranda, Estela y Senén González, Silvia (2003). *Inclusión social, comunidades y educación.* Seminario de Cooperación Canadá Córdoba. Centro Cultural Canadá Córdoba, Agencia Córdoba Ciencia SE y Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 10 al 12 de Abril.

Neave, Guy (1988): *On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1968-1988*. European Journal of Education, 23(1/2).

O´Donnell, Guillermo (2004) *La Democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanos y ciudadanas. Contribuciones para el debate.* Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Alfaguara S.A..,Buenos Aires.

Popkewitz, Thomas (1994): *Sociología política de las reformas educativas.* Morata Editores, Madrid.

Pereyra, Miguel. y Otros (Comp) (1996). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.

Quevedo, Luis (2003): *La escuela frente a los jóvenes, los medios de comunicación y los consumos culturales en el siglo XXI.* En Tenti Fanfani, Emilio (comp.): Educación media para todos. IIPE/Altamira/Fundación OSDE, Buenos Aires.

Ramonet, Ignacio (2007): *El mercado contra el Estado. Informe sobre la globalización.* Le Monde Diplomatique, nº 4, Agosto. Ultima consulta 10/1/2011 http://firgoa.usc.es/drupal/node/40637

Senén González, S. (2008) *Política, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y la micropolítica.* En: Pedraza, Roxana. (Comp.): Política pública y Educación: Mitos y realidades. Editorial Aique, Buenos Aires.

Stiglitz, Joseph (2002): *El malestar en la globalización.* Taurus, Buenos Aires.

Sverdlick, Ingrid (2010). *Experiencias educativas que nos interpelan. El sentido del derecho a la educación, el formato escolar y las políticas públicas.* Rizoma Freiriano nº 8. Instituto Paulo Freire de España.

https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2010-vol-8/

Tenti Fanfani, E. (Org.) (2004): *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Tiramonti, G. (Comp.) (2004): *La trama de la desigualdad educativa*. *Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial, Buenos Aires

Torres, Carlos Alberto(2008) *Educación y Globalizaciones: Dilemas y desafíos para la educación superior en América Latina.* Conferencia dictada en la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. (mimeo).

Torres, Carlos Alberto.(2008): *Globalización y Educación Superior en las Américas*http://www.revista-theomai.unq.edu.ar/numero15/ArtTorres.pdf

Viñao Frago, Antonio (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios.* Morata, Madrid.

Whitty, Geoff.; Power, Sally & Halpin, David (1999) *La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación.* Ediciones Morata, Madrid.

Zufiaurre, Benjamin (2010): *Reformas y debates en educación. Hacia un discurso reculturalizador en el Siglo XXI*. En: Rizoma Freiriano nº 8. Instituto Paulo Freire de España. https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2010-vol-8/

Notes

[1] Although there had been attempts to decentralize the educational system as early as in the late 1950s, it was only in 1978, during the military dictatorship, that the transfer (or "devolution") of the national pre-primary and primary level educational systems took place. The medium (i.e. secondary) level and non-university higher level systems were transferred in 1991 (Law No. 24049/91).

[2] The French sociologist François Dubet questions the singling out of the neo-liberal offensive as the sole cause of the transformation of the institutional status of the school, pointing out that "The modern world is undoubtedly subjected to a liberal offensive, but this cannot be considered as the only cause of the school's current problems. The first reason is that this offensive is not identical throughout the world, particularly since schools face mutations and challenges of an extremely varied nature and only some of these are due to neo-liberal policies, while others can be attributed to a much longer-term and more fundamental mutation of the school as an institution." The mutations that the school has undergone are defined by the bankruptcy of the educational model based on the concept of modernity or an "Institutional Programme" the basic tenets of which have lost their force: "the decline of sacrosanct values, the increasing professionalism of teachers, the opening up of society's inner sanctums, the recognition of the uniqueness and the rights of the individual…" (Dubet, 2004; 2006).

[3] The Argentinian crisis of 2001-2002 was presented as one of the fastest-developing cases of social impoverishment that the world had seen. It was defined as a "total crisis" because its ramifications were social, political and cultural (in terms of values and identity), and it reached all spheres of society, with a marked effect on citizens' daily lives (Miranda; Senén González, 2003).

[4] The international dissemination of this body of ideas, “influences” or “reform packages” was aided by: (1) “the transmission of a current of ideas through social and political networks” (Popkewitz, 1994); (2) the guidelines of international organizations (World Bank, IDB, OECD) and the readiness of certain local stakeholders to adopt these “recommendations” “in an uncritical spirit”; and (3) the “symbolic analysts”, the “political entrepreneurs”, the domestic and international “think tank” advisers, etc., who orientated and legitimized the “international circulation of these ideas throughout the world” as the only possible solution (Ball, 1998, 2002).

[5] The term “hybridization” is of biological origin, and its use became generalized in social theory in the 1990s in order to denote “socio-cultural processes in which distinct structures or practices that had previously taken a separate form combine to engender new structures, objects and practices” (García Canclini, 1989).

[6] Referring to the decentralization policies of the 1990s, the authors maintain that behind the concept of “educational autonomy” there appears a “new theme in the official discourse, that of ‘persons in need’.” The term ‘persons in need’ is used in the context of a hierarchical form of assistance intended to integrate individuals into society, and which is alien to our political tradition but is for these purposes reinvented in the interests of technocratic efficiency (…). Experts develop and perfect sophisticated techniques for their identification and subsequent inclusion in programmes of assistance (…). They are placed in a relationship with the State that, rather than defining them in terms of their rights as individuals, registers them within a system of benefits and obligations (Dussell, Tiramonti and Birgin, 1998).

[7] The management from the central level (i.e. the National Ministry) of the financing of programmes and projects was a strategy to “control” the implementation of the Federal Education Law by the provinces and jurisdictions, and to facilitate direct influence over educational establishments.

[8] The Córdoba provincial government that took office in July 1999 introduced “devolution of administrative responsibility for the management of financial resources” to schools, granting them a monthly amount of money for school maintenance. This caused endless difficulties caused, on the one hand, by the fact that there was no specific legal instrument to regulate the question, and, on the other hand, to the increase in the administrative workload and responsibilities for head teachers who were unused to dealing with the logic of managing financial resources. Schools’ cleaning services were decentralized to the municipalities and

communes, with a transfer of funds from the provincial budget (Miranda *et al.*, 2004).

[9] The National Education Law recognizes social organizations as providers of education by incorporating the status of “cooperative management and social management” of educational services for all levels and models, distinguishing this category from private management, as it had been considered until the ratification of this law. (Sverdlick, 2010).

[10] The Federal Education Council is a permanent organ favouring the “harmonization, authorization and coordination of national educational policy” so as to ensure the unity and coordination of the educational system. Presided over by the Ministry of National Education, it is made up of those responsible for the administration of each jurisdiction, and also includes three representatives of the Council of Universities.

[11] Shortly after taking up office (in December 2008), and adopting the following principle: “Quality cannot be achieved where there are levels of inequality”, the administration currently in office at the Ministry of Education for the province of Córdoba defined the first outlines of its educational policy, as follows: (1) Strategies to deal with educational failure (at primary school level) by extending existing programmes directed towards vulnerable sectors of society and that have been shown to be successful. (The “108 Marginalized Urban Schools” Programme will be extended to 234 schools, covering 70 per cent of the vulnerable urban schools in the city of Córdoba. The extended programme thus covers 70% of schools, with an extension of the number of classes for schools in marginal areas, among other measures); (2) In order to deal with problems of educational failure at the medium (i.e. secondary) level (characterized by a need to repeat school years and poor performance in the learning process), preparations are being made to introduce a system of teachers acting as special tutors during the first years of this level. The creation of a specific organism in the structure of the provincial educational administration with responsibility for Technical and Professional Education is another policy of the new administration; (3) In order to reinforce the educational process, priority is to be given to: “More Languages, Mathematics and Science” (From an interview with the Minister of Education and his management team. See the newspaper: *La Voz del Interior*, 03/03/2008).

Translation: Unitat de Suport Lingüístic. Universitat de Girona

Globalització perifèrica, regulació política del sistema educatiu i producció de desigualtats a l'Argentina On som ara?

Dra Estela M. Miranda, professora titular de Política Educacional i Legislació Escolar. Facultat de Filosofia i Humanitats. Universitat Nacional de Còrdova (Argentina)

"It is time to think differently about education policy before is too late. We need to move beyond the tyrannies of improvement, efficiency and standards, to recover a language of and for education articulated in term of ethics, moral obligations and values"

(Stephen Ball, 2004).

1. Introducció

A partir de la dècada del setanta les societats occidentals assisteixen a un conjunt de transformacions estructurals de l'ordre econòmic, polític i cultural. Transformacions que amb diferents denominacions se sintetitzen en el fenomen de la Globalització o en la coexistència de "diverses globalitzacions", des del plantejament de Sousa Santos (Dale i Robertson, 2007; Bonal, 2007).

A l'Argentina, durant l'última dictadura militar (1976-1983) es van iniciar les reformes estructurals en l'Estat-nació. En els noranta es van aprofundir aquests canvis, també des del discurs neoliberal, com a condició per a la inserció del país en la globalització. El desmembrament del component keynesià l'Estat de Benestar va provocar "la separació entre l'Estat, la Nació i els ciutadans". L'Estat trenca "els acords tradicionals amb els sectors populars organitzats, els sectors mitjans i els grups empresarials nacionals que van ser la seua base de legitimació aliant-se amb actors empresarials més concentrats i empreses transnacionals". El debilitament de l'Estat com articulador i integrador dels subjectes a un ordre social va afectar l'estructura econòmica i social del país generant una profunda fragmentació social que va impactar dramàticament en el sistema educatiu. L'Estat va deixar de ser un factor d'integració i cohesió social, abandonant el seu caràcter intervencionista i la responsabilització directa sobre la provisió dels serveis socials bàsics, com

l'educació (Calderón, 2004; Bresser Pereira, 1998).

En el marc de les "reformes de segona generació", finançades pel Banc Mundial, la descentralització [1] constitueix un aspecte central de la reestructuració dels sistemes educatius, justificada en la millora de la qualitat, major autonomia a les escoles i als municipis per acostar les decisions a la ciutadania i l'avaluació educativa com a mecanisme de "control a distància" i de pressió sobre el treball docent (Bonal, 2002; Zufiaurre, 2010).

La promulgació de nous marcs normatius (Llei Federal d'Educació/1993 i Llei d'Educació Superior/1995), que sustentaran l'anomenada "Transformació Educativa" del govern de Menen, va habilitar altres maneres de regulació del sistema educatiu, originades en un nombre cada vegada major de fonts: els organismes internacionals, l'Estat Nacional, els estats provincials, els poders locals i la influència dels pares a través de mecanismes d'opció de mercat. Aquesta multiregulació, en termes de João Barroso, va modificar substancialment les formes i estils de gestió i administració de l'educació, configurant un agregat institucional heterogeni que accentuà la fragmentació i les desigualtats educatives. Un cabal important d'estudis i d'investigacions mostren la relació entre les polítiques de reformes neoliberals de l'Estat argentí i l'aprofundiment de les desigualtats socials i educatives ja existents, així com l'emergència de nous processos que afecten a diferents grups socials i mostren la "diversitat de sentits" que es condensen en múltiples i complexes demandes a l'escola (Dubet, 2006, 2004; Barroso, 2005; Tiramonti, 2004; CTERA, 2005).

A l'Argentina, igual que en altres països llatinoamericans, el panorama polític està canviant. S'assisteix a una recuperació de l'Estat nacional en el "pilotatge polític" de la iniciativa, el disseny i la implementació de polítiques educatives i socials que tenen com a prioritat la inclusió social.

El propòsit d'aquesta comunicació és analitzar els nous processos de regulació política educativa i els seus efectes en l'aprofundiment de les desigualtats educatives. Es tracta d'indagar com l'evolució de les formes de regulació afecta els processos d'escolarització, *re-configurant* el lloc de l'escola i dels subjectes en un espai públic altament fragmentat. Així mateix, s'analitzen els intents de les polítiques educatives actuals per atenuar aquests processos i el desafiament que planteja sostenir "la promesa igualitària" d'un sistema educatiu estatal que encara opera en l'imaginari social (almenys de les grans majories) com expectativa per assolir millors condicions d'existència i per a la construcció de la nació.

Als efectes d'aquesta presentació es treballa sobre resultats parcials d'investigacions pròpies que prenen com a referent empíric algunes províncies argentines i, a més, es recuperen resultats d'altres estudis i documents amb el propòsit d'aprofundir l'anàlisi.

2. La globalització perifèrica i els seus efectes en les polítiques nacionals

Nombrosos estudis han produït extensos debats sobre la globalització, de manera que ací em limitaré a assenyalar breument algunes característiques que afecten l'educació. La Globalització és un fenomen "complex, multidimensional i policèntric", no exempt de contradiccions, que "té vessants econòmiques, polítiques i culturals" (Dale, 2007; Torres, 2008) i genera conseqüències de diferent índole, tant d'ordre material com simbòlic . Hardt i Negri (2002) sostenen que "En la postmodernització de l'economia global, la creació de riquesa tendeix cada cop més vers el que anomenem producció biopolítica, la producció de la mateixa vida social, en la qual l'aspecte econòmic, el polític i el cultural se superposen i s'infiltren creixentment entre si."

En termes polítics i econòmics, la globalització redefineix les relacions de poder en una governança sense Govern (Rosenau, citat per Dale, 2007) operant a través d'un conjunt d'organitzacions supranacionals (FMI, BM., OMC; OCDE; G. 7) que en gran mesura determinen i condicionen amb les seues directrius (El Consens de Washington) als Estats-nació. Entre aquestes directrius la pressió per "millorar la seua competitivitat" ha portat els països a prioritzar "les dimensions econòmiques de les seues activitats per sobre de les altres" (Dale, 2007; Ramonet, 2007; Bonal, 2002). La pèrdua del component "keynesià" dels Estats de Benestar debilitar la seua capacitat per a organitzar i regular la vida social i econòmica i generar polítiques distribució i reactivadores per a atendre les demandes i necessitats a l'interior dels països (de Sousa Santos, 2007).

En el seu vessant cultural, els principals problemes giren al voltant de la qüestió de la pèrdua de rellevància de les cultures locals i nacionals enfront dels efectes d'homogeneïtzació que planteja la "americanització" / "*hollywoodització*" / *macdonalització* en la producció d'un "consumidor genèric" (Ball, 2001). A risc de simplificar un tema tan complex, podríem dir que estem davant l'emergència d'un sistema d'escala mundial que transforma la "textura de la vida quotidiana" (Ball, 2001) en una "vida líquida" que "assigna al món, a les persones i a tots els seus

altres fragments animats i inanimats el paper *d'objecte de consum"*, movent-se en un continu que té en l'altre pol els "consumidors"…. (i) "al llarg del qual es distribueixen i es mouen a diari tots els membres de la societat" (Bauman, 2006)

L'ús creixent i transversal de les tecnologies de la comunicació i de la computació i els llenguatges i formats del món digital constitueixen el "corpus de pràctiques culturals" i de nous espais públics en què se socialitzen avui els xiquets i joves. Aquesta experiència cultural dominada per l'adquisició d'un "coneixement mosaic", per la simultaneïtat dels estímuls, l'hipertext, "el desordre, la dispersió, el caos aleatori", la superposició de gèneres estètics, la barreja d'informació i de ficció, defineix universos culturals diversos i posen en qüestió l'espai escolar i familiar (Quevedo, 2003; Bauman, 2007)

Els països pobres (o emergents) del planeta, particularment d'Amèrica Llatina, van tenir una inserció "perifèrica a la globalització" amb efectes devastadors no només per les seues economies: "Si els beneficis de la globalització han estat massa vegades inferiors als que els seus defensors reivindiquen, el preu pagat ha estat superior, perquè el medi ambient va ser destruït, els processos polítics corromputs i el ritme veloç dels canvis no va deixar als països un temps suficient per a l'adaptació cultural" (Stiglitz, 2002).

A l'Argentina, la matriu sociopolítica "*Estadocéntrica*", caracteritzada per una forta intervenció de l'Estat de Benestar en l'econòmic i de redistribució de l'ingrés a través de les polítiques socials, va entrar en crisi a mitjans dels setanta. En els noranta les polítiques neoliberals de reforma d'Estat van apuntar a "fer eficient la despesa pública, privatitzar les empreses estatals, mantenir el tipus de canvi, reduir el dèficit fiscal, flexibilitzar els marcs reguladors del treball i continuar amb la transferència de polítiques socials universals (com educació) a les províncies". Aquestes mesures, entre altres, es justificaren en la necessitat de generar condicions per a garantir l'obertura de l'economia el mercat mundial, radicar capitals transnacionals i millorar la competitivitat del país enfront dels desafiaments que imposava la globalització econòmica. Es va tractar d'un "xoc liberal" en el qual, paradoxalment, l'Estat va tenir un paper primordial per a adequar les relacions economicopolítiques als dictàmens dels organismes i del capital internacional i per a instaurar una societat de mercat (García Delgado, 1998). A diferència de l'estratègia de modernització utilitzada pel desenvolupisme (en els seixanta), que va fer de l'Estat el motor del procés, l'estratègia de modernització neoliberal (….) Pren el mercat pel principi constitutiu de la reorganització social. El resultat ha estat no només una vigorosa expansió de l'economia capitalista de mercat sinó també i

per sobretot una societat de mercat, on els criteris propis de la racionalitat: competitivitat, productivitat, rendibilitat, flexibilitat, eficiència, van travessar totes les esferes socials. El mercat esdevé en la gran força integradora, però amb limitacions evidents (Lechner, 1999; 1991 Ramonet, 2008; Sverdlick, 2010)

Els processos de "modernització neoliberal" van derivar en altes taxes d'atur, precarització laboral, augment de la pobresa, desigualtats socials i l'emergència de noves formes d'exclusió social que l'Argentina mai abans havia conegut. Aquesta situació adquireix una dramàtica visibilitat a partir de la "crisi total" [2] que té lloc a finals de l'any 2001.

A l'escenari en què es planteja aquesta crisi és possible reconéixer clarament que la reforma de l'Estat (dimensió burocràtica i legal), a la qual apuntaven les recomanacions dels organismes internacionals, va produir un impacte major en la seua dimensió simbòlica: l'ordre que proporciona predictibilitat social generalitzada, garanteix la igualtat ciutadana als membres de la nació a través dels drets polítics i l'efectivitat de les garanties individuals (O'Donnell, 2004). Més encara, el procés de desinstitucionalització que afecta l'Estat-Nació (i a altres institucions com la família i l'escola), impacten en el que Dubet i Martuccelli (2000) interpreten com "canvis en la naturalesa de la producció dels individus", perquè la desinstitucionalització provoca la separació de dos processos: socialització i subjectivació.... (i) "cap d'aquestes institucions funciona com aparells capaços de transformar els valors en normes i les normes en personalitats individuals" (Dubet i Martuccelli, 2000). En definitiva, l'Estat-nació i sobretot l'escola pública, que va encarnar els valors universals de la comunitat nacional, apareixen debilitats en la seua capacitat de configurar subjectivitats al voltant d'un projecte polític de ciutadania plena.

3. Regulació / multiregulacions i fragmentació del sistema educatiu

Estudis recents sobre la governabilitat dels sistemes educatius sostenen que com a conseqüència del debilitament de l'Estat-Nació en les seues dimensions materials i simbòliques es va produir una redefinició de la manera de coordinació i control de l'acció educativa en el sistema i en les institucions escolars va més allà de la normativa vigent (Tenti Fanfani, 2004; Tiramonti, 2008). En aquest punt intentem focalitzar el contingut de tal redefinició, les noves fonts de regulació, les lògiques que s'hi instal·len i els seus efectes en el sistema educatiu, en les institucions i els actors.

L'ús del terme regulació en el camp educatiu és relativament recent i la seua divulgació està associada a l'explicació de les noves formes d'intervenció de l'Estat en la conducció de les polítiques públiques (Barroso, 2005). Maroy i Dupriez defineixen **regulació** com "conjunt d'accions posades en marxa per una instància (govern, jerarquia d'una organització) per a orientar les accions i les interaccions dels actors sobre els quals té una certa autoritat". Aquesta definició subratlla les dimensions de coordinació, de control i d'influència exercida pels qui tenen l'autoritat legítima. Altres autors inclouen altres dimensions de la regulació que permet reconéixer en sistemes complexos, com el sistema educatiu, "una pluralitat de fonts, de finalitats i modalitats de regulació en funció de la diversitat d'actors involucrats, de les seues posicions, dels seus interessos i estratègies" (Barroso, 2000).

Per al cas d'Argentina, podríem reconéixer la utilització del terme regulació associat, després de la descentralització, al nou paper assignat a l'Estat en els marcs legals configurant una "nova administració pública que substitueix el control directe i a priori sobre els processos per un control a posteriori basat en resultats", és a dir en termes de Guy Neave "l'Estat avaluador" (Neave, 1988; Barroso, 2005).

D'altra banda, també el concepte de regulació / desregulació està fortament relacionat a la participació de la iniciativa privada en la provisió de l'educació, a través de la creació de quasi mercats educatius. L'Estat utilitzant mecanismes de "reassignació de recursos" posa a les escoles a competir unes amb altres (via projectes institucionals) per a "guanyar-se" el finançament estatal o d'empreses privades que fan servir aquestes mateixes estratègies. La noció de quasi mercat s'aplica per a caracteritzar els sistemes educatius on, a partir del finançament públic, les famílies poden triar l'establiment educatiu per als seus fills. Està fundat sobre el principi de lliure elecció de les escoles per les famílies i genera importants efectes sobre el sistema i sobre les institucions (competència entre escoles, etc.) (Whitty, Power i Halpin, 1999)

Fent una breu digressió convé recordar que aquestes polítiques, particularment les tendències privatitzadores, no es qüestionen l'existència del sistema educatiu, per contra, com assenyala Antonio Vinya (2002), les polítiques neoliberals necessiten de l'Estat i també dels sistemes nacionals d'educació : els necessiten fins al punt d'apropiar-se'n, de patrimonialitzar-los i utilitzar-los d'una manera favorable als interessos a curt termini, de les classes o grups socials que es beneficien d'aquestes polítiques.

Podria dir-se llavors que la transformació de la cultura escolar per a l'atenció de les demandes del mercat converteix el sistema educatiu, com a conjunt articulat d'institucions, en un agregat d'escoles, sense articulació, ni relació i els fragments no es reconeixen. Sobre el concepte de **fragmentació**, prenem com a referència les aportacions de Guillermina Tiramonti (2004) qui sosté que es tracta d'un fenomen que es caracteritza per "la ruptura amb una referència comuna a un centre, a una institució organitzadora. Els fragments són autoreferenciats, alguns tenen una referència amb l'Estat, però només alguns, (…) aquesta referència és feble i (…) parla del procés de desinstitucionalització de l'Estat". "El fragment s'organitza a partir d'un eix diferenciat que no es reconeix en l'altre eix, llavors no hi ha graus sinó diferències qualitatives molt fortes que per descomptat inclouen desigualtats molt importants". La fragmentació, afegeix l'autora, "porta com a novetat aquest rescat del particular i diferent, (…) la pèrdua de l'universal, és llavors, la primacia del particular sobre l'universal". A la base de la fragmentació hi ha el debilitament de l'Estat, en la seua dimensió simbòlica, "com a òrgan capaç d'articular i incloure en un sentit únic el conjunt d'institucions". Promovent la descentralització i l'autonomia institucional, pròpies dels processos d'autoregulació de mercat, les polítiques neoliberals van conduir al debilitament de la capacitat de l'Estat per a mantenir un mínim d'unitat i coherència necessàries en un sistema nacional d'educació.

Recolzant-nos en els referents empírics de les investigacions pròpies i en altres estudis (nacionals i internacionals) es poden reconéixer tres qüestions que permeten identificar alguns trets de la fragmentació del sistema educatiu (Barroso, Afonso, 2002)

A. *"Efecte de Contaminació" o disseminació de discursos*, textos i

ideologies en el disseny de les reformes educatives.

B. *“Efecte d’hibridació”*

C. *“Efecte mosaic”*

A.“Efecte disseminació / contaminació”: En els textos, discursos i ideologies de les polítiques de reforma de l’educació en els noranta podem reconéixer un conjunt de característiques comunes entre països de la regió i també en països del món desenvolupat (Miranda, 2003). En termes de Barroso (2002) la globalització es converteix en una “regulació transnacional” i la regulació nacional en una “espècie de globalització de baixa intensitat”. El “contagi” internacional de les polítiques de reforma, apel·lant a “solucions màgiques”, “nova ortodòxia” o “nou consens”, es transmet a través d’un conjunt de connexions i correspondències que es condensen en un “paquet de reformes”, que es caracteritza per (S. Ball, 1998, 2002; Barroso, 2002)):

a. La diversitat de dispositius i nivells

de control juxtaposats (nació, província, escoles, etc.)

b. Reforç de la regulació del mercat i l'establiment de quasi mercats educatius per a substituir la reducció / disminució de recursos financers aportats per l'Estat.

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-10/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

c. El currículum i l'avaluació de l'acompliment dels alumnes vinculats a un enfortiment dels vincles entre formació en competència per a les noves economies.

d. La promoció de la participació social i comunitària en el govern de les escoles com a mecanismes

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-10/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

d’avaluació externa i control social.

Tot i que puguem reconéixer en el cas de la reforma educativa argentina (Llei Federal d’Educació) elements d’una “concepció única” o d’“estandardització” (a nivell macro) de les polítiques educatives, atenent les directrius dels organismes internacionals de crèdit que la van finançar, cal assenyalar, seguint les aportacions de S. Ball, que els textos i discursos de les polítiques són el resultat d’un procés de “recontextualització”, on conflueixen històries, cultures, ideologies i estructures existents sedimentades en els sistemes educatius nacionals, com veurem a continuació. En el mateix sentit, Barroso i Afonso (2002) sostenen que si bé conceptes del camp de l’educació comparada, com “contaminació”, “emprèstits de polítiques”, “disseminació” poden servir per a explicar similituds en el nivell macro de la retòrica i de les reformes polítiques, dissimulen i falsifiquen la diversitat de polítiques efectivament posades en pràctica, així com el seu origen i els seus efectes

B. “Efecte d’hibridació / recontextualització” [3]: Refereix a superposició i mestissatge de diferents lògiques, discursos i pràctiques en la definició i en l’acció política. És el resultat del joc de forces i restriccions locals que contextualitzen i transformen els efectes de la “contaminació”, això d’alguna manera reforça el seu caràcter ambigu (Barroso, 2002).

Stephen Ball sosté que el disseny de les polítiques és un procés de bricolatge, d’oportunisme, desordre, negociació, retalls d’idees, disputes, compromisos i accions no planificades (*ad hocery*), fluixament acoblats, en què no hi ha una sola direcció o flux d’informació entre aquestos, són típicament productes canibalitzats de múltiples (però circumscrita) influències i agendes. Les polítiques són redefinides a través de complexos processos d’influència, producció del text, disseminació i recreació / recontextualització en el context de la pràctica. (Ball, 1994; 2001)

Múltiples recontextualitzacions tenen lloc també en els nivells meso (províncies / jurisdiccions) i micro (institucions escolars). Per exemple, Estudis sobre la implementació del tercer cicle de l’Educació General Bàsica (EGB/12-14), establert

en la Llei Federal d'Educació, en les 24 jurisdiccions permetre identificar 56 situacions diferents. Així mateix, la recontextualització curricular és un altre aspecte de la reforma organitzativa del sistema educatiu. Aquestes dues qüestions, entre altres, van operar com a fonts de desigualtats educatives la magnitud i conseqüències individuals i socials no han estat prou estudiades.

A l'Argentina, la reforma organitzativa que es delinea des dels marcs regulatoris (Llei Federal d'Educació, Llei d'Educació Superior) prové creixentment de models diferents, en particular pel que fa a l'oposició regulació estatal / regulació de mercat. D'una banda, les estratègies i les pràctiques de control (pròpies d'una regulació burocràtica i centralitzada) i, d'altra banda, la promoció de la descentralització provincial i l'autonomia institucional (pròpia dels processos d'autoregulació de mercat) (Barroso i d'altres , 2002).

S'estableix una forta tensió entre el "control a distància" ("Estat avaluador") i els mecanismes burocràtics / tradicionals de gestió del sistema educatiu a les províncies. El pilotatge a distància, com a nou paradigma de la gestió pública, es constitueix discursivament en alternativa al control coercitiu i normatiu (regulació burocràtica centralitzada), reemplaçant aquestes normes i restriccions per incentius i la responsabilitat ex post basada en la qualitat i els resultats (regulació postburocràtica).

En aquesta juxtaposició de lògiques es plantegen els processos de recentralització nacional en aspectes clau del sistema educatiu com el disseny d'un currículum nacional (Continguts Bàsics Comuns), de proves estàndards i publicació de resultats de cada escola, la definició de paràmetres de la formació docent inicial i contínua i el finançament dels programes compensatoris d'assistencialisme i tutela als "necessitats" [4] (Dussel, Tiramonti, Birgin, 1998)

A les institucions escolars, el discurs de l'autonomia cobra una rellevància inusitada. Les modalitats burocràtiques tradicionals i el discurs de la nova gestió directiva, amb base en l'autonomia aparent dels centres, es juxtaposen. La "nova" gestió i el mercat estableixen formes més subtils d'autocontrol dels docents i la coerció de l'Estat és reemplaçada per aquesta aparença d'autonomia que suposa autoregulació i debilita les possibilitats de reacció o resistència. La "nova" gestió es caracteritza per l'especialització, la impersonalitat i la monopolització d'un coneixement tècnic gerencial per part d'un nou tipus de professionals: "L'escola es desinfecta i tecnifica" (Ball, 1994).

C. “Efecte Mosaic”: Aquesta categoria permet identificar el canvi progressiu de la idea tradicional de sistema educatiu nacional com “una xarxa o conjunt d’institucions educatives d’educació formal: a) diferenciades per nivells o cicles i relacionades entre si, b) gestionades, supervisades o controlades per agències i agents públics; c) pagades, almenys en part, per algun o algunes de les administracions públiques; d) a càrrec de professors formats, seleccionats o supervisats per aquests agents i retribuïts en tot o en part amb càrrec a un pressupost així mateix públic; i e) que expedeixen unes certificacions o credencials regulades, pel que fa al seu valor formal i expedició, pels poders públics” (Viñao, 2002)

A l’Argentina, la disparitat que emergeix del procés d’implementació de la “transformació educativa” es reflecteix en un “mosaic” de situacions. A tall il·lustratiu es plantegen algunes situacions sobre la reforma organitzativa del sistema i de les institucions:

- **Gestió centrada en l’escola.** En el marc del nou paradigma de gestió escolar es transfereix a les escoles un major poder de decisió i responsabilitat en la gestió dels recursos financers. Sostingut en el discurs de l’autonomia institucional es va generalitzar la gestió per projectes que les escoles han de “guanyar” en una competència per recursos financers. Per a esmentar alguns casos [5] d’aquesta modalitat de gestió ens referim al Programa Escola Creativa a Mendoza, Projecte de Promoció de l’Autonomia Escolar a la província de Còrdova i el Fons Educatiu aplicat a San Luís. El Programa Escola Creativa iniciat a Mendoza el 1992 s’inscriu en “una proposta que transfereix capacitat de decisió a les escoles, concebent-les com a centre de les transformació educativa i reconeixent-les capacitat per a dissenyar, executar i avaluar accions que produeixen més i millors aprenentatges en els alumnes” (Feldfeber, Andrade Oliveira, 2008). El Projecte de Promoció de l’Autonomia Escolar va formar part del Programa de Suport a la Modernització de l’Estat a la província de Còrdova. “El propòsit general és l’enfortiment de les capacitats de gestió pedagògica i institucional amb autonomia a les escoles i la millora dels processos i resultats educatius, atenent especialment les necessitats i desafiaments de les escoles que treballen amb població en situació de vulnerabilitat socioeducativa”. Aquest projecte s’emmarca en les polítiques compensatòries que, inspirades en el principi d’equitat (tal com es va conceptualitzar sota les polítiques neoliberals), van utilitzar com a criteri la “focalització” d’assistència en sectors socialment desafavorits i la “priorització”

dels recursos financers en determinades problemàtiques educatives (Govern de Còrdova, 2003)

El govern de la província de San Luís a través del Fons Educatiu Aplicat atorga als establiments escolars de gestió estatal recursos financers destinats a: el pagament dels docents suplents, consums i serveis (llum, aigua, telèfon, etc.), Petites reparacions o manteniment de l'edifici escolar i capacitació docent. Aquests Fons són gestionats per un Consell Escolar Intern (CEI), integrat pel director, un docent de l'establiment i un representant dels pares dels alumnes. Per a accedir al Fons Educatiu Aplicat les escoles presenten un "Projecte d'Implementació del Fons" on justifiquen les despeses i inversions que realitzaran. L'atorgament d'aquests recursos a una escola depén dels resultats de l'avaluació efectuada per les autoritats ministerials.

La tendència a la privatització o terciarització de serveis educatius històricament prestats per l'Estat és creixent i diversa. Tal és el cas de la contractació de mà d'obra privada tant en els anomenats *Hardservices* [6] (manteniment de les escoles, refaccions, neteja, seguretat, etc.) Com en els *Softservices* (terciarització de serveis educatius a través de contractes amb instituts privats especialitzats en idioma estranger, etc.). A la província de Còrdova, però l'existència de la normativa específica que prohibeix els contractes per a càrrecs docents (Estatut del Docent i d'altres normatives menors), la relació laboral per contractes a terme per a exercir-se en funcions docents comença a generalitzar-se, segons la denúncia efectuada pel gremi docent provincial (La Tiza, 2006, Miranda i d'altres, 2004))

- **Privatització de la gestió:** En l'esquema clàssic d'escola / escola de gestió privada a l'Argentina, les jurisdiccions autoritzen el funcionament d'escoles presentat per organitzacions o associacions (a títol lucratiu o no) i, sota determinades condicions, atorga subsidi (diners públics) per a la cobertura total o parcial dels salaris docents. La infraestructura (edifici escolar, equipaments, etc.) És de responsabilitat de l'oferent del servei (Associació) així com les despeses de manteniment. Aquestes organitzacions tenen àmplies atribucions per a contractar lliurement el personal i administrar l'escola en totes les seues dimensions (financeres, curriculars, etc.). El cos de supervisors estatals s'encarrega del control administratiu i pedagògic de les escoles.

  Una modalitat diferent de privatització de la gestió de les escoles es planteja

en les escoles “autogestionades” (Província de San Luís). Dissenyades sobre la base del model d’escoles “charter” dels EUA, l’Estat provincial va establir una relació contractual amb associacions a qui els reconeix àmplies atribucions en la gestió pedagògica (i curricular) i autonomia per a establir el seu propi règim contracte i cessament del personal docent, així també per a la capacitació i perfeccionament permanent. El personal docent d’aquestes escoles no té dependència laboral amb l’Estat. Les associacions estableixen la suma dels salaris, amb l’única condició que aquests no poden ser inferiors, ni superiors en més del 50% de la resta de les escoles públiques. L’Estat provincial proveeix les associacions de l’edifici escolar i l’equipament, alhora que atorga el finançament per alumne, diferenciat (i creixent) segons el nivell del sistema educatiu que ofereixen. Per al monitoratge pedagògic i financer de les escoles autogestionades, el govern provincial va contractar els serveis d’una consultora privada.

A més d’aquestes dues modalitats assenyalades, també podem trobar a les jurisdiccions / províncies modalitats de descentralització de l’administració del sistema educatiu. Així, la província de Còrdova i en el marc de la Llei d’Educació provincial Núm. 8113/91 va establir un esquema de descentralització operativa territorial delegant tasques en instàncies regionals i locals d’administració de l’educació.

4. Al rescat de l’escola pública?

A l’Argentina, i encara enmig del desastre econòmic i polític amb que iniciem la primera dècada del segle XXI, el govern del president Néstor Kirchner (2003) va definir un conjunt de polítiques destinades a recuperar la centralitat de l’Estat i “recol·locar la política” en l’horitzó de les accions estatals. A diferència del que va passar en la dècada del 90, on es va prioritzar l’economia sobre altres àrees, s’assisteix a una “repolitització de les polítiques públiques”, posant les problemàtiques derivades de les desigualtats socials com a qüestió d’Estat. Això es verifica, entre altres, en els discursos sobre l’educació que reprenen un lloc que havia quedat vacant en la dècada anterior. Es podria dir que es va començar a pensar en el sentit del sistema educatiu, però no des de l’aspecte tècnic, sinó des del reconeixement de la seua naturalesa política. Es va desplaçar així l’empremta tècnica com a pretensió d’eficàcia i la despolitització com a garantia d’eficiència, que sustentaven les polítiques anteriorment (Senén González, 2007)

En els nous discursos i textos de la política educativa nacional és possible identificar dos moments: En un primer moment la sanció de la Llei de Finançament Educatiu (2005) i la Llei de Formació Tecnicoprofessional (2005) es va emmarcar en la recuperació del sentit polític del discurs i les pràctiques educatives en dues qüestions molt sensibles socialment i resistides de la política educativa anterior: el finançament i l'educació tècnica. En un segon moment, la sanció de la Llei d'Educació Nacional (2006) va significar el gir definitiu del canvi ideologicopolític, perquè va derogar la polèmica llei sancionada sota els paràmetres neoliberals.

En la gestió de l'actual presidenta Cristina Fernández de Kirchner aquestes polítiques educatives estan sent aprofundides, posant en el cap de l'agenda educativa l'atenció a les desigualtats socials i educatives. En el discurs d'assumpció a la Presidència va sostenir: "Avui amb bretxes d'inequitat social, els sectors vulnerables són els que van a l'escola pública. Els que tenen diners envien els seus fills a una escola o universitats privats. Llavors els que som part de l'escola pública hem de trobar formes dignes de lluita (...) defensant-la amb intel·ligència" (Clarín, 2007; Presidència de la Nació, 1908.12.16).

El país té avui un context diferent en diversos sentits. A diferència de la dècada del noranta, la nova agenda de polítiques educatives es construeix sobre un ampli consens social que torna a dipositar sobre l'educació expectatives de reparació material i simbòlica de les desigualtats socials. El reposicionament d'un Estat fort té el repte de definir una nova articulació amb la societat civil, com a plataforma per a recompondre alguns fragments del sistema educatiu. Encara que es presenta una paradoxa important: amb una economia en creixement encara es registra un "deute intern" amb amplis sectors socials exclosos. Des d'aquest diagnòstic que sembla estar present en els discursos oficials es registren polítiques educatives i socials que encoratgen alguns avanços importants tendents a reinstal·lar l'eix pedagògic i dels aprenentatges en les escoles i recuperar la unitat del sistema educatiu respectant la diversitat provincial i local.

En aquest sentit, la Llei d'Educació Nacional mobilitza altres discursos que es diferencien de l'etapa anterior, creant nous sentits que recuperen alguns principis de la cultura estatalista original del sistema educatiu argentí i n'incorporen d'altres atenent la diversitat provincial i als contextos internacionals: "L'educació i el coneixement com un bé públic i un dret personal i social, garantits per l'Estat" (Art. 2n); "L'educació és una prioritat nacional i es constitueix en una política d'Estat per a construir una societat més justa..." (Art. 3r) i fixa taxativament que "L'Estat no subscriurà tractats bilaterals o multilaterals de lliure comerç que impliquen

concebre l’educació com un servei lucratiu o encoratgen qualsevol forma de mercantilització de l’educació pública” (Art. 10é). Recupera el discurs de la “igualtat educativa” i reconeix el paper de l’Estat en la promoció i assignació dels recursos pressupostaris per tal de garantir la igualtat d’oportunitats i resultats educatius en els sectors més desfavorits de la societat.

Dels 145 articles que conté aquesta Llei assenyalaré alguns dels temes que permeten identificar una ruptura, respecte de la normativa anterior:

1. Per a atendre els problemes d’ordre pedagògic, organitzatiu i financer que porta la implementació de l’estructura acadèmica establerta a la Llei Federal, estableix una estructura

acadèmica similar per tot el país que comprén quatre nivells (Inicial, primari, secundari i superior) i vuit modalitats: Educació Tecnicoprofessional, Educació Artística, Educació Especial, Educació permanent de Joves i Adults, Educació Rural, Educació Intercultural

Bilingüe, Educació en Contextos de Privació de Llibertat i Educació Domiciliària i Hospitalària;

2. Reafirma l'obligatorietat escolar des de l'edat de cinc anys i estableix la universalització del Nivell Inicial per a les xiquetes i els xiquets de quatre anys. La Llei de

Finançament Educatiu preveia com un dels seus objectius “Incloure en el Nivell Inicial al 100% de la població de cinc anys d’edat i assegurar la incorporació creixent de les xiquetes i dels xiquets de tres anys i quatre anys, prioritzant els sectors més desfavorits” (Art. 2).

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-10/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

El Nivell Inicial registra per a l'any 2009 una taxa del 92,43% de la població de xiquetes i xiquets de 5 anys d'edat escolaritzats. Mentre que la taxa d'escolarització per a la sala de 4 anys és del 77,1%, per a l'any 2009. Encara que aquestes dades estadístiques són encoratjadors, les

comparacions entre províncies mostren una bretxa important, o si es comparen les dades per àmbit urbà i rural les taxes d'escolarització de les sales de 3 i 4 anys d'edat presenten diferències molt marcades. (DINIECE, 2010)

3. Estén l'obligatorietat

escolar fins a la finalització de l'Educació Secundària. Per això el govern nacional a través dels governs provincials implementà un conjunt de programes com el PROMSA (Programa de Millora del Sistema Educatiu/2004) amb el propòsit de

generar les condicions institucionals i d'infraestructura per a atendre la població escolar que es troba en major risc social i educatiu. Un dels subprogrames és el Programa Nacional de Beques Estudiantils (PNBE) els resultats del qual van donar compte d'un

impacte positiu en termes de millora de l'assistència i promoció dels beneficiaris de les beques, respecte dels que no n'eren beneficiaris i estaven en condicions de obtenir-la. Basat en el model d'execució del PROMSA i per donar continuitat i aprofundir aquestes accions, el

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-10/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

PROMEDU (Programa de Millora de l'Equitat Educativa/2008), també amb finançament internacional, té com a propòsit l'equitat de l'educació inicial, primària i secundària i contribuir a tancar la bretxa existent en les oportunitats educatius de

xiquetes i xiquets, i joves que pertanyen a diferents estrats d'ingrés . De la mateixa manera que l'anterior preveu un Programa Nacional de Beques Estudiantils (PNBE) per a atendre els problemes de r**etenció i promoció en el nivell secundari,**

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-10/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

estimulant la permanència, promoció i eixida de l'alumnat de 13 a 19 anys que assisteixen a escoles estatals d'educació secundària, que estiguen en risc d'abandonar el sistema educatiu i pertanyen a famílies que es troben en situació d'indigència i / o

pobresa. A més, es distribuiran textos escolars per als alumnes i les biblioteques escolars, així com recursos didàctics i material de consulta per als docents d'escoles secundàries. En un segon subprograma el finançament per a l'adequació, reparació i ampliació de la

infraestructura escolar estarà destinada a aquelles escoles de jornada escolar estesa en el nivell primari, que atenguen alumnat en condicions de pobresa (DGFI, 2011)

Aquestes polítiques educatives estan acompanyades de polítiques socials com el Programa Nacional d'Assignació Universal per fill per a protecció social (AUH) (Decret núm. 1602-1609) destinat a les famílies amb fills menors de 18 anys en condicions de vulnerabilitat social (desocupats, treballadors informals que perceben baixos ingressos, etc.). És condició per a percebre aquesta assignació que els fills assistisquen a un establiment escolar i, complementàriament s'atenguen els aspectes bàsics de la salut de xiquetes i xiquets i les / els adolescents (programes de vacunació, per exemple). Aquest programa està destinat a reintegrar l'alumnat que havia abandonat l'escola o a incorporar a aquells que no hi havien arribat

encara per falta de condicions socials bàsiques.

A partir de l'any 2009 el Pla Nacional d'Educació Obligatòria, aprovat pel Consell Federal d'Educació, planteja una construcció conjunta que integre les polítiques nacionals, provincials i locals, les estratègies per a fer front als canvis de l'educació obligatòria, en els seus diferents àmbits , nivells i modalitats i l'articulació amb les intervencions intersectorials d'altres ministeris i organitzacions socials [7]. Es proposen tres estratègies: 1) Incrementar la cobertura del nivell i millorar les trajectòries escolars dels alumnes, en correspondència amb les polítiques d'igualtat i equitat social, 2) Millorar la qualitat de l'oferta educativa i 3) Enfortir la gestió institucional.

Així mateix, i per a fer efectiva la culminació de l'ensenyament obligatori, el Consell Federal d'Educació [8] va aprovar el 2010 les "Pautes Federals per a la mobilitat estudiantil en l'educació obligatòria", on s'estableixen "les condicions per al passatge entre escoles de diferents modalitats, orientacions i jurisdiccions, eximint l'alumne de la necessitat de retre equivalències al moment del traspàs". Aquesta mesura de política educativa "procura protegir els drets dels alumnes i la cohesió del sistema educatiu nacional", a través de mecanismes que faciliten la mobilitat dels estudiants dins del territori nacional, promovent la inclusió i la finalització de l'ensenyament secundari.

La Llei de Finançament Educatiu sancionada el 2005 es va proposar com a meta en 2010 destinar el 6% del PIB. Les dades disponibles assenyalen que s'ha superat aquest percentatge per a l'any objectiu (2010) i en algunes províncies, com és el cas de Còrdova, el govern ha destinat en l'últim any un 40% del pressupost provincial a educació.

Encara hi ha molts deutes pendents com augmentar els salaris docents que si bé han tingut una millora significativa en els últims anys, les disparitats entre les províncies són importants; aprofundir les accions per a assolir una efectiva inclusió, permanència i finalització dels estudis obligatoris dels sectors socials més vulnerables, complementades amb altres accions destinades a la millora en els resultats dels aprenentatges, dels quals donen compte els magres rendiments obtinguts en les avaluacions nacionals i internacionals, entre d'altres problemes que encara subsisteixen en el sistema educatiu.

Finalment, cal assenyalar que a diferència de la dècada dels noranta signada per una forta conflictivitat entre el govern nacional i les jurisdiccions [9] s'estaria

perfilant un escenari col·laboratiu entre el nivell macro i el meso polític, amb alguna participació en l'educació dels nivells de govern local, com els municipis. Es presenta l'oportunitat de confirmar que des dels estats provincials també és possible construir una societat més justa atenent les desigualtats educatives i des de l'Estat nacional de fer efectiu el declamat federalisme.

Bibliografia

Ball, Stephen (2007): *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. Routledge. London.

Ball, Stephen(2004): *Performatividade , privatizaçao e o Póst-Estado Do Bem-Estar.* Educaçao & Sociedade. Revista de Ciencia da Educaçao, Vol 25, Núm. 89, Set./Dez.CEDES/UNICAMP.

Ball, Stephen (2002): *Textos, discursos y trayectorias de la política. La teoría estratégica.* Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Año 2, Núm. 2/3. Facultat de Filosofia i Humanitats de la Universitat Nacional de Còrdova (Traducció Estela M. Miranda)

Ball, Stephen (2001): *Global policies and vernacular politics in education*. *Curriculo sem Fronteiras,* v.1, Núm. 2, pàgs.xxvii.xliii, jul/dez.

Ball, Stephen(1998) *Big policies/small World: an introduction to internacional perspectives in education policy.* Comparative Education, vol. 34, Núm. 2, Oxford.

Ball, Stephen (1993): *La gestión como tecnología moral.* En Ball, Stephen (1993): *Foucault y la educación.Disciplinas y saber*. Ediciones Morata, Madrid.

Barroso, João (2005): *O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas*. Educação & Sociedade, Vol 26, Núm. 92, Especial-Out. 2005. CEDES/Unicamp.

Barroso, João (2004): *La autonomía de las escuelas en el contexto de cambio de los modos de regulación de las políticas y de la acción educativa: el caso portugués.* Revista Educación Núm. 333, Madrid.

Barroso, João, Afonso, Natércio (2002) *Sistèmes éducatifs, modes de régulation et*

d'évaluation scolaire et politiques de lutte contre les inégalités en Anglaterre, Belgique, France, Hongrie et au Portugal. Reguleducnetwork (Deriverable 3).

Bauman, Zygmunt (2007): *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa, Barcelona.

Bauman, Zygmunt(2006): *Vida líquida*. Paidós, Buenos Aires.

Bonal, Xavier; Tarabini Catellani, Aina y Verger, Antoni (comp.)(2007): *Globalización y Educación. Textos fundamentales.* Buenos Aires. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Bresser Pereira, Luis(1998): *La reforma del Estado de los años noventa. Lógicas y mecanismos de control.* En Revista Desarrollo Económico, v. 38, Núm. 150, juliol-setembre, Buenos Aires.

CTERA, CNTE, Colegio de Profesores; AFUTI-FENAPES-LPP (2005): *Las reformas educativas en los países del cono sur.* Un Balance crítico. Clacso, Buenos Aires.

Dale, Roger (2007): *Los efectos de la globalización en la política nacional. Un análisis de los mecanismos.* En Bonal, Xavier; Tarabini Catellani, Aina y Verger, Antoni (comp.)(2007): *Globalización y Educación. Textos fundamentales.* Buenos Aires. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Dale, Roger y Robertson, Susan (2007): *Entrevista a Boaventura de Sousa Santos*. En Bonal, Xavier; Tarabini Catellani, Aina y Verger, Antoni (comp.)(2007): *Globalización y Educación. Textos fundamentales.* Buenos Aires. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Diario La Voz del Interior 03/03/2008

Dubet, François (2006): *Declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado.* Gedisa Editorial, Barcelona.

Dubet, François (2004):*¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo*. En Tenti Fanfani, Emilio (Org.) (2004). Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. Institut Internacional de Planeament de l'Educació/Unesco, Buenos Aires.

Dussell, Inés; Tiramonti, Guillermina, Birgin, Alejandra (1998): *Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina.* Revista de Estudios del Curriculum, Núm. 2, Vol. 1. Ediciones

Pomares-Corredor, Barcelona.

García Canclini, Néstor (1989): *Culturas híbridas.* Grijalbo, Mèxic.

García Delgado, Daniel (1998): *Estado-nación y globalización. Fortalezas y debilidades en el umbral del tercer milenio.* Ariel, Buenos Aires.

Feldfeber, Myriam y Andrade Oliveira, Dalila (Comps.) (2008): *Política Educativa y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

Hardt, Michael.y Negri, Antoni (2000): *Imperio*. Harvard University Press. Cambridge.

La Tiza. Revista de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC), Año XV/ Núm. 89, març-abril 2006.

Lechner, Norbert (1999): *Los condicionantes de la gobernabilidad democrática en la América Latina de fin de siglo*. Flacso, Buenos Aires.

Lechner, Norbert (1991): *A la búsqueda de la comunidad perdida. Los retos de la democracia en América Latina.* Revista Internacional de Ciencias Sociales, Núm. 129, setembre, Unesco.

Maroy, Ch. et Dupriez, V. (2000): *La régulation dans les systèmes scolaires.Propositions théoriques et analyse du cadre structurel en Belgique francophone.* Revue Française de Pédagogie, Núm. 130.

Dirección General Unidad de Financiamiento Internacional (2011). Ministerio de Educación. Buenos Aires. http://www.me.gov.ar/ufi/

Direccional Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) (2010): *Las cifras de la Educación Inicial y sus modelos de organización*. Boletin Núm. 8. Ministeri d'Educació de la Nació. Buenos Aires.

http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/boletin/8-Boletin-2010.pdf

Miranda, Estela (2010) *Cuestión de Estado. Políticas neoliberales, mutaciones institucionales y su impacto en el oficio de enseñar.Hoy La Universidad,* Núm. 2,

novembre 2009. Universitat Nacional de Còrdova. pàgs.29-31

Miranda; Estela; Lamfri; Nora(2008): *Los efectos de la multirregulación política en educación en la configuración de nuevas condiciones de trabajo e identidad del oficio docente.* Cuadernos de Educación, Núm. 6, vol. 6. Centre d'Investigacions de la Facultat de Filosofia i Humanitats de la Universitat Nacional de Còrdova.

Miranda, Estela. (2005) *Decentralization, new form of governance of the educational system and teachers´ work in Argentina: From the State to the market?* Paper presented at 7th ESRC Seminar 'Privatisation, new forms of governance and work', Institute of Education, University of London.

Miranda, Estela; Senén González, Silvia; Lamfri, Nora. & Nicolini, Mariana (2004). *Políticas de Reforma del Sistema Educativo en los noventa. Nuevas configuraciones emergentes a partir de la Ley Federal de Educación y su implementación en Córdoba.* Editorial Brujas, Còrdova.

Miranda, Estela y Senén González, Silvia (2003). *Inclusión social, comunidades y educación.* Seminari de Cooperació Canadà Còrdova. Centre Cultural Canadà Còrdova, Agència Còrdova Ciència SE i Universitat Nacional de Còrdova, Còrdova, del 10 al 12 d'abril.

Neave, Guy (1988): *On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1968-1988*. European Journal of Education, 23(1/2).

O´Donnell, Guillermo (2004) *La Democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanos y ciudadanas. Contribuciones para el debate.* Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Alfaguara SA, Buenos Aires.

Popkewitz, Thomas (1994): *Sociología política de las reformas educativas.* Morata Editores, Madrid.

Pereyra, Miguel. y Otros (Comp) (1996). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.

Quevedo, Luis (2003): *La escuela frente a los jóvenes, los medios de comunicación y los consumos culturales en el siglo XXI.* En Tenti Fanfani, Emilio (comp.): Educación media para todos. IIPE/Altamira/Fundación OSDE, Buenos Aires.

Ramonet, Ignacio (2007): *El mercado contra el Estado. Informe sobre la globalización.* Le Monde Diplomatique, Núm. 4, Agosto. Última consulta 10/1/2011 http://firgoa.usc.es/drupal/node/40637

Senén González, S. (2008) *Política, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y la micropolítica.* En: Pedraza, Roxana. (Comp.): Política pública y Educación: Mitos y realidades. Editorial Aique, Buenos Aires.

Stiglitz, Joseph (2002): *El malestar en la globalización.* Taurus, Buenos Aires.

Sverdlick, Ingrid (2010). *Experiencias educativas que nos interpelan. El sentido del derecho a la educación, el formato escolar y las políticas públicas.* Rizoma Freiriano Núm. 8. Instituto Paulo Freire de España.

https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2010-vol-8/

Tenti Fanfani, E. (Org.) (2004): *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Tiramonti, G. (Comp.) (2004): *La trama de la desigualdad educativa*. *Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial, Buenos Aires

Torres, Carlos Alberto(2008) *Educación y Globalizaciones: Dilemas y desafíos para la educación superior en América Latina.* Conferència dictada en la Facultat de Filosofia i Humanitats. Universitat Nacional de Còrdova. (mimeo).

Torres, Carlos Alberto.(2008): *Globalización y Educación Superior en las Américas*http://www.revista-theomai.unq.edu.ar/numero15/ArtTorres.pdf

Viñao Frago, Antonio (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios.* Morata, Madrid.

Whitty, Geoff.; Power, Sally & Halpin, David (1999) *La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación.* Ediciones Morata, Madrid.

Zufiaurre, Benjamin (2010): *Reformas y debates en educación.Hacia un discurso reculturalizador en el Siglo XXI*. En: Rizoma Freiriano Núm. 8. Institut Paulo Freire d'Espanya.
https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2010-vol-8/

Notes

[1] Encara que va haver-hi intents de descentralització dels serveis educatius des de finals de la dècada del cinquanta, acabat el 1978, durant la Dictadura Militar, es va dur a terme la transferència o "devolució" dels nivells preprimari i primari nacionals a les províncies / jurisdiccions . El 1991, es van transferir els serveis educatius de Nivell Mitjà (Secundària) i el Nivell Superior No-Universitari (Llei Núm. 24049/91).

[2] La crisi argentina de 2001-2002 va ser presentada com un dels casos d'empobriment social més accelerats ocorreguts en el món. Es va definir com "una crisi total" perquè va abastar les dimensions de l'aspecte social, el polític, el cultural (entés com els valors, la identitat) i va abraçar totes les esferes de la societat, afectant la quotidianitat dels subjectes (Miranda; Senén González, 2003)

[3] El terme hibridació és d'origen biològic i el seu ús es generalitza en la teoria social en els noranta per denotar "processos socioculturals en què estructures o pràctiques discretes, que existien en forma separada, es combinen per a generar noves estructures, objectes i pràctiques" (García Canclini, 1989).

[4] Referint-se a les polítiques de descentralització dels noranta, les autores, sostenen que sota el discurs de l'autonomia escolar" apareix un "nou subjecte discursiu, el 'necessitat'. El 'necessitat' es refereix a una manera tutelar i jeràrquica d'articulació dels individus a la societat que ens aliena a les nostres tradicions polítiques, però que en aquesta ocasió es resignifica a la llum de l'eficientisme tecnocràtic (…) Els experts desenvolupen i perfeccionen sofisticades tècniques per a la seua identificació i posterior incorporació a programes assistencials (….) l'inclouen en una relació amb l'Estat que no el situa com a subjecte de dret sinó que el s'inscriu en un sistema de prebendes i obligacions" (Dussell, Tiramonti i Birgin, 1998)

[5] La gestió des del nivell central (Ministeri Nacional) del finançament de programes i projectes va ser una estratègia per a "controlar" a les províncies / jurisdiccions en la implementació de la Llei Federal d'Educació i d'intervenció directa en les institucions educatives.

[6] El Govern de la província de Còrdova, que assumeix el juliol de 1999, va

implementar “la desconcentració en el maneig de recursos financers” a les escoles, atorgant-los una suma de diners mensuals per a serveis de manteniment d’aquestes. Això va generar un gran nombre de dificultats com a conseqüència de, d’una banda, no disposar d’un instrument legal específic que ho regulés i, d’altra, un increment en les tasques administratives i responsabilitats als directors no habituats a manejar-se amb una lògica de gerència de recursos financers. Els serveis de neteja dels centres educatius van ser descentralitzats als municipis i comunes, amb transferència de recursos del pressupost provincial (Miranda i d’altres, 2004).

[7] Llei d’Educació Nacional reconeix a les organitzacions socials com a oferents d’educació en incorporar la figura de la “gestió cooperativa i gestió social” de serveis educatius per a tots els nivells i modalitats, diferenciant-la de la gestió privada com la considera fins a la sanció d’aquesta llei. (Sverdlick, 2010).

[8] El Consell Federal d’Educació és un òrgan permanent de “concertació, acord i coordinació de la política educativa nacional”, per assegurar la unitat i articulació del sistema educatiu. Presidit pel ministre d’Educació de la Nació, l’integren els responsables de la conducció educativa de cada jurisdicció i, a més, compta amb la participació de tres representants del Consell d’Universitats.

[9] A poc d’assumir (Desembre 2008) i sobre la premissa de: “La qualitat no és possible si hi ha nivells de desigualtat”, l’actual gestió del Ministeri d’Educació de la província de Còrdova va donar a conéixer les primeres definicions de política educativa, centrades a: 1) Estratègies d’atenció al fracàs escolar (nivell primari) ampliant programes existents destinats a sectors vulnerables i que van resultar reeixits (El Programa 108 Escoles urbano marginals s’ampliarà a 234 escoles, cobrint el 70 per cent de les institucions vulnerables urbanes de la ciutat de Còrdova. L’ampliació cobreix el 70% de les escoles; ampliació de jornada per a escoles de sectors marginals, entre altres), 2) Per a atendre els problemes de fracàs (repetició i baixos rendiments en els aprenentatges) de l’Educació Mitjana s’està treballant en la implementació de professors tutors en els primers anys de nivell. La creació d’un organisme específic en l’estructura de l’administració educativa provincial que s’ocuparà de l’Ensenyament Tecnicoprofessional és una altra política de la nova gestió; 3) Per a enfortir l’ensenyament es prioritza: “Més Llengua, Matemàtica i Ciències” (Entrevista al ministre d’Educació i equip de gestió. En Diari: La Voz del Interior 03/03/2008)

Traducció: Joaquin Martínez

Habits of paradise

Robert Hass

Perhaps it would help
make the bed. Would be diligently as modern
earnest, would result in turmoil?

(Outside the cottonwoods shimmer in the wind)

If you saw the dark pendulum stroke neat
is a hawk, high above, nesting
in the face of the mountain, and if
For once, I would not be the falcon,
Would it help? Card payment account
Currency spent the summer, will I flatter
then the wind?, would that be something?

The woman carries bowl
He bows in your presence, leans to the ground.
No matter what you're really thinking.
Compassion is form. Suffering is grass.
She is not the first thought, nothing urgent.

The man made of fire baby. Man
drink made of cedar.
Two kinds of birds celebrated in the poplars.
She spreads millet between those who celebrate the pain.
She sprinkled with tears to the thirsty.
The desire away toward the south when the leaves change color.

Hàbits del paradís

Robert Hass

Potser seria d’ajuda
fer el llit. ¿Podria diligencia tan moderna resultar
fervorosa, provocaria una efervescència?

(Fora els àlbers centellegen al vent).

Si veiés que el polit cop de foscor oscil·lant
és un falcó, a dalt al capdamunt, niant
en el rostre de la muntanya, i si,
per una vegada, no volgués ser el falcó,
¿seria d’ajuda? Fitxa de pagament a compte,
Gastada la moneda de l’estiu, m’adularia
llavors el vent?, ¿serviria això d’alguna cosa?

La dona porta el bol
S’inclina en la teva presència, s’inclina fins al sòl.
No importa el que estiga realment pensant.
La compassió és forma. El sofriment és pastura.
Ella no és el primer pensament, gens urgent.

L’home fet de foc beu. L’home
fet de cedre beu.
Dues classes d’ocells festegen en els pollancres.
Ella escampa mill entre els quals festegen el dolor.
Ella ruixa amb llàgrimes als assedegats.
El desig s’allunya cap al sud quan les fulles canvien de color.

Hábitos del paraíso

Robert Hass

Quizá sería de ayuda
hacer la cama. ¿Podría diligencia tan moderna resultar
fervorosa, provocaría una efervescencia?

(Afuera los álamos centellean al viento).

Si viera que el pulcro golpe de oscuridad oscilante
es un halcón, arriba en lo alto, anidando
en el rostro de la montaña, y si,
por una vez, no quisiera ser el halcón,
¿sería de ayuda? Ficha de pago a cuenta,
Gastada la moneda del verano, ¿me adularía
entonces el viento?, ¿serviría eso de algo?

La mujer lleva el tazón
Se inclina en tu presencia, se inclina hasta el suelo.
No importa lo que esté realmente pensando.
La compasión es forma. El sufrimiento es pasto.
Ella no es el primer pensamiento, nada urgente.

El hombre hecho de fuego bebe. El hombre
hecho de cedro bebe.
Dos clases de pájaros festejan en los chopos.
Ella esparce mijo entre los que festejan el dolor.
Ella rocía con lágrimas a los sedientos.
El deseo se aleja hacia el sur cuando las hojas cambian de color.