El derecho a la educación y la (des) igualdad educativa: historia, política y desafíos.

Juan Pablo Abratte

Historia

La educación no fue pensada desde sus orígenes como un derecho. Al menos desde la conformación de los sistemas educativos modernos, la escuela (entendida genéricamente como una institución en la que se transmiten determinados conocimientos, normas y valores socialmente legitimados) fue una expresión tardía, al menos en su versión de educación popular. Tal como lo señala Bauman, más allá de la retórica ilumnista que concebía a la educación del pueblo como la difusión de la razón y de las luces para las mayorías, el diseño de una institución especializada, destinada a esas mayorías fue más bien una expresión del disciplinamiento y control social para sectores populares, que una efectiva ampliación de derechos. La Revolución Francesa, que está en la base de los derechos humanos, como derechos universales, hizo hincapié en la escuela masiva como un modo de propagar valores de ciudadanía en una población que se había constituido sobre la base del poder absoluto. Sin embargo el diseño institucional de un sistema educativo de masas mantuvo siempre formas institucionales diferenciadas para distintos sectores sociales y, por ende, al menos en los niveles superiores la educación fue concebida como un privilegio.

En su versión autóctona, las discusiones de la generación del 37 sobre la formación del Estado Argentino y el modelo educativo que se debía consagrar también atravesaron fuertes tensiones entre quienes concebían a la educación como un derecho del pueblo o como un privilegio de las élites. Alberdi por ejemplo consideraba que la educación masiva era innecesaria para sociedades inmaduras y que sus efectos sobre los sectores populares sólo iban a acrecentar la demagogia, la charlatanería política y generar expectativas de movilidad social ascendente que se verían frustradas para las mayorías, a quienes el Estado debía garantizar derechos civiles –como la propiedad, la libre circulación y la libertad de expresión- dejando los derechos políticos como privilegio de las élites que tenían la responsabilidad de gobernar. Sarmiento en

cambio, inaugurando una tradición “democrática” destacaba el derecho a la educación como condición para el ejercicio de los derechos políticos, que debía garantizarse para el conjunto de la población, sin distinciones de clases, sexo o religión. Sin embargo, tanto para uno como para otro pensador, existía una suerte de frontera infranqueable para sectores ubicados en el polo de la “barbarie” con escasas posibilidades de acceder a la civilización, para ellos no había alternativas, quedaban excluidos de los derechos.

Este debate de ideas, que es fundante del Estado Nacional y del Sistema Educativo argentino, tuvo sus expresiones institucionales en un sistema que mantenía el acceso a los niveles superiores de educación sólo a los sectores sociales privilegiados, ampliando el acceso de los sectores populares a una escuela elemental, que –como algunos autores han señalado- era más elemental para los más pobres, para los pobladores rurales, para los inmigrantes excluidos del circuito laboral, entre otros sectores sociales. La expansión del sistema educativo, la creación de instituciones escolares en todo el territorio, la ampliación de la matrícula de educación básica y posteriormente de educación media y superior, la diversificación del sistema educativo para incluir tramos destinados a la educación de adultos, la formación para el trabajo, incluso la educación no formal fueron baluartes en la ampliación del derecho a la educación. Cada vez el sistema, diversificado en sus fines y en sus propósitos incluía más población.

No es necesario advertir que la construcción de la educación como derecho no estuvo desligada de la ampliación de otros derechos sociales y políticos y podríamos señalar momentos de la historia educacional en los que se produjeron saltos cuantitativos (y cualitativos) importantes, siempre vinculados a un papel activo por parte del Estado, así como a procesos de desarrollo económico, ampliación de la participación política y movilización social. El peronismo primero y el desarrollismo después fueron momentos de crecimiento de los sistemas escolares en todos sus niveles, y también de efectiva inclusión de sectores que previamente se habían visto excluidos de una educación de calidad. Los historiadores de la educación también sabemos que hubo momentos en la historia y expresiones políticas que tendieron a limitar esos derechos a restringir el acceso de determinados sectores sociales al sistema

escolar –especialmente en el nivel secundario y superior- y a conservar una posición centrada en la educación como privilegio de las minorías. Los períodos de facto, especialmente la última dictadura cívico militar en 1976 y posteriormente el neoliberalismo en los ’90 fueron expresiones dramáticas de estas posiciones.

Un hito central en el abordaje de estos procesos desde la investigación educativa puede encontrarse en la década de los ´80, cuando “comenzó a desarrollarse toda una línea de estudios orientados a enfatizar los procesos de democratización embrionarios todavía en la región. El carácter de tales investigaciones estaba orientado hacia la formulación de contribuciones y sugerencias destinadas a evitar los resabios del autoritarismo aún existentes, así como al señalamiento de aquellos aspectos de las nuevas políticas públicas que -en el campo educativo, tendían a constituirse –más allá de las apariencias en simples mecanismos simbólicos o ritualistas de escaso valor democratizador. Estos trabajos se basaban en un esquema analítico relativamente simple: la democracia naciente constituía una ruptura profunda respecto al “período o proyecto autoritario”, de forma tal que las políticas educativas debían reflejar este nuevo carácter político que se difundía en la región” (GENTILI, 1994) En esa línea de trabajo, se inscriben algunas investigaciones orientadas a indagar procesos de diferenciación y discriminación educativa, que pusieron en el centro de sus análisis el concepto de segmentación. Una obra imprescindible para el análisis del problema fue desarrollada por Cecilia Braslavsky, en 1985. Sus aportes teóricos son interesantes; el problema se estudia en relación al proceso de democratización educativa comprendida como "creación de opciones educativas que promuevan la ruptura del monopolio de la educación en sectores minoritarios de la población" (BRASLAVSKY, 1985). A partir de esta conceptualización se analizan dos tendencias presentes en todo sistema de educación formal: la de la Unidad -"prestación de iguales oportunidades educativas para toda la población y articulación del conjunto de la prestación educativa"- y la de Diferenciación -"prestación de distintas oportunidades educativas e independencia de los niveles de prestación" (BRASLAVSKY, 1985). Unidad y diferenciación no pueden ser equivalentes a democratización del sistema,

ambas dimensiones pueden ser o no funcionales al monopolio de la educación en manos de sectores sociales minoritarios y, pueden contribuir u obstaculizar los procesos de democratización educativa. Un sistema que presenta altos niveles de unidad en la prestación de los servicios educativos puede resultar antidemocrático en tanto no de respuestas a demandas provenientes de sectores con origen socio-cultural diferente, el sistema debería producir “ecualizaciones”, para disminuir las diferencias de calidad, inaugurando una reflexión en torno a los efectos negativos de las propuestas homogeneizantes que dieron origen al sistema. Por otra parte, en la historia educativa argentina la centralización –entendida como “unidad vertical” del sistema- se había considerado equivalente a democratización. Sin embargo, en las condiciones en que se encontraba el sistema educativo post-dictatorial, un movimiento centralizador parecía riesgoso en términos de garantizar la democracia. Se perfilaba, desde la investigación educacional, cierta tendencia a favorecer procesos de descentralización –siempre que los mismos no profundizaran la segmentación del sistema y garantizara las “ecualizaciones” a las que hacíamos referencia anteriormente. El núcleo central de la investigación era la conformación de "circuitos diferenciados de calidad educativa" como tramos del sistema que presentan importantes diferencias en la calidad del servicio que se ofrece. Cuando la posibilidad de pasar de un circuito de calidad educativa diferenciada a otro es baja o nula y la selectividad social de la población reclutada en cada circuito es alta, se considera que el sistema educativo está segmentado. "La segmentación y la desarticulación suelen ser perfectamente funcionales a la conservación del monopolio de la educación en grupos sociales minoritarios o a una forma menos aparente de monopolio de conocimientos, habilidades y pautas sociales relevantes para la participación económica, social y política: permitir el acceso a años formales de instrucción, pero reservar el acceso a estos conocimientos, habilidades y pautas sociales a ciertos segmentos y niveles del sistema educativo" (BRASLAVSKY, 1985).

Los trabajos de Braslavsky inauguraron una línea de investigación educacional que intentaba describir y explicar los procesos de desigualdad educativa en clave histórico-política, a la vez que articular los hallazgos de la investigación con un horizonte político de democratización social. Pienso por ejemplo en el

trabajo de Daniel Pinkasz sobre el proceso de escolarización en la Provincia de Buenos Aires, que ofrecía una visión desmitificadora del discurso sarmientino sobre la educación común, mostrando cómo, desde sus orígenes el sistema escolar de la provincia de Buenos Aires había desarrollado –especialmente en los gobiernos conservadores de fines del siglo XIX y principios del XX diversos mecanismos de segmentación del sistema, tanto en lo que hace a la extensión de la obligatoriedad escolar, la conformación de escuelas primarias elementales y superiores y su distribución en zonas rurales y urbanas, la gratuidad de la escuela, la fuga de contenidos curriculares de mayores niveles de complejidad al tramo superior de la enseñanza elemental y su reducción en los tramos inferiores, a contenidos instrumentales y de escaso nivel de complejidad.

Otros trabajos, como el de Pablo Pineau retomaron recientemente las categorías planteadas por Braslavsky, para dar cuenta de los mecanismos de segmentación horizontal y vertical del sistema, en el contexto de la última dictadura militar. La historicidad de los procesos de desigualdad educativa se hace evidente cuando ellos toman carnadura histórico-política y pueden reconocerse las estrategias que el propio Estado desarrolló en distintas etapas de la historia para profundizar mecanismos de diferenciación del sistema escolar.

Concepciones de educación como privilegio, como monopolio de los sectores minoritarios estuvieron –y están presentes– en el debate político de la educación y luchan por construir hegemonía, que naturalice que determinados sectores tienen derecho a acceder al sistema y otros no pueden hacerlo porque no cuentan con los recursos económicos, culturales o simbólicos para ver garantizados sus derechos. Estas concepciones, estrechamente vinculadas a posicionamientos centrados en el mercado, las tasas de retorno de la educación, la utilidad del sistema educativo, etc. están presentes en el debate de las políticas educativas, con una tenacidad y una fuerza argumentativa a veces impresionante. Basta con aproximarse a algunos discursos para que podamos encontrar –en versiones más o menos remozadas- los mismos argumentos desplegados desde los orígenes del sistema en torno a la conveniencia de ampliar –especialmente en los niveles superiores- el acceso y

la permanencia de determinados sectores sociales a la escuela y la universidad pública. Sin dudas también a esos argumentos se suman nuevos mecanismos de discriminación.

En los 2000, se iniciaron estudios que retomaron la preocupación por el tema de la desigualdad educativa, que había sido investigada en los primeros años de la recuperación democrática y luego había sido prácticamente abandonada por la agenda de la investigación educativa. A diferencia de los trabajos de mediados de los ’80, que pensaban el espacio social como un todo integrado pero diferenciado jerárquicamente en relación con el origen social de sus miembros, los nuevos estudios parten de indagar los procesos de transformación social contemporáneos, como efecto de los cambios a escala global y de la ruptura de la organización estado-céntrica de la sociedad.

Estos procesos “transforman en inadecuado el concepto de segmento que hace referencia a la existencia de un campo integrado y habilita pensar el espacio social y educativo como un compuesto de “fragmentos” que carecen de referencia a una totalidad que le es común o un centro que los coordina. El fragmento es un espacio autorreferido en el interior del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias, las primeras marcan los límites o las fronteras del fragmento, las otras dan cuenta de la heterogeneidad de estos espacios. De este modo el fragmento actúa como una frontera de referencia, pero no se constituye en un todo integrado y coordinado, ni siquiera en un campo donde se puedan reconocer posiciones relativas de actores e instituciones, sino que se trata de un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes. Es este concepto de fragmentación el que a nuestro criterio mejor da cuenta de la configuración actual del sistema educativo” (TIRAMONTI, 2004)

La noción de segmento es desplazada por la de fragmento. Las particularidades del proceso de fragmentación, refieren –para estos trabajos- a la inexistencia de un centro (Estado) que permita considerar al sistema educativo como un campo integrado, sino más bien a agregados institucionales que se articulan en torno a su propio eje. La idea de fragmento como “frontera de referencia” remite a los conceptos de Unidad y Diferenciación acuñados por

Braslavsky, pero evidenciando transformaciones significativas en su sentido; mientras “unidad y diferenciación” son dimensiones de los sistemas educativos en su conjunto en el planteo de Braslavsky, para Tiramonti la frontera delimita componentes de unidad al interior de cada fragmento y diferenciación entre uno y otro, pero careciendo de un eje común que permita constituirlos en un campo integrado. A partir de estos análisis, la investigación indaga en un conjunto de escuelas de nivel medio aspectos centrales que definen cada uno de los fragmentos, diversas finalidades asignadas a la escolaridad (tanto por parte de los docentes como de los alumnos y sus familias), el lugar que ocupa la “tradición”, el “conocimiento” y la “contención” en cada uno de los aglomerados institucionales, las representaciones que los sujetos construyen sobre su futuro y las expectativas familiares. El desafío parece concentrarse en el análisis de procesos históricos que asignan sentidos a la escolarización, indagando sobre las condiciones estructurales que intervienen en la configuración del sistema educativo, caracterizando la dinámica de fragmentación y los factores que intervienen en su producción. Tal como lo señala Tiramonti “los discursos públicos que asignan funciones, demandas y orientaciones para el sistema educativo y las instituciones, participan en la construcción de sentidos para las instituciones escolares. Así, resulta de interés revisar las relaciones que se establecen entre el discurso público sobre la escuela, su incorporación en las instituciones, las particulares dinámicas institucionales que se plantean con respecto a dichos discursos y las expectativas que las mismas despliegan en elación con la escolarización” (TIRAMONTI, 2006)

La perspectiva de Tiramonti, ubicada en un contexto de crisis del modelo neoliberal y evidente disolución del Estado como eje articulador de la sociedad que tuvo su mayor expresión en el año 2001, ponía en cuestión la idea de un sistema educativo integrado y aludía más bien a un conglomerado institucional escasamente articulado, regido por lógicas de mercado, por las que las instituciones educativas –fuertemente diferenciadas- respondían a un conjunto heterogéneo de demandas familiares y sociales, orientadas por procesos de polarización social entre las clases o estratos. La fragmentación educativa se constituía en relación directa con la fragmentación de los grandes espacios urbanos, con profundos cambios tendientes a cierta ghettización social,

construcción de códigos culturales cerrados, y escasos espacios de interacción entre las clases sociales. Por su parte también, se incorporó a la agenda de la investigación educativa una serie de trabajos sobre la educación de las élites que si bien no provienen del campo de la historia de la educación, ponen de relieve una dimensión histórica poco abordada.

La condición fragmentada del sistema, fue uno de los rasgos más fuetes del horizonte educacional de los 2000. Fragmentación en términos macropolíticos, como efecto de una transferencia de los servicios educativos nacionales que, desde una lógica económica, no reconoció las condiciones pedagógicas necesarias para producir una efectiva descentralización educativa Fragmentación socio-educativa que también se expresaba en el ámbito institucional, con un pronunciado “cierre social” (PARKIN, 1964) al interior de las instituciones escolares. Los cambios societales que configuraron una idea de lo social como conglomerado de fragmentos escasamente articulados y generando nuevas y más profundas “distancias sociales” (BOTELLO y CARMONA 2004) y culturales entre los diversos sectores que componen un lo que alguna vez pudo ser concebido como un “todo”. La fragmentación era considerada como efecto de políticas neoliberales que introdujeron una lógica de mercado en el funcionamiento del campo educativo y a la vez como efectos de la reforma de los ’90 y del modo cuasi anárquico de implementación de la Ley Federal de Educación.

Política(s)

Esta perspectiva histórica nos enfrenta entonces a condiciones políticas, condiciones que –en tanto que políticas- son siempre susceptibles de ser modificadas. Pensar en esos términos implica, entonces, preguntarse siempre a quiénes favorece o perjudica una decisión, quienes podrán verse afectados en sus derechos, y quienes podrán ampliarlos y reconocerlos.

En la última década se han produjeron condiciones tendientes a la ampliación de los derechos, en ese marco, a la garantía de los derechos educativos para vastos sectores sociales. En el plano de las regulaciones educativas la sanción de la Ley de Educación Nacional implicó concebir por primera vez a la educación y el conocimiento como “un bien público y un derecho personal y

social, garantizados por el Estado" (Art. 2º) por otra parte, entender a la educación como una prioridad nacional que se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación. Por último, la legislación vigente dispone que "el Estado Nacional 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). Estos principios establecidos en la legislación tienen, cuanto menos, un status legal que asigna al Estado un papel activo a la vez que permite a los ciudadanos la defensa de sus derechos.

Pero además de la Ley, en se desarrollaron una serie de políticas activas tendientes a generar condiciones que hicieran propicio el acceso y la permanencia de distintos sectores sociales al sistema educativo: desde programas generales como la Asignación Universal por Hijo, hasta otros específicamente orientados a la inclusión educativa desde el Estado Nacional se desarrollaron líneas de financiamiento y apoyo a distintos sectores sociales para fortalecer la inclusión. Un aspecto interesante a tener en cuenta cuando se analizan estas políticas es la relación entre políticas universales, políticas focalizadas y derechos. Los modelos neoliberales, que consideran que el Mercado es el principal y más justo distribuidor de riqueza y que Estado es subsidiario, es decir que debe llegar con determinados recursos a los sectores a los que el mercado no llega por diversas razones, pero generalmente porque se trata de sectores con escasa capacidad de participar en la oferta y la demanda, se promueven políticas focalizadas -en las que se determina claramente un grupo de riesgo o de alta vulnerabilidad y se dirigen recursos públicos en forma exclusiva a esos sectores-. Frente a este modelo, las políticas tendientes a la inclusión social y la promoción de derechos tienen a ser universales, por cuanto ese carácter universal produce sujetos de derecho, que se reconocen como tales en sus vinculaciones con el Estado. Si las políticas universales tienden a producir determinadas condiciones estructurales, la respuesta a ciertas demandas específicas por parte del Estado

o de las mismas instituciones educativas complementa estas condiciones facilitando otras difícilmente identificables a nivel macro y que sin embargo tienen una incidencia importante en los procesos de escolarización. El caso es que, como efecto de políticas sociales más amplias, así como de programas ministeriales y otros generados por las propias instituciones, se vienen desarrollando una serie de políticas orientadas a la inclusión social y educativa, en la que diversos sectores sociales han visto mejoras sustantivas en las condiciones de escolarización, en sentido amplio. De todos modos enfrentamos todavía fenómenos de "inclusión excluyente esto es, un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas" (Gentili, 1998 y 2007). Estos procesos son consecuencia por una parte de la fragmentación y segmentación del sistema educativo, es decir de condiciones de calidad diferenciada para distintos sectores sociales, tanto en lo que hace a la infraestructura, el equipamiento, la provisión de materiales educativos (bibliográfico y digital) como a la formación inicial y permanente de los docentes, etc. que reproducen desigualdades sociales, limitando el acceso a una educación de calidad para los sectores sociales más desfavorecidos.

Pero además de esos factores estructurales, hay otros que se producen al interior de las propias instituciones y se vinculan estrechamente a las condiciones pedagógicas en las que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior del sistema educativo. Tal como lo señala Rosa María Torres (2003) una visión "ampliada" del derecho a la educación, debe basarse en los siguientes aspectos:

- Derecho no sólo de niños y niñas sino de toda persona.
- Derecho no sólo a acceder a la escuela sino a la educación.
- Derecho no sólo a acceder a la educación sino a una buena educación.
- Derecho no sólo a acceder a la educación sino al aprendizaje.

- Derecho no sólo al aprendizaje sino al aprendizaje a lo largo de la vida.
- Derecho no sólo al acceso sino a la participación

Una visión sobre el derecho a la educación –en general- y a la universidad en particular basada en estos aspectos, nos interroga acerca de cómo definir una "buena educación" y particularmente buenos "aprendizajes" en el sistema educativo? ¿Qué tipo de conocimientos deben producir y transmitir nuestras instituciones para para ser efectivamente inclusivas? ¿Podemos reducirla sólo a saberes instrumentales? ¿Cómo se incorporan saberes teóricos y prácticos? ¿Cómo se incluyen conocimientos culturales más amplios, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, cómo se contribuye desde la formación a consolidar una cultura política cada vez más democrática? En los últimos años se han desarrollado múltiples propuestas que tanto en el plano de la educación formal como en ámbitos de educación popular y socio comunitaria han interpelado el currículum, el formato escolar, los modos de intervención pedagógica, la organización de tiempos y espacios para favorecer la inclusión o la terminalidad educativa, el desarrollo de materiales innovadores y de nuevos recursos para la enseñanza.

Desafíos

Las disputas en torno a los sentidos de la fragmentación educativa se podrían comprender en un abanico de argumentaciones que se desplazan entre dos polos: concebir a la fragmentación como efecto de cambios societales inevitables y por ende entender al sistema educativo como un conglomerado institucional de cuasi mercado –legitimando la desigualdad educativa en términos de su correspondencia con mecanismos meritocráticos, de empendedurismo e inserción en el mercado laboral y fuerte individualismo competitivo como nuevas formas de disciplinamiento social) o entenderla como interpelación al Estado, para el diseño de políticas que promuevan la igualdad social y educativa como valor histórico, con componentes míticos pero efectivos en la reconfiguración de un orden social y educativo más justo.

Uno de los principales desafíos que enfrentamos en el campo de la Historia (reciente) de la Educación es dar carnadura histórica a ese debate. Para ello parece necesario recuperar una mirada del sistema educativo en su conjunto,

consolidar un imaginario históricamente construido en torno al sistema educativo y sus efectos de inclusión/excusión en diferentes escenarios histórico políticos, recuperar también las memorias institucionales y subjetivas de las políticas de inclusión de la última década y ponerlas en diálogo con experiencias alternativas en la historia educacional, potenciar las tensiones entre los tiempos históricos que, necesariamente son simultáneos, especialmente frente a procesos políticos que pretenden avanzar sobre los derechos sociales y educativos, deconstruir y reconstruir estrategias pedagógicas desarrolladas en espacios institucionales y comunitarios interpelados por el mandato de la inclusión. Reconocer también –e historizar- nuevos mecanismos de exclusión que han atravesado a las instituciones y las prácticas. Repensar en clave histórica el sistema educativo en su conjunto, que permita generar nuevos sentidos para la escuela, puede ser un aporte fundamental de la Historia de la Educación en términos prospectivos, en escenarios que se esbozan como desoladores para pensar los sentidos democráticos de la escuela pública.

La apelación a la Historia como inscripción disciplinaria, refiere a una inspiración gramsciana: el político es historiador porque, obrando en el presente interpreta el pasado. Las políticas educativas son además, interpretaciones de un pasado que se pretende transformar, negar, reactualizar o recuperar del olvido. Si las políticas educativas se han presentado frecuentemente como “refundaciones”, como intentos de instaurar nuevos sistemas escolares, en escenarios generalmente caracterizados como inéditos, la operación discursiva que los constituye como tales negando sus vínculos con la historia, es también y fundamentalmente, una operación política. No se trata de desconocer que las transformaciones societales de las últimas décadas tienen dimensiones aparentemente abismales respecto del pasado, de ignorar que los cambios en el Estado, la sociedad, la cultura y la subjetividad, se presentan como cambios epocales de envergadura y requieren de transformaciones inéditas en los sistemas educativos. Se trata de reconocer también que cada una de estas esferas se encuentra atravesada por una historicidad, que atraviesa también a los proyectos educativos. Una historicidad que, aunque muchas veces es negada, constituye a los sujetos, las

instituciones y las prácticas; una historicidad que también debe interpelar los modos en que la investigación educacional intenta capturar las políticas. Los interrogantes que planteamos refieren preferentemente a la historia reciente, aunque invitan a rastrear sus huellas en el pasado. Preguntas referidas a las tensiones entre centralización, descentralización y autonomía del campo educativo, interrogantes sobre la actualización y reactualización de imaginarios restrictivos que atraviesa la historia educacional desde la etapa fundante; preguntas acerca de los modos en que el Estado interpela a los sujetos para articularlos a un proyecto político-pedagógico, sobre las formas en que el poder atraviesa los procesos de formulación e implementación de políticas y los modos en que lo político, como nivel ontológico de lo social, configura antagonismos, cuestiones referidas a los rasgos del orden democrático en la historia educativa reciente, son todos interrogantes que operan desde el presente y que enfatizan el carácter político del enfoque que intentamos desplegar en esta ponencia. Al decir de Gramsci: “Si el político es historiador, no sólo en el sentido de que hace historia, sino en el sentido de que obrando en el presente interpreta el pasado, la historia es siempre historia contemporánea, es decir política”, es en ese sentido profundo que intentamos interrogarla y construirla.

BIBLIOGRAFIA

ABRATTE, J. (2008) “Hegemonía, Reformas y Discurso Educativo en la Provincia de Córdoba” Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Portal FLACSO/ANDES http://www.flacsoandes.org. Año 2009.

BRASLAVSKY, Cecilia (1984) La discriminación educativa en Argentina Ed. Miño y Dávila. Bs.As.

DUBET, Francoise y MARTUCCELLI, Danilo (1998) ¿En que sociedad vivimos?. Ed Losada.Bs As.

GENTILI, Pablo (1994) Proyecto neoconservador y crisis educativa. Centro Editor de América Latina. Bs.As.

TIRAMONTI, Guillermina (Comp.) (2004) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media. Manantial, Bs. As.