
NI INCLUSIÓN, NI EQUIDAD. OTRAS MIRADAS PARA LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS QUE CONTRIBUYAN A LA JUSTICIA SOCIAL DESDE LA EDUCACION

Faustino Peña Rodríguez
UPN
fprodriguez@pedagogica.edu.co

María Cristina Martínez Pineda
UPN
mmartinez@pedagogica.edu.co

Carolina Soler Martín
UPN
carolinasoler@hotmail.com

1

RESUMEN

Las luchas contra la exclusión, la inequidad y las desigualdades sociales exigen cambios conceptuales y estructurales tanto en los diseños de la política pública como en las estrategias de apropiación y concreción de las mismas en los escenarios educativos. Los balances hechos en América Latina y en particular en Colombia, acerca del alcance del derecho a la educación para todos los sujetos, reconociendo la diversidad y las diferencias, dan cuenta del fracaso de las políticas de *equidad* y de *inclusión*. Estos reconocimientos exigen repensar propuestas educativas que reposicionen las comprensiones desde otros horizontes, más allá de los postulados del derecho liberal. Cambios que permitan ver a todas las personas como sujetos de derechos con capacidades y potencialidades y no como sujetos de déficit social, cognitivo, físico o económico; este reconocimiento convoca a ofrecer salidas más allá de la conmiseración o de políticas compensatorias que no resuelven ni disminuyen el incremento de las injusticias y de las brechas sociales. Repensar el concepto de derecho a la educación, como inmanente a todo ser humano y desde el principio de *paridad participativa* implica que se hagan todos los esfuerzos para que éste sea efectivo, no como un favor o una tarea, sino como una oportunidad y un compromiso con todos los sujetos desde su diversidad y diferencias lo cual implica el establecimiento de otros vínculos entre la educación y la formación de los sujetos cambiando la mirada en la forma de abordar los asuntos educativos, en la formación de los maestros y en el terreno de la formulación, implementación y evaluación de las

políticas públicas.

El artículo desarrolla las ideas anteriores y presenta algunas pistas teóricas y metodológicas para deconstruir y reconstruir estos procesos desde referentes teóricos, pedagógicos, éticos y políticos.

Palabras clave: exclusiones, inequidades, derecho a la educación

INTRODUCCIÓN

Los balances acerca del alcance del derecho a la educación para todos los sujetos, reconociendo la diversidad y las diferencias realizados en América Latina y en particular en Colombia, dan cuenta del fracaso de las políticas de *equidad* y de *inclusión*.

Durante los dos últimos decenios, los sistemas educativos de América Latina y de la mayoría de los países del mundo, han sido orientados por lo que se conoce en el ámbito académico como *el paradigma del pensamiento único* calificado así porque sus defensores consideran que es la única alternativa para responder a las demandas de la educación. El *paradigma del pensamiento único* consiste en la redefinición de los modelos de desarrollo existentes frente a la necesidad de racionalizar la práctica gubernamental para afrontar el imperativo de la crisis fiscal y las políticas de ajuste aspectos propios del posicionamiento mundial del proyecto neoliberal. La influencia de diversos organismos multilaterales (OCDE, FMI, BM, BID, OMC) y de misiones internacionales, han avivado la instalación de un modelo dominante que, aunado a la dependencia de los recursos extranjeros, incluida la dramática situación de la deuda externa en los países latinoamericanos, han llevado a la creciente y sistemática pérdida de autonomía económica y de soberanía política, con todas las implicaciones en el campo social.

Quizá el hecho más sobresaliente es el reconocimiento de la reducción semántica que opera en las formaciones discursivas del neoliberalismo que hace evidente cómo las *reformas* instalan una serie de lógicas y procedimientos de exclusión que ejercen un poder de coacción sobre otros discursos, los cuales permiten y facilitan al sistema capitalista imponer su modelo económico en la organización de lo social, en particular en los asuntos educativos. Tales discursos operan a través de un conjunto de narrativas y prácticas que

se codifican como recetas que son asumidas acríticamente y que actúan como referenciales de política (sistema de ideas y creencias) que han logrado materializarse en el ordenamiento social y educativo, creando efectos adversos¹ estas “reformas padecidas por nuestras sociedades en las últimas décadas son, en realidad, crueles *contra-reformas* y acentuados procesos de involución social” (Borón, 2004, p. 19).

Las políticas educativas se han centrado en acciones focalizadas y compensatorias que son excluyentes en tanto son dirigidas a cierta población y desde la premisa *educación pobre para pobres*. La primacía del concepto de focalización sobre el de universalización ha posibilitado que los gobiernos legitimen la exclusión social, la inequidad y el incremento de las desigualdades sociales. Al asignar los recursos públicos de forma compensatoria y focalizada para sectores poblacionales específicos (afrocolombianos, indígenas, sordos, discapacitados, desplazados...) y aparentemente considerados los más pobres², se legitima la sectorización y segmentación de la política así como que el Estado incumpla su papel de organizador, ejecutor y garante del derecho a la educación como un bien público, es decir, de todos los ciudadanos en su conjunto, en los que aspectos como calidad, inclusión y movilidad social son de primer orden. Mientras, por una parte, se promulga que el derecho a la educación es un derecho fundamental, inherente a la dignidad humana, por otra, se niega abiertamente este derecho.

Las políticas sociales, en ocasiones, generan más injusticias puesto que pocas veces permiten decidir a la gente qué necesita y qué no, son planeadas desde enfoques paternalistas y burocráticos y reducen el derecho a saber qué es bueno para cada uno y poder solicitarlo; además, cierran oportunidades para que los marginados ejerzan sus capacidades de modos socialmente reconocidos y los deja por fuera de contextos de cooperación social organizada (Young, 2000; Campillo, 2013); así mismo, las injusticias recaen en los mismos sujetos es decir, en aquellos que por su origen social y cultural son desfavorecidos. En la actualidad, la discriminación positiva o acciones afirmativas (Ser Pilo Paga, Créditos ACCES, Fondos para poblaciones específicas, Cupos especiales en

¹ Para ampliar el análisis remitimos al capítulo 1 del libro Cartografía de las movilizaciones por la educación en Colombia 1998-2007 (Martínez, 2011).

² Decimos aparentemente porque en la mayoría de las ocasiones estas asignaciones han sido infiltradas por el flagelo de la corrupción y aparecen otros actores y sectores como beneficiarios de dichos recursos.

instituciones educativas y sociales, porcentaje mínimo para mujeres en cargos directivos del Estado) se ha encauzado en caracterizar y localizar poblaciones que ameriten una apertura exclusiva de plazas para su uso, acto que genera una cristalización de las diferencias sociales atribuidas o innatas a un grupo en específico. En el ámbito educativo, a causa de esta cristalización, las desigualdades sociales entran directamente a la escuela y se reproducen en su seno en vez de tender a erradicarse (Dubet, 2005); en este sentido, consideramos con Dubet (2005) que con la pretensión de lograr una mejoría en la igualdad de oportunidades, la discriminación positiva debería dirigirse a individuos concretos y no a colectivos, que el tratamiento diferencial se dé según la singularidad en la historia y los proyectos de los estudiantes y no en manos de un proceso que seguiría procreando las desigualdades sociales al interior de la escuela en tanto son políticas remediales de la situación de exclusión y desigualdad; se requieren políticas transformadoras que promuevan cambios estructurales que lleven a verdaderos apoyos no sólo para el momento sino dirigidos a mediano y largo plazo; para ello, es fundamental revisar aspectos como la movilidad social y la calidad educativa que a través de las políticas se busca fomentar, sólo así se romperá el círculo *educación pobre para pobres*.

Al igual, son políticas que amplían la cobertura pero no disminuyen las brechas sociales. En lo relativo a la ampliación de la cobertura en las últimas décadas, en Colombia se intensificó el número de estudiantes por grupo produciéndose un alto grado de hacinamiento en los salones de clase (Decreto 3020); mejorar la calidad se tradujo en el cumplimiento de estándares y competencias definidos de manera exógena por el Ministerio de Educación Nacional –MEN- desconociendo las necesidades territoriales (Decreto 1238); el mejoramiento de la eficiencia representó para la práctica docente nuevas formas de control del tiempo y de las actividades del docente (Decreto 1850); la financiación de la educación se hace ahora por capitación, es decir, se financia la demanda y no la oferta, con lo cual se debilita significativamente tanto la calidad como la capacidad de mejoramiento del servicio que prestan las instituciones oficiales, mientras se fortalece la capacidad del sector privado. Con la llamada *certificación de los entes territoriales* que se inició desde 1998, se inicia un proceso de adecuación del sistema educativo, que le exigía al mismo, bajo el argumento de mayor gobernabilidad fiscal, racionalizar el gasto público educativo recurriendo al aumento del número de estudiantes por profesor y elevar

la eficiencia y la eficacia de la gestión. En suma, el enfoque del Estado como garante del derecho que se consignó en la Constitución Política y en las políticas de los años 90, se cambió por el del Estado como ente regulador que interviene en la evaluación y la medición de indicadores, pero abandona la responsabilidad en la prestación del servicio, con el supuesto de que el mercado garantizará la cobertura y la calidad (Rodríguez, 2002).

La masificación de la educación ha ahondado el problema de la meritocracia (Peña, 2012; Dubet, 2005). Al cambiar la lógica de la selección, del ingreso, al curso mismo de la escolaridad, las pequeñas desigualdades que en un inicio podrían no significar mucho y que se creerían diluidas al interior del sistema educativo, terminan, muy por el contrario, profundizándose y “culpabilizando”, no a la procedencia y las posiciones sociales, sino a los individuos en sí mismos por sus derrotas (Dubet, 2005) “el mapa escolar registra las desigualdades sociales, y sus restricciones son más rígidas para los pobres, encerrados en establecimientos *ghettos* donde la concentración de alumnos relativamente débiles debilita aún más el nivel general y reduce las oportunidades de éxito, incluso las de los buenos alumnos. En cambio, las concentraciones de buenos alumnos en los establecimientos favorecidos refuerzan la calidad de la educación y el nivel medio de los alumnos. (Dubet, 2005, p. 28). En Colombia, el sistema educativo ofrece calidad diferencial según la clase social así como ubicación territorial y geográfica “los ricos estudian con los ricos y los pobres con los pobres” (García y otros, 2013, p.13) constituyéndose una segregación que está lejos de desaparecer y por el contrario se incrementa además, la calidad es desigual siendo mejor para los ricos.

Las sociedades a partir de los programas de igualdad y equidad llegan a una gran parte de la población pero en su camino dejan rezagados –o complementan el rezago- de los más frágiles quienes enfrentan dificultades para vincularse al sistema y acceder a los derechos que tienen las minorías, los marginados y las sociedades, pequeñas desigualdades dan lugar a grandes y nuevas desigualdades y con ellas reclamaciones socioculturales que conllevan que las demandas por justicia social se individualicen y resulte más complejo buscar satisfacción de todos los intereses existentes en la sociedad (Dubet, 2011). La meritocracia instaurada para que sea la bina mérito-talento la que gobierne las

oportunidades sociales no logra corregir injusticias ligadas al origen y condiciones iniciales de los individuos y grupos sociales y más bien las acrecienta

“La meritocracia no es un ideal igualitario. Mientras que la igualdad resalta que todos somos iguales, la meritocracia consiste en encontrar el mejor. Su finalidad no es reducir las desigualdades sociales, es decir, el espacio que separa a los de arriba de los de abajo, sino encontrar un modo diferente de legitimarlas, un modo nuevo y moderno de acceder a la jerarquía social que sustituya el nacimiento por la capacidad” (Puyol, 2010, pp. 14-15)

En esta perspectiva, la noción de equidad renuncia a la idea de que todos somos iguales, analiza de manera particular las desigualdades en diversas dimensiones de la vida social, y es precisamente a partir de este reconocimiento de las diferencias y desigualdades que propone estrategias para lograr una igualdad fundamental, igualdad comprendida como construcción social

“...la noción de equidad tiene un carácter eminentemente político. Por un lado, porque lleva implícita una valoración ética en su definición, al exigir una toma de posición sobre cuál es la igualdad estructurante que se define como horizonte. Por el otro, porque en tanto la equidad implica la búsqueda de la igualdad, esta igualdad fundamental que define los criterios de equidad no debe ser pensada como una situación dada, posible de ser mensurada en un momento específico, sino como un proyecto, un principio de organización que estructura el devenir de una sociedad...solo en estas condiciones la noción de equidad se pone en acción, resignificando el presente, ya no como determinación inevitable del pasado, sino como momento de construcción de ese futuro” (López, 2005, pp. 68-69).

La equidad se enfrenta a problemáticas y conceptualizaciones que obligan a redefinirla y pensarla desde horizontes teóricos y prácticos que en otras cosas se tengan en cuenta en lo político, así como la experiencia de los grupos y los sujetos.

Lograr *equidad* parte de la dificultad fundamental que el *poder social tradicional* tiene la capacidad de impedir que las personas tengan lugares iguales y equitativos en la sociedad. Ejemplos direccionados desde el derecho a hablar según el género, la etnia y la cantidad de educación, nuevas invisibilidades ligadas a lo macro y micropolítico y las dificultades para llevar a cabo la paridad participativa demuestran reacomodamientos del poder tradicional para perpetuar sus dominaciones:

Se ha internalizado el derecho a hablar o no hablar y la devaluación de algunos estilos discursivos versus la sobrevaloración de otros. Hay espacios sociales y lugares en los que se privilegia el discurso masculino considerándose que aunque las mujeres hablen

tienden a brindar información y formular preguntas más que a presentar opiniones o iniciar controversia; o bien, la gente blanca de clase media y mejor educada actúa como si tuviera el derecho a hablar y hacerlo con autoridad mientras otros se intimidan y tienden a no hablar o a pensar que ven sus intervenciones como desorganizadas ante los requisitos de la argumentación y la carga de formalidad o reglas del procedimiento ((Young, 1997); la escuela tiende a tener en cuenta las opiniones y valoraciones de los padres con similar formación a la del docente o a la que ella espera formar, aspecto que influye en reproducir las desigualdades sociales; en las aulas de clase, así como en otros escenarios “muchas personas sienten que deben excusarse por sus discursos cargados de titubeos y carentes de dirección” (Young, 1997, p.46).

Nuevas invisibilidades (nuevas exclusiones y formas de parcialidad) están presentes en las prácticas sociales macro-estructurales pero al igual en las micro o cotidianas. El estudio de Caicedo y Castillo (2012) encontró que en los textos escolares, las imágenes referentes a figuras afrocolombianas son escasas y lo que es peor reproducen estereotipos con lo cual se produce un gran cambio en la relación visibilidad/invisibilidad como lo es que hay presencia, pero desfigurada en torno a imágenes descontextualizadas, asignándoles roles estereotipados asociados a deportes como el fútbol y a actividades como la danza; en este sentido, los autores plantean que la negritud aparece en los textos sin contextualización cultural ni geográfica sin definir la condición específica como se vive la negritud en nuestro país. En los procesos educativos e institucionales se desarrollan tácticas de exclusión sutiles, que no se problematizan y que se han naturalizado, por ejemplo, no dar la palabra, interpretar las realidades de los otros –lo que también es frecuente en los libros-, vigilar y censurar información dando el permiso y amplificando aquello y a aquellos que coinciden con la cultura dominante. También, es común que grupos que aparecen como transformadores y creadores de cultura, arte y ciencia se les coloque etiquetas como *cultura popular* o *cultura emergente* y se les contraponga con la *cultura oficial* (Torres, 2011). El programa de gobierno *ser pilo paga* favorece a los estudiantes de estratos bajos con mejores resultados en la Prueba Saber 11 para ingresar a la educación superior pero al hacerlo desde ese criterio deja de lado a los que luchan pero su rendimiento académico no es el exigido por el programa.

La paridad participativa se encuentra con obstáculos que no necesariamente se derivan de la estructura de clases –distribución- o del orden del status –reconocimiento-

(Fraser, 2008) sino de la forma como individuos y grupos sociales conciben la participación, es decir, quiénes pueden participar y de qué forma hacerlo.

En conclusión, la apuesta transformadora no tiene procedencia en el Estado y las reformas educativas avizoran que tampoco la tendrá en el mediano y largo plazo; en la actualidad, el Estado apuesta por las llamadas *acciones afirmativas* que como se ha mostrado no disminuyen las brechas sociales en tanto si bien favorecen a individuos específicos, no corrigen fallas estructurales. Sin embargo, por el lado de las ciudadanías hay esperanza en tanto constitución de sociedad civil que ha posibilitado visibilizar aspiraciones y reclamaciones asociadas a estrategias, prácticas, intereses, ideologías, creencias, representaciones e imaginarios lo cual coloca el hacer e implementar justicia social y derecho a la educación en diversas perspectivas haciéndole frente al colonialismo y a las visiones de primer mundo que han configurado el orden social; al igual, trabajar desde el diálogo y la negociación intercultural que parte de hechos claros como lo son que las reclamaciones por los derechos humanos no tienen límites, aunque sean violados en lugares específicos; las injusticias sobrepasan las fronteras; la pobreza, los derechos humanos, las problemáticas ligadas al género son aspectos que no se encuentran *localizados geográficamente*, se afectan mutuamente y pueden ser sufridos por las mismas poblaciones (Fraser, 2008). Por lo tanto, los bienes de mérito³ son parte de esta lucha fundamental.

Iniciativas para pensar de otros modos las políticas educativas. Justicia social y derecho a la educación

La justicia social y el derecho a la educación cruzan por aclarar relaciones, hegemonías, liderazgos, formas de hacer, formas de ser y en muchos casos, rechazarlas y constituir desde otros referentes, ir al fondo de significados que no siempre se discuten ampliamente

³ Los bienes de mérito son "...entendidos como aquellos que se merece la gente por el solo hecho de serlo, por tanto, su satisfacción no puede estar sujeta a la dinámica del crecimiento económico, ni depender de su contribución al mismo. Los bienes de mérito son universales y el Estado y la sociedad deben garantizar su provisión, puesto que quienes estén privados de ellos encuentran serias limitaciones para desarrollar sus capacidades. Estos bienes son convenidos socialmente y se expresan en el contrato social que por excelencia es la Carta Constitucional: libertad, justicia, seguridad, educación, salud, nutrición y vivienda" (Corredor, 2010, pp. 24-25)

“la verdadera medicina, siempre según la tradición hipocrática, comienza con el conocimiento de las enfermedades invisibles, vale decir, de los hechos de los que el enfermo no habla, ya sea porque no tiene conciencia de ellos o porque olvida comunicarlos. Sucede lo mismo con una ciencia social preocupada por conocer y comprender las verdaderas causas del malestar que sólo se expresa a la luz del día a través de signos sociales difíciles de interpretar por ser, en apariencia, demasiado evidentes” (Bourdieu, 1999, p.558).

9

Diferentes pensadores e intelectuales buscan redibujar la teorización y práctica de la justicia en diálogo, discusión y polemización con los otrora autores paradigmáticos (Rawls, Bentham, Nozick, Stuart Mills): direccionados por la perspectiva de la balanza y el mapa (Fraser); pasando de la igualdad de oportunidades a la igualdad de posiciones (Dubet); yendo de la democracia deliberativa y del interés personal a la democracia comunicativa (Young); a través de la relación entre desarrollo y capacidades (Nussbaum) y desarrollo y libertades (Sen) entre otros. Por su parte, Santos de Sousa (2003) plantea pensar y actuar desde *un nuevo paradigma* –también denominado *emergente*- desde el punto de partida que los paradigmas socio-culturales nacen, se desarrollan y mueren. El sociólogo portugués presenta una crítica inscrita en la tradición de la teoría crítica moderna, pero según su criterio desviada en tres puntos fundamentales: (uno) no concibe estrategias emancipadoras en el ámbito del paradigma dominante porque estarían condenadas a convertirse en estrategias reguladoras a usanza del viejo estilo. Propone asumir el pensamiento crítico desde una posición paradigmática, esto es, no ir por el camino ni de la regulación ni de la emancipación sino fundamentándose en una crítica radical del paradigma dominante, diseñar los rasgos de un paradigma emergente; (dos) en dirección al estatuto y objetivos de la crítica señala que mientras la teoría crítica moderna se orienta a la desfamiliarización, el paradigma emergente debe velar por una familiaridad con la vida. Se desfamiliariza temporalmente mientras se crea una nueva familiaridad. (Tres) El nuevo paradigma crítica y se autocritica (Santos de Sousa, 2003).

Dentro las perspectivas asociadas a un nuevo paradigma, cobra fuerza la que articula derechos y subjetividad la cual invoca a un sujeto que se piensa en relación con lo colectivo y desde este pensamiento es que logra constituirse como tal, en tanto en los

estados multinacionales actuales son los colectivos que representan a minorías nacionales los que reclaman derechos como por ejemplo el uso de la lengua en la escuela y en la vida administrativa de los países (Touraine, 2005). El ascenso social y cultural de las mujeres, de muchos excluidos sociales (inmigrantes –en el caso colombiano los desplazados y desarraigados-, antiguos colonizados, creyentes del islam) están visibilizándose no a partir del sufrimiento sino siendo actores de su propia historia; algunos de estos movimientos como el de las mujeres han pasado –y están pasando- de buscar la conquista del mundo a la búsqueda de sí mismas (Touraine, 2005). Las articulaciones y relaciones conllevan pensar los sujetos y los grupos sociales de forma relacional y no sustancialista (Bourdieu, 1997) en tanto no se trata de explicar las diferencias sociales y culturales por sí solas porque puede caerse entre otros caminos en justificación de las discriminaciones o colocarse al servicio de un objetivo ideológico concreto (Alegret –citado por Zuluaga y Herrera, 2009). Touraine (2005) señala que estas minorías relegadas en algunos estados a la esfera privada, empiezan a existir públicamente y ponen en cuestión la pertenencia a una sociedad nacional debilitando las comunidades nacionales y fortaleciéndose las étnicas. Los derechos culturales van articulados a los derechos políticos en cuanto los primeros se transforman en el sentido que conlleva a las reivindicaciones y a la producción de nuevos sentidos en diálogos interculturales, es la acción colectiva, política y social la que puede proteger de los poderes y las dominaciones.

La propuesta en tono al nuevo paradigma tiene que vérselas con injusticias ligadas a las realidades actuales y hacen parte del redibujamiento señalado. En este sentido, es importante aclarar como lo hace Young (1997) que la injusticia estructural no es lo mismo que las injusticias provocadas por actos individuales o aquellas provocadas por una pluralidad de acciones de difícil definición; hay procesos socio-estructurales que contribuyen a la vulnerabilidad de los sujetos cuando por causa de ciertos grupos a los que se les puede llamar *grupos de poder* “son susceptibles de caer en determinadas vulnerabilidades por carecer de los medios necesarios y suficientes para poder desarrollar sus capacidades” (Young, 2011, p.69) a través de estos procesos no hay una *intención de agencia* por producir injusticias en sujetos o grupos específicos pero las acciones y políticas particulares (impuestos, educación de baja calidad, corrupción, violencias, movilidad social y física...) tienden a afectar a los más desfavorecidos produciendo

injusticias bien sea en forma social, histórica, económica y/o política. Por su parte, la injusticia individual es aquella realizada en el día a día, en la cotidianidad, en acciones direccionadas por sujetos específicos que tampoco buscan que individuos específicos sean objeto de ellas pero que con su actuar las cometen. La idea de justicia de Young se ubica en un ámbito de tensión entre lo inmediato y lo estructural, en donde las exigencias de la inmediatez son unas de las situaciones en las que se elude hacer justicia (Campillo, 2013) reiterándose así que no solo la redistribución de bienes disminuye las injusticias pues la gente es expulsada de la participación en una vida activa y útil para la sociedad, lo cual conlleva a marginaciones extremas. La visión de justicia de Fraser (2008) es que hay una dimensión –la política- que direcciona la justicia en su conjunto porque hay injusticias que persisten a pesar de que hay individuos que han sido incluidos en una específica comunidad política como sujetos de justicia, pero excluidos de otras, también se presenta, al contrario: individuos que han sido excluidos de una comunidad política son incluidos en otra(s) lo cual no deja de lado las injusticias.

Redibujamiento que también se da con el derecho a la educación

“Tradicionalmente, la educación ha sido entendida como el vehículo por excelencia para lograr que los individuos de una sociedad puedan contar con igualdad de oportunidades. No obstante, para el caso de América Latina, la región más desigual del planeta, no existe una estructura meritocrática fuerte y la “educación de calidad” está desigualmente distribuida, de modo que los factores sociales limitan o anulan los esfuerzos individuales de personas y grupos tradicionalmente excluidos. Por otro lado, la visión predominante y utilitarista de calidad educativa resulta poco efectiva para entender y atender las necesidades de poblaciones sumamente heterogéneas y desiguales. Por ello, las políticas educativas de hoy están ensayando diversas formas de lograr que el espacio educativo se transforme en un área más justa, pues justicia social y educación deben ir necesariamente de la mano en contextos sociales como el latinoamericano” (Cuenca, 2011, p.80).

Al asunto subyace que un sistema educativo puede volverse más equitativo pero ello no lo hace necesariamente más justo porque procesos como acceso, permanencia, calidad educativa, aprendizaje, tener en cuenta la diversidad y las diferencias y relación pedagógica entre otros dependen en buena parte de él pero se cruzan con aspectos como movilidad social, oportunidades socioeducativas, distribución, reconocimiento y participación en los que su injerencia y posibilidades están atadas a un conjunto de factores de los que apenas es una parte. Ello en cuanto es fundamental pensar el derecho

a la educación articulado a lo económico, social, cultural, desarrollo, fomento de capacidades y libertades y a la constitución de sujetos.

El desafío para construir paz cruza por la formulación y ejecución de políticas educativas articuladas a políticas sociales robustas y consistentes en tanto la formación asociada a la educación tiene como proyección el desenvolvimiento individual y social haciéndose posible a través de políticas que garanticen que individuos y grupos tengan oportunidades reales para mantener o cambiar el estado de cosas, esto es, no sólo se trata de equidad e inclusión.

12

Más allá de las acciones afirmativas ¿Cómo pensar políticas educativas que aporten a la construcción de justicia social desde la escuela?

Las acciones afirmativas tal como han sido promovidas y conceptualizadas están asociadas a programas sociales transitorios que buscan que individuos, grupos y poblaciones que han tenido dificultades ligadas a marginación, discriminación, desigualdades o vulnerabilidad social y cultural reciban apoyos en miras a abandonar en el mediano plazo, tales condiciones. El problema de las acciones afirmativas en Colombia, radica en que lo temporal se volvió permanente, cayéndose en la beneficencia con lo cual no se ayuda a la gente a superar verdaderamente sus dificultades. Para ir más allá de las acciones afirmativas, hay necesidad de entrar en las propiedades, generalidades y constitución de las reivindicaciones –ontología- y los elementos que las posibilitan (diferencia, diversidad, subjetividad, interculturalidad, multiculturalidad, educación-escuela).

Actualmente, las sociedades humanas se caracterizan por una gran diversidad, lo que a su vez puede conllevar a la interculturalidad y a la diferencia. Los saberes y prácticas ligadas a las etnias, mujeres, campesinos, jóvenes, ancianos, poblaciones en situación de discapacidad y nuevos grupos políticos entre otros pueden conducir a ver la diferencia como recurso democrático de acuerdo a lo señalado por Hanna Arendt. La diferencia en su complejidad e integralidad es un proceso que no se reduce al reconocimiento del otro, en conjunto se dirige a la existencia de gamas de comportamiento, costumbres y valores

que son comprendidas y respetadas en procesos interculturales sin que estas precisen ser rotuladas por grupos hegemónicos (Walsh, 2005), se amplía así el rico mundo de la diversidad desde el punto de partida que “...las relaciones horizontales interétnicas se construyan a través de la creación de nuevos ordenamientos sociales” (CRIC, 2004 – citado por Walsh, 2005, p. 7).

Se impone un trabajo analítico y práctico que conlleve a plantear lenguajes y soluciones que no entren en el camino de lo dicotómico o a través de los cuales se consideren problemáticas superadas. Las inequidades e injusticias no se resuelven únicamente con asistencialismo. Dar *más al que menos tiene* es necesario sin que ello cree dependencia en cuanto de lo que debe tratar es de potenciar la vida humana de tal manera que a partir de esta potenciación cada individuo y grupo social se haga cargo de sí mismo y de la sociedad que habita; en otras palabras, el Estado debe tener una política de beneficencia equitativa que al mismo tiempo que ayuda a los más débiles potencie el trabajo (a través de empleo y educación) y rote las ayudas. Al igual, la política educativa no se reduce a la cobertura y masificación educativa sino a la calidad en su conjunto en la que la gente de menores recursos y condiciones sociales encuentra en su oferta formas de movilidad social.

El Estado *debe* encontrar a través de la política pública, el punto de balance que permita a cada quien nutrir las capacidades que sean de su antojo, a la par, definir las que sean benéficas para la sociedad en general (Nussbaum, 2012); en esta dirección, las capacidades no pueden ordenarse según un criterio de prioridad basado en la dupla costo-beneficio, sino que se sustentan mutuamente en múltiples sentidos (Nussbaum, 2012). No sólo se trata que el Estado fomente las capacidades en el sentido de saber-hacer de las personas y colectivos –es decir, en el sentido de competencias-, también, como se señala desde diferentes lugares y actores para que haya justicia social se requiere que el país instituya aspectos centrales de ésta como sistemas institucionales éticos, sistema judicial transparente, mínimos de corrupción, órganos de control eficaces y eficientes, sistema social que no distinga entre pobres y ricos, educación de calidad y ampliar las posibilidades de movilidad social entre otros. Las políticas públicas deben tener un carácter potenciador que, por un lado, proporcione las condiciones básicas y

fundamentales para que las personas cultiven sus capacidades y por el otro, deben contar con un mecanismo que asegure que dicho acervo sea una constante en el futuro (Nussbaum, 2012) aspecto que da sentido a la formación educativa y a la razón de ser de una buena educación.

La mirada sobre el otro, romper y reconstruir la estructura del poder que reproduce un pensamiento político hegemónico, incluir las diferentes identidades, trabajar por educaciones en la que *lo propio* tenga cabida, potencializar igualdades y equidades sociales son algunos de los aspectos que los Estados, las políticas y la globalización deben tener en cuenta.

Las políticas educativas, la Escuela y las instituciones formadoras de maestros deben continuar trabajando en el establecimiento de modelos culturales que afecten positivamente la igualdad de las etnias, géneros, grupos sociales, personas según condiciones y diferencias específicas lo cual justifica el desplazamiento hacia formas de justicia social que luchen contra la explotación, discriminación y los obstáculos en la movilidad “hacer justicia donde hay explotación requiere reorganizar las instituciones y las prácticas de toma de decisiones, modificar la división del trabajo y tomar medidas similares para el cambio institucional, estructural y cultural” (Young, 2000, p. 89). Modificar las estructuras significa afectar aspectos fundamentales como la estratificación social, formas jurídicas, normas institucionales, control social, tradiciones, valores, rituales y funciones a través de procesos de largo aliento que posibiliten eliminar injusticias (Soler y Peña, 2016).

Sólo si somos capaces de conocer/explicar/comprender/transformar los fenómenos sociales y educativos que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la formación de los docentes, en la gestación de una investigación ética y responsable, será posible transformar la educación para que se convierta en motor de cambio para la construcción de sociedades más justas, equitativas e inclusivas. Los paradigmas educativos han sido transformados, la educación y la escuela son pensadas para adquirir saber y conocimiento, pero también tienen finalidades ligadas a experiencias políticas, socioculturales y subjetivas; los cambios no sólo son producto de elementos estructurales

también de la forma como esos grupos en su cuestionamiento de las instituciones los promueven y construyen.

Referencias bibliográficas

Borón, A. (2004). Estado, capitalismo y democracia en América Latina. Buenos Aires: Clacso.

Bourdieu, P. (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. México D.F.: Siglo XXI Editores.

Caicedo, J.; Castillo, E. (2012). Yo no me llamo negrito... Racismo, primera infancia y educación en Bogotá. Ponencia presentada en la Conmemoración Día Mundial contra el Racismo “Por una educación libre de discriminación: del reconocimiento formal a la garantía real”. Bogotá: Biblioteca Virgilio Barco.

Corredor, C. Pobreza, equidad y eficiencia social. En <http://www.fuac.edu.co/download/AREAS/10ipq.pdf>

Cuenca, R. (2012). Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. En: Revista Internacional de Educación para la Justicia Social V.1, Número 1. Madrid: Cambio Educativo para la Justicia Social, Universidad Autónoma de Madrid.

Dubet, F. (2005). La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa? Barcelona: Gedisa

Fraser, N. (2008). Escalas de justicia. Barcelona: Herder Editorial.

García, M.; Espinosa, J.; Jiménez, F.; Parra, J. (2013). Separados y desiguales. Educación y clases sociales en Colombia. Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad –Dejusticia-.

López, N. (2005). Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

Martínez, M. (2011). Cartografía de las movilizaciones por la educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 3020 de 2002. MEN: Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1850 de 2002. MEN: Bogotá.

Nozick, R. (1988). Anarquía, Estado y Utopía. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

Nussbaum, M. (2012). Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano. Barcelona: Paidós.

Peña, F. (2013). Distribución social del capital escolar en Colombia. Perspectiva socioeducativa. Bogotá: Alejandría Libros.

Puyol, A. (2010). El sueño de la igualdad de oportunidades. Crítica de la ideología meritocrática. Barcelona: Gedisa.

Rawls, J. (1995). Teoría de la justicia. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez, A. (2002). La educación después de la Constitución. De la reforma a la contrarreforma. Bogotá: Magisterio.

Santos de Sousa, B. (2003). Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia, V.1. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

Sen, A. (2000). Desarrollo y Libertad. Barcelona: Planeta.

Soler, C., Peña, F. (2016). Factores político-estructurales, familiares e institucionales que inciden en el acceso y permanencia en la UPN. Bogotá, UPN. (próximo a publicarse)

Touraine, A. (2005). Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy. Barcelona: Paidós.

Torres, J. (2011). La justicia curricular. El Caballo de Troya de la cultura escolar. Morata: Madrid.

Young, I. (2000). La justicia y la política de la diferencia. Madrid: Cátedra-Instituto de la Mujer-PUV.

Zuluaga, O.; Herrera, S. (2009). “La configuración de campos conceptuales como posibilidad para estudiar las culturas pedagógicas”. En: Martínez, Alberto y Peña, Faustino (Compiladores). Instancias y estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.

Walsh, Catherin (2005). Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad. Signo y pensamiento, XXIV (46), 39-50.