



"Horizonte del chamán", acrílico. Marta Arangoa

Escuelas democráticas, justicia social y alteridad

María Graciela DI FRANCO

La alteridad es el eje que reúne a los artículos de este volumen. Alteridad que permite pensarnos en el vínculo con las/os otros/as como horizonte de construcción de sentido en una sociedad democrática en la formación de ciudadanas/os. Una sociedad democrática sostiene como justicia curricular al trabajo escolar para reducir la exclusión social. En este sentido, las escuelas democráticas (Apple, Beane 2000), como la democracia misma, no se producen por causalidad. Se derivan de intentos explícitos de las/os educadoras/es de poner en vigor las disposiciones y oportunidades que darán vida a la democracia. Estas disposiciones y oportunidades implican dos líneas de trabajo, una es crear estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configure la vida en la escuela. La otra es crear un currículum democrático que aporte experiencias democráticas a las/os jóvenes.

Crear estructuras democráticas implica, sostener estructuras que están marcadas por la participación en el gobierno y elaboración de políticas, tomando decisiones centradas en valores democráticos, donde las personas implicadas se ven a sí mismas como participantes en comunidades de aprendizaje. Aquí los educadores comprometidos analizan las fuentes de desigualdad en la vida social y trabajan para cambiar las condiciones que las crean. Llevar adelante un currículum democrático implica asumir que el conocimiento no es verdad objetiva por lo que es fundamental educarnos como intérpretes críticos, fabricantes de significados (Apple, 200, 2014)

De allí la fundamental función del sistema educativo en tanto que es un bien público que asegura la construcción de saberes; esto no sólo sucede hoy sino que seguirá ocurriendo, dado que brinda el conocimiento organizado que las sociedades necesitan y fundamentalmente, porque educar es una tarea moral, que compromete a quien la realiza, es una práctica humana, social, política e históricamente situada que busca la construcción de la ciudadanía en democracia. Para lo cual se requiere de una justicia distributiva que trabaje por todas/os las/os ciudadanas/os. En este sentido, la igualdad individual es la condición de un orden social justo, no su objetivo.

Esta democracia debe trabajar a favor de la justicia curricular, para reducir la exclusión social

La justicia curricular es el resultado de analizar el currículo que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto a personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinada a construir un mundo más humano, justo y democrático. Para ello es necesario preparar a los alumnos para ser autónomos, capaz de tomar decisiones y de elaborar juicios, dialogar, cooperar en la resolución de problemas

y en propuestas de solución encaminadas a construir una sociedad más justa. Jurjo Torres Santomé (2011:17)

Se habla de la exclusión social como un fenómeno que se caracteriza por la presencia de grupos de personas que no poseen los medios o recursos para sostenerse por sí mismos, caen fuera del sistema y pasan a vivir en esta situación. La exclusión es sinónimo de la marginación ya que ambas suponen que las personas o sectores que sufren esta situación son dejados de lado por el resto de la sociedad.

[Los individuos] sufren exclusión social cuando (a) sufren desventajas generalizadas en términos de educación, habilidades, empleo, vivienda, recursos financieros, etc.; (b) sus oportunidades de obtener acceso a las principales instituciones que distribuyen esas oportunidades de vida son sustancialmente menores que el resto de la población; (c) esas desventajas y accesos disminuidos persisten a lo largo del tiempo (G. Room en Abrahamson, 1997:123)

Hemos partido de entender que una sociedad democrática sostiene políticas sociales que favorecen la inclusión de sujetos para el ejercicio ciudadano de sus derechos, por ejemplo la escolarización. Debemos revisar la relación entre el conocimiento y su distribución lo que implica replantear el rol del profesor desde una formación crítica que pueda trabajar a favor de la defensa de los tres principios de la justicia curricular: los intereses de los menos favorecidos, la participación y la escolarización común y la producción histórica de la igualdad. (Connell, 1997)

Atender a los menos favorecidos, los desoídos, los más vulnerables, los excluidos, esos otros en cuyos rostros nos miramos en una cultura compartida, distribuida exige preguntarnos que concepciones sobre la alteridad fundamentan nuestras acciones. Allí es donde Dubet profundiza su análisis y propone repensar la justicia social desde la conquista de los derechos. analizando dos perspectivas deseables en la justicia social: la igualdad de posiciones y la igualdad de oportunidades. La igualdad de las posiciones busca hacer que las distintas posiciones estén, en la estructura so-

cial, más próximas las unas de las otras, a costa de que entonces la movilidad social de los individuos no sea ya una prioridad. Por ello “se trata menos de prometer a los hijos de los obreros que tendrán las mismas oportunidades de ser ejecutivos que los propios hijos de los ejecutivos, que de reducir la brecha de las condiciones de vida y de trabajo entre obreros y ejecutivos” (Dubet, 2011:11) Busca reducir las maldades de los ingresos, de las condiciones de vida, del acceso a los servicios, que se ven asociadas a las diferentes posiciones sociales que ocupan los individuos, muy diferentes en términos de sus calificaciones, de su edad, de su talento, etc.

Por su parte la igualdad de Oportunidades consiste en ofrecer a todos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático. Así no busca tanto reducir la inequidad entre las diferentes posiciones sociales como luchar contra las discriminaciones que no permiten alcanzar posibilidades que otros tienen, de este modo que los hijos de los obreros tengan el mismo derecho a convertirse en ejecutivos que los propios hijos de los ejecutivos, sin poner en cuestión la brecha que existe entre las posiciones de los obreros y de los ejecutivos (Dubet, 2011:12)

El autor se inclina por la igualdad de las posiciones y la justifica por dos motivos. El primero se debe al hecho de que la igualdad de posiciones afianza la estructura social, hecho que es bueno para los individuos y para su autonomía; acrecienta la confianza y la cohesión social en la medida en que los actores no se comprometan en una competencia continua por triunfar socialmente o exponer su estatus como víctima para beneficiarse de derechos específicos; crea un sistema de derechos y de obligaciones que conducen a subrayar lo que los integrantes de una sociedad tienen en común y, en ese sentido, refuerza la solidaridad. En otras palabras, la mayor igualdad posible es buena en sí porque refuerza la autonomía de los individuos.

El segundo motivo para defender la igualdad de posiciones es que constituye sin duda la mejor manera de realizar la igualdad de oportunidades. Si las oportunidades son definidas como la posibilidad de elevarse en la estructu-

ra social en función del mérito y el valor, parece evidente que esta fluidez sea tanto mayor cuanto menos distanciadas entre sí se encuentran las posiciones, los que suben no tienen tantos obstáculos que franquear y aquellos que descienden no se arriesgan a perderlo todo.

El trabajo escolar contra la exclusión obliga a incorporar al trabajo escolar cuestiones como la vida cotidiana de las personas de comunidades marginadas y silenciadas; reflexionar sobre las realidades diarias, por lo general infravaloradas, penalizadas, y con la sensación de estar aconteciendo al margen de la historia, exige tomar en serio los puntos fuertes, experiencias, estrategias y valores de los miembros de los grupos oprimidos: Implica también estimularlos a analizar y comprender las estructuras sociales que les oprimen para aprender a elaborar estrategias y líneas de actuación con probabilidades de éxito; de resistencia, sin decirle qué hacer sino colaborar en transformar sus realidades de marginación.

La alteridad es el eje en este número porque es la hebra que anuda la palabra de las y los autores de este volumen y además porque desde allí queremos posicionarnos para exigir la formación y protección de los derechos que hoy están en riesgo.

En este volumen nos invitan a reflexionar sobre la alteridad: Abraham MAGENDZO KOLSTREIN y Jorge PAVEZ BRAVO desde la formación en derechos humanos; Carina V. KAPLAN y Verónica S. SILVA analiza las relaciones entre escuela y violencias desde la perspectiva de los jóvenes estudiantes haciendo foco en la dimensión simbólico-subjetiva de lo social. en particular, interpretando los procesos de estigmatización e inferiorización que mediatizan los vínculos en la cotidianidad escolar.

Paula Nurit SHABEL desde Prácticas formativas de niños y niñas en una organización social (La organización político-social Teresa Israel desarrolla un proyecto pedagógico con niños y niñas llamado Aula Vereda (AV) en la Ciudad de Bs.As) en donde los niños y niñas son sujetos activos que aprenden y ejercitan derechos. Helen CAMACHO RUBIANO y Marcela VALENCIA SERRANO desde los procesos identitarios que genera la relación

con el saber; y Natalia MONJELAT y Patricia Silvana SAN MARTÍN desde el uso de tecnologías en contextos educativos para la Inclusión Social.

Bibliografía

- APPLE, M. Y BEANE, J. 2000. *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.
- APPLE, M. Creando educación democrática en tiempos neoliberales y neoconservadores en *Revista Praxis Educativa*, Vol, 17, N° 17 1 y 2: 27-36. Edulpam
- CONNELL, R. 1997. *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata
- DUBET, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires: Siglo XXI Editores