

Constitución de la igualdad. Algunas reflexiones teóricas para el análisis de la igualdad en la educación Venezolana

Román Rodríguez Salón

Escuela de Ciencias Políticas, Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.

romrosa@yahoo.com

Resumen

El presente artículo propone un análisis de algunas de las teorías contemporáneas sobre políticas de inclusión en el sistema educativo, a fin de aplicarlo, posteriormente, al sistema venezolano. Por su constitución estructural, las políticas de inclusión constituyen un eslabón necesario, pero no suficiente, para satisfacer las demandas de la Igualdad en la educación reclamadas por la Constitución venezolana de 1999, razón por la cual se han de encontrar en las teorías contemporáneas como la de R. Dworkin, los complementos necesarios para la materialización de la igualdad. Desde aquí, el objetivo principal está centrado en contrastar las teorías que critican las políticas de mera inclusión desde los principios filosóficos y constitucionales fundantes del contemporáneo paradigma de Estado social y sus modelos de garantía a la Igualdad. Al final, la contrastación entre teoría y algunas referencias al sistema venezolano de educación supone así una relación entre ser y deber ser que, en sentido crítico, pretende ajustar la posición correcta de las políticas de inclusión en el marco del sistema de garantías a la Igualdad, al tiempo que, en conclusión, pretende informar sobre los complementos de esta política que pudieran dirigirse para mejorar las condiciones de igualdad material en el sistema educativo venezolano.

Palabras clave: igualdad, educación, Constitución, estado social, políticas públicas.

The Constitution of Equality. Some Theoretical Reflections for Analyzing Equality in Venezuelan Education

Abstract

This article proposes to analyze some contemporary theories about inclusion policies in the educational system, in order to apply them to the Venezuelan system. Due to their structural constitution, inclusion policies are a necessary, but not sufficient, link for satisfying the demands for equality in education, claimed by the Venezuelan Constitution of 1999. Therefore, the necessary complements for realizing equality have to be found in contemporary theories, such as those of R. Dworkin. The main objective of this study focuses on contrasting theories that criticize policies for mere inclusion from the viewpoint of philosophical and constitutional principles of the contemporary social State paradigm and its models of guaranteeing equality. In the end, contrasting between theory and some references to the Venezuelan education system supposes a relationship between being and ought to be, which, in a critical sense, intends to adjust the correct position of inclusion policies within the framework of the system for guaranteeing equality, at the same time it intends to inform about the complements of this policy that could lead to improving conditions of material equality in the Venezuelan education system.

Keywords: equality, education, constitution, social state, public policies.

1. Introducción

En el Currículo del Sistema Educativo Venezolano (2007), puede leerse una interesante profesión de fe sobre la pedagogía y la educación en su relación con la Sociedad,

El currículo del **Sistema Educativo Bolivariano (SEB)** fue diseñado para dar respuesta a la formación de un nuevo ciudadano y una nueva ciudadana afín con el modelo de sociedad propuesto [establecido en el artículo 2 de la Constitución venezolana de 1999], respondiendo con ello al nuevo modelo de desarrollo social, político, cultural y económico que lo sustenta. Ello, le demanda una nueva concepción del proceso educativo, orientado por un modo de vida que centra su fuerza y su empuje hacia el desarrollo del equilibrio social, a través de las luces y las virtudes sociales, el trabajo liberador, la cohesión y equidad territorial y la conformación de un mundo multipolar; para la reconstrucción de la sociedad sobre nuestras propias raíces libertadoras, desde una concepción humanística, ambientalista, intercultural e integracionista, impregnada de una energía popular y espiritual (MPPE, 2007: 8-9).

Una de las particularidades más interesantes de esta profesión de fe radica en su estructura constitutiva trimembre: de un lado, la necesidad de responder educativa-

mente, dado que no se puede sacar de la nada una cultura del progreso, a un nuevo modelo de desarrollo integral de la sociedad; de otro lado, la integración de los valores de identidad de la comunidad política a través de la reflexión histórico-educativa sobre las tradiciones y raíces culturales del país; como tercera arista, la formación para la pluralidad (realización del mundo multipolar), el equilibrio social, la equidad, el trabajo y la libertad. ¡Nada que despreciar de una profesión de fe educativa nacional!

John Dewey, uno de los teóricos de la educación más prominentes del siglo XX, expuso algunas tesis “de impacto” en relación a esta estructura trimembre: en primer lugar, Dewey creía que “las modificaciones que se introducen en los métodos y programas educativos [como el Currículo del SEB del año 2007] son el producto de los cambios de la situación social y del esfuerzo por satisfacer las necesidades de la nueva sociedad que se está formando” (Dewey, 1979: 22-23), en segundo lugar, cuando esos cambios externos empujan a la educación hacia ciertas modificaciones “la aspiración no debe concentrarse en el valor económico del producto, sino en el desenvolvimiento del poder y la inteligencia social. Esta liberación de estrechas utilidades, estos horizontes abiertos a las posibilidades del espíritu humano, son los que convierten las actividades

prácticas en aliadas del sistema educativo” (1979, 35), en tercer lugar, una breve advertencia, “si los instintos de construcción social y de producción no son sistemáticamente cimentados en los años de la infancia y juventud, si no son adiestrados en direcciones sociales (...) regidos e iluminados por métodos científicos, no estaremos en posición de llegar a la fuente de nuestros problemas sociales, ni menos tratarlos eficazmente” (1979: 42).

En este marco, es válido argumentar que Dewey no conoció la realidad venezolana, pero observó con agudeza una realidad similar en Estados Unidos donde las políticas gubernamentales estaban preparándose (con el ascenso del New Deal) para hacer de la inclusión, como en caso actual venezolano, la piedra angular de las políticas de Educación. Y, dado que, en Venezuela “la educación es concebida desde la perspectiva de los derechos humanos fundamentales, en el marco de un proceso de construcción de una democracia social, un estado de derecho y de justicia, [al extremo que] La búsqueda de la equidad hacia la construcción de una democracia social, constituyen los principios y fines fundamentales de todas las acciones [gubernamentales] educativas” (MED, 2004: 2), resulta interesante plantear dos preocupaciones principales tras el contraste de las profesiones de fe con la aguda visión de Dewey, ¿Qué modelos de inclusión, equidad e igualdad ha tomado la actual política pública educativa en Venezuela para hacer materiales las metas de su profesión de fe curricular? y ¿Cuáles son algunas de las principales consecuencias de los modelos que han sido seleccionados por la política gubernamental de educación en torno a la inclusión y a la Igualdad en el marco del Estado social y democrático de derecho y de justicia, instituido en el artículo 2 de la Constitución venezolana de 1999?

Y es que, a diferencia del Estado Liberal de Derecho, en el que la administración funcionaba de manera reactiva, bipolar y puntual y, por tanto, se fundaba en principios de igualdad legal y normativa que no establecían necesariamente el nexo de validez sustancial entre norma y materialidad del derecho fundamental a la Igualdad (Grimm, 2006), en el Estado social y democrático “repugnan al mandato de igual trato jurídico aquellas desigualdades fácticas que discriminan a determinadas personas o grupos al mermarles de hecho las oportunidades de hacer uso de libertades subjetivas de acción, que jurídicamente están distribuidas de forma igual” (Habermas, 2001: 499). Con lo cual, se establecen importantes diferencias entre un paradigma y otro de Estado de Derecho, que termina por determinar la preocupación del Estado Liberal por una igualdad normativa asegurada y del Estado social y demo-

crático por una igualdad que, además, debe ser material en los horizontes y sentidos más amplios que la Constitución puede preveer y suscribir.

Ciertamente, aquellas son preocupaciones e interrogantes que no pueden responderse totalmente mientras se mantenga el caos de la transición de un modelo antiguo a un modelo educativo para el progreso y el cambio social, como se le ha denominado al sistema educativo actual. Por la misma razón, analizar más allá de las profesiones de fe y de las metas planteadas el cómo materializar los fines, especialmente cuando estos giran en torno al derribamiento de los obstáculos a la Igualdad formal y material a través de la inclusión en la Educación, se convierte en una praxis reflexiva y crítica necesaria para tratar de hacer administrables las contingencias que ese caos de la transición produce en el sistema educativo venezolano.

Como afirma Aristóbulo Isturiz (2006) en el Prólogo a la obra de Luis Beltrán Prieto Figueroa, un fantasma recorre el país cada vez que se propone una Ley Orgánica de Educación, iel fantasma del Estado docente! En tal sentido, la demanda constitucional de intervención del Estado Social para derribar obstáculos y hacer materiales condiciones de igualdad y de otros contenidos de derechos fundamentales en la educación genera justificaciones fundamentadas en torno a la crítica de la figura de un Estado social muy cercano al paternalista Estado Docente. Tal figura se constituye como ese instrumento radicalizado de intervención positiva en el marco de una realidad sociológica integral, en el sentido de que dadas las metas de transformación social que se plantean actualmente en Venezuela y las transformaciones del paradigma de Estado constitucional en dirección al Estado social contemporáneo, la garantía y el sustrato material de los derechos fundamentales de los ciudadanos no se encuentran en un “ámbito de vida que ellos sean capaces de controlar, sino en un ámbito que esencialmente depende de las actividades del Estado” (Alexy, 1993: 487).

Junto a las críticas del paternalismo integral proveniente de un posible Estado Docente, la justificación fundamentadora de la equidad, el equilibrio social y la igualdad a través de las reformas educativas tiene dos limitaciones iniciales que debe atender:

En primer lugar, resulta imprescindible no “paternalizar y hacer clientelares” las políticas educativas del Estado, esto es, no generar las condiciones de un goce pasivo de los derechos paternalistamente otorgados por la actividad del Estado social (lo que implicaría esa radicalización que representa el Estado docente y la presencia de la figura del espectador en el sistema educativo).

En segundo lugar, “aunque la dialéctica entre igualdad jurídica e igualdad fáctica se convierte en un motor de evolución jurídica, contra el que normativamente no cabe formular reserva alguna” (Habermas, 2001: 499), es necesario tomar en cuenta que las políticas educativas, si bien están destinadas a mejorar las condiciones de igualdad material y de igualdad de condiciones sociales de los ciudadanos, no debe restringir de forma sensible los espacios de libertad, individualidad, potencialidad, originalidad e identidad que la Constitución les asegura a los beneficiarios de las políticas educativas del Estado social y que quedan, gracias a la intervención positiva de éste, reguladas por la acción administrativa pública.

Al respecto, hace medio siglo Luis Beltrán Prieto Figueroa (2006: 27), afirmaba que el peligro del Estado Docente no es que administre la visión y los procesos socioeducativos en dirección del progreso y al desarrollo social integral, esa es una necesidad de la educación en América Latina; el peligro real radica en que, dada la gran intervención que se requiere para hacer efectiva alguna política educativa, el sistema de pedagogía, educación y formación empieza a sincretizarse con la forma del Estado: si el Estado es democrático, la educación será democrática, si es fascista la educación será fascista, si es intervencionista y paternalista como el Estado Docente la educación será paternalista y reducirá los espacios de libertad de los niños y adolescentes que, especialmente en los niveles básico y diversificado, son integrados al sistema educativo, iestos se convertirían en pasivos espectadores!

Desde tal perspectiva, analizar la profesión de fe del discurso gubernamental y las políticas de transformación que se adelantan en torno a la Educación, pasa por el tamiz de reflexionar críticamente sobre los procedimientos, esos medios institucionales a través de los cuales se pretende hacer de la inclusión la piedra angular de las políticas dirigidas a asegurar la igualdad material de circunstancias vitales y de posiciones de poder de los ciudadanos en Venezuela. Y también pasa por contrastar esas políticas de mera inclusión con los principios filosóficos más básicos del Estado social dirigidos a perfeccionar el sistema de garantías a la Igualdad demandada desde la Constitución democrática; lo que resulta más atractivo para el análisis en cuanto que, las políticas de mera inclusión representan conjunto de decisiones y planificaciones administrativas que, fundamentadas en la demanda constitucional de intervención positiva para la realización de la Igualdad material, están dirigidas a incluir al mayor número posible de individuos capaces en el sistema educativo sin prestar atención a las necesidades infraestructurales necesarias a fin de no sobre-saturar el sistema educativo.

2. La constitución de la igualdad en Educación. Una reflexión en torno a Venezuela

La complejidad de planificar y suscribir los contenidos de la educación básica y diversificada (Fundación Escuela de Gerencia Pública, 2003) demanda una fundamentación consensual de su validez y legitimidad. Muchos de los procedimientos de técnica y tecnología de la planificación escolar quedan fuera de la capacidad de acción de los ciudadanos, de modo que, buena parte de los resultados del Currículo de 2007 (como cualquier otro caso de hechura de un currículo escolar) tienen una base de discusión limitada en muchas de sus aristas especializadas. No obstante, el interés por la inclusión, esto es, porque el sistema educativo posea una cobertura del 100% de los individuos capaces de acceder a él, sí pertenece a esa arista en que técnicos, tecnólogos y ciudadanos validan y legitiman democráticamente los fundamentos de un nuevo Currículo Educativo.

Tras esa fundamentación ampliada y democrática sobre las políticas de inclusión, la preocupación cognoscitiva de las ciencias sociales empieza a centrarse en los procedimientos destinados a su materialización en el marco del sistema educativo, como una forma de contribuir a la validez democrática de aquella base consensual de la política de inclusión educativa. Al respecto, en el año 2010, el entonces Ministro para la Educación Superior Edgardo Ramírez, afirmaba que “prácticamente Venezuela ha alcanzado la Meta del Milenio Planificada por la UNESCO. Ha logrado una igualdad en condiciones para la política del género, de hombres y mujeres, de niños y niñas, han tenido garantizado el derecho al estudio” (Ramírez, 2010: sp). Desde un enfoque práctico, el cumplimiento de los fines hace mención a la eficacia y adecuación de los medios, y en este sentido, la razón acompaña al discurso del Ministro Ramírez; sin embargo, para las ciencias sociales, la profundidad de análisis exige algo más que un enfoque práctico basado en la efectividad de corto plazo de la política de mera inclusión.

En Venezuela, las transformaciones institucionales impulsadas por el cambio constitucional y la suscripción al paradigma del Estado social y democrático de Derecho y de Justicia, han fundado una lógica de la intervención activa del Estado en la búsqueda de responder a las demandas del Artículo 21 de la Constitución de 1999, según el cual “la ley garantizará las condiciones jurídicas y administrativas para que la igualdad ante la ley sea real y efectiva; adoptará medidas positivas a favor de personas o grupos que puedan ser discriminados, marginados o vulnerables...”. En contraste, según los modelos teóricos y filosó-

ficos de intervención positiva del Estado mayormente reconocidos por su aplicabilidad contemporánea, es necesario reparar en que “la igualdad sin matices, indiscriminada, no sólo es un valor político débil, o que puede ser anulado fácilmente por otros valores; no es un valor en absoluto” (Dworkin, 2003: 12). De modo que, a las profesiones de fe resulta imprescindible agregar condiciones de delimitación gramatical y del sentido literario a través del estudio de los métodos y procedimientos por medio de los cuales aquellas Metas del Milenio se han logrado, no para afirmar lo contrario, sino para que esas metas sean cumplidas por medio de los procesos más completos y plurales que agreguen a las políticas de mera inclusión políticas de aumento de la calidad de la educación.

Ciertamente, “la igualdad es un concepto controvertido” (Dworkin, 2003: 12), por lo cual, habría que prestar atención al contenido de igualdad al que el Ministro Ramírez y el resto de la Administración Pública del Estado venezolano hace referencia para afirmar el cumplimiento de las Metas del Milenio en Educación. En tal sentido, *partimos de una definición institucionalizada de la Igualdad en el marco del Estado social y democrático de Derecho y de Justicia inscrito en el artículo 2 de la Constitución venezolana de 1999, pues no es una igualdad sin matices, sino es una igualdad en derechos fundamentales, en su reconocimiento a todos como igualdad y en su garantía a cada uno como una persona distinta de las demás*. En tal sentido, si la igualdad se define como la mera inclusión, esto es, la integración de los miembros de la sociedad capaces de acceder al derecho a la educación, existen condiciones para afirmar rotundamente que las metas del milenio de las Naciones Unidas (2010) están cumpliéndose en Venezuela. Sin embargo, la discusión crítica en torno al cumplimiento de estas metas abre nuevos horizontes de debate si los logros en torno a la igualdad se refieren a que, en el marco de las políticas de inclusión en el sistema educativo sea adoptada, por ejemplo, una de las doctrinas jurídica y políticamente más adelantadas en torno a la igualdad democrática, un “*modelo de configuración jurídica de las diferencias, el de la igual valoración jurídica de las diferencias, basado en el principio normativo de igualdad en los derechos fundamentales –políticos, civiles, de libertad y sociales– y al mismo tiempo en un sistema de garantías capaces de asegurar su efectividad*” (Ferrajoli, 1999: 75). Un modelo en el que, en definitiva, “la igualdad en los derechos fundamentales resulta así configurada como el igual derecho de todos a la afirmación y tutela de la propia identidad, en virtud del igual valor asociado a todas las diferencias que hacen de cada persona un individuo diverso de todos los otros y de cada individuo una persona como todas las demás”.

Según este modelo, un sistema de garantías a la igualdad en el Estado social “en vez de ser indiferente o simplemente tolerante con las diferencias, garantiza a todos su libre afirmación y desarrollo no abandonándolas al libre juego de la ley del más fuerte sino haciéndolas objeto de esas leyes de los más débiles que son los derechos fundamentales” (Ferrajoli, 1999: 76). La inclusión en su sentido simple, tomada como piedra angular de la política de igualdad en la Educación, representa sólo un peldaño del largo camino al cumplimiento de las demandas de igualdad inscritas en la Constitución de 1999; pues debe tomarse en cuenta que, en el paradigma del Estado social y democrático de Derecho y de Justicia “la igualdad en los derechos fundamentales resulta configurada como el igual derecho de todos a la afirmación y a la tutela de la propia identidad, en virtud del igual valor asociado a todas las diferencias que hace de cada persona un individuo diverso de todos los otros y de cada individuo una persona como todas las demás” (Ferrajoli, 1999: 76).

Si pretendemos hacer valer la demanda de igualdad en la Constitución del Estado social y democrático de Derecho y de Justicia, dentro del subsistema educativo venezolano actual, resulta necesario admitir que el cumplimiento de las metas y de las profesiones de fe no pueden materializarse con la exclusividad de la mera inclusión (metas de 100% de cobertura) como fundamento de las políticas de intervención positiva del Estado social; deben también integrarse otros fundamentos como los principios del Estado social en torno a la garantía material de la Igualdad, la calidad del sistema educativo (de su hardware institucional-pedagógica y de su programación normativa-legislativa) y la constitución de procedimientos de pedagogía y enseñanza destinados a cumplir las exigencias del modelo de igual valoración de las diferencias.

3. La inclusión en Educación frente a los principios de igualdad

En comparación con las tradiciones administrativas e institucionales venezolanas, la actual política de inclusión y cobertura total del sistema educativo venezolano representa un gran avance en materia de garantía de los derechos fundamentales a la Igualdad. Aún faltan afinar algunos detalles técnicos, como toda etapa de transición hacia un modelo educativo más dirigido al progreso y al desarrollo, pero incluso “las democracias más prósperas están muy lejos de proporcionar a todo el mundo siquiera un mínimo vital decente [del cual la educación es un elemento sustancial]” (Dworkin, 2003: 13), de modo que es difícil exigir a las políticas venezolanas el éxito de corto plazo res-

pecto a la garantía material de la igualdad plena de condiciones vitales y de posiciones de poder a partir de la ya iniciada reforma educativa.

Si bien no pueden exigirse niveles de éxito en torno a la igualdad plena, sí se exige que las políticas de inclusión sean contrastadas, en busca de su complementariedad, con algunos principios filosóficos que fundamentan las exigencias de garantía a las igualdades en el Estado social y democrático contemporáneo. Se ha tomado como referencia el trinomio de principios de R. Dworkin por los múltiples ejemplos de aplicación y por su claridad discursiva.

- a. El primero de esos principios se refiere a la igual importancia: “desde un punto de vista objetivo, es importante que las vidas humanas tengan éxito y que no se desperdicien, y esto es igualmente importante, desde ese punto de vista objetivo, para cada vida humana” (Dworkin, 2003: 15).
- b. El segundo de esos principios el es de responsabilidad especial, según el cual “aunque todos tengamos que reconocer la importancia objetiva equitativa de que una vida humana tenga éxito, sólo una persona tiene la responsabilidad especial y última de ese éxito; la persona de cuya vida se trata” (2003: 15).
- c. El tercero de los principios es el de beneficencia: “una persona tiene siempre la obligación moral de tratar con tanta consideración el destino de todo el mundo como su propio destino” (2003: 15).

Cuando se contrastan las políticas de mera inclusión con estos principios se generan tres consideraciones principales:

En primer lugar, la educación a la que se pretenden integrar los individuos capaces, debe ser un sistema de conciencia en relación a una vida no desperdiciada. Ahora bien, quién se encarga de fijar los contenidos de una vida exitosa; la base de pluralidad y consenso en éste punto debe ser amplia, profunda y no puede ser una discusión de corto plazo, siempre y cuando lo que se pretenda sea dar validez y legitimidad a la relación entre inclusión y el principio de igual importancia.

En segundo lugar, sólo una persona interesada en no desperdiciar su vida es responsable de cooperar con los procesos que conduzcan a ese objetivo, de modo que, dada la diferencia de cada uno y su originalidad, deben tomarse en cuenta procesos, métodos y construcciones pedagógicas realmente interesadas en potenciar las particularidades de cada sujeto, a fin de reconocer jurídica y educativamente las diferencias de cada quien.

En tercer lugar, la estructura de la cooperación debe ser bien definida en el interior del sistema educativo: ciertamente, debe enseñarse a cooperar entre compañeros de

clases, y también debe enseñarse a ser partícipes de esa solidaridad integral que es la comunidad nacional; pero ello no puede realizarse con éxito si no se toman en consideración, se estudian y se aprovechan las potencialidades vocacionales y aptitudinales a partir de las cuales cada quien puede, debe y se le facilita cooperar con la solidaridad local (Elster, 1998) y con la solidaridad basada en la cohesión y administración de las diferencias que giran en torno al objetivo común de estabilidad y orden social (Touraine, 2000).

Estos principios informan sobre la necesidad de integrar políticas más específicas, dirigidas complementar el éxito de las políticas de inclusión, esto es, a que se logre materializar tanto una educación de cobertura 100% como una educación de calidad 100%. Más cuando, según el Ranking PISA (Programme for International Student Assessment), que jerarquiza los sistemas educativos por medio del estudio de áreas de lenguaje, tecnología, matemática, geografía y ciencias aplicadas, Venezuela se encuentra muy por detrás de países como Chile, Uruguay, México, Colombia, Brasil, Argentina y Perú (América Económica, 2010). Un dato que desestima el discurso que afirma que se están cumpliendo las Metas Educativas del Milenio propuestas por la ONU-UNESCO.

4. Educación, igualdad y pedagogía. Algunas reflexiones

Los principios básicos contemporáneos sobre la igualdad, como el trinomio de Dworkin antes presentado, mejoran las condiciones de su materialización cuando son tomados como referencias de los procesos pedagógicos del sistema de educación. Así, según el principio de responsabilidad especial, la importancia objetiva de que una vida sea exitosa corresponde sólo a la responsabilidad de la persona que contiene esa vida. Si se toma literalmente tal principio, las reflexiones críticas conducen a la teoría de los expectantes y de los participantes en el proceso pedagógico que, a mediados del siglo XX, estableció John Dewey para el orden escolar.

En palabras de Dewey, en el orden educativo hay espectadores y participantes, “existen importantes diferencias entre la actitud del espectador y la de un agente o participante. El primero es indiferente a lo que está ocurriendo; un resultado le parece tan bueno como otro, puesto que son justamente algo para contemplar. El último está unido a lo que ocurre, sus resultados constituyen una diferencia para él. Su fortuna está más o menos puesta en juego en las consecuencias de los sucesos, por tanto, hace todo lo que puede para influir en la dirección que tomen los acontecimientos presentes” (Dewey, 2004: 112). El su-

jeto que tome en serio desde su niñez y adolescencia el principio de responsabilidad especial, incluso el que tome los otros dos principios del trinomio de Dworkin, no puede por simple constitutividad práctica ser un espectador, necesariamente debe ser un participante.

Ahora bien, desde las primeras modificaciones reformadoras del sistema educativo venezolano, suscritas en el Informe sobre la Educación del Ministerio para la Educación y el Deporte de 2003, no se ha presentado la discusión sobre un currículo que integre la prioridad de las capacidades diferentes de cada individuo y las aproveche con métodos de enseñanza que sin discriminar a los demás puedan hacer lo propio con aquellos cuyas aptitudes sean diferentes. Una de las causas principales de esta no-discusión puede adjudicarse al propio método de la política de inclusión: una política de cobertura 100% del sistema educativo debe promover la creación de una infraestructura institucional y material que soporte la inclusión de un importante contingente de nuevos miembros del sistema. Sin esta promoción, se generan condiciones de masificación de la cobertura del sistema, cuestión que trae aparejada la consecuencia de que una infraestructura pedagógica, institucional y material diseñada para un número determinado de alumnos sea saturada con el nuevo contingente producido de la política inclusiva.

Esta situación podría presentarse, de modo legítimo, mientras el marco caótico de transición desaparece a raíz de la mejora de las administraciones de recursos materiales y humanos para la educación. Pero su extensión en el tiempo demuestra la falta de complementación de las políticas de inclusión con otras aristas de la política de respuesta a las demandas constitucionales de derribar los obstáculos en dirección a materializar la igualdad de oportunidades y la igualdad de condiciones fundantes de una vida no desperdiciada.

A medida que se avanza en el tiempo, las saturaciones empiezan a jugar un papel contradictorio a los modelos de igual reconocimiento de las diferencias, en el que estas serían aprovechadas a beneficio del sistema educativo y del sistema de garantías. A una situación pedagógica tradicional, basada en “conceder a todo un aire de semejanza [en que] cada factor está armonizado entre sí y todos entre ellos” (Horkheimer y Adorno, 1969: 193), se sigue la constitución fáctica de un modelo de “homologación jurídica de las diferencias [en que las diferencias] son valorizadas y negadas; no porque algunas sean concebidas como valores y otras como desvalores, sino porque todas resultan devaluadas e ignoradas en nombre de una abstracta afirmación de igualdad” (Ferrajoli, 1999: 75).

En tal sentido, lo que se exigiría a las políticas de mera inclusión serían complementos de un proyecto educativo que, con métodos pedagógicos específicos y adecuados, perpetúe al individuo y su persona como ser independiente, como un ciudadano igual a todos los demás pero también como una persona distinta y original respecto a todos los demás. Al contrario, las políticas de inclusión que terminan en la materialización de los modelos de homologación de las diferencias someten a todos, aún más radicalmente, a la producción de nuevos desigualamientos: someten a los miembros de la comunidad educativa al reconocimiento de su igualdad en el marco de sus iguales, pero desestiman los reconocimientos necesarios en torno a las diferencias de cada cual y a su aprovechamiento, con lo que sólo se observa una “cara” de la igualdad del ciudadano igual a todos los demás (una persona para sí misma), y se margina la otra “cara” según la cual, ello no impide que la persona sea diferente a todas las demás, es decir, sea una persona en sí misma (Hegel, 2005).

5. Reconocimiento e igualdad en el sistema educativo

Una de las tesis principales que completan el círculo constituido por el trinomio de principios de Ronald Dworkin y los modelos de igual reconocimiento y garantía de las diferencias de Luigi Ferrajoli, es la teoría del reconocimiento en el Estado de Ch. Taylor. Según las tesis de este autor, “nuestra identidad está parcialmente moldeada por el reconocimiento o por su ausencia” (Taylor, 1997: 293). Siendo así, si las políticas de mera inclusión pretenden –y constitutivamente quedan delimitadas a– una acción correctora de las desigualdades a través de la distribución de bienes públicos, esta política se realiza partiendo del reconocimiento de que un conjunto de individuos allende las particularidades y contextos de cada cual ha quedado fuera del marco de cobertura de la educación formal, de modo que las políticas de inclusión vienen a fomentar modelos de reconocimiento de los excluidos como miembros de una segunda clase; o lo que Taylor denomina mal reconocimiento o *misrecognition*. Ese cuadro de segunda clase se conserva aún luego de cumplida la política de inclusión en el sistema educativo, y ello desestima tanto la identidad original de cada uno como su capacidad de transformar esa particularidad de forma responsable en capacidades para, por un lado, aprovechar la distribución correctora del Estado social y, por otro lado, transformar los recursos distribuidos en bienes y calidad de vida (Sen, 1995).

Una política de reconocimiento que complemente las debilidades que en torno a éste poseen las políticas de mera inclusión está fundamentada en el principio de que “todo el mundo debería ser reconocido por su identidad única” (Taylor, 1997, 304). Sin embargo, es de tomar en cuenta que, un reconocimiento así determinado significa algo más que la base de una política de mera inclusión. Con él se pretende que lo que se establece tenga un valor universal de “dos caras”: “un paquete idéntico de derechos y de exenciones” (1997, 304), de un lado, y un paquete de reconocimiento de la identidad única de un individuo o de un grupo de ellos. “La idea es que precisamente esta diferenciación es lo que ha sido ignorado, encubierto, asimilado a la identidad dominante o mayoritaria [o la que cree conveniente, necesaria, real o buena el Estado social venezolano]” (Taylor, 1997: 304).

En la actitud de un participante en el curso de los sucesos de su inclusión a la educación y de su paso por ella, “hay solicitud, ansiedad, respecto a las consecuencias mejores y para evitar las peores. Hay palabras que designan esa actitud: preocupación, interés (...) el interés y los fines, la preocupación y el propósito están necesariamente conexados. Palabras tales como interés, intención, fin, acentúan los resultados que se desean y por lo que se lucha; dan por supuesto la actitud personal de solicitud y atenta ansiedad” (Dewey, 2004: 112). Sólo un participante con una actitud de este tipo podría asimilar los beneficios distribuidos a él como cliente y transformarlos en beneficios colectivos como ciudadano responsable, en el marco de la construcción temprana de una vida no desperdiciada.

Al no fomentar preocupaciones y complementaciones en éste sentido, las políticas de mera inclusión desestiman una de las caras de la igualdad, que constitucionalmente le es demandada a las políticas gubernamentales de educación: que todos los incluidos sean reconocidos por su identidad única, para que se reconozcan a sí mismos como miembros responsables de la comunidad escolar y de la comunidad política. El daltonismo de la lectura selectiva que realiza la política de mera inclusión puede corregirse si se entiende que el sistema de derechos a la igualdad y sus garantías constitucionales, no sólo no es ciego frente a las desigualdades (como lo afirma la política de mera inclusión) sino que tampoco lo es frente a las diferencias de la identidad de cada cual (Habermas, 1999) y, más aún, que no deja de observar el gran potencial que representa aprovechar esas diferencias para el progreso social.

5. Reflexiones finales

Las actuales profesiones de fe sobre la educación en Venezuela se han encaminado a buena senda, en el senti-

do de haberse iniciado la primera de sus fases, a saber, la implementación de políticas de mera inclusión en el sistema educativo. Esto persigue que la cobertura del sistema sea de un 100%, y ello representa un avance impresionante respecto a las políticas del pasado histórico de Venezuela. Sin embargo, las discusiones antes referidas informan sobre la realidad de estas políticas: sólo son un eslabón, necesario pero débil –e insuficiente– de la cadena de políticas que deben estructurarse a beneficio de satisfacer las demandas de la Constitución en torno al derecho a la igualdad en la Educación, a fin de mejorar las condiciones vitales sociales y de poder de los miembros de la sociedad venezolana.

Como tales, las políticas de inclusión están dirigidas a satisfacer las demandas nacionales e internacionales de mejoramiento integral del sistema: la cobertura 100% es parte de las exigencias mundiales en materia de derechos a la educación y a la igualdad de la ONU-UNESCO (2010). Y, mientras el discurso práctico promociona su cumplimiento a través de las políticas de mera inclusión, a las ciencias sociales le queda el “difícil camino de ir contra la corriente” (Bourdieu, 2008: 11-12), al afirmar que las políticas de inclusión, sin complementos adecuados como la crítica a la masificación, la preocupación constante por la calidad de las prácticas de enseñanza y/o el aumento de la profanidad y extensión del conocimiento que se gana en la Educación por parte de los estudiantes, puede generar condiciones que disminuyen el perfil de la formación de calidad del sistema educativo, al tiempo que contribuyen a la formación de un marco de reconocimiento que no determina ni garantiza los derechos fundamentales a los individuos según su identidad única, lo que los reduce a una situación y posición de la cual difícilmente ellos puedan salir a posteriori.

Si lo que se desea, en fin, es cumplir con las Metas del Milenio, los resultados de las políticas implementadas para ello no pueden desmentirse, con tanta facilidad, tras analizar los estudios sobre la calidad de la educación en América Latina, como por ejemplo con los resultados del Estudio PISA, según el cual la educación venezolana no se encuentra entre los primeros cinco sistemas de mayor calidad en la región.

Ciertamente, las políticas de mera inclusión son demandas constitucionales dirigidas a la compensación de circunstancias vitales y posiciones de poder fácticamente desiguales. Pero esto es sólo un tramo del complejo camino hacia la igualdad que el paradigma del Estado social y democrático de Derecho y de Justicia exige.

En tal sentido, las políticas de mera inclusión, cuando son tomadas con carácter de exclusividad, sólo pueden

conseguir la meta de la cobertura 100% en condiciones o con medios que a la vez restringen a los individuos incluidos en el sistema educativo de condiciones y espacios que tales políticas pretenden jurídica y formalmente asegurar (como modelo de homologación, donde se valoran pero se niegan en paralelo las diferencias). En otras palabras, los sujetos integrados deben cancelar el valor de la distribución costosa realizada desde el ámbito gubernamental con una dependencia y pasividad respecto a las intervenciones normalizadoras representadas por las políticas de inclusión, de modo que, los incluidos en el sistema, allende sus originalidades, potencialidades, diferencias e identidades únicas, ya no pueden ser participantes en el sentido dado por Dewey del hombre que “pueda adoptar medidas que influyen en los acontecimientos futuros”, sino espectadores semejantes a “un hombre en la celda de su prisión observando la lluvia que cae fuera; y todo es igual para él” (Dewey, 2004, 112). El primero, asegura el progreso y el cambio de la sociedad y de la educación; el otro, asegura que el cambio impuesto sea recibido con la pasividad de un “cliente” que no posee derechos sino que espera que le sean distribuidos de forma paternalista por el Estado social.

Reconocimiento

Este trabajo se desarrolla en el marco del programa de investigación: “La reconceptualización de la autonomía universitaria: una aproximación desde el discurso de la libertad como derecho fundamental”, financiado por el Consejo de Desarrollo Científico y Tecnológico de la Universidad de Los Andes, e inscrito bajo el código: D-376-08-09-B.

Referencias

- ALEXY, R. (1993). **Teoría de los derechos fundamentales**. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.
- BOURDIEU, P. (2008). **Cuestiones de sociología**. Madrid, Akal.
- DEWEY, J. (1979). **La escuela y la sociedad**. Madrid, Francisco Beltrán Editores.
- DEWEY, J. (2004). **Democracia y educación**. Buenos Aires, Losada Editorial.
- ELSTER, J. (1998). **Justicia local. De qué modo las instituciones distribuyen recursos escasos y cargas necesarias**. Barcelona-España, Gedisa.
- FERRAJOLI, L. (1999). **Derechos y garantías. La ley del más débil**. Madrid, Trotta.
- GRIMM, D. (2006). **Constitucionalismo y derechos fundamentales**. Madrid, Trotta.
- HABERMAS, J. (1999). **La inclusión del otro. Estudios de teoría política**. Barcelona-España, Paidós Editorial.
- HABERMAS, J. (2001). **Facticidad y validez. Sobre el derecho y en Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso**. Madrid, Trotta.
- HEGEL, W.F. (2005). **Aspectos fundamentales de la filosofía del derecho**. México Df. Fondo de Cultura Económica.
- HORKHEIMER, M. y Adorno, Th. (1969). La industria cultural. En Bell, D. *et. al.* **Industria cultural y sociedad de masas**. Caracas, Monte Ávila Editores. pp. 193-250.
- ISTÚRIZ, A. (2006). **Prólogo a la Obra de Luis Beltrán Prieto Figueroa. El Estado docente**. Caracas, Biblioteca de la Fundación Ayacucho.
- PRIETO Figueroa, L.B. (2006). **El Estado docente**. Caracas, Biblioteca de la Fundación Ayacucho.
- SEN, A. (1995). **Nuevo examen de la desigualdad**. Madrid, Alianza.
- TAYLOR, Ch. (1997). La política del reconocimiento. En, Taylor, Ch. **Argumentos filosóficos**. Barcelona-España, Paidós Editorial. pp.293-334.
- TOURAINÉ, A. (2000). **Igualdad y diversidad**. México, Fondo de Cultura Económica.
- Documentos oficiales y legislaciones:**
- Asamblea Nacional Constituyente (2000). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial 5.453 del 24 de Marzo de 2000.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2009). Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial N° 5.929 del 15 de Agosto.
- Fundación Escuela de Gerencia Pública (FEGP). Equidad y educación en Venezuela. Breve caracterización del sistema escolar venezolano. Boletín Social N°1. Caracas.
- Ministerio de Educación y Deportes (2004). Políticas, programas y estrategias de la educación venezolana. Informe Nacional. Caracas.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE-2007). Currículo del subsistema de educación primaria de Venezuela. Documento Base, Caracas, Septiembre.
- Organización de las Naciones Unidas (2010). Informe sobre el Desarrollo Humano. Sostenibilidad y Equidad: un futuro mejor para todos. Caracas, Ministerio de Planificación y de Desarrollo.
- Documentos en versión digital Web:**
- América Economía (2010). “Chile encabeza el ranking de educación en América Latina”. Disponible en versión digital: <http://www.americaeconomia.com/politica-sociedad/sociedad/chile-encabeza-ranking-de-educacion-en-america-latina-a-segun-prueba-pisa> (consulta, 17/11/2011).
- RAMÍREZ, Edgardo (2010). “Venezuela está cerca de lograr objetivos en educación”. Disponible en versión digital: <http://www.aporrea.org/venezuelaexterno/n164323.html> (consulta: 17/11/2011).