

El papel del Estado y las políticas en el logro de la igualdad de oportunidades

Mercedes López Fraquelli | Maestra. Profesora en Ciencias de la Educación. Docente efectiva de Pedagogía en los Institutos Normales de Montevideo. Docente de la asignatura Análisis Pedagógico de la Práctica Docente en cuarto año de la carrera magisterial.

Susana Mallo Gambetta | Profesora de Historia. Profesora en Ciencias de la Educación.

¿Por qué la vinculación Estado-educación?

¿Es una vinculación necesaria con relación al sujeto?

Al concebir el sujeto como ser social, y por lo tanto condicionado por el medio en su construcción, las opciones del sujeto no están separadas de las circunstancias históricas, de su espacio y de su tiempo. Además, la construcción del ser social se estructura en las organizaciones e instituciones sociales, principalmente en la escuela pública, por lo que se condicionan también estas opciones a las limitaciones que en las sociedades modernas establece el Estado en sus políticas públicas.

De esta manera, no hay nada en las sociedades que responda a un ordenamiento natural, y sí político. La responsabilidad de estos sentidos y significaciones está fuertemente vinculada al concepto de Estado, y el Estado vinculado a la educación se conforma como Estado docente (cf. Nahum, 1972).

La orientación de la educación, planteaba L. B. Prieto Figueroa ya en una tesis en 1943, obedece a la sociedad donde actúa y es el Estado el que la determina.

«...en un país cualquiera, en una época cualquiera, es inconcebible que el Estado deje abandonada al capricho de las actividades particulares la orientación y formación de la conciencia de los ciudadanos.

Esto que decía entonces es doctrina fundamental en la educación y en la política educacional de todos los pueblos civilizados de la tierra. [...]

El Estado interviene, por derecho propio, en la organización de la educación del país, y orienta, según su doctrina política, esa educación. Depende la orientación de una escuela de la orientación política del Estado.» (Prieto Figueroa, 1977:31)

Desde el siglo XIX hasta hoy se ha desarrollado fuertemente esta vinculación, llegando el Estado a dirigir, controlar y certificar la educación y las prácticas educativas organizadas, a través de las políticas públicas y de los Sistemas Educativos Nacionales.

En las sociedades modernas, la vinculación Estado-educación es una vinculación necesaria, y al analizarla se debe tomar en cuenta su naturaleza dinámica y compleja. Sin embargo hay principios fundantes que, si bien han cambiado en su significado, se han mantenido en el tiempo; la igualdad es uno de estos principios, herencia de los ideales de la Revolución Francesa, y base de la modernidad.



Sobre este concepto se formará al “ciudadano” como sujeto de derecho político, para la consolidación de la Nación; y la herramienta central para ello será la enseñanza pública, organizada, regulada y controlada por el Estado en su papel de garante ante la sociedad.

El proceso fundacional y la “igualdad homogeneizante”

En nuestro país, J. P. Varela, pensador moderno, liberal y positivista, fundamenta y lucha por una enseñanza que garantice la igualdad, entendida como igualdad de oportunidades a todos los ciudadanos sin importar diferencias de riqueza, religión o política.

«Varela elabora en la práctica una pedagogía de la igualdad con sólidos fundamentos teóricos. Esta idea ya aparece en su intervención pública, porque la escuela común “tiene en las democracias la inmensa ventaja de aproximar y fundir las clases sociales. Pobres y ricos, los niños que se eduquen juntos en los mismos bancos de la escuela, no tendrán desprecio ni antipatía los unos por los otros”...» (Demarchi y Rodríguez, 1993)

Los argumentos que van construyendo esta idea de igualdad están desarrollados en su obra *La educación del pueblo*, fundamentando la importancia de la educación y de la enseñanza en la construcción del ciudadano activo para la democracia como “gobierno del pueblo, por el pueblo”.

En este marco, tres son los argumentos planteados y se reflejan en los que conocemos como principios varelianos: gratuidad, obligatoriedad, enseñanza laica.

En el Capítulo X de la citada obra, “La educación gratuita”, se establece la necesidad de la gratuidad para la igualdad, soporte del derecho del ciudadano y herramienta para la democracia.

«Los que una vez se han encontrado juntos en los bancos de una escuela, en la que eran iguales, a la que concurrían usando el mismo derecho, se acostumbran fácilmente a considerarse iguales (...) así, la escuela gratuita es el más poderoso instrumento para la práctica de la igualdad democrática.» (Varela, 1973:56)

Sin embargo, en el Capítulo IX, “La educación obligatoria”, el autor señalaba que la gratuidad no es suficiente, y se preguntaba:

«...¿basta que el Estado tenga abierta la escuela para todos los niños, y dé a todos los medios de educarse, dejándolos en libertad de no hacerlo (...)?, o por el contrario, ¿debe ser obligatoria la adquisición de aquellos conocimientos indispensables para el ejercicio de la ciudadanía?» (idem, p. 49)

En este punto, el autor hace prevalecer el derecho de todos sobre el derecho individual estableciendo: *«La libertad del hombre, y sobre todo del hombre en sociedad, no es ilimitada. (...) Así, la libertad propia tiene por límite insalvable la libertad ajena» (ibid.).*

Estos principios generales de la sociedad también son válidos en la educación, por lo que el Estado debe salvaguardar los derechos del menor de educarse, pero también debe salvaguardar a «la sociedad que es atacada en sus fundamentos, con la conservación y propagación de la ignorancia» (idem, p. 50).

Por último, en el Capítulo XI, "La enseñanza dogmática", Varela plantea que la escuela pública, debe estar *«abierta a los niños de todas las creencias, y encargada de perseguir no un fin religioso, sino un fin social. A nuestro modo de ver, la única solución justa, y conveniente a la vez, que puede dársele, es (...) la escuela laica»* (idem, p. 58).

Otros argumentos, que fundamentan que la enseñanza dogmática debe ser suprimida en esta escuela de la igualdad, refieren al carácter del Estado, señalando que al no ser el Estado una institución religiosa, y al estar establecida la libertad de cultos en el país, no se debe favorecer a una comunidad religiosa determinada. *«La educación, que da y exige el Estado, no tiene por fin afiliar al niño en esta ni en aquella comunión religiosa, sino prepararlo convenientemente, para la vida del ciudadano.»* (ibid.)

Y esta preparación como fundamento de la sociedad democrática implica la *«libertad de conciencia, como una de las más importantes manifestaciones de la libertad individual»* (ibid.).

Esta igualdad, establecida y acordada en la alianza fundacional como principio de la enseñanza pública en la sociedad liberal moderna, es desarrollada en la primera etapa por el Estado Conservador. Fue uno de los pilares de la expansión de los Sistemas Educativos y se manifestó en la búsqueda de homogeneidad.

En este sentido, Dussel (2004:35) establece: *«Por ejemplo, las instituciones de enseñanza que diseñó la Revolución Francesa se llamaban "casas de igualdad", y en ellas los niños debían acceder al mismo vestuario, la misma alimentación, la misma instrucción y el mismo cuidado»*.

En Argentina, esta **"igualdad homogeneizante"**, como le llama la autora, está representada por el papel que Domingo Sarmiento le asigna a la escuela pública.

«Todos debían ser socializados según un patrón único, sin importar su nacionalidad de origen, la clase social, su condición masculina o femenina o su religión, y esta forma de escolaridad fue considerada un terreno "neutro", "universal", que abrazaría por igual a todos los habitantes.

En el curso de este proceso, la igualdad se volvió equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indiscriminada e indistinta en una identidad común, que garantizaría la libertad y la prosperidad general.» (ibid.)

También en nuestro país, desde esta concepción de igualdad se desarrollan líneas de acción para garantizar a la sociedad la creación de esa base común de maneras de pensar, sentir y actuar, que permitieran la construcción de una identidad nacional.

El Decreto-Ley de Educación Común de 1877 (Decreto N° 1350) establecía mecanismos de regulación y control para garantizar la homogeneidad nacional especialmente para la enseñanza primaria, responsable de la formación del ciudadano.

Se disponía la exigencia de formación y título para ejercer como maestro, la creación de un cuerpo de inspectores encargados de la regulación y supervisión del proceso de enseñanza establecido en el programa. Pero también se formaba al "buen maestro", "disciplinador" y normalizador, para desarrollar prácticas docentes homogéneas, fundamentadas en la Pedagogía Tradicional.

«El currículum que se diseñó a fines del siglo XIX estuvo centrado en conceptos como homogeneidad cultural y neutralización de la diferencia.» (Dussel, 2004:35)

Esta escuela varelana, símbolo de la igualdad, como base y representación de una sociedad democrática, garantiza a todos los ciudadanos la igualdad de oportunidades, entendida como igualdad en el acceso a la misma escuela, a la misma enseñanza.

«Si esta identidad igualitaria se definía no sólo por la abstracción legal de nivelar y equiparar a todos los ciudadanos sino también porque todos se condujeran de la misma manera, hablaran el mismo lenguaje, celebraran a los mismos héroes y aprendieran las mismas cosas, entonces quienes persistieran en afirmar su diversidad serían percibidos como un peligro para esta identidad colectiva, o como sujetos inferiores que aún no habían alcanzado el mismo grado de civilización.» (ibid.)

De esta manera, la escuela propuso una homogeneidad igualadora, sin diferenciaciones, sin disensos, con *«una pedagogía que sospechaba de la originalidad, que se sentía amenazada por la libertad»* (idem, p. 36).

Este modelo educativo prepara a los sujetos para integrarse a la sociedad, diferenciándose solo por sus talentos y virtudes, sin embargo: *«Se enunciaba la igualdad entre los hombres dejando de lado la desigualdad de condiciones reales de vida lo que en definitiva contribuyó en forma oculta a legitimar la injusticia social sin resolverla»* (ANEP. CEP, 2007:4).

La diversidad igualadora

El consenso fundacional comienza a quebrarse en las primeras décadas del siglo XX, cuando la alianza en favor de la educación pública (Cassasus, 2003) se amplía en el marco de un Estado presente que prioriza la función de amparar y proteger en la búsqueda de un progreso con justicia social (estado de bienestar). El desarrollo de la industrialización, la burocracia estatal, la profundización de la democracia, la cultura y el conocimiento, exigen al sistema educativo la formación de un ciudadano activo, participativo, culto.

El sistema se diversifica y especializa en sus diferentes formaciones construyendo, a través del conocimiento específico, la autonomía de sus órganos de gobierno.

También la enseñanza cambia en sus fundamentos (Pedagogía activa) y formas.

Desde el reconocimiento del sujeto como único e irrepetible, aparece la necesidad de atender, en el proceso de enseñanza, a ese sujeto diverso.

La ruptura de la homogeneidad es consecuencia de estos cambios; sin embargo, el principio de igualdad se manifiesta ahora a través de esta **“diversidad igualadora”**.

La igualdad de oportunidades ya no estará vinculada al acceso a la enseñanza, sino que se manifestará a través del aprendizaje. Todos los sujetos, diversos, pueden y deben aprender; y la sociedad, a través del sistema educativo, debe garantizarlo.

Los aportes de pensadores como Figari o Vaz Ferreira, o las propuestas teórico-prácticas de los maestros de la época, como Clemente Estable o Reina Reyes, ponen en discusión los fines de la enseñanza y su carácter, buscando esa diversidad igualadora.

Las políticas educativas que se plantean, están orientadas a responder a estos supuestos y necesidades sociales, asegurando a los individuos la posibilidad de movilidad social a través de la educación. Esta expansión cuantitativa de la enseñanza primaria, secundaria, técnica y de formación de maestros a todo el país es consecuencia de ello. En este marco se desarrollan experiencias de innovación educativa en diferentes ámbitos, y ocupan un lugar especial las propuestas vinculadas a la educación rural.

Las políticas educativas de este período siguieron centrando su acción bajo la premisa de que la educación tiene un papel central en la construcción de la igualdad en la diversidad.

Sin embargo, los cambios sociales, económicos, políticos y teóricos (Cassasus, 2003) de la década de los sesenta en adelante, provocan lo que Dussel (2004:36) plantea como *«la ruptura de un imaginario que se pensaba republicano e igualador»*.

La “heterogeneidad desigualadora”

Los cambios políticos y económicos llevan a varias rupturas, entre ellas la visión optimista de la educación y, particularmente, de la enseñanza pública; la ruptura de la alianza de grupos de poder en favor de esta y su consecuencia inmediata, la retracción del Estado en la inversión en educación; la deslegitimación del estado de bienestar y la paulatina construcción de un Estado neoliberal que apuesta por lo privado, por el mercado y no por la acción del Estado. Aquella escuela pública sostenida en términos igualitarios por el Estado, empieza a depender de los aportes de la comunidad. Esta ruptura provoca la paulatina desigualdad no ya entre escuela pública y privada, sino entre las escuelas públicas, producto también de la creciente segmentación social.

Estas rupturas, junto a las políticas sociales e institucionales, generan una desigualdad social creciente, la que Dussel denomina **“heterogeneidad desigualadora”**. En este marco aparecen las políticas educativas focalizadas, orientadas al logro de la “equidad” como principio.

Lo llamativo es que estas políticas de “discriminación positiva” tampoco se preguntaron por las condiciones sociales ni institucionales que producen la desigualdad y la exclusión social.

«La “atención a la diversidad” se volvió muchas veces un eufemismo de la educación para los pobres, de la distribución compensatoria de recursos en un contexto de desigualdad que se dio por sentado.» (ibid.)

La década de los noventa. Igualdad de oportunidades y equidad

Después de dominar durante más de un siglo el desarrollo de las políticas educativas, a partir de la década de los setenta, el liberalismo comienza a perder su influencia. ¿Qué llevó a este cambio de perspectiva?; ¿qué nuevas fuerzas hacen su aparición en el campo de las políticas educativas?

En América Latina, a partir de la década de los noventa, profundas transformaciones modificaron el orden social, político y económico en su conjunto: la globalización.

La relación Estado-educación no quedó por fuera de estos cambios.

Así como la doctrina política y social del liberalismo marcó los términos de la relación Estado-educación en la Modernidad; en el mundo globalizado de fin del siglo XX, la relación Estado-educación estuvo pautada por una nueva doctrina política y social: el neoliberalismo.

Tadeo da Silva (1995) sintetiza la propuesta de la siguiente manera: *«Esencialmente el proyecto neoliberal se propuso como objetivo redefinir los propósitos del Estado y de las políticas para realinearlos a los objetivos e intereses de los grandes capitales...»*.

Con la globalización se consolida a escala mundial una sociedad interdependiente que erosiona las fronteras de los Estados-nación, y el mercado adquiere centralidad en la vida social.

En términos generales, algunas de las características más sobresalientes de este nuevo escenario son:

1. Replanteo del papel del Estado reduciendo su intervención. El mercado desplaza al Estado como agente estructurador de la sociedad, y la acción política se orientó hacia la restricción del sector público. Como consecuencia se generó *«...una pérdida fuerte de autonomía de los Estados Nacionales, que deben ceder su capacidad decisoria a manos de los capitales transnacionalizados y de los organismos de financiamiento internacional»* (Tiramonti, 1997:40).
2. Ajuste estructural de la economía transfiriendo la regulación de la misma al mercado. Esto implicó la reasignación del gasto público con reducciones importantes en el campo social (salud, educación, etc.).
3. Nueva estructura de producción. Como resultado de la entrada de nuevas tecnologías, se suplantó el modelo de producción segmentado y en cadena (fordismo y taylorismo), por un nuevo sistema productivo en el que los conceptos clave fueron: la polivalencia del trabajador y el trabajo en redes de relaciones cooperativas entre equipos de trabajadores.

«Esto modifica los requerimientos de la fuerza laboral, que ahora tendrá que ser flexible y reciclarse, lo que genera nuevas demandas al sistema educativo. Estos mecanismos de globalización han propiciado que en los sistemas educativos surjan simultáneamente procesos de integración y de diferenciación. Esto implicó una tendencia a la integración supranacional (...) a partir de la implementación de procedimientos de evaluación en base a estándares internacionales, revalidación de certificados y títulos en distintos países...» (Castro López, 2007:4)

La formación de recursos humanos adquirió un papel mucho más estratégico en el desarrollo social y económico respecto a décadas atrás no solo para apoyar el crecimiento económico desde la perspectiva globalizadora, sino también para responder a las exigencias de la revolución tecnológica.

4. Nuevas condiciones laborales. La alta tecnologización que dominó en el sistema productivo ha determinado mayores exigencias para acceder a los trabajos más calificados.
5. Cambios en la cultura. La explosión de la información como resultado de la expansión de los medios de comunicación, el desarrollo de la informática y los intercambios de información y conocimientos a escala planetaria, han provocado profundos cambios en la cultura. Como señala Giroux (2003), en el posmodernismo estamos asistiendo a un imperialismo cultural, ya que *«...el poder se inscribe en aparatos de producción cultural que traspasan fronteras...»* (idem, p. 279).

El alto costo social fue una de las consecuencias más negativas de este conjunto de transformaciones. Derrumbe de la condición salarial, precarización de las condiciones de trabajo, polarización de la sociedad y exclusión social han sido algunas de sus manifestaciones.

Respecto a la polarización de la sociedad y la exclusión resultante, Florencia Torche señala:

«...la exclusión alude al fenómeno de la desintegración social, es decir, la marginación de un número creciente de personas de las principales relaciones, instituciones y dinámicas sociales y la dualización social entre un grupo que está “adentro” y otro que está “afuera”» (Torche, 1996:87)



A lo anterior se suma la deslegitimación de lo político como organizador del orden social y, como resultado, la relación Estado-educación se va a fundar desde entonces en nuevos términos. Esta nueva concepción, apoyada en la hegemónica lógica del mercado, determinó que la competitividad, la eficacia, la eficiencia, la racionalidad técnica y la objetividad se transformaran en los principios estructuradores del orden educativo.

El modelo neoliberal, al reducir la intervención social del Estado, ha debilitado también la posibilidad de una socialización abarcadora del conjunto de la población. Se fue operando un proceso de despolitización del espacio escolar y, por tanto, la escuela se fue debilitando como espacio público constructor de referencias colectivas.

Apoyados en las nuevas condiciones, en la década de los noventa, los países latinoamericanos comenzaron una serie de reformas al interior de los sistemas educativos. Dichas reformas se articularon sobre tres ejes:

1. Búsqueda de estrategias para reducir el gasto público del Estado con destino a la educación.
2. Organizar el rendimiento educacional de forma más “productiva” con el objetivo de preparar un capital humano más “competitivo” en la economía mundial.
3. Reformular la función política y social de la educación para el logro de una mayor equidad.

La nueva perspectiva señalada obligó también a resignificar el concepto “igualdad de oportunidades”. A diferencia del Estado, el mercado no impone un orden simbólico que comprenda a todos por igual y, en consecuencia, los individuos elaboran sus identidades en opciones contextuales, fuera de los dispositivos institucionales como la familia y la escuela. Como señala Castro López (2007:6), el concepto “igualdad de oportunidades” debió ampliarse y complementarse; debió ampliarse «...incorporando a la igualdad de acceso, la igualdad de permanencia dentro del sistema escolar y la igualdad de resultados al egresar del mismo», y se complementó con el concepto equidad.

En el discurso de la reforma educativa de la década de los noventa, los conceptos de equidad e igualdad de oportunidades ocuparon un lugar central.

Aun cuando presentan caracteres similares y son utilizados, en muchos casos, indistintamente para designar situaciones análogas, no significan lo mismo. Ambos conceptos se relacionan con el de justicia, y dado el creciente proceso de fragmentación social que se operó en dicha década, la búsqueda de políticas de equidad, justicia social e igualdad de oportunidades se instaló desde entonces en los discursos políticos, económicos y educativos.

Una primera diferenciación la encontramos en la definición de ambos términos.

Igualdad: se define como la correspondencia o proporción que resulta de medir las partes que componen un todo, además de ser de una misma clase, rango o condición. La **igualdad de oportunidades** remite entonces a la situación en que los individuos tienen los mismos derechos y opciones no teóricamente, sino de hecho, y en la que no se atienden las diferencias sociales.

Equidad: se define como la condición de dar a cada uno lo que se merece por méritos o condiciones (cf. Feijó, 2002).

La igualdad de oportunidades, como ya fue señalado, estuvo históricamente asociada a las políticas educativas fundacionales del proyecto moderno de finales del siglo XIX, donde el Estado fue el garante de dicha igualdad; fueron políticas de homogeneidad e inclusión, basadas en el principio de universalidad educativa, que convirtieron a la escuela (laica, gratuita y obligatoria) en una poderosa herramienta de integración social.

El discurso de la equidad se instaló con las reformas educativas de la década de los noventa como respuesta a la crisis social. En dicha propuesta educativa, el concepto de equidad estuvo centrado en la idea de no dar lo mismo a los que son diferentes, sustituyendo políticas comunes e iguales para todos, por otras que atendieran de manera específica las diferencias (políticas focalizadas).

Equidad e igualdad son conceptos ampliamente interrelacionados, ambos se vinculan con la justicia y se sustentan en el derecho. Todos los sujetos son iguales ante la ley, por tanto nadie debe ser privado de lo que por derecho le corresponde.

La igualdad de oportunidades se presenta entonces, como el ámbito en el que se reconoce que todos los individuos poseen los mismos derechos con independencia de las diferencias de raza, género, condición socioeconómica, etcétera. Específicamente en el campo de la educación, refiere a la capacidad de los sistemas educativos de asegurar, por un lado, el acceso de todos sin distinciones de ningún tipo y, por otro, la igualdad en los procesos educativos en cuanto a calidad y recursos. En cambio:

«El enfoque de equidad considera que para establecer justicia social no es suficiente ni adecuado otorgar igualdad de bienes a la diversidad humana, debido a que las circunstancias particulares de los individuos harán que no puedan “aprovechar” de la misma manera los bienes entregados.» (Bracho y Hernández, 2009:4)

Otro aspecto importante a destacar es que en el discurso reformista de esta década, el concepto de equidad aparece fuertemente unido al de calidad. Desde el documento de CEPAL (1992) en adelante, se declaró que los objetivos centrales del cambio educativo debían ser orientados a proveer mayor calidad y equidad a la educación, la conjunción calidad-equidad se presentó como el resultado de la alianza Educación-Mercado, replanteándose una vez más el viejo debate entre educación para la ciudadanía o educación para el mercado.

En suma, igualdad de oportunidades y equidad son conceptos diferentes y complementarios, tributarios ambos de contextos y concepciones de política educativa diferentes.

La igualdad de oportunidades es expresión de una política educativa de fuerte articulación entre la educación y el Estado, y ligada por tanto a objetivos provenientes fundamentalmente de la esfera política (libertad, ciudadanía).

La equidad, en cambio, en la concepción de la reforma educativa de la década de los noventa es expresión de un contexto en el que la racionalidad del mercado sustituye al Estado en la relación con la educación. La equidad es fruto de la alianza Mercado-Educación, en la que los criterios economicistas se impusieron a los políticos (eficiencia, eficacia, competitividad).

Una educación para reconstruir lo público. Democracia, ciudadanía y educación

Esta relación ya clásica, al igual que otras, se ha mantenido a lo largo del tiempo, aunque como ya se planteó, ha cambiando su significado. Por eso Cullen (2004) señala que, como consecuencia de la relación planteada en dicha década, surge la necesidad de reconstruir la relación ético-política en educación, y repensar su concepción y función.

Según el referido autor, la reconstrucción de esta relación comienza en la revalorización de la concepción de enseñar y aprender como actos públicos, porque los contenidos educativos tienen una sola legitimación posible, la distribución a todos sin restricciones ni exclusiones. Son además parte esencial de una política educativa que debe tener claro que el conocimiento que se selecciona para ser enseñado es parte de la “cosa pública”. Debe el Estado garantizar que los contenidos no se sacralicen, no se banalicen ni se privatizen, como camino para lograr el respeto a las diferencias, a pensar críticamente, a argumentar racionalmente, a ser creativos. En una sociedad que no es homogénea, sino que en ella coexisten diferentes concepciones (visiones de hombre y mundo) y prácticas, de las cuales los sujetos son portadores, lo instituido y lo instituyente conviven en tensión, y a través de la construcción intersubjetiva se van conformando los sujetos, las instituciones y la sociedad. La escuela como espacio político del Estado, como espacio sociocultural, cumple una función pública, es esencial para la socialización y la creación de subjetividades que legitimen el proyecto social democrático. Sin fronteras discriminatorias, señala el autor, este es el espacio abierto, el de lo público y lo común: es el único que permite reconocernos iguales en la libertad de elegir las identidades diferentes, sin que esto implique avasallar la libertad e igualdad de nadie.

El trabajo de la escuela hacia la redefinición y revitalización de lo público, profundiza la función social de enseñar el “ingreso ciudadano”, construyendo un sujeto social autónomo y solidario.

Políticas educativas actuales

En este marco de reconstrucción, las políticas educativas de nuestro país, establecidas en la Ley General de Educación N° 18.437 del año 2008, declaran de interés general la promoción y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental, para todos los habitantes del Estado, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa. Para ello, los principios que regirán en el sistema educativo serán los de Universalidad, Obligatoriedad, Diversidad e Inclusión (a fin de asegurar la igualdad de oportunidades y la inclusión social), Participación, Libertad de enseñanza y Libertad de cátedra. No obstante establecer estos principios generales, la ley determina los “Principios de la educación pública estatal” (Capítulo IV).

«Artículo 15. (Principios).- La educación estatal se regirá por los principios de gratuidad, de laicidad y de igualdad de oportunidades, además de los principios y fines establecidos en los títulos anteriores. Toda institución estatal dedicada a la educación deberá velar en el ámbito de su competencia por la aplicación efectiva de estos principios.

[...]

Artículo 18. (De la igualdad de oportunidades o equidad).- El Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes.

Asimismo, estimulará la transformación de los estereotipos discriminatorios por motivos de edad, género, raza, etnia u orientación sexual.

El Estado asegurará a los educandos que cursen la enseñanza pública obligatoria, el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación. Promoverá su máximo aprovechamiento para la educación, su uso con sentido y su apropiación por parte de los educandos.»

Hoy, en el marco de un Estado presente, el significado de una real igualdad de oportunidades incluye no solo el acceso a la enseñanza, sino “la permanencia y el logro de los aprendizajes”, garantizando de esta manera el derecho de todos los habitantes a aprender.

Las políticas educativas para asegurar la igualdad de oportunidades, lejos de aquella etapa fundacional de igualdad homogeneizadora, se apoyan en otros aspectos vinculados a la realidad actual para garantizar «el desarrollo humano, cultural, social, tecnológico, técnico, científico y económico» (artículo 12). Al plantear los fines de estas políticas (artículo 13) se establece el marco en el que se busca «que las personas adquieran aprendizajes que les permitan un desarrollo integral relacionado con aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos» (artículo 13 inc. B).

Esta igualdad, pensada como diversidad igualadora, trasciende y supera el significado original en tanto que piensa al sujeto como "sujeto situado" en un medio que lo condiciona, y la diversidad ya no solo vinculada a las diferencias individuales, sino en un sentido más amplio como diversidad cultural, social, étnica, etcétera.

El *Programa de Educación Inicial y Primaria* recoge este concepto en sus fundamentos.

«La Igualdad constituye la esencia y existencia misma del hombre. Significa respetarse, respetar al otro y a los otros reconociendo sus identidades, rechazando las ideas de homogeneidad versus diversidad que se justifican solamente desde un criterio de dominación o disciplinamiento. En el plano teórico significa considerar al hombre como "hombre situado", aquel que se hace históricamente definiendo su singularidad en un entramado social concreto, donde las relaciones de poder y el juego de intereses en los que participa contribuyen a conquistar su auténtica libertad.» (ANEP. CEP, 2009:22)

El principio de igualdad sigue siendo un pilar en la construcción de la democracia actual; y la enseñanza, una herramienta fundamental en esa construcción. La evolución de la relación Estado-educación ha modificado a través del tiempo las políticas educativas planteadas. Sin embargo, el principio de igualdad, en sus diferentes significaciones, se ha mantenido y ha evolucionado, vinculado a la conquista de la libertad del hombre y es, por tanto, responsabilidad del Estado garantizarla para todos los ciudadanos. 

Referencias bibliográficas

- ANEP. CEP. República Oriental del Uruguay (2007): *Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay*. En línea: http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programescolar/analisis_historico.pdf
- ANEP. CEP. República Oriental del Uruguay (2009): *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008*. En línea (Tercera edición, año 2013): http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf
- BRACHO GONZÁLEZ, Teresa; HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, Jimena (2009): "Equidad educativa: avances en la definición de su concepto" en *X Congreso Nacional de Investigación educativa*, Veracruz. México D.F.: COMIE. Memoria electrónica. Área temática Interrelaciones Educación-Sociedad. En línea: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/1852-F.pdf
- CASASSUS, Juan (2003): *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- CASTRO LÓPEZ, María Inés (2007): "La educación pública y el desafío de la desigualdad. Preguntas y dilemas" en *IX Congreso Nacional de Investigación educativa*, Mérida, Yucatán. México D.F.: COMIE. Memoria electrónica. Área temática Interrelaciones Educación-Sociedad. En línea: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at10/PRE117885537.pdf>
- CEPAL (1992): *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO. En línea: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/21301/S9250755_es.pdf
- CULLEN, Carlos (2004): *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Ed. Paidós. Colección Cuestiones de educación.
- DEMARCHI, Marta; RODRÍGUEZ, Hugo (1993): "José Pedro Varela 1845-1879" en *Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada*, Vol. XXIII, N° 3-4, pp. 808-821. En línea: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/varelas.PDF>

- DUSSEL, Inés (2004): "La escuela y la diversidad: un debate necesario" en *Todavía. Pensamiento y cultura en América Latina*, N° 8 (Agosto), pp. 34-39. En línea: <https://www.yumpu.com/es/document/view/24265707/la-escuela-y-la-diversidad-un-debate-necesario-ipes>
- FEIJÓO, María del Carmen (2002): *Argentina. Equidad social y educación en los años '90*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO. En línea: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129517>
- GIROUX, Henry A. (2003): *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- NAHUM, Benjamín (1972): *Ideologías político-sociales del siglo XIX europeo*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.
- PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán (1977): *El Estado y la educación en América Latina*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- TADEU DA SILVA, Tomaz (1995): "El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?" en *Propuesta Educativa*, N° 13 (Diciembre). Buenos Aires: FLACSO.
- TIRAMONTI, Guillermina (1997): "Los imperativos de las políticas educativas de los '90" en *Propuesta Educativa*, N° 17 (Diciembre), pp. 39-46. Buenos Aires: FLACSO.
- TORCHE, Florencia (1996): "Exclusión social y pobreza: implicancias de un nuevo enfoque" en P. Barros, D. de los Ríos, F. Torche: *Lecturas sobre la exclusión social*. Santiago de Chile: OIT/Equipo Técnico Multidisciplinario. Informe N° 31.
- VARELA, José Pedro (1973): *La educación del pueblo*. Montevideo: Corporación Gráfica.