

 XXV Semana Monográfica de la Educación

La educación en el horizonte 2020



DOCUMENTO BÁSICO

Educación y justicia: el sentido de la educación

Juan Carlos Tedesco



La construcción de una sociedad justa es un tema central en la definición del futuro... Estamos ante la necesidad de moralizar la especie humana, tarea que excede las posibilidades de la educación escolar, pero que permite colocar la acción de la escuela en el marco de un proceso más amplio... (Juan Carlos Tedesco)

XXV Semana Monográfica de la Educación

La educación en el horizonte 2020



DOCUMENTO BÁSICO

Educación y justicia: el sentido de la educación

Juan Carlos Tedesco

Índice

1. Introducción	7
2. Educación y sociedad justa	11
Una mirada al pasado	11
Una mirada al futuro	14
La concentración en el presente	16
Cubrir el déficit de sentido	17
Sociedad justa y el sentido de la educación para el siglo XXI	20
3. Estrategias para la construcción de una educación más justa	25
I. Comenzar lo más temprano posible: prioridad a la educación inicial	28
<i>Equidad social y educación inicial: un asunto de derechos,</i> de Elsa Castañeda Bernal	
II. La organización del trabajo docente	34
<i>El oficio del maestro en el siglo XXI,</i> de Emilio Tenti Fanfani	
III. La alfabetización científica y la formación ciudadana	49
<i>Educación ciudadana en los currículos vigentes: la erosión de lo común,</i> de Cristián Cox	
IV. Alfabetización digital universal	60
<i>La caja de Pandora,</i> de Francesc Pedró	
V. El desafío de las políticas de subjetividad	69
<i>La subjetividad como fuerza del cambio democrático,</i> de Fernando Calderón	
4. Párrafo final	79





Introducción

Las reflexiones que se presentan en este trabajo están organizadas en dos grandes secciones. En la primera de ellas se analizan las lecciones que dejaron los procesos de cambios educativos de las últimas décadas y sus perspectivas futuras. La hipótesis central de esta sección consiste en sostener que los cambios educativos recientes se caracterizaron por un significativo déficit de sentido. Cubrir ese déficit supone adoptar una posición ético-política. Este trabajo se ubica en la corriente de aquellos que sostienen la idea de construir una sociedad más justa como ideal que puede y debe orientar el comportamiento de los actores sociales y, más específicamente, de los actores de los procesos educativos. La base de esta posición radica en reconocer que, en la sociedad de la información y el conocimiento, una educación de calidad para todos es condición necesaria para el logro de la justicia social.

La segunda sección intenta identificar y analizar las líneas estratégicas de acción educativa más fértiles para construir sociedades más justas. En esta sección analizaremos cinco puntos claves: la educación inicial; los docentes y el saber pedagógico; la alfabetización científica y la formación ciudadana; la alfabetización digital; y las políticas de subjetividad. La elección de estos cinco ejes de acción responde a un criterio principal: son temas que tienen indudable impacto en la justicia educativa y, al mismo tiempo, plantean fuertes interrogantes sobre sus posibles desarrollos futuros, tanto desde el punto de vista teórico como político. Para cada uno de ellos se incluye un texto preparado por reconocidos especialistas en el tema, que han aceptado contribuir a enriquecer el documento con sus aportes.

El texto tiene la forma y el contenido de un ensayo, entendido en un sentido casi literal de la palabra. Se trata de una reflexión que recupera informaciones, hipótesis y marcos teóricos de larga vigencia en la teoría educativa pero trata, en la medida de lo posible, de proponer algunas hipótesis para comprender y enfrentar problemas nuevos o problemas antiguos pero que ahora se encuentran en contextos diferentes a los del pasado. El punto de partida de este ensayo es la necesidad de ampliar la mirada sobre los problemas educativos, incorporando la visión que proviene de los estudios sobre las profundas transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales que tienen lugar en la sociedad. El texto se apoya en algunos trabajos anteriores¹ pero intenta avanzar y proponer para la discusión, y eventualmente para la investigación y la experimentación, algunas líneas de trabajo.

¹ Especialmente *Prioridad a la enseñanza de las ciencias: una decisión política*. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos, 2006. «¿Son posibles las políticas de subjetividad?» en Emilio Tenti Fanfani (comp.). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina, 2008. «Educación y Sociedad Justa», en *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Barcelona, Santillana, 2008. «Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo», en *Revista de Educación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Número Extraordinario 2001.

2

Educación y sociedad justa

Una mirada al pasado

Para los que han intentado propiciar cambios educativos desde hace algunas décadas o para los que observan esos cambios con objetivos más analíticos, resulta difícil evitar la sensación de escepticismo, de cierta desilusión y de promesas no cumplidas por parte de la educación. Este sentimiento no se apoya necesariamente en datos objetivos. Con respecto a la cobertura, podemos apreciar avances espectaculares en la expansión de la educación inicial, secundaria y superior, los recursos financieros invertidos en educación son más importantes que nunca, la expansión del acceso a las tecnologías de la información tiene un ritmo vertiginoso y se registraron avances importantes en igualdad de género, de reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y lingüística, para citar solo algunos de los logros más importantes y comunes al conjunto de los países alcanzados en los últimos años.

Sin embargo, no se puede negar la existencia de un sentimiento de insatisfacción con los procesos y con los resultados educativos que se registran en nuestras escuelas. Esta insatisfacción se vincula, en primer lugar, con las dificultades para garantizar que el acceso a mayores niveles de educación permita ocupar puestos de trabajo y obtener ingresos acordes con las expectativas que provoca dicho acceso. Los fenómenos de devaluación de las credenciales educativas han sido señalados por un importante conjunto de trabajos de investigación realizados en las últimas décadas y en contextos muy diferentes. Desde los estudios pioneros de P. Bourdieu y Jean Claude Passeron²,

² P. Bourdieu y J. C. Passeron. *La reproducción; elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia, 1977.

hasta los trabajos más recientes de Marie Duru-Bellat³, pasando por las investigaciones llevadas a cabo en varios países latinoamericanos⁴, se difundió la versión según la cual el sistema educativo reproduce las desigualdades sociales y las legitima. Uno de los mecanismos para esta reproducción es elevar cada vez más el nivel de exigencias educativas independientemente de los requerimientos de los puestos de trabajo, neutralizando de esa manera gran parte del efecto democratizador de la expansión en la cobertura escolar.

Pero la insatisfacción también se aprecia con respecto a lo que sucede en las aulas, donde es cada vez más difícil crear «climas» institucionales apropiados para el proceso de enseñanza-aprendizaje. La violencia en las escuelas, la ruptura del vínculo entre docentes y alumnos, los fenómenos de desmotivación por el aprendizaje en gran parte de los alumnos, la desmoralización de los docentes y, en un sentido más general, la dificultad para mejorar los resultados de aprendizaje que registran las pruebas nacionales e internacionales que se aplican regularmente desde hace ya varios años, son algunos de los fenómenos que –al menos en la opinión pública en general– caracterizan el actual clima educativo.

Para sintetizar esta imagen de desilusión nada mejor que citar las expresiones de Gilles Lipovetsky en su diálogo con Bertrand Richard, cuando –después de evocar algunos datos sobre la devaluación de los títulos y los resultados escolares– sostuvo que... «El problema es tan grave como escandaloso: la escuela es hoy el centro de la decepción»⁵.

Estas evidencias, más allá de su validez y vigencia en diferentes contextos sociales, obligan a revisar los discursos con los cuales nos referimos a la educación y, particularmente, a las estrategias de cambio. Al respecto, no es una novedad sostener que esta mirada al pasado permite tomar conciencia acerca de la *enorme complejidad y dificultad que existe para modificar los patrones de funcionamiento de los sistemas educativos*. El último capítulo de una larga historia de reformas educativas, al menos en los países occidentales, fue el que vivimos en la década de los años noventa, inspirado en gran medida por

³ Marie Duru-Bellat. *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris, Ed. Du Seuil et République des Idées, 2006.

⁴ C. Braslavsky. *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, FLACSO-Gel, 1985. G. Bronfenmajer y R. Casanova. *La diferencia escolar. Escolarización y capitalismo en Venezuela*. Caracas, Cendes-Ed. Kapelus, 1986.

⁵ Gilles Lipovetsky. *La sociedad de la decepción. Entrevista con Bertrand Richard*. Barcelona, Anagrama, 2008, pág. 34.

corrientes de pensamiento que ponían el acento en la prioridad al cambio institucional a través de nuevas modalidades e instrumentos de gestión (descentralización, medición de resultados, autonomía a las escuelas, etc.). El balance de estas reformas indica que no han logrado modificar significativamente los resultados de aprendizaje de los alumnos o, para decirlo en términos menos académicos, no lograron modificar lo que sucede en las aulas. La literatura sobre este tema es abundante y no es este el lugar para su análisis específico⁶, pero vale la pena evocar dos casos diferentes que ilustran esta apreciación acerca de las dificultades para el cambio educativo.

Entre los países latinoamericanos, es interesante analizar el caso de Chile. Todas las evidencias muestran que se produjeron mejoras muy importantes en todo lo relativo a los insumos materiales del aprendizaje. A partir del retorno a la democracia, la inversión en educación, tanto pública como privada, pasó del 3,8 al 7,4 % del PIB, la matrícula escolar aumentó 20,4 % en básica y media y 7,4 % en superior, se mejoró significativamente la infraestructura, se produjo una expansión cercana a la universalización de las escuelas de tiempo completo, se incrementó la disponibilidad de textos y computadoras por escuela, se modificaron los diseños curriculares y aumentó el salario docente en un 130 % en términos reales. Sin embargo, los logros de aprendizaje, de acuerdo con los datos del SIMCE, indican que hubo una tendencia leve de incremento en los promedios nacionales y que la desigual y estratificada distribución social de los aprendizajes no sufrió modificaciones de importancia⁷. Entre los países desarrollados, se puede tomar el caso de Francia, donde en la última década aumentó la inversión, disminuyeron los alumnos y, sin embargo, los resultados no mejoraron⁸.

Para explicar estas dificultades solemos encontrar razonamientos que siguen la misma lógica del enfoque que inspiró las reformas: si la clave del cambio es el diseño institucional, los obstáculos también provienen de esa misma dimensión. Es así como el corporativismo de los actores internos del sistema, la defensa de patrones o intereses tradicionales de funcionamiento, ausencia de incentivos y la resistencia a las innovaciones, suelen ser los factores más frecuentemente mencionados para explicar las dificultades del cambio educativo.

⁶ Ver, por ejemplo, M. Carnoy, G. Cosse, C. Cox y E. Martínez. *Las reformas educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay*. Buenos Aires, 2004.

⁷ OCDE. *Revisión de políticas nacionales de educación*. Chile. París, 2004.

⁸ Un testimonio elocuente de estas dificultades puede verse en el texto del ex ministro de Educación de Francia, Luc Ferry. *Lettre à tous ceux qui aiment l'école. Pour expliquer les réformes en cours*. París, O. Jacob, 2003.

La novedad, sin embargo, es que la insatisfacción con los resultados de la educación afecta tanto a los que no logran acceder y permanecer con éxito en la educación definida como mínima y obligatoria por la sociedad, como a los que permanecen en el sistema hasta las etapas superiores de la jerarquía educativa. Los favorecidos perciben que la educación que reciben no se adecúa a las exigencias del siglo XXI y que los avances que realizan los sectores tradicionalmente excluidos amenazan su situación de privilegio. Los excluidos, a su vez, perciben que sus esfuerzos y sus logros, no son suficientes para acortar o cerrar las distancias tradicionales. Esta situación provoca una suerte de «exceso de demandas», muy difíciles de satisfacer por los responsables de las políticas educativas.

Una mirada al futuro

Las limitaciones propias de un documento de este tipo pueden permitir que se justifique una mirada al pasado centrada específicamente en la educación, asumiendo que las características del contexto socioeconómico y político son conocidas. La mirada al futuro, en cambio, exige una visión más amplia. Desde esta perspectiva, si el pasado provoca desilusión, el futuro genera incertidumbre y temor. Los debates actuales acerca del futuro de la sociedad parten de reconocer la posibilidad real de alguna catástrofe. En estos análisis se combinan las amenazas que provienen de la dimensión ecológica con las que se derivan de la cuestión social. Ambas dimensiones están articuladas, ya que el aumento de las desigualdades sociales tanto en los países pobres como en los más desarrollados agrava los problemas ambientales. No es casual, por ello, la difusión y el impacto que tienen actualmente los estudios basados en la evolución de las especies y que prestan más atención a los procesos de extinción que a los de desarrollo⁹. Según Jared Diamond, los desastres son consecuencia de cuatro tipos de errores: la incapacidad de prever los problemas creados, de identificarlos correctamente cuando se producen, de manifestar la voluntad de resolverlos una vez identificados, y de llegar a resolverlos una vez que se ha manifestado la voluntad de hacerlo. Muchos analistas de estos temas piensan que ya hemos entrado en la tercera fase de este ciclo.

La reciente crisis económica internacional, por ejemplo, ha sido analizada como el síntoma del agotamiento de un modelo de crecimiento productivista, que no tiene posibilidades de sostenerse en el largo plazo sin cambios muy profundos tanto en la producción

⁹ Ver Jared Diamond. *Effondrement. Comment les sociétés décident de leur disparition ou de leur survie*. Paris, Gallimard, 2006.

como en el consumo y la distribución de la riqueza. De acuerdo con estos estudios, si en China se adoptaran los hábitos de consumo estadounidenses, podrían consumir a partir de 2030 los dos tercios del nivel de producción mundial de cereales de que se dispone actualmente. Si el consumo de papel alcanzara el de Estados Unidos, China consumiría 305 millones de toneladas, lo cual provocaría el agotamiento de todos los bosques del mundo. Si los chinos poseyeran la proporción de vehículos por habitante que tienen los estadounidenses, las infraestructuras necesarias en términos de rutas o de lugares de aparcamiento ocuparían la superficie que actualmente se destina al cultivo del arroz y consumirían 99 millones de barriles de petróleo al día, cuando la producción mundial es de 87 millones¹⁰.

Proyecciones similares se han establecido sobre el calentamiento de la superficie terrestre. Los informes más serios indican que si se extrapolan las tendencias vigentes, la crisis se podría producir a finales del siglo XXI, pero la entrada de China e India en el mundo industrial podría acelerar ese proceso y se alcanzaría el umbral crítico a partir de 2050. Otros azotes que se prevén tienen que ver con las consecuencias sobre la producción de alimentos que provocaría el agotamiento del agua y la desaparición de algunas especies.

Estas predicciones, cada vez más cercanas en el tiempo, obligan a retomar algunas de las hipótesis de Ulrich Beck sobre las consecuencias de la actividad científica. Para Beck, la sociedad contemporánea está constituyéndose en una sociedad del «riesgo global», que –a diferencia de los riesgos naturales propios de las sociedades tradicionales, incluida la sociedad industrial– son riesgos manufacturados por las prácticas científicas y técnicas del hombre. Las prácticas científicas actuales han invertido la lógica tradicional, donde primero se experimentaba en el laboratorio y luego se aplicaba en la realidad. Beck nos advierte que en la ciencia actual, primero es necesario aplicar las teorías y producir ciertos fenómenos, para luego estudiar sus propiedades y características. «Es preciso producir primero niños probeta, liberar criaturas artificiales genéticamente modificadas y construir reactores, para poder estudiar sus propiedades y características de seguridad.»¹¹

En contextos de este tipo, el futuro aparece asociado a incertidumbre y cambio permanente, pero también a la ruptura de los límites de lo que admitimos como posible.

¹⁰ D. Cohen. *La prosperidad del mal. Una introducción (inquieta) a la economía*. Madrid, Taurus, 2010.

¹¹ Ulrich Beck. *La sociedad del riesgo global*. Madrid, Siglo XXI de España Editores, 2002.

No hay más que recordar, al respecto, las hipótesis acerca de lo post-humano, que han sido formuladas a partir de la evolución tecnológica y los descubrimientos de la biotecnología. Una de las primeras versiones la encontramos en los análisis de F. Fukujama, quien –después de haber postulado el fin de la historia– anunció el fin del «ser humano»¹². Según su planteo, la evolución de la biotecnología abriría la posibilidad de pasar a una etapa donde el ser humano ya no sería producto de la evolución natural sino de la fabricación intencional de los propios seres humanos. Jeremy Rifkin¹³, en esta misma línea de análisis, sostuvo que por primera vez en la historia nos hemos convertido en ingenieros de la vida misma y que podremos reprogramar los códigos genéticos de acuerdo con nuestras necesidades y deseos. Alvin Toffler, en una entrevista relativamente reciente, sostuvo que ahora entraríamos en la etapa de la «bio-internet», que permitiría el enlace de Internet con la biología. Hasta ahora la tecnología de la información gravitó en la biotecnología. «Pensamos que en el futuro –sostiene Toffler– no solo tendremos la capacidad de ‘diseñar’, en cierta medida, a los niños antes de que nazcan, aunque uno pueda figurarse que cierta gente solicitará toda clase de capacidades extrañas, por ejemplo, que su hijo pueda tener un sentido del olfato tan sensible como el de un perro, o reaccionar con algún movimiento dinámico como lo hace la rana, o incrementar sus aptitudes. Todo esto parece una locura y es terriblemente alarmante. Sin duda, nuestra sociedad no está en absoluto preparada moral o intelectualmente para esas cosas, pero pienso que en términos tecnológicos, esencialmente, la mayor parte de las cartas no están echadas.»¹⁴. En síntesis, retomando la expresión de Luc Ferry¹⁵, estaríamos ante un escenario donde el hombre asume las funciones tradicionalmente asignadas a Dios y una segunda Génesis estaría en marcha.

La concentración en el presente

La profundidad de los cambios, su rapidez y la incertidumbre acerca de su dirección generan una fuerte concentración en el presente, fenómeno identificado como el más

¹² Francis Fukuyama. *Our Posthuman Future; Consequences of the Biotechnology Revolution*. New York, Farrar, Strauss and Giroux, 2002.

¹³ *The Biotech Century; Harnessing the Gene and Remaking the World*. New York, J. P. Tarcher/Putnam, 1998.

¹⁴ Entrevista a Alvin Toffler. *La Nación*, Buenos Aires, 1.º de octubre, 2000.

¹⁵ Luc Ferry. *L'Homme Dieu ou le Sens de la vie*. Paris, Grasset, 1996.

característico de la cultura de este nuevo capitalismo. Según Richard Sennett¹⁶, vivimos en una cultura del *aquí y ahora* y del *nada a largo plazo*. Otros autores han señalado el mismo fenómeno desde perspectivas diferentes¹⁷, pero aquí nos interesa destacar que la educación es el lugar donde se expresan más concretamente las consecuencias sociales de la ruptura con el pasado y la ausencia de futuro. La tarea educativa, en definitiva, consiste en transmitir el patrimonio cultural y en preparar para un determinado futuro. La escuela obligatoria, tal como fue diseñada originalmente, es una de las instituciones donde se almacenan los contenidos del sentido para su transmisión a las futuras generaciones y los educadores han sido (o deberían ser) entrenados para esa función pedagógica¹⁸. Si el patrimonio cultural carece de vigencia y el futuro es incierto, se erosionan los pilares fundamentales sobre los cuales se apoya la misión de las instituciones y los papeles de los actores del proceso pedagógico, tanto escolares como no escolares, así como la dinámica de las decisiones de política educativa e, incluso, los propios procesos cognitivos ligados a la capacidad de procesar subjetivamente los cambios en los ritmos de vida. «El futuro es tan incierto que es mejor vivir al día», fue la frase preferida por más de la mitad de los entrevistados en la Encuesta Nacional de Juventud realizada en México en el año 2005¹⁹.

Cubrir el déficit de sentido

El déficit de sentido del nuevo capitalismo ha sido analizado desde múltiples perspectivas. En tanto educadores, sin embargo, tenemos el mandato social de considerar no solo las formas de construirlo y transmitirlo sino también sus *contenidos*. Para los educadores, no da lo mismo una orientación que otra. La definición de esos contenidos supone tomar posición con respecto a cuáles deben ser las orientaciones básicas que definen el sentido de la acción social.

Cada etapa histórica tuvo la posibilidad y la necesidad de definir un determinado sentido a la acción social y pudo crear niveles de adhesión que daban legitimidad a esos contenidos. Al respecto, podemos distinguir tres grandes modelos, que tuvie-

¹⁶ Richard Sennett. *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama, 2006.

¹⁷ Zaki Laïdi. *Le sacre du présent*. Paris, Flammarion, 2000.

¹⁸ Para un análisis teórico de la crisis de sentido en la sociedad moderna, ver Peter L. Berger y T. Luckmann. *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Barcelona, Paidós, 1997.

¹⁹ Ver Néstor García Canclini. «Los jóvenes no se ven como el futuro: ¿serán el presente?», en *Pensamiento Iberoamericano*, n.º 3, 2^{da}. Época, 2008.

ron vigencia en distintos momentos históricos, definidos por la principal variable a través de la cual se estableció el vínculo de la educación con el resto de la sociedad. En el primero de ellos, la variable clave fue la *política*. La educación constituyó uno de los pilares fundamentales sobre los cuales se construyeron los Estados nacionales. En ese momento, la educación fue percibida como el proceso por el cual sería posible homogeneizar culturalmente a la población y formar a las élites dirigentes. En el segundo modelo, que temporalmente podemos ubicar en la década de los sesenta, la variable clave fue la *economía* y la educación se definió como la dimensión responsable de la formación de los recursos humanos para el desarrollo económico y social. El tercer modelo se ubica en la década de los noventa, cuando se apreció la crisis de los dos factores anteriores sobre los cuales se habían diseñado las políticas educativas: la nación y el trabajo. El *déficit de sentido* que caracterizó al «nuevo capitalismo» globalizado se tradujo en exigencias de eficiencia y eficacia, en el predominio de debates instrumentales y en las tensiones y presiones propias de la aplicación de la lógica de mercado a la producción y distribución de un bien público como es el conocimiento²⁰.

Si tuviéramos que elegir una categoría para identificar el modelo de actor social con el cual se concibió el sentido de la formación en cada uno de esos momentos, podríamos sostener que la categoría de *ciudadano* corresponde al primer momento, la de *recurso humano* al segundo y la de *cliente* al tercero. El agotamiento de la capacidad de estos modelos para orientar el sentido de la acción educativa puede ser analizado como una crisis de hegemonía²¹ y el interrogante más profundo que enfrentamos es el que se refiere a la posibilidad de que este déficit de sentido se constituya en un rasgo permanente de la dinámica social o que sea cubierto por propuestas cuyos contenidos no se corresponden con nuestros objetivos. Al respecto, es posible percibir dos tentativas, socialmente vigentes, de cubrir el déficit de sentido. La primera de ellas es la del fundamentalismo autoritario y la segunda es la del individualismo asocial.

Con respecto a la propuesta del fundamentalismo autoritario, tendemos a pensar que su vigencia no es posible en el mundo occidental. Sin embargo, no hay más que re-

²⁰ Ver Juan Carlos Tedesco. «Educación y sociedad en América Latina», en *Pensamiento Iberoamericano*, Madrid, n.º 7, 2^{da}. Época, 2010.

²¹ Juan Carlos Tedesco. «Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo», en *Revista de Educación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Número Extraordinario 2001.

cordar las tesis del libro de Samuel P. Huntington sobre el choque de civilizaciones y su defensa de la guerra y el aislamiento cultural²², así como las tentativas de reconquistar los antiguos valores y tradiciones, propias del pensamiento neoconservador para desmentir esta presunción.

El enfoque del individualismo asocial, en cambio, se apoya en algunas de las tendencias más fuertes de la cultura del nuevo capitalismo. La base teórica de este enfoque puede remontarse a Hobbes y a los economistas que explican el comportamiento de los individuos en función de elecciones racionales favorables a sus intereses particulares. La generalización de las relaciones de mercado al conjunto de las relaciones sociales implica asumir no solo que las relaciones de competencia producirán ganadores y perdedores sino que no tengo por qué asumir responsabilidades sobre la suerte de los perdedores. Gran parte de las tendencias recientes en el mercado de trabajo son expresión de este tipo de pensamiento, que provoca la erosión de las normas de protección de los trabajadores y el surgimiento de procesos de *descolectivización o reindividualización*²³. Este fenómeno estimula relaciones de competencia entre miembros de una misma categoría social (trabajadores *versus* trabajadores) y la desresponsabilización con respecto a la suerte corrida por los «perdedores».

Entre el fundamentalismo autoritario y el individualismo asocial se ubican las distintas propuestas que pueden englobarse en el concepto de *sociedad justa*. Definir a la justicia como concepto central del sentido socialmente compartido implica ubicarnos en un enfoque cercano a la filosofía social o la filosofía política. El ejercicio del saber social siempre estuvo asociado a opciones éticas, políticas o ideológicas. En las últimas décadas, sin embargo, el saber social tendió a ejercerse desde el paradigma de las ciencias sociales, lo cual otorgó a nuestras prácticas profesionales un marco de mayor rigor, exigencias de coherencia y de contrastación con la información empírica. No se trata de renunciar a estos avances. Sin embargo, cuando lo que está en juego no son opciones técnicas sino opciones éticas, el paradigma de la ciencia social muestra

²² Samuel P. Huntington. *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York, Simon & Schuster, 1996 y, del mismo autor, *¿Quiénes somos? Los desafíos a la identidad nacional estadounidense*. Barcelona, Paidós, 2004. En este libro, S. P. Huntington sostiene sin ambigüedades que «La teoría de la distintividad, la teoría de la identidad social, la sociobiología y la teoría de la atribución, desarrolladas todas ellas en el tramo final del siglo xx, sustentan la conclusión según la cual las raíces del odio, de la rivalidad, de la necesidad de enemigos, de la violencia personal y de grupo y de la guerra se encuentran en la psicología y en la condición humana», pág. 51.

²³ Ver Robert Castel. *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, profesiones, estatuto del individuo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2010.

sus limitaciones. Como sostuviera I. Wallerstein, la idea de que el saber científico y el filosófico-humanístico son radicalmente diferentes, como si constituyeran dos formas intelectualmente opuestas de ‘saber’ el mundo –algo que a veces se dio en llamar la tesis de las ‘dos culturas’–, no solo se está volviendo inadecuada como explicación de la masiva transición social que atravesamos, sino que incluso se convierte en un obstáculo a la hora de enfrentar la crisis de manera inteligente²⁴. No es casual, por ello, que los principales analistas contemporáneos de la sociedad adopten un enfoque en el cual se atreven no solo a explicar sino a juzgar los procesos sociales²⁵.

Sociedad justa y el sentido de la educación para el siglo XXI

La demanda o la búsqueda de justicia social es una constante en la historia de la humanidad. En esta etapa del desarrollo social, dicha búsqueda está ocupando un lugar central en los debates acerca del destino, tanto individual como colectivo, porque se han erosionado los factores que en el pasado impulsaban la vigencia de altos niveles de *solidaridad orgánica*. Como se sabe, este tipo de solidaridad se caracteriza por el carácter mecánico, «natural», que asumen las formas de solidaridad social. En las sociedades tradicionales y aun en el capitalismo industrial, todos los actores son necesarios y eso provoca la necesidad de garantizar su reproducción. En el caso del capitalismo industrial, explotadores y explotados, dominantes y dominados, forman parte de un mismo sistema donde la explotación y la dominación son vínculos que requieren niveles básicos de cohesión para que puedan tener vigencia. El salario es la expresión económica de dicha relación, que va acompañada por una serie de dispositivos institucionales: organizaciones sindicales, protección social, mecanismos de negociación paritarios, etc.

Las transformaciones en el modelo de organización del trabajo, producidas por el uso intensivo de las nuevas tecnologías de la información, están erosionando las bases de la relación salarial, provocando procesos muy importantes de precarización en los contratos de trabajo, polarización social y exclusión. La exclusión o, como lo ha sugerido

²⁴ I. Wallerstein. *Conocer el mundo, saber el mundo. El fin de lo aprendido*. Madrid, Siglo XXI Editores, 2001.

²⁵ «El prestigio de la filosofía política es muy elevado hoy en día» sostuvo Michael Walzer. Ver M. Walzer. *Pensar políticamente*. Madrid, Paidós, 2010.

Robert Castel²⁶, la «des-afiliación» a la sociedad de vastos sectores de población, sería la consecuencia central de este tipo de estructura social. Los excluidos serían casi «inútiles» desde el punto de vista social y económico y, en ese sentido, no constituirían un actor social. Instalados en forma permanente en lo precario y en lo inestable, generarían actitudes y patrones culturales basados en la dificultad de controlar el porvenir. Sus estrategias de supervivencia «día a día» darían lugar a lo que Castel llama la «cultura de lo aleatorio». A diferencia de los trabajadores clásicos, el problema que plantean estos sectores es su mera presencia, pero no sus proyectos. La des-afiliación podría conceptualizarse no tanto en términos de ausencia completa de lazos o de relaciones, sino de ausencia de participación en las estructuras que tienen algún sentido para la sociedad.

Desde el punto de vista político, es preciso tener en cuenta la erosión del Estado-Nación, producida tanto por la construcción de entidades supranacionales como por el resurgimiento de demandas locales. Mientras los problemas sociales más significativos tienen una dimensión planetaria, las experiencias de ciudadanía –salvo para una élite muy reducida– se ejercen a nivel local. Estas transformaciones también provocan exigencias distintas a las tradicionales para el ejercicio de la ciudadanía y para los vínculos de solidaridad.

Los análisis sobre estos temas son numerosos y bien conocidos²⁷. Lo que aquí nos interesa destacar –por sus consecuencias sobre la educación– se refiere al *impacto cognitivo* que tienen estas transformaciones. Para construir sociedades justas en el contexto de estos nuevos escenarios sociales, políticos, económicos y culturales, no alcanza con la solidaridad orgánica. La inclusión social no será un producto natural del orden social, sino el resultado de acciones conscientes, voluntarias, *reflexivas* –para usar la expresión de A. Giddens²⁸– que requieren mucho más esfuerzo tanto cognitivo como emocional que el exigido por el capitalismo tradicional. Solo con un esfuerzo consciente y masivo de solidaridad será posible superar los determinismos de las lógicas del mercado, que expulsan a una parte importante de la población de los circuitos de acceso a los bienes y servicios básicos para el desempeño ciudadano y el desempeño productivo.

²⁶ Robert Castel. *Les métamorphoses de la question sociale; Une chronique du salariat*. Paris, Fayard, 1995.

²⁷ Ver, por ejemplo, John Rawls. *Teoría de la Justicia*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1978. Amartya Sen. *La Idea de Justicia*. Madrid, Taurus, 2009. Sobre datos empíricos acerca del tema referidos a América Latina, ver Cepal. *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile, 2009.

²⁸ Anthony Giddens. *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, Alianza, 1997.

Desde este punto de vista, las exigencias cognitivas que es necesario satisfacer no afectan solo a los dispositivos que se diseñen con respecto a los excluidos sino también a los incluidos. Retomando nuevamente a Giddens, es necesario analizar este tema tanto con respecto a los excluidos de abajo (o expulsados) como a los excluidos de arriba, que se automarginan y rompen sus vínculos de responsabilidad con el resto de la sociedad. Dichas exigencias colocan a la educación en una situación particular: debe promover altos niveles de adhesión a la justicia social como rasgo cultural compartido y, a su vez, exige la existencia de esa adhesión para legitimar su tarea socializadora.

La adhesión a la construcción de una sociedad justa es un tema central en la definición del futuro. Siguiendo los análisis de A. Giddens, es posible postular la hipótesis según la cual la adhesión que requiere la construcción de una sociedad justa es una adhesión *reflexiva*. Pero reflexividad no es sinónimo de racionalidad o de comportamiento basado exclusivamente en el predominio de la dimensión cognitiva. La adhesión a la justicia demanda una reflexividad en la cual hay un lugar importante para la emoción²⁹. No son pocos los acontecimientos históricos trascendentales que provocó la lucha por la justicia que solo se explican por la fuerte adhesión emocional que ella puede suscitar. Lo novedoso, sin embargo, es la particular articulación que hoy exige la adhesión emocional y ética a la justicia, con el conocimiento y la información necesaria para su desarrollo.

Adherir a la idea de sociedad justa es hoy mucho más exigente en términos cognitivos y emocionales que en el pasado. Al respecto, resulta pertinente retomar el planteo de Habermas³⁰, para quien los ciudadanos se ven –y se verán cada vez más en el futuro– confrontados con cuestiones cuyo peso moral supera ampliamente las cuestiones políticas tradicionales. Para ilustrar este alto nivel de exigencias, se suelen mencionar los debates sobre la manipulación genética, el cuidado del medio ambiente, la gestación y el manejo de las crisis económico-financieras recientes o los temas vinculados a la salud (SIDA, drogas, gripe A, etc.). Estamos, según Habermas, ante la necesidad de moralizar la especie humana. Esta tarea excede obviamente las posibilidades de la educación escolar. Sin embargo, permite colocar la acción de la escuela en el marco de un proceso más amplio, de construcción de sentido socialmente compartido. Al respecto, es necesario asumir que hemos construido una tradición histórica paradójica. Los discursos

²⁹ Un análisis de la articulación entre racionalidad y respuestas emocionales en el comportamiento político puede encontrarse en el libro de Manuel Castells. *Comunicación y poder*. Madrid, Alianza Editorial, 2009, Cap. 3.

³⁰ J. Habermas. *L'avenir de la nature humaine. Vers un eugénisme libéral?* Paris, Gallimard, 2002.

educativos que más enfatizaron el ideal de justicia social fueron los que subestimaron la importancia de la escuela en la ruptura del determinismo social del aprendizaje. El reproductivismo y las pedagogías críticas tendieron a identificar el proceso de enseñanza-aprendizaje con las relaciones de dominación. Se subestimaron los efectos sociales de la democratización de la educación y se ideologizaron tanto los contenidos como las modalidades de relación entre docentes y alumnos. Sin duda alguna, estos análisis se apoyaron en factores objetivos propios del funcionamiento del sistema educativo en el contexto del capitalismo y la sociedad moderna, pero es preciso asumir la necesidad de revisar su significado.

Al respecto, me parece importante recordar aquí los resultados de algunos análisis empíricos sobre el impacto de las políticas de democratización educativa. E. Maurin³¹ ofreció recientemente una visión de este impacto en Francia y otros países europeos que muestra la complejidad de los efectos de la expansión de la cobertura escolar. En síntesis y para los efectos de nuestro análisis, esos resultados indican que hoy más que nunca el resultado escolar define la trayectoria social de las personas. Esta centralidad de la educación explica algunos comportamientos –particularmente de los sectores sociales más favorecidos– para diferenciarse del resto a través de la privatización y la segmentación de los circuitos de escolaridad. Lo que está claro a través de estos estudios es que el éxito o el fracaso escolar hoy son un factor crucial en la vida de las personas. El gran interrogante es el que se refiere a cómo se traduce esta centralidad de la educación con respecto a la justicia social, en la subjetividad de los actores del proceso pedagógico.

³¹ Eric Maurin. *La peur du déclassement; Une sociologie des récessions*. Paris, Seuil, La République des Idées. 2009.



3

Estrategias para la construcción de una educación más justa

Concebir a la educación como la variable clave en la construcción de sociedades más justas implica superar el escepticismo con el cual se ha percibido su papel, particularmente en las últimas décadas. Pero esta resignificación del papel de la educación no puede apoyarse en las mismas promesas del pasado, ni desde el punto de vista del contenido ni desde las estrategias de acción. Articular educación y sociedad justa supone superar el escepticismo pero también su contrapartida natural, la visión angelical según la cual la educación es la responsable de la equidad social.

El gran desafío, como ya fue dicho, consiste en superar el determinismo social de los resultados de aprendizaje. Dicho determinismo está asociado al peso de las condiciones materiales de vida de los alumnos que, desde un punto de vista renovado teóricamente, pueden ser definidas a través del concepto de *condiciones de educabilidad*³². La introducción de este concepto puede ser analizada desde dos perspectivas aparentemente contradictorias pero profundamente articuladas. Por un lado, las condiciones de educabilidad se refieren al comportamiento de las principales variables económicas y sociales. Desde este punto de vista, el concepto permite apreciar los severos límites que tienen las propuestas educativas para superar las situaciones de pobreza y exclusión. Pero por el otro, el conocimiento de las condiciones de educabilidad en la cual se encuentran los alumnos es la base para desarrollar estrategias exitosas. Esta tensión entre el escepticism-

³² Un primer planteo de este concepto puede verse en Juan Carlos Tedesco. *Opiniones sobre política educativa*. Buenos Aires, Granica, 2005, pp.137-139. El reciente estudio de X. Bonal y A. Tarabini. *Ser pobre en la escuela. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. Barcelona, Miño y Dávila, 2010, aporta nuevos elementos teóricos y empíricos sobre el tema.

mo impuesto por las condiciones sociales y el voluntarismo de la acción pedagógica es la que debemos enfrentar tanto en términos teóricos como políticos.

Poner de relieve los límites que las condiciones materiales de vida imponen a la acción educativa supone, en primer lugar, asumir el significado que tienen las condiciones de pobreza y de indigencia en las cuales viven porcentajes importantes de la población, particularmente en los países de América Latina³³. El impacto de estas condiciones materiales de vida sobre el desarrollo cognitivo ha sido diagnosticado en repetidas ocasiones y no puede ser subestimado. Insistir en la importancia de las condiciones de educabilidad permite superar las visiones ingenuas, que suponen que es posible lograr buenos resultados educativos sin intervenir en las bases estructurales por las cuales se generan la pobreza y la exclusión. El optimismo pedagógico –sostenido también por algunos enfoques económicos– según el cual la educación sería la responsable de la equidad social reduce la presión social por niveles básicos de equidad, condición necesaria para que sea posible la tarea educativa. Sería interesante abrir la discusión sobre cómo se definen esos niveles básicos de equidad o, dicho en términos ético-políticos, cómo establecer la línea entre lo socialmente tolerable y lo no tolerable. La definición de estos niveles solo puede ser establecida en cada contexto social determinado. El desafío, en consecuencia, consiste en definir qué es lo básico para desempeñarse en esta sociedad y cuáles son las condiciones indispensables para que ese nivel de conocimientos, aptitudes, habilidades, etc., sea adquirido³⁴.

En segundo lugar, los límites que las condiciones materiales de vida imponen a la acción educativa permiten superar el aislamiento «sectorial» de las políticas, para colocarlas en el marco de un proyecto de sociedad. La experiencia internacional indica, al respecto, que, para lograr éxito educativo de nivel macro social y no meramente individual, es necesario acompañar las estrategias educativas con políticas de justicia social en el ámbito de la distribución de la riqueza.

Pero, además de esta dimensión estructural, es preciso poner de relieve la importancia de las variables culturales y los cambios en las agencias de socialización. Al respecto,

³³ Por ejemplo, los datos para países de América Latina indican que los porcentajes de niños que viven en situación de hacinamiento crítico van desde el 20 % en Uruguay a más del 60 % en Bolivia, Guatemala y Nicaragua. La malnutrición medida por talla alcanza porcentajes menores al 5 % en Argentina, Cuba y Chile, pero supera el 20 % en Guatemala, Bolivia, Ecuador, Honduras, Nicaragua y Perú.

³⁴ César Coll ha planteado recientemente este tema, distinguiendo lo básico «deseable» de lo básico «imprescindible». Ver C. Coll. «Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas», en *Pensamiento Iberoamericano*, Madrid, n.º 7, 2^{da}. Época, 2010.

debemos reconocer que la necesidad de dotar de contenidos socializadores socialmente significativos a la escuela no puede ser concebida *contra* los otros espacios de socialización que han aparecido y compiten con ella, particularmente la televisión y el conjunto de dispositivos que se desarrollan alrededor del uso de las tecnologías de la información. El desafío es utilizar esos dispositivos cubriendo el déficit de sentido con el cual suelen operar ya sea por la ausencia de adultos o por la propia dinámica de estos medios, basada en la lógica de la satisfacción de las demandas³⁵.

Tomando estas dos líneas de análisis, la segunda sección de este trabajo estará destinada a discutir cinco puntos, que permiten sintetizar líneas de acción de probada fertilidad o de necesaria indagación, para construir una estrategia integral que defina la acción educativa del mediano plazo. Ellas combinan acciones referidas a contenidos curriculares, actores sociales, mecanismos institucionales y factores estructurales. En las últimas décadas hemos aprendido que el cambio educativo, para ser efectivo, tiene que ser sistémico. Pero sistémico no significa simultáneo. Las estrategias consisten, precisamente, en definir secuencias de acción y la experiencia internacional demuestra que no existen secuencias de validez universal. La presentación de estos puntos no implica, en consecuencia, ningún orden de prioridades. Solo significa que, sea cual sea el orden que se adopte, estos puntos deben estar presentes en las estrategias para la construcción de una educación más justa.

³⁵ Dominique Wolton. *Internet et après? Une théorie critique des nouveaux médias*. Paris, Flammarion, 1999.

I. Comenzar lo más temprano posible: prioridad a la educación inicial

Los análisis acerca del proceso de reproducción de las desigualdades coinciden en señalar que, para romper el círculo vicioso de padres pobres-hijos pobres, es fundamental intervenir en el momento donde se produce la formación básica del capital cognitivo de las personas. Existen numerosas evidencias que indican el escaso poder compensador de las desigualdades que tiene la educación formal, si interviene una vez que las desigualdades ya han sido creadas.

En la experiencia de los países europeos se puede apreciar que los mejores índices de equidad social se registran en los países escandinavos, que se caracterizan precisamente por sus políticas familiares. Dichas políticas permiten a las madres tener acceso al mercado de trabajo mientras los hijos son atendidos desde muy temprano por instituciones de cuidado infantil³⁶. Las informaciones disponibles sobre movilidad intergeneracional en países desarrollados indican que, en el largo plazo, no se han producido modificaciones importantes en términos de reproducción hereditaria de la estructura social, con la excepción de los países nórdicos, donde la pobreza infantil es prácticamente inexistente. En este sentido, es importante destacar que resulta mucho más importante el capital social y cultural de las familias que su nivel de ingresos³⁷. Las políticas al respecto deberían, por ello, atacar las desigualdades en términos de recursos culturales disponibles en las familias, que permitan mejorar *las condiciones con las cuales los alumnos ingresan en la escuela*. Estas condiciones se refieren a dos tipos de factores distintos: (a) un *desarrollo cognitivo* básico, que se produce en los primeros años de vida y está vinculado a una

³⁶ Un muy interesante trabajo que demuestra la importancia de la atención temprana puede verse en G. Esping-Andersen. «Against Social Inheritance», en *Progressive Futures; New Ideas for the Centre-Left*. London, Policy Network, 2003. También G. Esping-Andersen avec Bruno Palier. *Trois leçons sur l'État-providence*. Paris, Seuil-La République des Idées. 2008.

³⁷ Ver G. Esping-Andersen, *op. cit.*, pp. 145-146.

sana estimulación afectiva, buena alimentación y condiciones sanitarias adecuadas, y (b) una *socialización primaria* adecuada por el contacto con adultos significativos, mediante la cual se adquiere un marco normativo básico que permite incorporarse a una institución especializada distinta a la familia, como la escuela.

Las condiciones estructurales de los países más pobres son sustancialmente diferentes a la de los países desarrollados y mucho más aún a la de los países escandinavos. Al respecto, es preciso recordar que en estos países la expansión de la oferta de educación inicial estuvo provocada en gran medida por la incorporación de la mujer al trabajo asalariado. En los países pobres, en cambio, la incorporación al trabajo asalariado es más débil. Las mujeres y las madres de los sectores más desfavorecidos se incorporan a empleos precarios, del sector informal, desde donde es más difícil ejercer demandas de servicios de atención a los hijos³⁸. El trabajo asalariado tiene mayores probabilidades de generar demandas por cuidados y educación para la primera infancia, lo cual no significa que las madres que trabajan en actividades no asalariadas tengan menos necesidad de que sus hijos sean atendidos. La necesidad es la misma o aun mayor, pero es probable que esa necesidad no se transforme en demanda por parte de los actores involucrados y no sea percibida como demanda por los poderes públicos.

La distinción entre necesidades y demandas es fundamental. Ya se ha dicho con respecto a otros temas que, si las políticas públicas se reducen a satisfacer demandas, lo más probable es que la situación no cambie, ya que la capacidad de demanda está desigualmente distribuida. Este tema es particularmente importante en esta etapa del desarrollo de las personas, donde las demandas y las decisiones familiares de inversión las realizan los adultos. La complejidad del problema aumenta porque uno de los rasgos de la situación de los hijos pequeños en contextos de pobreza y exclusión es la ausencia de adultos significativos. Algunos estudios al respecto indican que la ausencia de adultos produce al menos tres tipos diferentes de problemas: los niños pequeños se quedan solos o al cuidado de otros niños en edad escolar, los niños son llevados al lugar de trabajo de los padres o son dejados al cuidado de adultos sin ninguna preparación para esa tarea³⁹.

A partir de este somero diagnóstico, es posible postular que las políticas y estrategias de educación inicial deben considerar la significativa heterogeneidad de contextos tanto

³⁸ PNUD. *Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe 2010. Actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad*. San José de Costa Rica, PNUD, 2010.

³⁹ UNESCO. *Políticas para a primeira infancia: notas sobre experiências internacionais*. Brasília, UNESCO, 2005.

sociales y económicos como culturales. Es ilusorio pensar que las políticas y estrategias de los países desarrollados se puedan transferir a los países en desarrollo, al menos en un futuro próximo, ya que las limitaciones institucionales y de recursos son muy importantes. Pero lo que es necesario asumir es la prioridad que las políticas educativas deben otorgar a la educación inicial. En el mediano y largo plazo, solo con estrategias destinadas a crear condiciones de igualdad en los primeros años de vida será posible alcanzar niveles dignos de equidad en la vida adulta.

Los avances en este terreno son muy importantes. Desde el punto de vista normativo se ha declarado la obligatoriedad de la educación a partir de 3, 4 o 5 años según los países. En varios casos, las leyes declaran la obligación para el Estado de garantizar una oferta pública de educación inicial, pero no la obligatoriedad para la familia. La cobertura ha aumentado de forma significativa aunque con niveles muy elevados de desigualdad en la calidad de la oferta. En todo caso, asumida políticamente la prioridad a la educación inicial, existe consenso en reconocer la vigencia de algunos principios fundamentales. El primero de ellos es atender el bienestar y desarrollo integral del niño o niña, independientemente del contexto institucional en el cual se desarrolle el programa. Desde este punto de vista, todos los programas deben atender la dimensión educativa, sanitaria y nutricional, sin importar de qué ministerio dependen⁴⁰. El niño o la niña puede pasar de un programa a otro en su evolución, pero es fundamental garantizar la continuidad e integralidad pedagógica de los programas. Esto supone un máximo de coordinación posible. La integralidad de los programas incluye también lo que podríamos llamar la dimensión subjetiva del desarrollo. Desde este punto de vista, la presencia de adultos significativos es fundamental. Las estrategias al respecto aluden al trabajo con los padres y con el personal docente de estos programas. Las tareas vinculadas a la educación de los padres no resuelven el problema de su ausencia, pero pueden hacer más eficiente el tiempo en el cual están presentes.

Pero además de los padres, es necesario considerar a los otros adultos. Más adelante, en el apartado dedicado a las políticas de subjetividad, haremos referencia al papel de los adultos en el desarrollo de la capacidad de generar aspiraciones y proyectos de vida⁴¹. Estas observaciones apuntan a que las políticas públicas de educación inicial deben in-

⁴⁰ UNESCO, *op. cit.* Ver también Yoshie Kaga, John Bennett, Peter Moss. *Caring and Learning Together. A cross-national study of integration of early-childhood care and education within education.* Paris, UNESCO, 2010.

⁴¹ PNUD, *op. cit.*, pág. 82.

cluir la promoción de contactos con personas de otros niveles socioculturales. Promover este tipo de encuentros para cerrar las brechas sociales que existen en términos socioculturales ha demostrado tener efectos muy positivos. Al respecto, se pueden mencionar encuentros con líderes comunitarios, con especialistas y profesionales de diferentes campos, artistas, deportistas, etc., que traduzcan la intención de incluir la expansión de su rol cultural en la definición del papel compensador de las escuelas. En el artículo siguiente, Elsa Castañeda explica las razones que justifican las políticas para la primera infancia y los enfoques vigentes en los países iberoamericanos.

Equidad social y educación inicial: un asunto de derechos

ELSA CASTAÑEDA BERNAL

Directora del Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa sobre Primera Infancia y Derechos de la Niñez. OEI, Bogotá (Colombia)

Los análisis sobre equidad social y calidad de la educación necesariamente pasan por referirse a la importancia de la primera infancia y a las implicaciones que tiene para un país ubicar en el centro de sus prioridades las políticas públicas dirigidas a los menores de seis años.

Con respecto a la importancia de la primera infancia, los estudios disponibles y la experiencia de varios países, que de manera decidida han priorizado sus políticas y acciones hacia los menores de seis años, permiten afirmar que todos los seres humanos nacemos con igualdad de potencialidades y que en la primera infancia es donde las oportunidades sociales, económicas y culturales nos igualan o diferencian. Esto se debe, entre otras razones, a que los estímulos que se reciben durante el período de gestación e inmediatamente después del nacimiento son definitivos para el desarrollo emocional, social y cognitivo futuro. Cuando nacemos, solo el 20% del cerebro se ha desarrollado y, según sea la calidad de los estímulos del ambiente y de las relaciones e interacciones, se logra su tamaño definitivo y se forman las redes neuronales básicas. Muy pocos de nuestros comportamientos, sentimientos, actitudes y habilidades vienen predeterminados. Durante los tres primeros años el niño aprende y se desarrolla más rápidamente que en cualquier otra etapa de la vida, especialmente cuando recibe amor y estructura las formas de vinculación emocional consigo mismo, con la familia y con el ambiente que lo rodea.

En términos de equidad, la atención oportuna a la primera infancia puede llegar a corregir en los niños y las niñas menores de seis años, de los sectores menos favorecidos, las desigualdades económicas, sociales y culturales de sus familias, a la vez que posibilita que las capacidades de esos niños y niñas se desarrollen de manera adecuada. Por tanto, «la atención a la primera infancia es uno de los instrumentos más potentes para reducir la inequidad y construir una sociedad más igualitaria, más justa, más integrada, con mejores condiciones de convivencia y con bases sólidas para la preservación de la paz»⁴². En consecuencia, el estado de situación de la primera infancia es la expresión de los niveles de equidad y cohesión en una sociedad.

Con relación al vínculo entre educación y equidad, durante décadas, los docentes, políticos, académicos, científicos sociales y economistas interesados en el tema defendieron la idea según la cual la escuela puede producir «el milagro» de la equidad. Así, en casi todos los países latinoamericanos, las reformas educativas, generadas a partir de la década de los ochenta, pusieron su énfasis en la ampliación de la cobertura y la mejora de calidad de la educación en el nivel básico, como estrategia para favorecer la equidad. Sin embargo, luego de varias décadas, el milagro de la equidad no se produjo y hemos advertido que dicho milagro o, al contrario, la condena definitiva a la inequidad se producen en la primera infancia.

En tal sentido, si se pretende hacer de la educación un vehículo de equidad y progreso económico y social, hay que comenzar a igualar las desventajas desde el punto de partida, lo cual significa poner en el centro de las prioridades a las políticas públicas dirigidas a los menores de seis años, a través de un modelo de atención que integre educación, salud, nutrición, cuidado y protección y que considere a la familia como uno de sus ejes prioritarios de intervención.

Si bien existen acuerdos sobre la importancia de la atención integral en la primera infancia y su relación con la equidad, hay diferencias sobre el enfoque que deben adoptar las estrategias políticas. Al respecto, pueden distinguirse al menos dos líneas argumentativas.

En una de estas líneas se ubican los estudios de desarrollo económico y social que señalan como una de las claves para solucionar los problemas de pobreza y desigualdad la extensión de la educación básica y superior

⁴² Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura –OEI–, Fundación Éxito, UNICEF. *Para que los niños cuenten. ¿Qué nos dicen los datos sobre la primera infancia?* Boletín N.º 1. Bogotá, Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa –IDIE– en Primera Infancia y Derechos de la Niñez, 2008.

de buena calidad a toda la población. En este enfoque, la educación inicial es importante en la medida en que su función esencial es preparar a los niños y las niñas para la escuela y para la productividad. Esto significa extender la escolaridad desde los tres años. El argumento en el que se apoyan es que cuando los niños y las niñas llegan a la escuela básica es demasiado tarde para muchos de ellos, especialmente para aquellos que presentan problemas de desnutrición, salud, abandono, educación inicial precaria, o han crecido en ambientes maltratadores, de violencia intrafamiliar o social. Bajo este argumento se consideraría que la educación de buena calidad para todos es el camino hacia la equidad y que la atención a la primera infancia es importante en tanto determina y garantiza los resultados en las trayectorias escolares futuras.

En la segunda línea argumentativa se ubican aquellos que sustentan que el reto de la sociedad es mantener la igualdad de potencialidades y oportunidades, con las cuales nacen los niños y las niñas. Es en la primera infancia donde las oportunidades los igualan o diferencian de manera tal que lo que pasa en la primera infancia determina el futuro no solo de cada niño o niña sino de la sociedad en general. Por tanto, la integración social está ligada a la necesidad de consolidar estructuras públicas de atención integral a la infancia y adolescencia, donde el fin de la educación inicial es lograr el desarrollo integral y armónico de los niños y niñas menores de seis años. Este desarrollo integral es importante no solo en términos de formación de capital humano, sino fundamentalmente en términos de formación de capital social, para lo cual es fundamental fortalecer a la familia y a las comunidades para apoyar la educación inicial.

En resumen, la educación inicial de calidad es condición necesaria para mejorar los niveles de equidad de una sociedad. Es fundamental materializar en hechos la garantía efectiva y universal de los derechos de los niños y las niñas desde su primera infancia, bajo el imperativo ético de que las sociedades y los Estados modernos y democráticos no pueden ni deben aceptar y, menos tolerar, la vulneración de los derechos de los niños y las niñas menores de seis años, y de la infancia y adolescencia en general.

II. La organización del trabajo docente

La actual situación de los docentes parece definida por una paradoja de vigencia casi universal. Por un lado, se reconoce que la calidad de la educación depende de la calidad de los docentes y, por el otro, se aplican medidas que provocan un profundo proceso de desprestigio de la profesión docente, asociado a la desmoralización, al creciente corporativismo de sus organizaciones gremiales y a la debilidad de sus saberes profesionales. La literatura sobre este tema da cuenta de la importancia de distintos factores en la explicación de estos fenómenos, cuyo peso específico cambia según los contextos. En los países de rápida expansión educativa, la masificación de la profesión docente suele ser evocada como factor importante a la hora de explicar procesos de desprofesionalización y deterioro de las condiciones de trabajo, particularmente del salario. El empleo docente ya es, en muchos países, el principal sector dentro del empleo público y la tendencia es que siga aumentando, particularmente en los niveles que sufren mayores niveles de expansión de la cobertura: inicial, secundaria y superior. Entre las múltiples consecuencias de este fenómeno, es importante destacar la ruptura de la homogeneidad cultural y de las condiciones de trabajo del sector docente que, en todos los casos, afecta a colectivos muy numerosos.

Asociados a la masificación, se pueden apreciar cambios importantes en la composición social del magisterio. Tradicionalmente, la docencia fue casi la única posibilidad de carrera y empleo para mujeres de sectores sociales medios y altos que buscaban un desarrollo profesional. La incorporación de la mujer a una gran variedad de sectores del mercado laboral provocó un cambio significativo en la elección de la docencia. Estudios llevados a cabo en distintas regiones muestran como rasgo común el hecho de que la elección de la carrera docente se lleva a cabo entre jóvenes de bajo desempeño académico en la escuela secundaria, que han intentado sin éxito alguna otra carrera o que estudian magisterio en paralelo a otra carrera más prestigiosa y abandonan la docencia cuando pueden ejercer otra profesión.

Pero, además de estos factores objetivos, el deterioro de la profesión docente está asociado a variables culturales vinculadas a la aparición de nuevos agentes de socialización y a los cambios en los procesos de transmisión cultural que se han producido en la sociedad. Con respecto a los agentes de socialización, el primer impacto significativo lo produjo la expansión de los medios de comunicación de masas, particularmente la televisión. La cultura escolar basada en el libro y en el manejo de la lengua escrita comenzó a competir con la imagen y la pantalla. Más recientemente, las tecnologías de la comunicación, con su enorme potencial para acumular y transmitir información, colocaron a la escuela y a los docentes en un lugar subalterno desde el punto de vista de su dinamismo para transmitir informaciones y conocimientos socialmente significativos. Estos cambios tecnológicos fueron concomitantes con un proceso de crisis general de la autoridad de los adultos para transmitir contenidos culturales. Los clásicos estudios de Margaret Mead⁴³ a comienzos de la década de 1970 sobre este tema fueron una lúcida anticipación de lo que hoy se percibe como rasgo fundamental de la cultura del nuevo capitalismo: concentración en el presente, desaparición de la distinción entre adultos y no adultos, déficit de sentido para dar significado a la transmisión intergeneracional. La literatura sobre el «malestar docente»⁴⁴ da cuenta de estos fenómenos y de su impacto en las representaciones sociales acerca de la profesión docente, pero también en las representaciones que los docentes tienen de sí mismos y de su ejercicio profesional⁴⁵.

Pero, además de estos factores relativamente conocidos y aceptados, recientemente se han agregado algunas hipótesis más controversiales, que desafían conceptos generalmente admitidos como válidos en los discursos pedagógicos. Desde hace ya algunos años comenzó a discutirse el vínculo entre desempeño docente y resultados de aprendizaje de los alumnos. Si bien ya se ha superado la visión que atribuía a los docentes la «culpa» por los malos resultados de los alumnos, es innegable que existe una fuerte preocupación por las dificultades que existen para incorporar mayores niveles de responsabilidad por los resultados en el desempeño profesional de los docentes⁴⁶.

⁴³ Margaret Mead. *Cultura y compromiso; El mensaje de la nueva generación*. Barcelona, Gedisa, 1997.

⁴⁴ José M. Esteve. *El malestar docente*. Barcelona, Paidós, 1994.

⁴⁵ Emilio Tenti Fanfani (comp.). *El oficio de docente; Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina, 2006.

⁴⁶ A «contracorriente» de esta tendencia, en los EE. UU. se ha vuelto a poner en debate el «pago por resultados» a los docentes. Paradójicamente, ha sido la administración del presidente Obama la que ha tomado esta iniciativa, que es objeto de intenso debate político y académico.

Solo como ejemplo, nos parece interesante citar dos datos que muestran las formas que adquieren estas rupturas de los vínculos tradicionales entre docentes y alumnos. El primero de ellos es el que proporciona una encuesta que se realiza anualmente a los futuros docentes de Francia, donde se les pregunta si creen que todos los alumnos pueden aprender. Los datos indican que crece regularmente la proporción de respuestas negativas. Cada vez son más numerosos los docentes que ingresan a la profesión con bajos niveles de confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos⁴⁷. El segundo dato lo brinda el reciente Informe ya citado sobre Desarrollo Humano en América Latina preparado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Una de las consultas realizadas para ese estudio intenta identificar quiénes son los actores sociales más influyentes en la definición de expectativas de futuro de los jóvenes. Los docentes están en uno de los lugares más bajos de la escala, en comparación con los familiares, los amigos y la propia experiencia de vida⁴⁸.

En síntesis, estamos ante docentes con bajos niveles de confianza en la capacidad de aprendizaje de sus alumnos (particularmente de los que provienen de familias más pobres) y alumnos que elaboran sus proyectos de vida sobre la base de mensajes de otros agentes o actores sociales. Obviamente, esta es una visión que oculta la existencia de una gama muy diversa de situaciones, tanto institucionales como personales, pero debemos admitir, sin embargo, que la figura del docente ha perdido su carácter «sagrado» y hoy es motivo de discusión social, como la de cualquier otro profesional.

Como contrapartida de estos fenómenos, los estudios sobre escuelas o docentes exitosos, particularmente los que se desempeñan en contextos sociales desfavorables, muestran la importancia crucial que asumen un conjunto de variables inmateriales, tales como la confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos, la existencia de un proyecto o de una idea clara del sentido de la acción docente, el compromiso y la responsabilidad por los resultados, el trabajo en equipo y el clima institucional⁴⁹. Estos mismos estudios, sin embargo, también proporcionan evidencias claras acerca de las di-

⁴⁷ La encuesta efectuada en Francia sobre los egresados de los IUFM mostró que el 54 % de los entrevistados en 2001 estimaba que el éxito de todos los alumnos es un objetivo que no puede ser alcanzado. En la encuesta del 2004, ese porcentaje subió al 62 %. Lo mismo sucede con la creencia en que el éxito escolar es factor de movilidad social. Ver *Liberation*, París, 1.º juin, 2004.

⁴⁸ PNUD, *op. cit.*

⁴⁹ Ver, por ejemplo, A. Marchesi y R. Martínez Arias. *Escuelas de éxito en España. Sugerencias e interrogantes a partir del informe PISA 2003*. Documento básico, XXI Semana Monográfica de la Educación. Fundación Santillana, 2006.

ficultades que existen para encontrar candidatos que reúnan esas características cuando se pretenden llevar esas experiencias a escalas más amplias⁵⁰.

La relevancia de estos factores en la explicación de la efectividad docente conduce a una revisión crítica acerca de la pertinencia de buena parte del saber pedagógico. Muchos estudios recientes ponen de relieve la disociación que existe entre los postulados teóricos y las prácticas de enseñanza. Al respecto, es importante mencionar uno de los resultados más interesantes del Informe Talis (Estudio Internacional sobre enseñanza y aprendizaje) llevado a cabo por la OCDE en 23 países⁵¹. Dicho estudio muestra que, si bien en el plano de las teorías predomina entre los docentes el enfoque «constructivista» basado en la participación activa del alumno en el proceso de aprendizaje, cuando se analizan las prácticas reales en el aula, los docentes utilizan preferentemente los enfoques tradicionales.

La docencia debe ser una de las pocas profesiones, tal vez la única, donde existe una distancia tan significativa entre los contenidos de la formación y las exigencias para el desempeño. Las explicaciones que intentan dar cuenta de este fenómeno giran habitualmente alrededor de la hipótesis según la cual esta disociación está asociada a las limitaciones de los sistemas educativos para incorporar prácticas pedagógicas participativas. Más recientemente, en cambio, han comenzado a postularse explicaciones que interpelan a las teorías y a su escasa fertilidad para inspirar prácticas pedagógicas efectivas en sistemas institucionales complejos y masivos. La discusión de este fenómeno está promoviendo el desarrollo de visiones muy escépticas acerca del saber pedagógico. Al respecto, vale la pena recordar una vez más el diálogo de G. Steiner y C. Ladjali, profesora de filosofía de un colegio secundario francés⁵². En un momento del diálogo, la profesora menciona sus dificultades para manejar técnicas pedagógicas que permitan obtener buenos resultados con jóvenes de barrios pobres de París a pesar de que jamás había podido tener acceso a tantos libros de pedagogía, cursos de formación y

⁵⁰ Terigi, Flavia (Coordinadora). *Segmentación urbana y educación en América Latina; el reto de la inclusión escolar*. Madrid, Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009. En este trabajo se analizan programas llevados a cabo en Argentina, México, Colombia, Uruguay, El Salvador. Dichos programas tienen una serie de expectativas con respecto al desempeño docente –compromiso con el aprendizaje, manejo de distintas estrategias didácticas, confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos que viven en condiciones de vulnerabilidad, capacidad de vincularse con las familias, etc.– muy difíciles de encontrar entre los candidatos. Ante la ausencia de candidatos, los programas tuvieron que adoptar estrategias alternativas: reclutar estudiantes de magisterio, estudiantes universitarios, jóvenes que terminaron su escolaridad básica pero que abandonaron sus estudios por razones económicas, etc.

⁵¹ OCDE. *Informe Talis; La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Madrid, OCDE-Santillana, 2009.

⁵² G. Steiner y C. Ladjali. *Éloge de la transmission. Le maître et l'élève*. Paris, A. Michel, 2003.

materiales didácticos como en los últimos años. Frente a esta declaración de impotencia pedagógica, Steiner recuerda la famosa frase de Goethe: «El que sabe hacer, hace. El que no sabe hacer, enseña» y luego agrega, como contribución propia a esta visión denigratoria de la producción científica en el campo de la pedagogía: «El que no sabe enseñar, escribe manuales de pedagogía».

¿Qué ha pasado para que un intelectual de la talla de George Steiner tenga tal opinión de una disciplina que tiene más de un siglo de desarrollo científico, que ocupa a una considerable masa de recursos humanos y financieros y que orienta una de las áreas más importantes del desarrollo social?

Explicar este fenómeno excede las posibilidades y los objetivos de este trabajo, pero es necesario, al menos, postular algunas hipótesis que permitan ampliar la mirada y superar este estadio donde predomina la lógica de la acusación y la defensa. Al respecto, prestar atención a la disociación que se ha producido entre teoría pedagógica y práctica de la enseñanza permite comprender las razones por las cuales sectores cada vez más numerosos de docentes señalan que los aprendizajes más importantes para su carrera profesional los hicieron en el propio trabajo y no en la formación inicial o en los cursos de capacitación de la formación en servicio. Los docentes tienden a identificar la teoría pedagógica con principios abstractos de escasa vigencia o aplicación en las condiciones reales en las cuales ellos desarrollan su actividad. Se estaría creando un escenario dual donde, por un lado, es posible identificar prácticas empíricas eficaces, pero sin un soporte teórico que justifique esa eficacia y permita transferir los resultados y, por el otro, las universidades y centros de investigación pedagógica que avanzan en la construcción de teorías que, al no ser aplicadas en la realidad, se empobrecen en su propio desarrollo teórico.

No parece casual, por ello, que hoy tengan tanto éxito algunos análisis que reivindican el papel tradicional de los maestros en la determinación de los destinos vitales de las personas. Mientras los análisis *sobre la escuela* marcan el fin de las visiones «nostálgicas» basadas en el modelo del sacerdocio, del apostolado o del funcionario del Estado para referirse al docente, visiones más literarias *de la escuela* vuelven a reivindicar esta figura y a movilizar afectivamente tanto a los educadores como a las familias.

Dos referencias sobre este punto pueden ilustrar lo que estamos sosteniendo. La primera de ellas es la obra de George Steiner, *Lecciones de los maestros*⁵³, donde traza

⁵³ George Steiner. *Lecciones de los maestros*. Madrid, Ediciones Siruela, 2003.

una visión histórica de los modelos de relación maestro-alumno y pone el énfasis en las consecuencias negativas que puede tener el trabajo de un maestro no responsable del impacto de su tarea.

En palabras de Steiner, «Enseñar con seriedad es poner las manos en lo que tiene de más vital un ser humano. Es buscar acceso a la carne viva, a lo más íntimo de la integridad de un niño o de un adulto. Un maestro invade, irrumpe, puede arrasar con el fin de limpiar y reconstruir. Una enseñanza deficiente, una rutina pedagógica, un estilo de instrucción que, conscientemente o no, sea cínico en sus metas meramente utilitarias son destructivos. Arrancan de raíz la esperanza. La mala enseñanza es, casi literalmente, asesina y, metafóricamente, un pecado. Disminuye al alumno, reduce a la gris inanimidad el motivo que se presenta. Instila en la sensibilidad del niño o del adulto el más corrosivo de los ácidos, el aburrimiento, el gas metano del hastío. Millones de personas han matado las matemáticas, la poesía, el pensamiento lógico con una enseñanza muerta y la vengativa mediocridad, acaso subconsciente, de unos pedagogos frustrados. Las estampas de Molière son implacables»⁵⁴.

La segunda referencia la ofrece, en términos diferentes, el libro de Daniel Pennac⁵⁵, que pone de manifiesto el carácter «salvador» que puede tener el maestro, particularmente con los alumnos de bajo desempeño académico. La pregunta de Pennac es ¿a quién salvamos? ¿Quién se acuerda de nosotros y nos identifica como importantes en su vida por alguna razón? Ya Albert Camus había dado un testimonio en este mismo sentido, sobre el papel que tuvo su maestro en la determinación de su destino personal. Pero lo importante de estos testimonios es el acento en los niveles de compromiso del docente con su tarea. La gran pregunta que tenemos por delante es cómo recuperar esos niveles de compromiso en el marco de las actuales condiciones y contextos sociales y culturales.

Una línea de reflexión para intentar responder a esta pregunta es la que se deriva de los análisis acerca del desafío de enseñar el *oficio de aprender*. La base de estas reflexiones se ubica en los pronósticos acerca de la importancia creciente que asumirá la función de aprender a aprender en la educación del futuro, provocada por la significativa velocidad que ha adquirido la producción de conocimientos y la posibilidad de acceder a un enorme volumen de información. Ya ha sido dicho reiteradamente que los conocimientos e informaciones adquiridos en el período de formación en las escuelas o uni-

⁵⁴ *Op. cit.*, pág. 26.

⁵⁵ Daniel Pennac. *Mal de escuela*. Barcelona, Mondadori, 2008.

versidades no permitirán a las personas desempeñarse por un largo período de su vida activa. La obsolescencia será cada vez más rápida, obligando a procesos de reconversión profesional permanente a lo largo de toda la vida. Pero ¿en qué consiste el oficio de aprender? Al respecto, es interesante constatar que los autores que están intentando producir resultados que permitan responder a esta pregunta utilizan la analogía con los modelos de enseñanza-aprendizaje tradicional de los oficios, basado en la relación entre el experto y el novicio, y del taller artesanal como tipo ideal de organización del trabajo.

En el proceso clásico de aprendizaje de determinados oficios, el procedimiento utilizado por el maestro es visible y observable. El maestro muestra cómo se hacen las cosas. En el aprendizaje escolar, en cambio, estos procedimientos están ocultos y el maestro debe ser capaz de *exteriorizar un proceso mental* generalmente implícito. En la pareja «experto-novicio», el papel del docente se define como el de un «acompañante cognitivo». El «acompañante cognitivo» debe, por ello, desarrollar una batería de actividades destinadas a hacer explícitos los comportamientos implícitos de los expertos, de manera tal que el alumno pueda observarlos, compararlos con sus propios modos de pensar, para luego –poco a poco– ponerlos en práctica con la ayuda del maestro y de los otros alumnos⁵⁶. En síntesis, pasar del estado de novicio al estado de experto consiste en incorporar las operaciones que permiten tener posibilidades y alternativas más amplias de comprensión y solución de problemas.

El concepto de «acompañante cognitivo» permite apreciar los cambios en el rol del maestro o del profesor como *modelo*. La *modelización* del docente consistiría, de acuerdo con este enfoque, en poner de manifiesto la forma en que un experto desarrolla su actividad, de manera tal que los alumnos puedan observar y construir un modelo conceptual de los procesos necesarios para cumplir con una determinada tarea. Se trata, en consecuencia, de exteriorizar aquello que habitualmente es tácito e implícito⁵⁷. Desde este punto de vista, es posible explicar el valor de algunas operaciones cognitivas tradicionales, tales como la memorización, la repetición o la copia. Esas operaciones son pedagógicamente negativas si no comprendemos el lugar que ocupan en el proceso de aprender, si son ejecutadas como fines en sí mismas. Si el alumno comprende el sentido y el lugar de esas operaciones en el proceso complejo de dominar el oficio de aprender,

⁵⁶ Goery Delacôte. *Enseñar y aprender con nuevos métodos. La revolución cultural de la era electrónica*. Barcelona, Gedisa, 1997.

⁵⁷ Ídem, pág. 159.

su significado cambia sustancialmente. Los ejemplos más clásicos de este fenómeno son los vinculados con el aprendizaje de la música o el deporte, donde la repetición y los automatismos son fundamentales para poder ser creativos.

Por otra parte, desde el momento en que la tarea de enseñar no se reduce a transmitir conocimientos e informaciones de una disciplina –la Historia, por ejemplo–, sino las operaciones que definen el trabajo del historiador, la dicotomía entre la enseñanza y el trabajo científico tiende a reducirse. Este enfoque implica, obviamente, un esfuerzo mucho mayor en el proceso de aprendizaje, tanto por parte del profesor como de los alumnos, y abre una serie muy importante de problemas para la formación inicial de los profesores, sus modalidades de trabajo pedagógico, sus criterios de evaluación y los materiales didácticos.

Pero este «modelo» de profesor no exterioriza solo las operaciones cognitivas. El maestro artesano también transmite emociones con respecto al trabajo, fundamentalmente la pasión por la tarea bien realizada, la preocupación por el aprendizaje del alumno y el valor del conocimiento. La recuperación del vínculo maestro-aprendiz ha sido recientemente el objeto de análisis de Richard Sennett⁵⁸ en su libro sobre el artesano y en ese análisis se destaca que la primera condición del trabajo artesanal es el compromiso. «El artesano representa la condición específicamente humana del *compromiso*.»⁵⁹

Al respecto, Sennett nos recuerda que el mundo moderno tiene dos recetas para despertar el compromiso con el trabajo. Una es el imperativo moral de trabajar en bien de la comunidad. La otra receta recurre a la competencia: supone que competir con otros estimula el deseo de tener un buen rendimiento y, en lugar de la cohesión de la comunidad, promete recompensas individuales. Ambas recetas han demostrado ser problemáticas. El fracaso del imperativo moral encuentra sus ejemplos más notorios en la desmoralización de los trabajadores soviéticos. Allí, la falta de participación de los trabajadores en las decisiones actuó como factor de desmotivación muy fuerte. También la competencia pura y dura puede impedir el buen trabajo y deprimir a los trabajadores, al promover desempeños individuales en desmedro del equipo y de la competitividad grupal. El análisis de Sennett apunta a mostrar que el compromiso, en tanto imperativo moral, depende en gran medida de cómo se organiza el trabajo.

⁵⁸ Richard Sennett. *El artesano*. Barcelona. Anagrama, 2009.

⁵⁹ *Op. cit.*, pág. 32.

Desde este punto de vista, es interesante recuperar el concepto o la idea del *taller* como espacio social, productivo y, para nosotros, pedagógico. En un espacio de ese tipo caben actividades muy diversas, que van desde la sociabilidad de compartir una taza de café o la información relativa al trabajo hasta el asesoramiento informal y el ejercicio de la autoridad. En el taller las cuestiones relativas a la autoridad se definen en función del dominio de las habilidades vinculadas al oficio. «En un taller, nos recuerda Sennett, las habilidades del maestro pueden valerle el derecho de mandar, y aprender de ellas y asimilarlas puede dignificar la obediencia del aprendiz o del oficial.»⁶⁰. En el taller artesanal, corregir el error es una parte fundamental de la actividad y del aprendizaje, ya que a menudo es la reparación de las cosas lo que nos permite comprender su funcionamiento. El manejo de los instrumentos implica aprender a enfrentar situaciones de resistencia y de ambigüedad, así como tener paciencia frente a la frustración. Las formas que adoptan las instrucciones en el taller también son muy importantes. Según los observadores, en el taller artesanal se destacan tres herramientas: la ilustración empática, que se identifica con las dificultades con que tropieza un principiante; la presentación del escenario, que coloca al aprendiz en una situación extraña, y la instrucción mediante la metáfora, que alienta al aprendiz a imaginar un nuevo marco para lo que está haciendo. Por último, vale la pena recordar algunas de las cualidades de un buen artesano, que pueden ser útiles para definir al buen docente: el buen artesano comprende la importancia del esbozo al comienzo de su trabajo, cuando no tiene un conocimiento acabado de los detalles del objeto que desea construir; el buen artesano asigna valor a la contingencia, evita el perfeccionismo y aprende cuándo es el momento de parar. Más trabajo puede empeorar las cosas.

Al respecto, parece pertinente agregar que, en las condiciones y exigencias actuales, el maestro artesano no puede ser concebido como un actor individual. La tarea exige trabajo en equipo, en procesos de largo plazo, que requieren un profesionalismo colectivo.

Postular estas líneas de reflexión y de acción sobre el cuerpo docente no significa, de ninguna manera, abandonar o subestimar la importancia de las estrategias habituales en este campo: mejorar las condiciones de trabajo, propiciar planes de carrera profesional y continuar con las acciones de formación requeridas por necesidades específicas de cada contexto. En el artículo siguiente, Emilio Tenti Fanfani expone exhaustivamente las distintas dimensiones del oficio docente y los escenarios que se presentan en el futuro.

⁶⁰ *Op. cit.*, pág. 73.

El oficio del maestro en el siglo XXI

EMILIO TENTI FANFANI

*Investigador del CONICET y profesor de la Universidad
de Buenos Aires (Argentina)*

La docencia es un oficio con futuro, pero uno puede preguntarse acerca del sentido de la evolución de oficio tan masivo y que carga con una larga historia. Quizás ciertas formas de ser y hacer de los maestros actuales no tengan razón de ser en el futuro, mientras que las condiciones histórico-sociales inéditas pueden favorecer la aparición de nuevas «formas de ser maestro», hoy desconocidas o bien muy marginales.

Lo primero que hay que decir es que siempre será necesaria la mediación de un agente especializado (el maestro) y una institución específica (la escuela) para la «primera» educación de las nuevas generaciones. En otras palabras, el primer aprendizaje, el que tiene que ver con los elementos básicos de la cultura escrita, demandará la intervención o el auxilio de un maestro. Luego de un primer aprendizaje exitoso, los agentes sociales podrán aprender progresivamente de forma cada vez más autónoma. Si en el futuro los agentes sociales deberán aprender toda la vida, es probable que, dada la complejidad creciente de la cultura y el conocimiento socialmente necesarios, deberán hacerlo recurriendo cada vez más que en el pasado a instituciones y agentes especializados. En otras palabras, desde siempre la vida es aprendizaje. Pero en el futuro, este será cada vez más formalizado. Prueba de ello es la prolongación del aprendizaje escolar hasta edades cada vez más avanzadas y al mismo tiempo más tempranas. En lugar de la pregonada «muerte de la escuela» lo que se observa es una institucionalización creciente de los aprendizajes a lo largo de toda la trayectoria biográfica de los individuos.

Al igual que cualquier otra actividad profesional, el «oficio del maestro» cambia en virtud de los efectos de determinados factores. Aun a riesgo de simplificar, diríamos que algunos son «estructurales» y no completamente planificados. Aquí describiremos algunos cambios tecnológicos que afectan al trabajo y a la identidad de los docentes en el presente y el futuro. En cuanto a los factores políticos nos concentraremos en la crisis del modelo burocrático de organización del Sistema Educativo y los intentos más o menos exitosos de introducir un modelo de regulación posburocrático del trabajo del profesor. Los cambios estructurales y las innovaciones introducidas por la voluntad política introducen modificaciones en las viejas identidades colectivas de los docentes. Es probable que en el futuro aparezca

una configuración del oficio resultado de un nuevo mix entre vocación, profesión, condición asalariada y politización.

a) Desarrollo de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y trabajo docente

La institucionalización del aprendizaje no es lo mismo que su escolarización. La forma escuela, como hoy universalmente la conocemos, ya no tiene el monopolio del aprendizaje formal. El desarrollo acelerado de las tecnologías de la información y la comunicación y su incorporación como recursos en los procesos de enseñanza-aprendizaje está generando la aparición de nuevos agentes pedagógicos o de nuevas formas de ejercicio de la enseñanza que diversifican el viejo colectivo docente. Lo que podríamos denominar como «nueva institucionalidad» (no escolar) de los procesos de enseñanza-aprendizaje genera la aparición de nuevos «trabajadores» o «profesionales» de la educación. Estos realizan actividades desconocidas por los viejos maestros: diseñan programas virtuales de formación, producen contenidos, los administran en redes virtuales, interaccionan con sus alumnos en contextos desespecializados y temporalmente flexibles, son supervisados y evaluados de otra manera, etc. Estos cambios en «los modos de ejercer la enseñanza» demandan nuevas competencias, es decir, una formación completamente inédita. La nueva institucionalidad de la enseñanza y el aprendizaje se expande, tiende a desarrollarse más en los niveles superiores del sistema educativo (educación posgeneral u obligatoria). En cambio, en la educación primaria, la forma escolar y la figura del maestro tradicional es más difícil de sustituir. Incluso la incorporación de las nuevas herramientas informáticas en la enseñanza se lleva a cabo sin introducir modificaciones sustanciales en la forma escuela, que tiende a conservar sus rasgos característicos básicos: la espacialidad (la escuela como un lugar especializado), la presencialidad, la agrupación de los alumnos por edades o grados, los mecanismos disciplinarios, la vigilancia jerárquica, etc. Es probable que para educar a los hijos de los actuales alumnos de primaria sean necesarios maestros muy semejantes a los actuales (con las actualizaciones tecnológicas necesarias y posibles). En cambio, las mayores novedades (tanto en el ejercicio de la actividad, como en cuanto a la aparición de nuevas figuras profesionales) se registrarán en los niveles superiores de los sistemas educativos occidentales (secundaria básica y superior, posgrados y educación permanente).

Por lo tanto, en el futuro se puede prever una expansión continua del colectivo docente. Esta estará acompañada de la aparición de nuevas figuras

profesionales relacionadas con la incorporación de las «famosas» TIC y de la necesidad de dar respuestas novedosas y posibles a la demanda creciente de educación a lo largo de toda la vida.

Uno podría pensar que la denominación «maestro» o «profesor» quede reservada a los docentes encargados de la primera educación, que desarrollan su actividad en el formato escolar. En cambio puede hipotetizarse la aparición de nuevas denominaciones para aquellos que realizan «trabajos» de enseñanza, pero en el marco de una «nueva institucionalidad» de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos podrán ser «productores de materiales de enseñanza», «programadores», «tutores», «especialistas en evaluación educativa», «coordinadores o gestores de programas», es decir, toda una variedad de figuras profesionales nuevas que de una manera u otra se hacen responsables de un conjunto de actividades de apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Uno puede preguntarse hasta qué punto estas nuevas y viejas figuras profesionales van a constituir un colectivo dotado de una serie de intereses y representaciones comunes. Es probable que, dada la diversificación de los programas de formación, los títulos, las condiciones de trabajo, etc., sea más difícil construir y mantener una identidad y una representación común. Sin embargo, es preciso recordar que la construcción de actores colectivos es un proceso muy complejo que no está completamente determinado por las condiciones objetivas más o menos comunes que posee un conjunto de individuos. Uno podría decir que, también en la actualidad, una educadora de preescolar es muy diferente de un profesor de matemáticas del secundario superior y, sin embargo, en muchas sociedades ambos forman parte de un mismo colectivo o sindicato docente. Lo mismo podría decirse en el futuro de maestros de escuela y «nuevos agentes profesionales» de la educación. Ellos también pueden encontrar sus propios comunes denominadores: todos ellos serán asalariados, estarán altamente cualificados, se ocuparán de facilitar la transmisión del conocimiento de una generación a otra, podrán tener el mismo empleador (el Estado o bien grandes corporaciones educativas), etc. La construcción de los mismos en gran parte dependerá del desenlace de una lucha donde no solo intervienen «intereses objetivos», sino también estrategias, representaciones, relaciones de fuerza, etc., que tienen desenlaces en gran parte imprevisibles.

b) De la burocracia a la institucionalización de nuevos mecanismos de regulación y control del trabajo docente

En la mayoría de los países de Occidente los sistemas educativos típicos de los Estados nación capitalistas se organizaron alrededor del clásico mo-

delo burocrático. Los docentes eran agentes del Estado educador. Como tales cumplían una función pública definida por todo un sistema normativo (leyes nacionales, decretos, reglamentos, circulares, etc.) que operaba en distintos niveles. El docente ocupaba un lugar bien preciso y definido en una jerarquía administrativa. El sentido de su actividad así como su contenido eran definidos socialmente y de forma homogénea en todo el territorio nacional y era objeto de un control continuo a cargo de funcionarios especializados (jefes de departamentos o áreas, directores de establecimiento, supervisores, etc.). En las burocracias, las prácticas de los agentes están predeterminadas por normas y, por lo tanto, son homogéneas y previsibles. La autoridad es la encargada de vigilar el cumplimiento de las normas y aplicar las sanciones previstas cuando las prácticas se alejan de las prescripciones. Este, por lo menos, es el ideal proclamado de las organizaciones burocráticas. Otra cosa es la realidad de las prácticas sociales, las cuales, dada su complejidad, siempre escapan a los esquemas normativos. En este sentido, los docentes en el aula siempre gozaron de grados más o menos significativos de autonomía. Pero, al menos en la forma, las políticas (decisiones tomadas en el centro del sistema) y los reglamentos determinan tanto el sentido como el contenido y los modos de hacer las cosas. En este sentido, el docente es un funcionario, es decir, alguien que cumple una función predeterminada.

Hoy en día, la mayoría de las burocracias educativas han perdido fuerza preformativa y en muchos casos se mantienen en las formas, pero han perdido capacidad de determinar las prácticas de los agentes del sistema educativo. En otras palabras, las leyes y reglamentos existen, pero vaciados de fuerza. Al menos en el caso de América Latina, la mayoría de los sistemas educativos son burocracias degradadas y son objeto de crecientes críticas, ya que en vez de facilitar el logro de objetivos de política se convierten en obstáculos. En otras palabras, la burocracia se ha convertido en «burocratización».

La crisis de la regulación burocrática ha abierto una lucha por la imposición de nuevos principios de organización que en gran medida reconocen una matriz en el seno del paradigma político ideológico «neoliberal». En este sentido, la mayoría de las reformas educativas intentan transferir al sistema educativo estatal los principios que estructuran el nuevo paradigma organizativo de las empresas más dinámicas del capitalismo transnacional. En este campo, el taylorismo (versión empresarial de las burocracias públicas) en muchos casos ha dejado su lugar a lo que se llama «posburocracia», «organizaciones inteligentes», etc. En todo caso, lo que se observa es un

intento sistemático de introducir en los servicios públicos como la educación nuevos mecanismos de control (evaluación) y regulación entre sus unidades constitutivas (competencia). Este nuevo modelo de control tiene implicaciones directas sobre la gestión de las instituciones escolares y de los recursos humanos docentes. Las escuelas se convierten en unidades productivas que prestan servicios en función de la demanda de los alumnos y de sus familias. La política educativa establece estándares que deben ser tomados en cuenta por los establecimientos, los cuales son evaluados (y sancionados positiva o negativamente) según el grado en que logran esos objetivos de aprendizaje definidos por el centro del sistema. Se dice que los establecimientos escolares son «autónomos» en la medida en que han sido liberados de los reglamentos que ordenaban sus modos de hacer. Cada escuela decide de qué manera alcanza los resultados de aprendizaje. El Estado asigna recursos y evalúa el logro de estos resultados, los cuales se hacen públicos, precisamente para orientar la demanda de las familias y de este modo estimular la competencia entre los establecimientos. En este modelo, ninguna institución educativa tiene garantizada su reproducción, ya que la misma dependerá de su capacidad para sobrevivir en la competencia que mantiene con otras instituciones análogas.

c) La identidad colectiva de los docentes

Es evidente que tanto las «novedades» introducidas por el desarrollo de nuevos dispositivos de enseñanza-aprendizaje (como resultado de la introducción de las nuevas tecnologías) como la nueva lógica de regulación afectan al trabajo e identidad de los docentes. Estos ya no son, estrictamente hablando, esa vieja mezcla de «misioneros o apóstoles de la cultura» y funcionarios públicos, sino profesionales dotados de aquellos conocimientos científicos y técnicos necesarios para maximizar el rendimiento en materia de aprendizaje. La presión por los resultados medidos según pruebas estandarizadas tenderá a diluir la mística de la función pública tradicional, fuertemente estructurada alrededor de la ideología de la «vocación». El salario del docente no dependerá solo de su antigüedad o cualificación, sino de su capacidad para lograr ciertos resultados de aprendizaje medibles en sus alumnos. Los resultados importarán mucho más que los procesos o los efectos de su trabajo sobre otras dimensiones de sus alumnos (capacidad de movilizar su interés o curiosidad, creatividad, actitudes solidarias, etc.).

Este nuevo mecanismo de regulación por lo general suscita una oposición por parte de las organizaciones sindicales docentes. Estos cuestionan la

ideología de la «profesionalización» de los docentes que por lo general acompaña a estas reformas. Cuestionan los efectos de la desregulación sobre su propia autonomía profesional en la medida en que están sometidos a la nueva tiranía de las pruebas estandarizadas. Algunos incluso llegan a afirmar que la consecuencia del «neoliberalismo» educativo es la «proletarización» del trabajo docente, en tanto que implica una pérdida de control y autonomía de los docentes sobre el sentido y contenido de su trabajo en los establecimientos.

En síntesis, la lucha permanente por la construcción social del oficio del maestro se desenvuelve en un nuevo contexto donde intervienen actores colectivos (sindicatos docentes, especialistas, altos funcionarios y responsables políticos de los ministerios de educación, intelectuales, partidos políticos, intereses de los proveedores privados de educación, etc.) que luchan por el control del trabajo docente. Las distintas posiciones y relaciones de fuerza de los actores se corresponden con visiones y formas diferentes de definir el sentido de la educación y del trabajo de los profesionales de la educación. Para algunos, estos profesionales son más que nada expertos en enseñanza-aprendizaje y su mayor responsabilidad consiste en conseguir que sus alumnos alcancen los mejores resultados en las pruebas nacionales de evaluación de conocimientos. Desde esta perspectiva, el docente es un profesional técnico, es decir, poseedor de un saber acerca de los medios de la enseñanza y el aprendizaje. Desde otra perspectiva, los docentes serían profesionales críticos, es decir, constructores de subjetividades conforme a proyectos políticos que trascienden su identidad técnica. Desde esta perspectiva, el docente sería un agente clave en los procesos de construcción de una sociedad más justa, libre y democrática. Para cumplir esta función social que los trasciende deben estar en condiciones de ejercer un control colectivo sobre el sentido, los objetivos y contenidos de su trabajo. En sentido estricto, no serían ni funcionarios ni técnicos, sino intelectuales capaces de cooperar en la distribución de ese capital estratégico en las sociedades contemporáneas, que es el conocimiento y la cultura en las nuevas generaciones.

En este sentido dos son los escenarios que aparecen en el horizonte: uno es el docente como profesional tecnocrático y el otro como profesional tecnocrítico. Pero en esta, como en otras cuestiones sociales, es difícil predecir el desenlace de las luchas. Lo único que puede hacerse es entender la lógica de las mismas y los proyectos en conflicto.

III. La alfabetización científica y la formación ciudadana

Una educación justa es una educación de buena calidad para todos. Esta meta se ha transformado en un lugar común que corre el riesgo de vaciarse de contenido o de adoptar significados muy diferentes y hasta contradictorios entre sí. No es nuestra intención adoptar una definición del concepto de calidad de la educación. Sabemos que la justicia en educación se define a través de los distintos componentes de la dimensión institucional: modelos de organización del trabajo escolar, sistemas de evaluación, criterios de reclutamiento y agrupamiento de los alumnos, políticas de financiamiento, etc. Todos esos puntos conforman la agenda de discusión y de análisis de las políticas educativas de las últimas décadas. Un aspecto, sin embargo, debe ser destacado: una educación de calidad para todos es una educación capaz de universalizar aprendizajes socialmente significativos. El contenido de estos aprendizajes puede ser resumido en los dos pilares que el Informe Delors postuló como específicos del nuevo escenario social en el cual estamos viviendo: *aprender a aprender y aprender a vivir juntos*⁶¹. Sobre el primero ya hicimos referencia en el epígrafe anterior, como base para el desempeño de los docentes. Aquí queremos, en cambio, aludir al segundo pilar, que permite analizar los contenidos que exige un aprendizaje dirigido al desempeño ciudadano reflexivo.

El análisis de este tema exige una reflexión científico-filosófica que, si bien puede parecer lejana con respecto al tema que estamos tratando, nos parece muy necesaria. Discutir los contenidos de la formación ciudadana implica asumir alguna hipótesis sobre la articulación entre la dimensión ética y la dimensión cognitiva de la personalidad. Algunos autores tienden a separar ambas dimensiones. Z. Bauman⁶², entre los más recientes, coloca a la moral del lado de la no racionalidad. Desde esta perspectiva, la conducta

⁶¹ UNESCO. *La educación encierra un tesoro*. 1996.

⁶² Ver especialmente Zygmunt Bauman. *Ética posmoderna*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

moral es totalmente impredecible, no conoce razones y no se refiere a un conocimiento comunicable. En el otro extremo, E. Morin⁶³ presentó su hipótesis según la cual ser capaz de comprender racionalmente la complejidad de la realidad social implica actuar con mayores niveles de responsabilidad. Según Morin, la inteligencia que fracciona los problemas, que unidimensionaliza lo multidimensional, atrofia las posibilidades de comprensión y de reflexión, y elimina también las posibilidades de un juicio correctivo o de una visión de largo plazo. El debilitamiento de la percepción global erosiona el sentido de responsabilidad y de solidaridad, ya que cada uno se hace responsable solo de la pequeña fracción sobre la que actúa, sin conciencia de los vínculos con la sociedad y con sus ciudadanos. Desde este punto de vista, el saber especializado priva al ciudadano del derecho al conocimiento. La competencia técnica está reservada a los expertos, que se ocupan de saberes especializados pero despojan al ciudadano de un punto de vista global. Cuanto más se tecnifica la política, menos democráticas son sus prácticas. Pero el saber especializado también priva al científico de una visión global de los problemas, que le permita asumir la responsabilidad por el uso de sus conocimientos.

En todo caso, lo cierto es que en el marco de la sociedad de la información y el conocimiento estamos obligados a introducir mucha más información científica en el comportamiento ciudadano y mucha más responsabilidad ética en la formación científica. La desigualdad y la fragmentación social tienden a expresarse también en el plano cognitivo. El concepto de «fractura cognitiva» alude a la posibilidad de una segmentación en el plano de las posibilidades de comprender el mundo que agudice aún más la situación de exclusión que se produce en el plano social y económico. Comprender el mundo actual de manera tal que sea posible tomar consciente y reflexivamente las decisiones que nos definan como sujetos implica estar científicamente alfabetizado. Desde este punto de vista, el conocimiento y la visión científica son condición *necesaria* para un desempeño ciudadano reflexivo y consciente. Decimos condición necesaria, pero no suficiente, ya que en las decisiones acerca del futuro de la sociedad se juegan opciones éticas muy profundas. Sin embargo, hoy más que nunca es necesario apoyar los valores éticos sobre bases de información y conocimientos que hagan posible la vigencia real de dichos valores.

En las sociedades tradicionales, donde la cultura era fundamentalmente oral, el comportamiento de las personas se definía por la tradición, la religión o la confianza en la comunidad. En las sociedades modernas, en cambio, la reflexión está en la base del

⁶³ Edgar Morin. *La tête bien faite; Repenser la réforme, Réformer la pensée*. Paris, Seuil, 1999.

sistema de reproducción, de tal manera que las prácticas sociales son examinadas constantemente y reformadas a la luz de nueva información sobre esas mismas prácticas, que de esa manera alteran su carácter constituyente. Pero, a diferencia de los factores que actúan en la sociedad tradicional, la información y el conocimiento no nos brindan seguridades ni certezas. Tal como sostuviera Giddens, «Nos encontramos en un mundo totalmente constituido a través del conocimiento aplicado reflexivamente, pero en donde al mismo tiempo, nunca podemos estar seguros de que no será revisado algún elemento dado de ese conocimiento». [...] «Bajo las condiciones de modernidad, ningún conocimiento es conocimiento en el antiguo sentido del mismo, donde 'saber' es tener certeza, y esto se aplica por igual a las ciencias naturales y a las ciencias sociales.»⁶⁴

La inestabilidad del conocimiento y su alto grado de dinamismo generan incertidumbre y erosionan las bases de confianza que existían en sociedades tradicionales. El deseo de retorno a esas bases constituye un mecanismo que explica, en parte, algunos de los fenómenos culturales y políticos actuales, desde el fundamentalismo religioso hasta la búsqueda de respuestas en algunas prácticas esotéricas. Pero más allá de esas reacciones, lo importante consiste en destacar la relevancia que adquiere actualmente el contacto reflexivo entre los expertos y los legos, entre los científicos y los ciudadanos. La credibilidad y la confianza son factores fundamentales del orden social. Mientras en las sociedades tradicionales las personas, tanto en teoría como en la práctica, podían hacer oídos sordos a los pronunciamientos de sacerdotes, sabios o hechiceros y continuar con las rutinas de la actividad cotidiana, en la sociedad moderna no podemos prescindir del conocimiento experto. Por esta razón, los contactos con expertos o con sus representantes o delegados son lógicos y necesarios. Los puntos donde tienen lugar esos contactos son lugares muy significativos socialmente, ya que allí se define gran parte de la fortaleza o vulnerabilidad de los sistemas modernos de relaciones sociales. Fortalecer la capacidad de los legos para comprender el lenguaje experto y promover mayores niveles de responsabilidad social en los expertos, para que asuman las consecuencias sociales de sus decisiones técnicas, constituyen las claves políticas más importantes de la modernidad. Ambas son consecuencia de las estrategias educativas, dirigidas tanto a formar a la población como a los expertos.

El análisis anterior indica que una política educativa que enfrente los desafíos de la formación ciudadana en el contexto de la sociedad moderna debe poner a la formación

⁶⁴ Anthony Giddens. *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, Alianza, 1997, pág. 46.

científica en un lugar prioritario. Pero ese mismo análisis nos muestra la necesidad de un enfoque integral, que abarque tanto la educación formal como la no formal y tanto la formación del conjunto de la población como la de los propios científicos y técnicos. La incorporación de la enseñanza de las ciencias a las preocupaciones de la política educativa no es una novedad. Existe una larga tradición en este campo y una mirada –aunque sea somera– a esa tradición permite apreciar que tanto las ciencias como las matemáticas están sólidamente incorporadas a los planes de estudio de la enseñanza primaria y secundaria de la mayor parte de los países. El problema radica en que esta incorporación no está asociada a la universalización de la formación científica y de la capacidad para utilizar el método de razonamiento científico para la comprensión de los fenómenos que cotidianamente afectan la vida de la población.

Los estudios sobre la incorporación de la enseñanza de las ciencias a los contenidos curriculares formales indican que se produjo una suerte de «vaciamiento» de sus potencialidades transformadoras. Si bien el discurso que justificaba su introducción al currículum formal estuvo basado en la necesidad de fortalecer la racionalidad y el enfoque experimental, como opuesto al dogma y al prejuicio, «... las ciencias enseñadas han acabado por convertirse en un nuevo corpus teórico tan del gusto platónico. Lo abstracto de la matemática enseñada no ha sido menos accesible que la axiomática de la física que se enseña en las aulas. Incluso las modernas ciencias de la naturaleza han encontrado sus lugares de abstracción escolar en la bioquímica o en la descripción de los procesos celulares. El reino de lo indiscutible, de lo aislado de lo social, es la ciencia en las aulas, bien lejana por cierto de la ciencia viva en la realidad social»⁶⁵.

Esta caracterización de la enseñanza de las ciencias en la actualidad se acompaña por otras consecuencias no menos graves: la disminución de la vocación científica entre los estudiantes y tendencia a la concentración de la actividad científica en pocos países. Según un informe de la UNESCO estaríamos ante una situación paradójica ya que, mientras por un lado se toma conciencia del advenimiento de sociedades basadas en el uso intensivo de informaciones y conocimientos, por el otro se registra una significativa disminución –aun en los países industrializados– del número de estudiantes de ciencias y de personas que se dediquen a la investigación científica. La crisis actual de la enseñanza de ciencias tendrá consecuencias importantes no solo porque no se podrá

⁶⁵ Mariano Martín Gordillo y Juan Carlos González Galbareté. «Reflexiones sobre la educación tecnológica desde el enfoque CTS», en *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, OEI, n.º 28, 2002.

satisfacer la demanda de personal científico y técnico, sino porque no se podrá satisfacer las exigencias crecientes de sociedad orientadas hacia la innovación y la justicia social⁶⁶.

En los países de América Latina, esta crisis general se ve agravada por los resultados significativamente bajos registrados en el aprendizaje científico. Los datos de PISA son muy elocuentes al respecto. Allí se aprecia que los pocos países latinoamericanos que participaron en la prueba se ubican en los últimos puestos y, en algunos casos, los promedios están muy por debajo de los niveles mínimos necesarios para un desempeño básico en este campo. Los promedios, por otra parte, ocultan importantes desigualdades internas. Los países de América Latina no solo están en los últimos puestos sino que, además, son los que muestran mayores distancias entre los mejores y los peores resultados. Esto significa que un porcentaje significativo de los ciudadanos latinoamericanos está (y estará en el futuro si no se diseñan y aplican estrategias eficaces de educación de adultos) excluido del acceso al manejo de los códigos de la ciencia y la tecnología, indispensables para un desempeño ciudadano reflexivo y para el acceso a puestos de trabajo decentes.

Las innovaciones en este campo son numerosas⁶⁷ y permiten sostener la hipótesis según la cual no se trata de cualquier enseñanza de ciencias la que puede dar respuesta a los desafíos que exige la formación de una ciudadanía reflexiva. La renovación de las metodologías de enseñanza de las ciencias está hoy a la orden del día y su objetivo se orienta a promover una educación que permita comprender la complejidad. Sin embargo, es necesario colocar el problema de las innovaciones en las metodologías de enseñanza de las ciencias en el marco de una política integral donde se destacan, al menos, cinco líneas principales de acción: prioridad a la enseñanza básica obligatoria, prioridad a la formación de maestros y profesores, impulso a las actividades de divulgación científica, promoción de innovaciones y fortalecimiento de la cooperación internacional.

El argumento fundamental para justificar la prioridad a la enseñanza básica es de tipo sociopolítico. El manejo de los saberes científicos básicos es un componente imprescindible en la formación de un ciudadano de la sociedad de la información. Esta es la razón por la cual la formación científica debe estar incorporada al contenido de la enseñanza universal y obligatoria. Desde el punto de vista formal es probable que este objetivo

⁶⁶ UNESCO. *Vers les sociétés du savoir*. Paris, Éditions UNESCO, 2005.

⁶⁷ Así, por ejemplo, pueden verse las experiencias sobre enseñanza de las ciencias recogidas en C. Ornelas, C. (coord.). *Buenas prácticas de educación básica en América Latina*. CEAL-ILCE, México, 2005.

ya haya sido alcanzado en muchos países. Sin embargo, los resultados reales están lejos de garantizar la meta postulada por los discursos y los documentos oficiales. En este sentido, quisiéramos señalar la importancia que tiene la definición y aplicación de estrategias políticas que otorguen un alto prestigio social al trabajo en la enseñanza básica. Nuestros sistemas educativos funcionan con una lógica inversa a la que requiere la sociedad actual. Mientras actualmente es necesaria una sólida formación básica, que brinde los fundamentos que permitan aprender a lo largo de la vida, nuestros sistemas funcionan sobre la hipótesis según la cual cuanto menos básica, más prestigiosa. Así, el posgrado es más prestigioso que el grado, la secundaria más prestigiosa que la primaria y el lugar menos prestigioso de todo el sistema suele ser el primer grado de la escuela básica, donde se realiza el aprendizaje socialmente más importante: el de la lectura y la escritura.

Un cambio de este tipo implica una profunda modificación cultural. Algunos datos indican que la conciencia sobre la necesidad de este cambio cultural está comenzando a producir efectos. Un ejemplo importante es el de varios premios Nobel en disciplinas científicas que han comenzado a involucrarse en proyectos destinados a mejorar la enseñanza de ciencias en el nivel primario o secundario⁶⁸. Este fenómeno resulta relativamente similar al que se produjo en los orígenes de la educación universal y obligatoria, cuando los intelectuales más prestigiosos se dedicaban a escribir libros de lectura para la escuela primaria. Hoy es preciso que haya fuertes incentivos para que la formación básica sea atractiva desde el punto de vista del prestigio y el desempeño profesional de los educadores, y para que los intelectuales de más alto nivel se involucren en procesos de formación universal.

Desde el punto de vista del mejoramiento de la enseñanza de ciencias, obviamente la variable principal es la que se refiere a la formación inicial y continua de los docentes. En este aspecto, el papel de la universidad es crucial. Gran parte de los maestros y profesores son formados por las instituciones de enseñanza superior. Las universidades son también responsables de la investigación educativa vinculada con los métodos de enseñanza más eficaces para resolver los problemas de aprendizaje de los alumnos. En este sentido, es necesario impulsar debates y cambios en las orientaciones y pautas de prestigio de la actividad universitaria, que coloquen a la enseñanza científica básica en un lugar prioritario de sus programas y acciones.

⁶⁸ Ver, por ejemplo, G. Charpak, P. Léna y Y. Quéré. *Los niños y la ciencia. La aventura de La mano en la masa*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina, 2006.

El desempeño ciudadano reflexivo exige el manejo de los códigos científicos y por ello existe actualmente una fuerte tendencia al desarrollo de actividades de divulgación científica. Estas actividades se inscriben dentro del marco de lo que ha dado en llamarse «democracia cognitiva» y su éxito requiere, como condición previa, una ciudadanía capacitada para comprender los textos de divulgación. Pero la «democracia cognitiva» exige no solo que haya actividades de divulgación científica que permitan a los ciudadanos tener acceso a los conocimientos necesarios para comprender el mundo en que vivimos. De similar importancia es la construcción de ámbitos en los cuales el manejo de dichos conocimientos pueda ser efectivamente puesto en práctica para la toma de decisiones.

La participación pública en decisiones tecnocientíficas se puede promover a través de diferentes estrategias e iniciativas, entre las cuales se pueden mencionar las *audiencias públicas* (grupos de personas que participan en foros abiertos y discuten propuestas tecnocientíficas del poder público), las *audiencias parlamentarias* (grupos políticos escuchan a expertos y actores sociales sobre determinadas iniciativas o cuestiones que los afectan), la *gestión negociada* (formación de comités integrados por representantes de diferentes sectores para alcanzar posiciones consensuadas sobre determinados problemas), los *paneles de ciudadanos* (especie de jurados populares) y las *encuestas de opinión*⁶⁹. Obviamente, en la tarea de divulgación científica, los medios de comunicación de masas juegan un papel fundamental. La televisión, los diarios y las radios constituyen un vehículo fundamental en esta tarea. Al respecto, la formación de los periodistas y la involucración de los científicos en el diseño y preparación de programas de divulgación son factores clave de la calidad de dichos programas.

Uno de los principios básicos de la actividad científica es la experimentación y la innovación. El sistema educativo formal es particularmente resistente a las innovaciones, pero parece llegado el momento de generar políticas que saquen a la innovación de su lugar «externo» al sistema y se incorpore como una práctica sistemática, estimulada por las propias pautas de la administración. La política de las innovaciones educativas es uno de los temas más controvertidos entre los analistas y tomadores de decisiones⁷⁰. Para el caso de América Latina, parece evidente que es necesario estimular la capacidad de

⁶⁹ M. M. Gordillo y González Galbarette, *op. cit.*

⁷⁰ R. F. Elmore y colaboradores. *La reestructuración de las escuelas. La siguiente generación de la reforma educativa*. Fondo de Cultura Económica, México, 1996. R. F. Elmore. «Getting to scale with good educational practice», en *Harvard Business Review*, Vol. 66, Issue 1, 1996.

innovar. Pero, en un contexto de fuertes carencias tanto materiales como de recursos humanos, las innovaciones en enseñanza de las ciencias deben, por lo tanto, asumir ese punto de partida tan desigual y fragmentado. Para ello, será necesario estimular innovaciones pero también crear las condiciones básicas –institucionales y materiales– que permitan que los estímulos sean efectivos. Esas condiciones apuntan, por lo menos, a tres componentes: condiciones materiales de trabajo de los docentes, equipamiento de las escuelas, normativas de gestión que otorguen premios a la innovación.

Por último es preciso destacar que la enseñanza de las ciencias es un campo muy propicio para la cooperación internacional. Los materiales y los equipos didácticos así como las propias metodologías de enseñanza tienen una base común, dada por el carácter más universal que define al conocimiento científico. Esta característica puede ser aprovechada para programas de cooperación que eviten la repetición de esfuerzos y que permitan aprovechar los avances realizados en otros contextos. Las modalidades de la cooperación también deben ser revisadas. No se trata de transferir productos terminados, «llave en mano», sino de fortalecer la capacidad local para la utilización de esos productos en contextos locales. En este sentido, modalidades como las visitas de estudio, la capacitación del personal local, constituyen pistas alentadoras que deben ser incentivadas.

La alfabetización científica, por supuesto, no agota la formación ciudadana. La hipótesis de este trabajo es que hoy es necesario incorporar dicha formación a la formación ciudadana en el contexto de una sociedad globalizada y exigente en términos de reflexividad. Pero igualmente necesario es el análisis del espacio en el cual se ejerce la ciudadanía. En la primera parte de este trabajo hicimos referencia al pilar del aprender a vivir juntos, que exige plantear cómo definimos el espacio del *nosotros*, tradicionalmente ocupado por la pertenencia a una determinada *nación*. El artículo de Cristián Cox ilustra con mucha precisión los términos del debate curricular que enfrentamos actualmente.

Educación ciudadana en los currículos vigentes: la erosión de lo común

CRISTIÁN COX

*Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación
Pontificia Universidad Católica de Chile*

La definición de la comunidad política respecto a la cual niños y jóvenes son educados para que la sientan como propia es una de las tareas centrales de la escuela. Desde los procesos de fundación de nuestras naciones en el primer tercio del siglo XIX y hasta hace poco, el referente crucial para esta construcción escolar de identidad fue la *nación*. En el presente, los currículos de educación ciudadana de muchos países de la región, con diferencias entre ellos que sin embargo no alteran un patrón visible, otorgan poca importancia al ámbito 'instituciones de la política democrática', no enfatizan 'bien común' ni 'cohesión social' entre los valores que promueven, y respecto de la dimensión identidad, la referencia a 'patria' o nación, en contraste con el pasado, no es central ni generativa⁷¹. En sus objetivos y contenidos los currículos del presente definen una perspectiva en la que el referente simbólico fuerte de lo común representado por la nación y la institucionalidad política, siguiendo tendencias mundiales, se ha erosionado y redefinido (Soysal y Wong, 2008). Lo que ha sustituido a la nación en los currículos escolares apunta, simultáneamente, más abajo y más arriba que esta: «más abajo», hacia las relaciones de convivencia cara a cara y grupos sociales y comunidades de base local o étnica; y «más arriba», hacia la Declaración Universal de los Derechos Humanos, junto a temas globales (como medio ambiente), que de hecho redefinen los límites nacionales del compromiso ciudadano.

Desde la perspectiva de los requerimientos de la cohesión de una sociedad, los currículos de la región hoy en día enfatizan formar en las bases culturales del capital social vinculante (los lazos *intra-grupo*, con los cercanos y similares), y mucho menos en las bases del capital social puente (los lazos *inter-grupos*, con los distantes y distintos) (Putnam, 2000). Si se considera que el espíritu democrático se basa en la conciencia de la interdependencia de la unidad y de la diversidad, los currículos del presente exhiben un déficit respecto a lo que une a los diferentes. Las implicancias de lo señalado son de largo alcance y demandan reflexión y respuestas.

⁷¹ Los currículos examinados en forma comparada en la base de este análisis son los de Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Guatemala, México, Paraguay, Perú y República Dominicana (Cox, Lira y Gazmuri, 2009; Cox, 2010).

Creo que un buen punto de partida para tal reflexión es intentar responder cómo debieran los currículos de nuestros países tratar hoy los significados de patria y nación. Que por cierto no pueden ser los del pasado, que consideraron a esta como una comunidad homogénea, provista de una sola memoria moldeada por el acuerdo, a veces la imposición, de recordar algunas cosas y olvidar otras. Al respecto, creo que para un tratamiento contemporáneo del significado de 'patria' en la educación escolar, con alguna pretensión de validez, es fundamental hacer una distinción nítida entre patriotismo y nacionalismo. Esta ha sido argumentada con elocuencia por el cientista político de la Universidad de Princeton, Maurizio Viroli, quien concluye su reconocido ensayo *For Love of Country* argumentando un patriotismo sin nacionalismo y demostrando, sobre la base de la historia de su natal Italia, que «patria significa libertad común, que el amor del país es un compromiso generoso que no tiene nada en común con el nacionalismo» (Viroli, 2003:168). Para Viroli, «... la elección no es entre cosmopolitismo y patriotismo, sino entre un patriotismo de la grandeza y un patriotismo de la compasión». Mientras el primero no ve en su propia historia fragilidad ni razones para avergonzarse, y su cultura nacional la percibe como riqueza amenazada por extranjeros, el patriota de la libertad y de la compasión:

[...] «ve un cuadro variado compuesto de momentos transitorios de grandeza y gloria; crímenes y escándalos pasados o presentes; miserias y humillaciones pasadas o presentes. Todo le pertenece; no huye, ni quiere olvidar. Acepta todo, pero no todo tiene el mismo valor o le pertenece de la misma manera. Algunos de los momentos de la historia nacional traen alegría, otros indignación, otros vergüenza –el más distintivo de los sentimientos, a lo mejor, del amor del patriota–» (Viroli, 2003:165).

Las políticas curriculares de nuestros países debieran discernir cuáles pueden ser, en las especiales características que adquiere la modernidad reflexiva en Latinoamérica, los nuevos significados de lo común para identidades que, sin negar como en el pasado su diversidad, sean capaces de reconocerse como miembros iguales de una 'comunidad imaginada' a la que adhieren y aprecian, y que es base afectiva de la relación con las instituciones de la política democrática.

Referencias

- Anderson, Benedict (2006). *Imagined Communities. Reflections on the Origin and the Spread of Nationalism*. London-New York: Verso.
- Cox, Cristián D., Robinson Lira y Renato Gazmuri (2009). «Currículos escolares y sus orientaciones sobre historia, sociedad y política: significados para la cohesión social en Latinoamérica», en S. Schwartzman, C. Cox (editores), *Políticas Educativas y Cohesión Social en América Latina*, Santiago: CIEPLAN, Uqbar Editores.
- Cox, Cristián (2010). *Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados*. Bogotá: Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas.
- Putnam, Robert (2000). *Bowling Alone. The collapse and revival of American Community*. Simon & Schuster, New York.
- Soysal, Y. y S. Wong (2008). «Educando a Futuros Ciudadanos en Europa y en Asia», en A. Benavot, C. Braslavsky (editores). *El Conocimiento Escolar en una Perspectiva Histórica y Comparativa. Cambios de Currículos en la Educación Primaria y Secundaria*. The University of Hong Kong. Springer; Buenos Aires: Granica.
- Viroli, Maurizio (2003). *For Love of Country. An Essay on Patriotism and Nationalism*. New York: Oxford University Press.

IV. Alfabetización digital universal

Los debates sobre el vínculo entre las tecnologías de la información y la educación son intensos y evolucionan a la misma velocidad que las tecnologías. El riesgo de obsolescencia afecta no solo a los aparatos sino también a las ideas e hipótesis que formulamos al respecto. Una idea, sin embargo, parece ya consolidada: la necesidad de distinguir claramente dos cuestiones vinculadas entre sí, pero diferentes. Una es de carácter social y se refiere a la inclusión digital, mientras que la otra es de carácter pedagógico y se refiere al uso de las tecnologías como recursos didácticos o como dispositivos para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde el punto de vista de la inclusión digital, el concepto central de las discusiones se refiere a las brechas que se abren tanto en términos de acceso como de capacidad de utilización. Las informaciones al respecto son bien conocidas. La primera dimensión de la brecha digital es la que se refiere al acceso a los diferentes tipos de tecnología. Con respecto a la telefonía fija, la tecnología de mayor antigüedad, los datos disponibles muestran que los países de la OCDE alcanzaron niveles de penetración superiores al 50 % por cada 100 habitantes antes de 1995 y que esa situación se mantiene relativamente estable. Los países latinoamericanos, por su parte, si bien tuvieron un crecimiento sostenido que les permitió elevar su nivel de participación en ese período del 10 al 18 %, todavía están lejos de los países desarrollados.

Con respecto a la telefonía móvil, de desarrollo más reciente, los países de la OCDE ya alcanzaron un nivel de penetración muy alto (cercano a la universalización) que ha provocado la desaceleración del ritmo de crecimiento. Los países de América Latina están acortando la brecha, pero en 2006 recién alcanzaron una tasa de 54 % de abonados. La penetración de computadoras sigue una tendencia similar, pero la brecha es aún mayor. Mientras en los países desarrollados la expansión se ha estancado a partir de 2003 en un nivel superior al 50 %, los latinoamericanos mantienen un lento crecimiento que les permitió llegar en 2005 a una tasa de solo el 10 % de computadoras por cada 100 habitantes. Por último, el acceso a Internet muestra a partir del año 2000 una fuerte amplia-

ción de la brecha entre ambos grupos de países: en la OCDE se registra una penetración cercana al 60 %, mientras que en la región latinoamericana es de solo el 18 %⁷².

Las distancias en el acceso están asociadas a la brecha en la calidad de dicho acceso. Al respecto, el indicador más elocuente es la penetración de banda ancha. Mientras el 15 % de los usuarios de los países desarrollados disponen de esta posibilidad, solo lo tienen el 2 % de los latinoamericanos. Este rezago constituye un significativo obstáculo para la adopción de nuevas aplicaciones electrónicas basadas en este tipo de dispositivo. Asimismo, mientras en los países desarrollados evoluciona de manera equilibrada el ritmo de crecimiento de la capacidad de ancho de banda y el crecimiento del número de suscriptores, en los países latinoamericanos crecen más rápidamente los suscriptores que la capacidad de conectarlos a la red mundial, lo cual afecta a la calidad del servicio.

El acceso a las nuevas tecnologías está íntimamente asociado al ingreso económico, al nivel educativo, al género y la etnia. Así, por ejemplo, el usuario sudafricano medio de Internet tiene un ingreso económico siete veces superior al promedio nacional; el 90 % de los usuarios latinoamericanos proviene de los sectores más ricos de la población; en todas las regiones del mundo, porcentajes muy altos de los usuarios tienen títulos universitarios; en EE. UU. el uso de ordenadores en las casas es cinco veces superior en los niños que en las niñas; los jóvenes tienen mucho más acceso que los adultos, y las diferencias por grupos étnicos también es muy significativa⁷³.

Estos promedios ocultan importantes desigualdades internas. Para el caso de América Latina, con datos comparables correspondientes al año 2001, se podía apreciar que la penetración de Internet alcanzaba su máximo nivel en Chile, donde, no obstante, el acceso era cercano al 20 %. El resto de los países tenían porcentajes significativamente menores y, si bien la expansión es muy rápida, los límites a esa expansión impuestos por la ausencia de infraestructura de conectividad y por las condiciones de pobreza general de la población son muy fuertes.

Las políticas de inclusión digital pueden ser consideradas como campañas de alfabetización. Hoy está fuera de discusión la necesidad de estar digitalmente alfabetizado como

⁷² Un panorama completo de la información disponible sobre la brecha digital en América Latina puede verse en M. Guerra, M. Hilbert, V. Jordán y C. Nicolai. *Panorama Digital 2007 de América Latina y el Caribe; Avances y desafíos de las políticas para el desarrollo con las Tecnologías de Información y Comunicaciones*. Cepal, Santiago de Chile, 2008.

⁷³ PNUD. *Informe de Desarrollo Humano 2001. Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano*. New York, 2001. PNUD. *Desarrollo Humano en Chile. Las nuevas tecnologías: ¿un salto al futuro?* Santiago de Chile, 2006.

requisito básico para el desempeño ciudadano. Pero, al igual que con la alfabetización de la lectoescritura, la distinción ya no pasa solo por manejar el mecanismo sino por dominar estos instrumentos de manera que constituyan un vehículo para comprender el mundo y para expresarse. En un muy interesante libro sobre la cultura digital, Doueihí señala que la brecha principal ya no pasa por el acceso sino por la capacidad de uso⁷⁴. La división ahora se establece entre usuarios y manipuladores, y debemos asumir que la alfabetización digital es muy exigente en términos cognitivos. Los programas de universalización del acceso son un paso fundamental en el proceso de democratización educativa, pero colocan el problema en una fase superior, más compleja pero igualmente urgente y necesaria.

Desde este punto de vista, se puede apreciar la articulación estrecha entre la dimensión socioeconómica y la dimensión cognitivo-pedagógica de las políticas de inclusión digital. La discusión en este punto se refiere a la opción entre definir un contenido curricular específico para enseñar el manejo de las TIC o establecerlo como contenido transversal a todas las asignaturas. Visto desde la perspectiva de la alfabetización digital, es posible hacer la analogía con la lectoescritura. Si bien todas las materias utilizan la lectoescritura y el libro como soporte, no por ello deja de existir en el currículo escolar una materia específica para enseñar a leer y escribir, para dominar la sintaxis, la gramática y el manejo sofisticado de la lengua.

Con ese mismo criterio, parecería que no es posible descartar fácilmente la idea de una asignatura específica desde la enseñanza básica, destinada a la enseñanza del manejo de las tecnologías para evitar o reducir la brecha entre los simples usuarios y los manipuladores.

La segunda dimensión es objeto de mucha mayor controversia. Una línea importante de estudios sobre el tema enfatiza las potencialidades educativas de las TIC con respecto a las operaciones cognitivas más complejas (manejo de información, resolución de problemas, pensamiento crítico, creatividad, innovación, autonomía, colaboración, trabajo en equipo). Estos estudios enfatizan la capacidad de las tecnologías para promover el aprendizaje centrado en el alumno, la interactividad del estudiante con el material educativo (lo que facilita el «aprender haciendo»), la retroalimentación automática (facilitando la personalización de la enseñanza), edición de materiales digitales (lo que permite una nueva construcción de conocimiento) y visualización de conceptos difíciles a través de simulaciones o animaciones.

⁷⁴ Milad Doueihí. *La gran conversión digital*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2010.

Sin embargo, no son pocos los estudios que indican que estas promesas de la aplicación de las nuevas tecnologías en la educación están lejos de cumplirse. No se trata de negar la potencialidad democratizadora o innovadora de las nuevas tecnologías, sino de insistir en que el ejercicio de esas potencialidades depende de los modelos sociales y pedagógicos en los cuales se inserte su utilización más que de las tecnologías mismas.

En este aspecto, se destacan dos problemas principales: la dinámica de producción de contenidos y el impacto de las nuevas tecnologías sobre los resultados de aprendizaje.

Con respecto a los contenidos, la paradoja que plantean las nuevas tecnologías es que, mientras los sistemas educativos intentan introducir mayores niveles de descentralización en la definición de los currículos de enseñanza, los contenidos de software, web-sites, materiales multimediales, vídeos, etc., son producidos y evaluados por otros actores, generalmente las empresas multinacionales que concentran el poder de producción.

Esta situación podría cambiar a partir de la tendencia a la producción de contenidos por parte de los usuarios, cada vez más fuerte en Internet, en lo que se denomina la web 2.0. Estos fenómenos nuevos deben ser analizados con atención. En el caso específico del sistema educativo, es importante considerar la dimensión institucional de la participación de los usuarios. Por un lado, existe una obligación política por parte de los organismos públicos (Ministerios de Educación) de asumir su responsabilidad en las decisiones acerca de los contenidos que deben ser transmitidos por las instituciones educativas. Esta obligación implica definir diseños curriculares en el amplio sentido de la palabra: conocimientos, valores, actitudes, competencias, habilidades, etc., a ser aprendidas por los alumnos. Por el otro, el «usuario» en el sistema educativo es institucional y colectivo, en contraposición al habitual usuario individual que puede ser aceptado en otros ámbitos de desempeño. El clásico debate entre centralización y descentralización, entre homogeneización y diversificación curricular, asume ahora nuevas modalidades. Lo importante, nuevamente, es reconocer que la incorporación de las nuevas tecnologías no garantiza una u otra orientación. Definir dicha orientación es una tarea política, al servicio de la cual pueden ponerse las tecnologías.

En el mismo sentido, es importante observar las tendencias que se desarrollen desde el punto de vista de los costos de estas estrategias. Existe la posibilidad de que los sectores de altos recursos intenten diferenciarse en el uso de las tecnologías de la información, por lo cual buscarán contenidos que se adapten a las necesidades de los alumnos y a la comunidad educativa a la que pertenecen, aunque tengan que pagar por ellos. Los sectores con bajos recursos que acceden a la red están prácticamente obligados a

consumir únicamente aquellos que son de distribución gratuita, es decir, los producidos por los portales oficiales u otros portales que no cobren por el acceso a los materiales⁷⁵. Este es otro terreno de pugna, donde el software libre viene dando una difícil pero sostenida batalla y ya aparecen distintas versiones de software –educativos, aplicaciones de escritorio, graficadores, programas de edición multimedial, para citar solo algunos ejemplos– que cumplen con eficiencia las funciones del software propietario.

En cuanto a los impactos sobre los resultados de aprendizaje, las investigaciones al respecto indican que es preciso adoptar posiciones muy prudentes. Un informe relativamente reciente sobre los EE.UU.⁷⁶ indica que está aumentando la brecha entre la promesa sobre el potencial de las tecnologías y los caminos por los cuales dichas tecnologías pueden producir realmente cambios en las escuelas. Si bien las innovaciones y el financiamiento aumentan rápidamente, las investigaciones sobre cómo las tecnologías afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje producen resultados muy lentos y dispares. El estudio de Álvaro Marchesi y Elena Martín en España⁷⁷ permitió comprobar que los profesores cambian sus expectativas sobre las potencialidades del uso de las tecnologías a medida que las conocen: cuanto más las conocen, menos expectativas tienen. Según los autores, «... los datos recogidos y las comparaciones realizadas sugieren que la enseñanza con ordenador no cambia por sí misma el modelo de enseñanza y aprendizaje de los profesores». Y que desde el punto de vista de los resultados de aprendizaje, las conclusiones indican que no hay ninguna diferencia significativa entre las calificaciones de los que pasaron por el aula informática y los que siguieron en el aula tradicional.

En el mismo sentido, el estudio de Goéry Delacôte⁷⁸, director del Museo de Ciencias de San Francisco, mostró que las escuelas dotadas de computadoras y de una red local no necesariamente operaban de forma innovadora, ya que no distribuían jamás las informaciones recolectadas en el exterior y la red era utilizada solo para distribuir instrucciones a los terminales y recolectar los resultados de los ejercicios para evaluación. Las actividades de investigación y de acceso a la información para resolver un problema o buscar una explicación jamás eran aseguradas, lo cual le permitió sostener que una fun-

⁷⁵ S. Gvirtz y L. Manolakis, *op. cit.*

⁷⁶ K. McMillan Culp, M. Honey, E. Mandinach. *A Retrospective on Twenty Years of Education Technology Policy*. U. S. Department of Education, Office of Educational Technology, october 2003.

⁷⁷ Álvaro Marchesi y Elena Martín. *Tecnología y aprendizaje; Investigación sobre el impacto del ordenador en el aula*. Madrid, Instituto IDEEA, 2003.

⁷⁸ Goéry Delacôte. *Savoir apprendre; Les nouvelles méthodes*. Paris, Éd. Odile Jacob, 1996.

ción tecnológica correcta (la red local) al servicio de una función pedagógica tradicional (la instrucción) tiende a reforzar el enfoque tradicional. En estos contextos, la red local queda confinada en una sala de clase o en el laboratorio, la instrucción se organiza por disciplina y en los horarios habituales, lo cual provoca que el computador sea utilizado para enseñar más que para aprender.

Estas informaciones y el somero análisis que las acompaña permiten apreciar que es necesario colocar las estrategias de incorporación de las tecnologías de la información en la educación en el marco de una política educativa sistémica dirigida a reducir las desigualdades, a romper el determinismo social de los resultados de aprendizaje y a promover procesos de enseñanza-aprendizaje orientados por el objetivo de «aprender a aprender». Esa misión no nace naturalmente de las tecnologías, sino que proviene de fuera de ellas.

Al respecto, es posible sostener que existe un consenso amplio acerca de la hipótesis según la cual no existe una suerte de «determinismo tecnológico» en la modificación de los estilos o los modelos de enseñanza y aprendizaje. Tal como lo recordaran recientemente I. Dussel y L. A. Quevedo, «... la mediación del mundo adulto sigue siendo fundamental, y quizá más todavía en esta cultura dominada por la proliferación de signos. En esa ayuda en la navegación por este mundo opaco, la escuela puede ayudar a dar forma, lenguaje y contenido a nuevas esperanzas y deseos, y también a apropiarse de manera más relevante de todas esas enormes posibilidades que hoy prometen las nuevas tecnologías»⁷⁹.

Concluyo alertando sobre la necesidad de que los procesos de introducción de las tecnologías de la información en las escuelas sean acompañados por instancias de experimentación y de evaluación, que son las únicas que pueden evitar falsas ilusiones y garantizar que las enormes inversiones que requieren estos procesos tengan los efectos buscados. En este terreno, la acción está rodeada de altos riesgos. Sin embargo, la inacción también es muy riesgosa. No tomar medidas que permitan introducir masivamente las tecnologías de la información en las escuelas implica dejar excluida a una parte importante de la población del acceso a estos bienes. Creo que debemos introducir mayores dosis de experimentación y de innovación en las políticas públicas, tal como permitimos en otros ámbitos de la sociedad. La posibilidad de garantizar el éxito depende de ir construyendo socialmente una cultura de debate público sobre estos temas, con el máximo de información, rigor y transparencia.

⁷⁹ I. Dussel y L. A. Quevedo. *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. VI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires, Santillana, 2010.

El artículo de Francesc Pedró es un testimonio elocuente de las incertidumbres existentes alrededor de las políticas sobre educación y tecnologías de la información y, al mismo tiempo, de la necesidad de manejar la difícil tensión entre audacia y prudencia, que rige las decisiones en este campo.

La caja de Pandora

FRANCESC PEDRÓ

Analista de la OCDE para la investigación y la innovación

En una reciente ocasión tuve la oportunidad de asistir a una presentación de un especialista en tecnología educativa que defendía la tesis de que en el siglo XXI seguimos teniendo la escuela del XIX y que los alumnos de hoy no encuentran en ella nada de interesante ni útil. Terminada la presentación, un buen amigo tomó la palabra y, tras felicitarle por el espectacular uso que había hecho de la tecnología durante su charla, le dijo: «Entiendo que su mensaje es pesimista porque presenta la escuela como el último bastión de la sociedad industrial, pero la verdad sea dicha no reconozco ya en esta imagen decimonónica a ninguna de las escuelas de mi país». Importa poco de qué país se trata y, aunque puede que no todos puedan decir lo mismo, tengo la impresión de que cuando se habla del uso de la tecnología en la escuela con frecuencia seguimos anclados en clichés que ya son obsoletos y pensamos que las escuelas no han cambiado nada. Es un discurso facilón, que vende mucho, pero que no se corresponde con la complejidad de la realidad. Es como si olvidáramos que para ver bien el tamaño de las olas es preciso mirarlas desde la playa, cuando lo que nos está sucediendo es que estamos sentados precisamente encima de ellas y, por esta razón, su magnitud, que es la de los cambios que están sucediendo en la escuela, se nos escapa.

La escuela ya no es lo que era en muchos sentidos y, entre ellos, en materia tecnológica. Ni volverá a serlo. Las tendencias internacionales que se desprenden de los distintos ciclos de PISA y de los indicadores internacionales dan buena cuenta, en primer lugar, de los incesantes esfuerzos que los países están dedicando a la dotación de las escuelas y a los docentes de herramientas de trabajo más en consonancia con las expectativas de la sociedad del conocimiento. Pero también es verdad que hay indicios de que la intensidad y la variedad de uso en las escuelas progresan con lentitud. La escuela sigue cambiando, pero muchos querían que se convirtiera en la vanguardia de la sociedad del conocimiento y no termina de serlo.

Por otra parte, y este es un fenómeno todavía más reciente, existe la creciente convicción de que los alumnos de hoy, los aprendices del nuevo milenio, cada vez se sienten más alejados del concepto tradicional de enseñanza y de los valores, contenidos y herramientas asociados con ella como, por ejemplo, la cultura clásica o el mismo libro. Lógicamente, esto exige una respuesta educativa, pero ¿cuál? Llegados a este punto es donde los debates se encallan porque todavía hay una notable ausencia de evidencias empíricas contrastadas, como la OCDE ha puesto recientemente de manifiesto en varios informes. Por una parte, están los evangelistas que defienden que las nuevas generaciones exigen un cambio radical de las formas de enseñanza y aprendizaje y, por otro, quienes opinan todo lo contrario, es decir, que los alumnos de hoy necesitan más que nunca de una buena formación que los ayude a persistir en lo esencial: el esfuerzo y el trabajo intelectual. Personalmente, estoy convencido de que nos enfrentamos a una realidad en constante movimiento, que se resiste a una foto fija y que, finalmente, la mitad del problema se resuelve cuando se formula adecuadamente.

La pregunta acerca de las limitaciones de las tecnologías no digitales en las aulas (pizarra, tiza, libro), que tan bien funcionaron con nuestra generación, debe surgir del convencimiento de que se necesita otro tipo de formación ciudadana y de capacitación laboral para una sociedad y una economía que es, de hecho, la que muchos alumnos experimentan cotidianamente, a veces a espaldas de la escuela o, dentro de ella, pero con muchas limitaciones. Para mí, la cuestión de fondo es si la escuela de la sociedad del conocimiento necesita imperativamente del logro de unos objetivos escolares que son inviables sin la tecnología. Razones para responder afirmativamente no faltan. La primera es el consenso acerca de la creciente relevancia en el mercado laboral de las comúnmente denominadas competencias del siglo XXI, que, al ser soportadas por la tecnología, solo pueden ser desarrolladas apropiadamente con ella. Un buen ejemplo es el trabajo colaborativo en red. La segunda es que hay evidencias claras de una segunda brecha digital que, más allá de la relacionada con el acceso a la tecnología (que aún persiste en todos los países en mayor o menor medida), tiene que ver con el efecto que la tecnología ejerce al amplificar el impacto de las desigualdades de origen socioeconómico sobre los resultados escolares, tal y como demuestran los recientes estudios con datos de PISA. Es, en pocas palabras, una nueva versión del efecto Mateo. La tercera es que, bajo determinadas condiciones, la tecnología puede hacer el trabajo escolar mucho más productivo y eficiente –cualquiera que sea la metodología adoptada–. En definitiva, permite realizar multitud de tareas escolares con economía de esfuerzo, tanto a los alumnos como a los docentes

(en el ámbito administrativo y pedagógico), a los directivos escolares y, cada vez más, a las familias. En cuarto lugar, la tecnología permite desarrollar metodologías distintas, con mucho mayor énfasis en la personalización o en la continuidad del trabajo escolar fuera del aula, por ejemplo, aunque para esto se necesita un marco pedagógico apropiado que no todos comparten. Finalmente, y esto es lo más acreditado, la tecnología juega un papel importante en la captación del interés y la atención de los alumnos, lo cual no es poco, también a condición de que esto sea considerado relevante por los docentes.

Entonces, ¿por qué para muchos la escuela de la sociedad del conocimiento sigue siendo una quimera? Hay tres piezas que en la mayoría de los sistemas escolares no terminan de funcionar bien. La primera es la formación inicial del profesorado: para que un futuro docente tenga una visión clara de la enseñanza y del aprendizaje necesita experimentar como estudiante con una enorme variedad de metodologías y de tecnologías y aproximarse a ellas como profesional reflexivo. Por desgracia, los datos demuestran que en el contexto universitario los centros de formación del profesorado son las facultades donde la disponibilidad de tecnología y la intensidad de su uso son comparativamente menores. La segunda pieza son los incentivos: generalmente, los docentes que deciden apostar por la innovación pueden contar tan solo con su propio voluntarismo. ¿No deberían existir incentivos para la innovación escolar? Y la tercera pieza es la evaluación, en un doble sentido: por una parte, la evaluación del aprendizaje de los alumnos, que es la piedra de toque de la retórica política acerca de la sociedad del conocimiento (si tan importante es, ¿por qué no se refleja en las competencias que efectivamente se evalúan en los sistemas nacionales de evaluación?); y, por otra parte, la evaluación del trabajo docente, y en su ausencia cabe preguntarse cómo pueden aportarse herramientas de mejora docente.

En realidad, las discusiones acerca de estas tres piezas que aquí aparecen con fuerza al tratar de la cuestión de la tecnología nos ayudan a entender que hay que abrir la caja de Pandora del trabajo y de la profesionalidad docentes. Cómo se reforma la formación inicial del profesorado, cómo se incentivan las buenas prácticas docentes y, en último lugar, cómo se traducen los objetivos políticos en mecanismos de evaluación son cuestiones que apuntan, más que a la mera cuestión de la tecnología, a la necesidad de reconsiderar el perfil y las competencias docentes que la escuela de la sociedad del conocimiento requiere. Y bajar de la retórica, ese terreno de la grandilocuencia en el que todo el mundo parece estar de acuerdo, a las implicaciones prácticas, donde surgen los conflictos. En esto consiste abrir la caja de Pandora: la pregunta relevante no es qué tecnología, sino qué profesionalidad docente necesita la sociedad del conocimiento.

V. El desafío de las políticas de subjetividad

Los estudios sobre experiencias exitosas en romper el determinismo social de los resultados de aprendizaje ponen de relieve que las políticas destinadas a mejorar los insumos materiales del aprendizaje son necesarias pero no suficientes. La reproducción de la desigualdad hoy incluye un fuerte componente subjetivo. Al respecto, podemos recurrir nuevamente al Informe del PNUD, donde se enfatiza la hipótesis según la cual la desigualdad no solo afecta las posibilidades de acceso a bienes y servicios, sino que también limita la facultad de las personas para generar metas y su capacidad para alcanzarlas. Desde este punto de vista, el Informe analiza los principales factores que inciden en la formación de las aspiraciones de los padres respecto del nivel de educación que desean para sus hijos. El punto de partida es sostener que la capacidad de generar aspiraciones está socialmente determinada. «Los distintos niveles de logro que las personas desean alcanzar en diferentes dimensiones de sus vidas se originan en el contexto social, es decir, están fuertemente influenciados por la experiencia, las normas sociales vigentes, las condiciones socioeconómicas y la observación de otras personas y de sus formas de vida. A su vez, las personas están expuestas a una mayor influencia de aquellos que más se les asemejan, o de quienes tienen experiencias que los individuos consideran relevantes para sus propias vidas. Es lógico pensar, por ejemplo, que, en el proceso de formación de las aspiraciones relativas a la escolaridad de los hijos, los padres tendrán en cuenta principalmente aquello que observan a su alrededor en el círculo integrado por vecinos, amigos, parientes y colegas.»⁸⁰

Los resultados de las encuestas llevadas a cabo en tres ciudades (Buenos Aires, México y Managua) muestran que existen altos niveles de estratificación. Los hogares de bajo nivel socioeconómico están asociados a redes sociales, familias, amigos, colegas de trabajo, etc., también de bajos ingresos. Sin embargo, «... la estratificación de las aspiraciones educativas de los padres y madres respecto de sus hijos e hijas parece ser menor

⁸⁰ PNUD, *op. cit.* pág. 82.

que la estratificación socioeconómica: en las tres áreas metropolitanas consideradas en el estudio, al menos seis de cada diez padres o madres declararon que aspiraban, independientemente de su NSE, a que sus hijos alcanzaran un nivel de educación universitario». En el punto anterior referido a los docentes ya hicimos referencia a la influencia que tienen los diferentes actores en la formación de las aspiraciones educacionales. Ahora quisiera retomar ese análisis desde una perspectiva diferente.

La hipótesis de trabajo que deseamos postular consiste en sostener que –sin dejar de reconocer la importancia de mejorar los insumos materiales del aprendizaje– es fundamental prestar atención a la dimensión subjetiva de los actores del proceso pedagógico. Esta valorización de la subjetividad permite recuperar buena parte del debate contemporáneo acerca de lo que se ha dado en llamar las *nuevas desigualdades*. Dicho debate ha permitido apreciar que, mientras las desigualdades tradicionales eran fundamentalmente «inter-categoriales», las nuevas desigualdades son «intra-categoriales». Mirado desde el punto de vista subjetivo, una de las características más importantes de este fenómeno es que ahora la desigualdad resulta mucho más difícil de aceptar, porque pone en crisis la representación que cada uno tiene de sí mismo. Estas nuevas desigualdades provocan, por ello, un sufrimiento mucho más profundo, porque son percibidas como un fenómeno más personal que socioeconómico y estructural⁸¹. Paradójicamente, este mayor sufrimiento subjetivo está acompañado por una legitimidad mucho más fuerte de la desigualdad en el plano público y social. En la medida en que se privatizan las responsabilidades de la desigualdad social, se vuelven más opacas las responsabilidades públicas.

Reconocer la importancia de la dimensión subjetiva de los fenómenos sociales plantea nuevos problemas a la teoría y a la acción política. Las políticas sociales destinadas a enfrentar los problemas asociados a la pobreza suelen ser políticas de *masas*, con escasas o nulas posibilidades de personalización. Solo en contextos donde la pobreza afecta a sectores reducidos de población y donde existe una relativa abundancia de recursos parece posible plantearse la posibilidad de personalizar las estrategias de intervención. En situaciones donde es preciso atender contingentes muy numerosos con pocos recursos, la tentación por ignorar la dimensión subjetiva del problema es muy fuerte. Sin embargo, nadie puede suponer, bajo el pretexto de la necesidad de atender necesidades masivas, que la subjetividad es menos necesaria en los servicios destinados a sectores de bajos recursos que en los servicios para población de altos recursos.

⁸¹ J-P. Fitoussi y P. Rosanvallon. *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires, Manantial, 1997.

Los estudios sobre políticas compensatorias en educación, por ejemplo, ponen de relieve los límites de las estrategias de carácter masivo (lo mismo para todos), pero también son elocuentes en cuanto a mostrar las dificultades que existen para incorporar la dimensión subjetiva en los modelos de gestión de dichas políticas⁸².

Dicho en otros términos, estaríamos ante la posibilidad de avanzar en el diseño de *políticas de subjetividad*, tema muy complejo pero que es preciso comenzar a desarrollar⁸³. Siguiendo esta línea de análisis, lo que sigue es un intento de identificar aquellos aspectos que aparecen en el trayecto de las personas o de los grupos que logran superar los determinismos sociales y culturales y que tienen vinculación directa con el trabajo pedagógico. En este punto, puede ser interesante recuperar algunos de los aportes de los estudios basados en el concepto de resiliencia. Desde este enfoque, no se trata de negar la relevancia de los factores objetivos, sino de distinguir los efectos del traumatismo por un lado, de los efectos de la representación del traumatismo por el otro. Contrariamente a lo que habitualmente se cree, en nuestra cultura los efectos biológicos, por ejemplo, son a menudo reparables debido a la plasticidad de nuestro cerebro, mientras que los efectos atribuibles a la representación subjetiva del trauma –provocada ya sea por el discurso social o académico– pueden ser mucho más difíciles y lentos de restaurar. Una política educativa que pretendiera asumir el reto de la subjetividad para garantizar igualdad de oportunidades debería –si este análisis fuera válido– hacerse cargo de estas dimensiones⁸⁴.

Sin pretender ser exhaustivos, parece plausible destacar al menos cuatro aspectos que pueden ser objeto de una política educativa y que han demostrado tener significativa importancia en los casos de experiencias exitosas: la capacidad para formular un *proyecto*, la capacidad para elaborar una *narrativa* acerca de la situación, la *confianza* por parte de adultos significativos en la capacidad del sujeto para superar la situación adversa, y *el compromiso y la responsabilidad por los resultados*. La fertilidad y la pertinencia de estos cuatro factores se deriva, en gran parte, del hecho de que ya han

⁸² Ver, por ejemplo, OEA/Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos; Un balance de los años '90 en la Argentina*. Buenos Aires, 2002.

⁸³ La subjetividad no se reduce desde esta perspectiva a la intimidad de una persona: según la feliz expresión de Alain Ehrenberg, «la subjetividad se ha transformado en una cuestión colectiva». Sobre este tema, ver el interesante capítulo que se dedica a la subjetividad en Danilo Martuccelli. *Grammaire de l'individu*. Paris, Gallimard, 2002.

⁸⁴ Al respecto, ver, por ejemplo, Boris Cirulnik. *Les vilains petits canards*. Paris, Odile Jacob, 2001.

sido señaladas desde la propia práctica pedagógica como muy importantes para el trabajo educativo.

Como puede apreciarse, nos estamos refiriendo a características subjetivas directamente vinculadas al desempeño profesional de los docentes. La presencia de estas características hoy es producto de la casualidad y no de estrategias destinadas a promoverlas y a exigir las como requisito para el ejercicio profesional. Por otra parte, como veremos a continuación, las características de subjetividad pueden ser logradas a través de dispositivos institucionales tales como los modelos de organización del trabajo, sistemas de evaluación de desempeño y carrera profesional.

Proyecto

Existen numerosos testimonios que indican que una de las características de las personas o las comunidades que logran superar las condiciones adversas es que disponen de un proyecto para el futuro. Disponer de un proyecto es muy importante tanto para soportar el trauma como para superarlo. Pero, en un sentido más amplio, ser capaz de elaborar un proyecto es un aspecto central en el proceso de construcción de un sujeto.

La teoría sociológica se ha encargado de mostrar que la capacidad y la posibilidad de elaborar un proyecto están socialmente determinadas. Al respecto, es posible evocar los estudios donde se advierte que la ausencia de proyectos es uno de los factores más significativos en la caracterización de la pobreza. Esta carencia se ha acentuado en las últimas décadas, como consecuencia de los cambios sociales y económicos, que aumentaron significativamente los niveles de incertidumbre sobre el futuro. «En un mundo en cambio y fuera de control, no existe otro punto de apoyo que el esfuerzo del individuo para transformar las experiencias vividas en construcción de sí como actor», sostuvo Alain Touraine para explicar el concepto de sujeto. Pero este proceso de construcción del sujeto (que pasa básicamente por la capacidad de definir un proyecto de vida) requiere apoyos institucionales, particularmente los que brindan la familia y la escuela. Desde esta perspectiva, es posible recuperar los análisis y propuestas que enfatizan la necesidad de concebir la tarea educativa como una tarea de *orientación* y las estrategias destinadas a promover los proyectos educativos institucionales.

La función de orientación puede ejercerse a través del fomento de una gran diversidad de actividades, que incluyen desde el manejo de los códigos con los cuales se procesa la información y se expresan las demandas hasta la discusión general acerca de la

evolución de la sociedad, de la cultura, de la economía, de las nuevas profesiones y el fomento de la participación en los procesos de toma de decisiones. Pero desde el punto de vista de la subjetividad, particularmente de aquellos que viven situaciones de pobreza y exclusión, el aspecto central de la tarea educativa consiste en plantear las preguntas claves de la identidad personal: ¿Qué quiero ser? ¿En qué creo? ¿Cuáles son mis fortalezas y mis debilidades? La escuela y los adultos que la ocupan deberían ayudar a los jóvenes a plantearse y contestarse estas preguntas⁸⁵. Un enfoque de este tipo orientaría, sin dudas, una serie de estrategias tanto desde el punto de vista curricular como desde el punto de vista de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la formación docente y la integración de equipos profesionales en las escuelas.

Los proyectos institucionales se ubican en el marco de las estrategias destinadas a otorgar mayor autonomía a las escuelas. La literatura al respecto es abundante y permite apreciar que no se trata simplemente de desregular el sistema y esperar que se elaboren los proyectos. Es necesario fortalecer la capacidad de elaborar proyectos a través de acciones que compensen la desigual distribución de dicha capacidad.

Narrativa

La constitución del sujeto también está asociada a la capacidad de articular en un relato las imágenes y representaciones vinculadas a la trayectoria de vida. Desde el momento en que una persona puede relatar lo que le ha sucedido, sus sentimientos y sus interacciones con el medio se modifican. La naturaleza de lo sucedido deja de ser puramente sensorial para transformarse en verbal y dirigida a alguien que no estuvo presente en el momento de la situación. Recomponer el acontecimiento con palabras no solo modifica las representaciones mentales de la persona y el sentido que él le atribuye a lo sucedido, sino que permite establecer vínculos de confianza con nuevos interlocutores⁸⁶.

Fortalecer la capacidad de producir relatos, de establecer nexos lógicos entre distintas representaciones, supone tener un fuerte dominio del código de la lectoescritura. Desde este punto de vista, la justificación acerca de la prioridad que debe asumir el aprendizaje de la lectoescritura en las estrategias destinadas a mejorar la calidad de la educación adquiere un nuevo estímulo y sentido. Alrededor de este eje curricular se articulan una serie de actividades (el teatro, la literatura, la poesía, etc.) de alto valor en el trayecto de

⁸⁵ Ver, por ejemplo, Joaquim Azevedo. *Voos de borboleta; Escola, trabalho e profissao*. Edições Asa, 1999.

⁸⁶ Boris Cyrulnik, *op. cit.*

la superación de los determinismos. En definitiva, se trata de orientar la enseñanza de la lectura y la escritura hacia el objetivo de fortalecer la capacidad de expresar demandas y necesidades y de comprender lo que sucede.

Confianza

La confianza ha sido objeto de frecuentes análisis en los estudios sobre el papel que juegan las expectativas del docente sobre la capacidad de aprendizaje de los alumnos. El clásico estudio de Rosenthal sobre el «efecto Pygmalion» es uno de los más frecuentemente evocados para justificar la importancia que reviste la actitud del docente y sus expectativas en la determinación del fracaso o el éxito escolar.

Pero los estudios y la experiencia indican que la confianza es un objeto difícil de administrar. Las representaciones que tanto alumnos como maestros tienen de sí mismos o de los otros son objetos contruidos de forma lenta y sólida. Al contrario de agresiones intensas pero momentáneas, que suelen dejar menos impacto en la memoria, las agresiones producidas por estigmas sociales son durables y difíciles de modificar. Exagerando un poco nuestra disponibilidad de conocimientos, podríamos decir que conocemos relativamente bien el contenido y los procesos de construcción social de las representaciones, pero sabemos muy poco o nada acerca de cómo modificarlas. La pedagogía enfrenta aquí una de sus barreras más serias, ya que la modificación de estos estigmas implica un trabajo «contra-cultural». En este sentido, construir una escuela y unos docentes capaces de promover trayectorias de aprendizaje que superen los determinismos sociales implica adoptar un enfoque político-educativo con claros compromisos con la equidad social. El punto central de la discusión, sin embargo, es cómo traducir dicho compromiso en actitudes y procedimientos pedagógicos técnicamente eficaces. Sabemos, en todo caso, que la confianza y la modificación de representaciones pasa por dimensiones de la personalidad que van mucho más allá de la dimensión cognitiva. La información es necesaria, pero solo si se trabaja con la afectividad será posible modificar estereotipos y prejuicios.

Compromiso y responsabilidad por los resultados

Ya se hizo referencia a este tema en el capítulo dedicado a los docentes, donde postulamos la hipótesis según la cual este comportamiento subjetivo depende básicamente del modelo de organización del trabajo escolar. Estrategias como el pago por resultados en un extremo y la apelación retórica al compromiso oral por el otro han mostrado ser poco eficaces para promover la responsabilidad por los resultados, factor decisivo para

mejorar la calidad de la educación y romper el determinismo social de los resultados de aprendizaje. La discusión y las experiencias de cambio institucional son bien conocidas. Aquí solo quisiéramos agregar la posibilidad de fortalecer la importancia de algunos instrumentos de tipo cultural y simbólico en la formación inicial docente, referidos a los tres puntos anteriores: la confianza, la capacidad de formular proyectos y la narrativa están estrechamente vinculados al mayor compromiso y responsabilidad por los resultados.

La subjetividad como fuerza del cambio democrático

FERNANDO CALDERÓN G.

CESU-Universidad de San Simón. Cochabamba (Bolivia)

La subjetividad está asociada con aspiraciones y malestares, con dudas, demandas y deseos, y con las ansiedades de las personas que intentan integrar sus vivencias al espacio público y al discurso político y que buscan que la sociedad como un todo reconozca a la subjetividad, y con ello a sus experiencias cotidianas, como una parte fundamental de la vida social.

La subjetividad cobra especial importancia como contraparte de los procesos de modernización y globalización. Las múltiples manifestaciones culturales y subjetivas constituyen hoy una fuerza que se opone y entra en tensión con una lógica instrumental y cosificadora de la globalización, el mercado y la tecno-economía de la información; en suma, la subjetividad se opone a la conformación de un creciente poder transnacional.

La globalización, particularmente a través de las transformaciones de la industria y el mercado cultural, ha incidido en la expansión y multiplicación de las subjetividades en un nuevo pluralismo constitutivo de las sociedades y de la misma globalización. La subjetividad, por su parte, es la mejor garantía para una renovación de la política y de la democracia.

Hoy los actores y los nuevos movimientos socioculturales se construyen en relación con el desarrollo de sus propias subjetividades, que se establecen en relación con los nuevos dominios de la ciencia, la tecnología, el conocimiento y de la sociedad red. Ellas constituyen una tensión intrínseca del propio devenir de la globalización. Cabalmente por esto, la subjetividad, el sujeto y la globalización no son fenómenos separados; se hacen en relación con una nueva tensión histórica, en el marco de la cual se desarrollan las sociedades contemporáneas.

El sujeto, persona o colectividad, no construye su subjetividad en el vacío o en soledad; lo hace con otros diferentes a él. La acción colectiva está cada vez más asociada a demandas u orientaciones individuales. Los individuos o las personas buscan reconstituirse a sí mismos, asumiendo su propia experiencia y construyendo su especificidad oponiéndose a las nuevas formas de poder y, en esta oposición, dando sentido individual a su existencia colectiva. Pero también las acciones individuales son valoradas colectivamente como un bien común. La libertad cultural, entendida como un bien de todos, es también un principio indiscutible de igualdad social. En ese sentido, los hombres y sus sociedades buscan redefinir sus virtudes frente a las nuevas formas de dominio, y si ellos aspiran a vivir con dignidad, saben que no pueden hacerlo en una sociedad injusta. Consiguientemente, la libertad personal y la igualdad colectiva pueden constituir un bien común.

Desde el punto de vista de la democracia, la articulación y la integración de las distintas subjetividades y culturas en una comunidad de ciudadanos está en el centro del escenario.

Los nuevos derechos culturales asociados a la expansión de subjetividades individuales y colectivas (de religiones, etnias, género, sexualidad, migraciones, ecología, etc.), que redefinen nuestras sociedades como esencialmente multiculturales, para poder constituirse democráticamente, necesitan vincularse con los derechos sociales y políticos que se han venido conquistando con la democracia. Resulta muy difícil la expansión de subjetividades y libertades culturales sin el desarrollo de una ciudadanía social, sin el desarrollo de una dignidad y un bienestar básico de las personas, pues para que ellas puedan desarrollar sus capacidades y optar por la subjetividad que les plazca, necesitan condiciones básicas para una vida decente.

Pero también resulta imposible pensar en la expansión de una ciudadanía social y de reconocimiento de los nuevos derechos culturales sin el reconocimiento pleno del estatus político de cada uno de los ciudadanos. Cabalmente por esto, la construcción de una comunidad de ciudadanos es el ámbito de reconocimiento de la expansión de las nuevas subjetividades. En una comunidad de ciudadanos las diferentes especificidades de cada subjetividad se redefinen en función de las condiciones comunes de ciudadanía. El Estado-nación es el encargado de asegurar esta integración ciudadana. Las políticas de inclusión a su vez se legitiman por la participación ciudadana en la vida democrática. La comunidad de ciudadanos es pues una unidad política inclusiva, que se expresa en la construcción de un bien público que, por un lado, integra la diversidad y el pluralismo pero que, por otro, les otorga a todas estas diversidades un estatus común: el de ser ciudadano con derechos y res-

ponsabilidades. Así, se entiende que todas las personas, independientemente de sus subjetividades, son consideradas ciudadanas.

Parece fundamental reconocer, por otra parte, que existen tensiones y contradicciones entre la expansión de las particularidades subjetivas y el elemento común, universal, del ciudadano. El Estado-nación es el que garantiza esa unidad, que trasciende las subjetividades diversas para poder constituirse como tal. De esta manera, en democracia esta integralidad entre ciudadanía y política está vinculada a la comunidad política de ciudadanos. La ciudadanía política constituye el referente universal del pluralismo subjetivo de nuestras sociedades. Los mismos movimientos sociales y culturales buscan el reconocimiento de sus nuevos derechos: derechos de participación, de distribución y de reconocimiento; pero su concreción democrática está precisamente asociada a esta comunidad política de ciudadanía.

Lo específico es que estos movimientos y estas demandas de reconocimiento de subjetividades están asociados con los procesos de transformación de las nuevas tecnologías de comunicación y de la sociedad red. Hoy las dinámicas de los nuevos movimientos socioculturales se expresan y desarrollan en las sociedades de la información y buscan transformar las relaciones de poder, tanto dentro como fuera de la red. Este es seguramente el desafío más significativo de estas nuevas subjetividades, cabalmente porque es en la red donde se expresan y desarrollan las nuevas formas de poder. En la red se constituye, pues, entre otras cosas, el sentido de la acción de los nuevos movimientos alter-globalización, dando lugar a nuevas formas de sociabilidad y socialización.

Los patrones de socialización de las nuevas generaciones son diferentes hoy a los del pasado. La relación entre educación y empleo es más compleja y difícil; las mutaciones y las rupturas del monopolio del poder en la escuela, en la familia, en el barrio y en la misma seguridad de la vida cotidiana, se redefinen a través de las nuevas tecnologías de información y comunicación, y las nuevas subjetividades culturales están cada vez más asociadas a los usos sociales de estas nuevas tecnologías de información y comunicación. Las nuevas formas de sociabilidad son paradójicas, pues están abiertas al universo de la red, pero tienen mayor impacto entre grupos y en espacios más restringidos.

La nueva cultura de la tecno-sociabilidad modifica la subjetividad, cambia los patrones de conocimiento y la vida cotidiana de las personas y las comunidades. Sin embargo, reitero que esto no se hace en el vacío, sino en el marco de experiencias de relaciones sociales históricas y concretas. Esta nueva subjetividad constituye hoy la nueva fuerza del cambio democrático.



4

Párrafo final

Quisiera finalizar este ensayo enfatizando la idea central que lo ha inspirado: es necesario que pongamos el mediano-largo plazo en nuestra agenda de discusiones y, para ello, es preciso que comencemos por discutir el sentido de la educación, el *para qué* queremos educar. En un contexto donde existe una concentración muy fuerte en el presente, reclamar la discusión sobre el futuro es profundamente contracultural. Nadie mejor que José Saramago para reflejar la importancia de esta pregunta. Una escena de *El año de la muerte de Ricardo Reis* ilustra muy bien la situación que estamos viviendo. Saramago describe el momento de la llegada de Ricardo Reis a Lisboa con estas palabras:

«El maletero alza la gorra y le da gracias, el taxi arranca, el conductor quiere que le digan Para dónde, y esta pregunta, tan sencilla, tan natural, tan adecuada al lugar y circunstancia, coge desprevenido al viajero, como si haber comprado el pasaje en Río de Janeiro hubiera sido y pudiera seguir siendo respuesta para todas las preguntas, incluso aquellas pasadas, que en su tiempo no encontraron más que el silencio, ahora, apenas ha desembarcado, y ve que no, tal vez porque le han hecho una de las preguntas fatales, Para dónde, la otra, la peor, sería, Para qué...»

Esta es la pregunta fatal que enfrentamos los educadores en este comienzo del siglo XXI, cuando estamos preparando a las nuevas generaciones que vivirán probablemente hasta los finales de este siglo. Se auguran cambios muy rápidos y profundos. En este texto tomamos una posición con respecto a la dirección de dichos cambios –la sociedad más justa– y apoyamos esa toma de posición con líneas específicas de acción, para que la pregunta fatal no nos tome desprevenidos.