



EQUIDAD EDUCATIVA Y DESIGUALDAD SOCIAL

Desafíos de la educación
en el nuevo escenario
latinoamericano

Néstor López

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación



IIPE - UNESCO
Sede Regional Buenos Aires



EQUIDAD EDUCATIVA Y DESIGUALDAD SOCIAL

EQUIDAD EDUCATIVA Y DESIGUALDAD SOCIAL

Desafíos de la educación en el nuevo
escenario latinoamericano

Néstor López

IIE/2005/PI/H/4

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación



IIPE - UNESCO
Sede Regional Buenos Aires



Perfil del autor

Néstor López es sociólogo graduado en la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña actualmente como coordinador de estudios de educación y equidad de la sede regional de IIPE - UNESCO en Buenos Aires, y es, además, coordinador del Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina (SITEAL), una iniciativa de IIPE - UNESCO con la Organización de Estados Iberoamericanos. Previamente tuvo a su cargo el programa de estudios e investigaciones de la oficina de UNICEF en Argentina.

Docente en la Maestría en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales de la sede de FLACSO en Argentina, y en la Maestría en Políticas Sociales de la Universidad de Buenos Aires, tiene publicados diversos trabajos que estudian cuestiones relativas al análisis de la estructura social, la pobreza, el mercado de trabajo y la educación.

Índice

Prólogo	9
Agradecimientos	13
Introducción	15
La investigación	15
El libro	19
PARTE 1	27
1. Notas en torno a la conformación de un nuevo escenario social en América Latina	29
El Estado en retirada	29
Dos mitos en torno a la pobreza	37
La desigualdad en el centro del diagnóstico social	41
Sociedades que se cuarteán	45
Aquí nos toca educar	48
2. Desigualdades sociales y educación	51
Entre el reproductivismo y el optimismo pedagógico	51
Del movimiento pendular a la mirada relacional	59
¿Igualdad o equidad?	64
Sobre la equidad educativa	70
3. Las condiciones de educabilidad	81
Las condiciones sociales para el aprendizaje	82
Las familias y las condiciones de educabilidad	86
La escuela y la definición de las condiciones de educabilidad	88
La dimensión política de la noción de educabilidad	91
La mirada sobre la brecha educativa	97

PARTE 2	109
4. Desplazamiento social e inercia institucional	111
El desplazamiento social	113
La inercia de las instituciones	119
5. Situación familiar y logros educativos	129
Cambios en la composición y la dinámica de las familias	130
Nuevas configuraciones familiares, nuevos desafíos para la escuela	142
6. La debilidad de las instituciones, la dificultad de la política	149
Lo que las instituciones no dan, los actores lo inventan	153
El Estado, invisible pero visible	158
Una conclusión lógica: las políticas integradas en el espacio local	166
El peso de la historia institucional	171
Los desafíos de una política en torno a la educación	174
 Comentarios finales	 177
 Bibliografía	 187

Prólogo

El libro de Néstor López, *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*, es el producto final del Proyecto “Educación, reformas y equidad en países andinos y del Cono Sur”, que el IIEP - UNESCO Buenos Aires, con el apoyo de la Fundación Ford, ha desarrollado durante los últimos tres años. Tanto este libro al igual que el resto de las publicaciones producidas por este Proyecto, han sido concebidos como una contribución al debate renovado acerca de los vínculos entre educación y equidad social en el contexto de las nuevas condiciones sociales, económicas y políticas que caracterizan a los países de la región.

Más allá de todas las incertidumbres y las crisis de paradigmas que provocan los profundos cambios sociales por los cuales atraviesan nuestras sociedades, no caben dudas acerca de la centralidad que asume la cuestión social. Se ha roto la asociación entre crecimiento económico y bienestar social o –dicho en otros términos- entre productividad, empleo y salarios. Hoy es posible la coexistencia de altas tasas de crecimiento económico con igualmente altas tasas de desempleo, exclusión y pobreza, todo lo cual modifica tanto las características de estos fenómenos como las estrategias para enfrentarlos.

América Latina ocupa, en la reflexión sobre estos nuevos problemas y significados de la cuestión social, un lugar especial. Es la región más inequitativa del mundo en términos de concentración de la riqueza y ha ensayado todas las estra-

tegias de desarrollo propias del nuevo capitalismo. Como producto de estas circunstancias, la heterogeneidad estructural tradicional de nuestra región asume hoy su máxima expresión. Coexisten escenarios propios de los modelos pre-industriales con otros que representan tanto la fase oscura del nuevo capitalismo (exclusión, expulsión, individualismo, ruptura de la cohesión social) como su fase más dinámica (uso intensivo de nuevas tecnologías, creatividad científica y cultural).

Como en todo intento de introducir conceptos que permitan analizar las nuevas realidades, es necesario manejar la tensión genuina que se produce entre la tentación de la audacia para proponer nuevos esquemas interpretativos y la prudencia frente a la incertidumbre que generan las nuevas categorías. En este contexto, el libro de Néstor López discute la pertinencia y el sentido del concepto de “equidad” y sus relaciones con la desigualdad, la cohesión y la diversidad; se analizan las particularidades del nuevo capitalismo en términos del vínculo entre crecimiento económico, pobreza y empleo; también la dimensión política, la cultura y los cambios en los procesos de socialización son objeto de un análisis teórico y contextualizado. El libro profundiza el análisis del concepto de “condiciones de educabilidad”, que debe ser leído y comprendido en el marco de los actuales fenómenos de exclusión que produce el desarrollo capitalista. Este concepto, así como los de “empleabilidad” –referido a las condiciones para tener posibilidades de obtener puestos de trabajo decentes–, y el de “accesibilidad” –referido a las condiciones necesarias para poder utilizar las nuevas tecnologías de la información en toda su potencialidad–, se refieren a construcciones sociales propias de este modelo de desarrollo, que necesita crear barreras que consoliden y naturalicen la situación de exclusión.

Describir esos fenómenos y explicar las bases sobre las cuales se apoya su construcción social es el punto de partida necesario para diseñar estrategias que permitan superarlos. Al respecto, es importante reconocer que el logro de la equidad educativa exige acciones específicamente pedagógicas que permitan superar el determinismo social de los resultados de aprendizaje. Pero reconocer esta especificidad no puede ser argumento para abandonar las demandas por cambios estructurales. Colocar las acciones educativas en el marco de estas demandas no tiene sólo un sentido político general o extra-educativo. Al contrario, se trata de una postura política que brinda sentido a las acciones pedagógicas destinadas a garantizar equidad educativa. La búsqueda de propuestas pedagógicas apropiadas para brindar una educación de buena calidad para todos es, nada más ni nada menos, que el capítulo educativo de un proyecto global de construcción de una sociedad justa.

El IIPE - UNESCO Buenos Aires pone a disposición de todos aquellos que participan en el análisis y el debate sobre estos temas un aporte que combina la reflexión teórica con los testimonios empíricos de escenarios y realidades diferentes de América Latina. Confiamos en que otros estudios y reflexiones enriquezcan la discusión con el rigor y la honestidad intelectual que el problema requiere.

Juan Carlos Tedesco
Director
IIPE - UNESCO Buenos Aires

Agradecimientos

Este libro fue tomando forma a lo largo de una investigación que duró tres años. Quiero aquí expresar mi reconocimiento al aporte que muchas personas han hecho al estudio, y que sin dudas enriquecieron este trabajo.

En primer lugar, quiero agradecer especialmente a Juan Carlos Tedesco la confianza que depositó en mí al invitarme a coordinar esta investigación, y el apoyo que me dio a lo largo de todo el estudio. Para mí este trabajo significó un gran enriquecimiento, tanto en lo profesional como en lo personal, y fue él quien me ofreció esa oportunidad.

También quiero agradecer a María Amelia Palacios, de la Fundación Ford, el haber tomado la decisión de asociarse al IIPE en este proyecto, lo cual hizo que este estudio fuera posible. No sólo dio lugar a una relación muy fluida entre ambas instituciones, sino que además mostró en todo momento un gran entusiasmo y compromiso personal con nuestro trabajo.

Manuel Bello, Elsa Castañeda Bernal, María del Carmen Feijoó y Luis Navarro fueron los investigadores principales de este estudio en Perú, Colombia, Argentina y Chile respectivamente. El trabajo de ellos fue fundamental, y este libro se nutre casi en su totalidad de su producción, por lo que quiero hacer público mi reconocimiento a sus aportes y a su generosidad. Hago extensivo este agradecimiento a todos los investigadores que se sumaron en la segunda etapa de la investigación: Ana María Convers, Silvina Corbetta, Rodolfo Domnanovich, Miledy Galeano Paz, Eduardo Kimelman, Verónica Villarán, Selenia Cervantes, Lovisa Ericson y Margarita Morales.

En dos oportunidades tuve ocasión de discutir adelantos de este trabajo con los equipos profesionales de instituciones donatarias de la Fundación Ford, las cuales trabajan en proyectos orientados a pro-

mover estrategias educativas innovadoras tendientes a una mayor equidad en el acceso a la educación. En ambas reuniones hemos tenido una discusión en profundidad del encuadre conceptual y de los hallazgos de nuestro estudio, que me han permitido repensar y aclarar muchas de nuestras ideas. Gracias a todas y todos quienes allí estuvieron.

Finalmente, debo un reconocimiento especial a todo el staff de la oficina de IIPE - UNESCO en Buenos Aires. En discusiones con mis colegas en esta institución nacieron muchas de las ideas que orientaron el estudio y que están plasmadas en este libro, y fue además desde esta oficina que se crearon las condiciones de trabajo y se garantizó la logística necesaria para una investigación de esta magnitud.

Introducción

La investigación

Este trabajo es el último de los nueve libros que se produjeron en el marco del estudio “Educación, reformas y equidad en países andinos y del Cono Sur”, realizado desde la oficina de IIPE - UNESCO en Buenos Aires, con financiamiento de la Fundación Ford. Iniciada en el año 2001, esta investigación se llevó a cabo en Argentina, Chile, Colombia y Perú, y tuvo como objetivo hacer un aporte en la producción de conocimientos sobre la relación entre educación y equidad social, con el fin de contribuir en el debate sobre políticas y estrategias para mejorar la equidad en los sistemas educativos de América Latina.

En cada uno de estos cuatro países se trabajó con un investigador principal. María del Carmen Feijoó tuvo a su cargo el estudio de Argentina, Luis Navarro el de Chile, Elsa Castañeda Bernal realizó el correspondiente a Colombia, y Manuel Bello el de Perú. La investigación se realizó bajo la dirección de Juan Carlos Tedesco, y yo asumí la coordinación general del proyecto.

El estudio estuvo diseñado en dos etapas. En la primera de ellas, que tuvo lugar durante el año 2001, se realizó una búsqueda de antecedentes de análisis sobre educación y equidad en los años ‘90 en cada uno de los países señalados, así como una revisión de las principales políticas de equidad desarrolladas en cada caso. El resultado de esta primera etapa quedó materializado en cuatro libros que constituyen, ca-

da uno de ellos, un exhaustivo estado del arte sobre los temas señalados en cada país¹. A partir de los hallazgos de esta primer etapa se diseña una segunda parte, en que se resuelve llevar adelante una aproximación cualitativa en escenarios sociales específicos, con el fin de desentrañar los mecanismos a través de los cuales se hace efectiva la desigualdad en el acceso al conocimiento.

Se optó por una aproximación por escenarios con la expectativa de proponer una mirada sobre los problemas de desigualdad educativa que trascienda a la especificidad de cada uno de los países en que se desarrolló la investigación. En este sentido, lo que se busca en este estudio es poder obtener conclusiones que sirvan para plantear hipótesis de aproximación a la realidad social y educativa del conjunto de los países de la región, más allá de los casos analizados. Así, el énfasis puesto en el carácter situacional de los procesos educativos apunta a instalar una preocupación por la heterogeneidad de escenarios que conviven en cada una de nuestras sociedades, y la especificidad que cada una de ellas requiere desde la perspectiva de las políticas sociales y educativas.

¹ Los libros correspondientes a esta primera etapa son:

- **Argentina. Educación y equidad social en los años '90**, por María del Carmen Feijóo.
- **Chile. Educación y equidad social en los años '90**, por Luis Navarro Navarro.
- **Colombia. Educación y equidad social en los años '90**, por Elsa Castañeda Bernal.
- **Perú. Educación y equidad social en los años '90**, por Manuel Bello.

Todos los textos fueron publicados por IIPE - UNESCO Buenos Aires en el año 2002, y están disponibles en el sitio de Internet de la institución:
www.iipe-buenosaires.org.ar

Concretamente se trabajó en seis escenarios, que fueron los siguientes:

- **Quilmes, Provincia de Buenos Aires, Argentina.** La particularidad de la escuela y el barrio en que se llevó a cabo la investigación es la de ser expresión de la nueva pobreza en la Argentina. Una escuela tradicional ubicada en el centro de la localidad se convierte en escenario de los efectos del profundo deterioro en las condiciones de vida de gran parte de la población de este país.
- **José C. Paz, Provincia de Buenos Aires, Argentina.** Más en los márgenes del Área Metropolitana del Gran Buenos Aires, se trabajó aquí en una escuela técnica ubicada en una zona que representa la pobreza estructural en el país. Un barrio que nunca logró una plena integración en el entramado urbano, y cuyos habitantes están bajo la permanente amenaza de la exclusión.
- **Santiago de Chile.** El caso chileno enriquece el estudio por su carácter excepcional. Como es sabido, este país es uno de los únicos que pudo llevar adelante una fuerte reducción de la pobreza durante la década pasada. El objetivo que nos planteamos aquí fue comprobar si las políticas llevadas a cabo con el objeto de recomponer las condiciones materiales de vida de las familias, recomponían, a su vez, las condiciones sociales para la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas.
- **Lima, Perú.** Se trabajó aquí con dos escuelas ubicadas en un barrio pobre de la periferia de Lima, en el cual su población es mayoritariamente migrante, proveniente de zo-

nas rurales o pequeñas localidades del interior. Los procesos migratorios se han incrementado significativamente en la región durante la última década, por lo que el análisis en situaciones de estas características nos da algunas claves para analizar estos fenómenos.

- **Cusco, Perú.** Fue el único escenario rural en el que se trabajó en este estudio. Se trata de comunidades indígenas dispersas que habitan en las altas montañas del sur de Perú, y de los habitantes de una pequeña localidad, llamada Andahuailillas. La combinación de lo rural y lo indígena, y las características geográficas de la zona le dieron especial interés a este escenario.
- **Cartagena de Indias, Colombia.** En esta ciudad se centró el estudio sobre familias desplazadas por los conflictos armados que aquejan a ese país. Provenientes en su mayoría de zonas rurales del interior, estas familias se ubicaron en las zonas más pobres de la ciudad, por lo que la combinación de pobreza extrema y desplazamiento dificultan severamente las posibilidades de acceso a una educación de calidad.

En cada caso se realizaron entrevistas a docentes, directivos de las escuelas, padres de familias y otros actores de las comunidades que tuvieran incidencia en los procesos educativos analizados. En Lima y en José C. Paz se trabajó con escuelas secundarias, y allí fue posible realizar, además, grupos focales con los alumnos.

Para llevar esta segunda etapa adelante, en cada país se conformaron equipos de trabajo más amplios, y se realizaron alianzas con la Fundación Restrepo Barco en Colom-

bia, La Universidad Cayetano Heredia en Perú y el CIDE en Chile, para que dieran la contención y el apoyo necesario a estos equipos de trabajo. Como resultado de esta segunda etapa de la investigación, se publicaron otros cuatro libros, uno por cada país².

El libro

Como se indicó, este es el noveno y último libro previsto en el proyecto. Una primera aclaración necesaria de hacer es que este texto, por ser el último, no fue encarado como una conclusión general del estudio. Cada uno de los libros de esta investigación tiene una riqueza frente a la cual el esfuerzo de integrarlos sería un recorte caprichoso e injusto de los mismos.

El objetivo de este trabajo es hacer explícitas algunas de las principales preocupaciones que estuvieron presentes a

² Los libros que resultaron de esta segunda etapa son:

- **Escuela y pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires**, por María del Carmen Feijoó y Silvina Corbetta.
- **La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana**, por Luis Navarro Navarro.
- **Equidad, desplazamiento y educabilidad**, por Elsa Castañeda Bernal, Ana María Convers y Miledy Galeano Paz.
- **Educación, reformas y equidad en los países de los Andes y Cono Sur: dos escenarios en el Perú**, por Manuel Bello y Verónica Villarán.

Todos los textos fueron publicados por IIPE - UNESCO Buenos Aires en el año 2004, y al igual que los correspondientes a la primera etapa, están disponibles en su sitio Web.

lo largo de todo el estudio desde sus comienzos, y proponer algunas reflexiones con respecto a los aprendizajes que esta investigación nos deja. El énfasis aquí está en compartir las ideas fundamentales que intentaron darle coherencia y unidad al conjunto de la investigación, aquellas que organizaron la mirada de cada uno de los investigadores. En este texto pretendo hacer visibles esos temas, esas preocupaciones, enriquecidas por los aportes que hicieron los miembros del equipo de investigación a partir de su reflexión y de su trabajo de campo.

Una primera idea que está en la base de esta investigación es que hoy, comparada con dos o tres décadas atrás, América Latina es otra, que vivimos en un escenario social nuevo. Hay por lo menos tres fenómenos que dan pie a esta afirmación: la retirada del Estado de su rol de orientador y garante de procesos sociales de integración, la mercantilización del mundo laboral y de los servicios sociales, y la profundización de los problemas de desigualdad y exclusión.

En los cuatro primeros libros de esta investigación fue posible identificar un gran número de estudios sobre la relación entre educación y pobreza. Cuando en la década de los años 80 se instala el problema de la pobreza en las agendas sociales de la región, son muchos los investigadores y las instituciones que avanzaron sobre esta temática, los cuales en conjunto ofrecieron un amplio espectro de aportes teóricos y empíricos. En la década de los años 90 los estudios sobre educación tendieron a concentrarse más en aspectos microsociales, tales como la dinámica en las aulas, o en cuestiones pedagógicas, pero en general partían de los aportes realizados por el diagnóstico y los estudios desarrollados en la década anterior sobre la articulación entre educación y pobreza.

Hoy es necesario redefinir esa base, ese modo de ana-

lizar la relación entre la educación y la situación social. Y uno de los grandes cambios es que la pobreza deja de estar en el centro del diagnóstico social latinoamericano. Si bien hay cada vez más pobres, desde el punto de vista analítico la pobreza es desplazada del centro del análisis por el problema de las crecientes desigualdades en el acceso al bienestar. Poner a la desigualdad como nueva categoría organizadora del diagnóstico social permite entender y analizar más en profundidad los problemas de la pobreza, pero nos remite también a otro de los grandes cambios que vive hoy la región, esto es, el debilitamiento del tejido social, una creciente crisis de cohesión social.

La convicción inicial de que el escenario social es cada vez más complejo e indescifrable, y que dicha complejidad trasciende a los problemas de la pobreza es uno de los factores que deberían diferenciar este estudio de los realizados en las décadas anteriores. Esta no es una investigación sobre educación y pobreza, sino sobre los desafíos de la educación en una sociedad cada vez más desigual que enfrenta una grave crisis de cohesión. Fue una premisa del estudio asumir este nuevo panorama social, y entender los procesos educativos y sociales no ya como efecto de una crisis, sino como constitutivos de un modo de crecimiento que se instaló en la región a partir de los años 90, de la mano fundamentalmente de las recomendaciones del pensamiento neoliberal.

Aparece aquí una segunda preocupación que está presente en el origen de la investigación: ¿debemos pensar la educación como condición de posibilidad para el desarrollo social y la equidad, o, por el contrario, se hace necesario pensar el desarrollo social y la equidad como condiciones sociales para la educación? Se buscó aquí poner en discusión las premisas del optimismo pedagógico que reinó en los años

'90 en la región con aquellas posturas reproductivistas que, en décadas anteriores, quitaban a la escuela toda capacidad transformadora en el plano social. Este estudio buscó correrse de esas opciones presentadas como contrapuestas, y buscó un abordaje relacional que rompa con la tensión entre equidad social o educación.

Por otra parte, este análisis nos ponía inevitablemente ante el debate sobre equidad o igualdad. ¿Por qué se comenzó a hablar de equidad en educación? ¿Cuál es la razón por la que se renuncia a los discursos igualitaristas? En el marco de esta investigación se optó por partir del reconocimiento de que todos somos diferentes, y que, consecuentemente, la igualdad no debe ser considerada un punto de partida sino que, por el contrario, debe ser buscada. Desde este lugar, la idea de equidad aparece como un proyecto político de búsqueda de la igualdad a partir del reconocimiento de las desigualdades iniciales. La propuesta de equidad en la educación es una propuesta doblemente política, pues por un lado implica la definición de un proyecto político de búsqueda de igualdad, y por el otro nos obliga a tomar posición acerca de qué igualdad debe ser definida como fundamental en el campo educativo.

Una tercer discusión que estuvo presente desde el comienzo de este estudio es la afirmación de Juan Carlos Tedesco que le da origen: el cambio en las condiciones de vida de la población está poniendo en riesgo las condiciones de educabilidad. La noción de educabilidad estuvo presente en todo el trabajo, y fue organizadora de cada una de las indagaciones realizadas en los escenarios en que se desarrolló el estudio.

Hablar de nuevos escenarios sociales, de deterioro, de emergencia de nuevas culturas, de cambios en las condicio-

nes de vida, es hablar del tiempo. La dimensión temporal estuvo presente como preocupación desde un principio en esta investigación. ¿Qué es lo nuevo? ¿Cómo funcionan hoy las cosas? Eran preguntas que surgían en nuestras reuniones de trabajo con los investigadores, y que quedaban planteadas en todos los borradores que se escribieron y circularon en el equipo. El trabajo de campo nos fue acercando respuestas. Nos confirmó, a partir de los testimonios y las vivencias de los padres de los alumnos y de los docentes, que vivimos en un nuevo escenario social, signado por el vértigo, la sensación de pérdida, el cambio compulsivo. Y al mismo tiempo nos mostró que las instituciones escolares también vivieron en este período sus transformaciones. Una idea que queda instalada a partir de nuestras observaciones es que tanto la sociedad como las escuelas vivieron profundos cambios, pero al mismo tiempo la información recabada permite plantear la hipótesis de que estos cambios fueron en velocidades diferentes, y hacia horizontes divergentes. Podría afirmarse que la década de los años 90 significó un quiebre de la relación entre la escuela y la comunidad, y el comienzo de un proceso de alejamiento mutuo que pone en riesgo las posibilidades de educar.

Esta nueva sociedad genera nuevos alumnos. Los procesos de socialización, y la conformación de este nuevo niño o adolescente, configuran otro tema que quedó en el centro del estudio a partir de los hallazgos de la primera etapa. Sin dudas era necesario indagar sobre la conformación de la subjetividad, en nuevos contextos sociales y familiares. La pregunta sobre las nuevas dinámicas familiares, y las formas de socialización en este nuevo escenario, fue otro de los temas organizadores de esta investigación. Y frente a este nuevo alumno, ¿qué ocurre con la institución escolar? ¿Es

posible sostener los acuerdos sobre los que funcionan las prácticas educativas actuales?

Esta investigación se desarrolló desde una institución que tiene como misión la asistencia técnica y la capacitación en planeamiento de la educación. La razón por la que se hace un estudio de tales características en esta institución es para producir conocimientos que puedan ser utilizados como insumos a la hora de asistir a organismos responsables de la política educativa. Desde esta perspectiva, esta investigación fue planteada desde su inicio como una investigación eminentemente política, orientada a discutir la política educativa, y a proponer recomendaciones de política. Desde allí que este estudio tiene, desde el comienzo, dos hipótesis relativas al futuro de las políticas sociales y educativas. La primera es que, para poder superar los obstáculos actuales al logro de una educación de calidad para todos, es necesario pasar desde una visión sectorial de las políticas sociales hacia una política integrada de desarrollo. La segunda hipótesis es que es necesario que esa integración se haga efectiva a nivel local. En el diseño del estudio, y en el momento de realizar el trabajo de campo, estas hipótesis estuvieron presentes, y fueron objeto de discusión y de indagación, poniendo a prueba la viabilidad de estas recomendaciones.

Cada uno de los temas aquí planteados como centrales está desarrollado en los sucesivos capítulos de este libro. El texto fue organizado en dos partes; en la primera se pone el énfasis en aspectos conceptuales desde los cuales se realizó la aproximación a cada uno de los escenarios en que se planteó el estudio. La segunda parte, en cambio, se centra en análisis que surgen a partir de los hallazgos. En ambas partes se propone una reflexión que se sustenta en la lectura de quienes acercan sus aportes desde la teoría, y especialmente

en los hallazgos que tuvieron los investigadores de cada uno de los países. Este libro recurre permanentemente a los ejemplos y las conclusiones de aquéllos, articulados y recortados con cierta arbitrariedad. Más allá de los casos en que se hace explícita la cita, todo el texto está atravesado por el trabajo del equipo de investigación.

En gran medida, este texto deja planteados más interrogantes que las respuestas que puede ofrecer. Pero hay dos certezas que dan sentido a cada pregunta o hipótesis enunciada en sus capítulos. La primera de ellas es que todos y cada uno de los niños y adolescentes de América Latina tienen el mismo derecho a acceder a un conjunto de conocimientos considerados como irrenunciables en la actualidad, y que es obligación de nuestras sociedades, a través de sus Estados, hacer efectivo ese derecho. La segunda es que este desafío trasciende por lejos a las políticas educativas, y es un eje que debe instalarse en el centro de las políticas sociales y de desarrollo.

Néstor López,
abril de 2005.

PARTE I

1. Notas en torno a la conformación de un nuevo escenario social en América Latina

El Estado en retirada

El proceso de globalización que se viene consolidando en América Latina desde hace ya más de dos décadas trajo aparejada una profunda reestructuración de los esquemas normativos al interior de cada una de las naciones, y cambios en las reglas de juego de funcionamiento de sus mercados. El paso de economías cerradas a economías abiertas, el desplazamiento de modelos de sustitución de importaciones por otros de integración económica, el corrimiento de una producción dirigida a mercados nacionales hacia los internacionales se tradujeron en grandes cambios en la vida económica, social y política de los países de la región.

Uno de los efectos más importantes fue la redefinición del rol de los Estados, en una transición que significó pasar de prácticas reguladoras de los mercados nacionales buscando un equilibrio macroeconómico interno con bajo desempleo y niveles adecuados de consumo, hacia otras orientadas a garantizar condiciones para la competitividad externa. Ante este cambio, múltiples herramientas de intervención de los Estados sobre las economías quedaron inutilizadas, y pasaron a constituirse en obstáculo a los nuevos objetivos. Los instrumentos de control de mercados, las empresas estatales, el empleo público, los sindicatos, corporaciones de productos y demás instituciones que surgieron en el marco de aquel modelo de crecimiento quedaron posicionadas en el lugar de

lo obsoleto, de los mecanismos burocráticos que limitan el libre juego de la economía.

Si bien en países como Chile las transformaciones se iniciaron ya en los años 80, la traducción de esta visión en políticas concretas queda plasmada en el Consenso de Washington, documento que se convirtió en la base de las principales reformas llevadas a cabo en América Latina durante la década de los años 90. Las mismas apuntaron hacia un proceso amplio de desregulación, sustentado precisamente en la necesidad de destrabar el funcionamiento de todos los mercados. Así, por ejemplo, la desregulación de los mercados de bienes y servicios requirió de la reducción de los aranceles aduaneros, la apertura de las economías y la remoción de obstáculos a las inversiones internacionales, en tanto la desregulación del mercado de trabajo implicó la desarticulación de la normativa laboral de la mayoría de los países. Por último, y con el fin de acabar con el carácter monopólico de los servicios públicos en manos del Estado, se inició un proceso de privatizaciones, habilitando nuevas áreas en las que pueden competir las empresas.

Este cambio de concepción de la vida económica de los países tiene su correlato en el modo de definir el funcionamiento de la vida social. Según lo expresan Bustelo y Minujin, el aspecto social de este esquema se basa en una trilogía muy simple: crecer – educar – focalizar. El primer elemento, crecer, constituye la base fundamental de la trilogía, ya que garantiza la acumulación, que a su vez habilita el financiamiento de la inversión social. La educación, desde esta perspectiva, es el elemento por el cual se produce movilidad social ascendente y corrige las desigualdades en la distribución de la riqueza y el ingreso. A mediano plazo, el crecer lleva a una filtración que en teoría tiene un efecto social positivo y

lleva a la inclusión de la mayoría de la población. El focalizar se refiere a dirigir el gasto público hacia los sectores más pobres, y eliminar a los sectores medios todo subsidio público directo o indirecto, de modo que puedan incorporarse directamente al mercado. De este modo, los servicios públicos universales –tales como la salud, la educación y los sistemas de seguridad social– son ahora volcados al mercado, permitiendo una mercantilización de la política social (Bustelo y Minujin, 1998).

El impacto de estas políticas implementadas por los gobiernos de la región es indiscutible. En los primeros años de la década se conformó un escenario alentador –al punto que algunos organismos llegaron a plantear que se estaba pasando de la década perdida a la década de la esperanza–, en el cual se pueden destacar un mayor control de los equilibrios macroeconómicos, y una leve tendencia a la recuperación de la capacidad productiva de los países, en el marco de un proceso de afianzamiento de los procesos democráticos. Todo ello llevó a que a comienzos de la década se produjera una recuperación del nivel de vida de las familias y la reducción de la pobreza en algunos países. En cambio, hacia la segunda mitad de la década, y aun en contextos de crecimiento, se comenzaron a ver los efectos nocivos de estas políticas, tales como el incremento de la desocupación, la creciente desigualdad social, el deterioro de los servicios públicos y el debilitamiento del entramado social.

La historia de las políticas sociales pone en evidencia la centralidad que adquiere la acción del Estado como garante de integración social. Las acciones llevadas a cabo por los Estados a partir de la mitad del siglo XX implicaban, de modos muy diversos, una fuerte responsabilidad en promover marcos de contención y promoción de la solidaridad como

formas de mantener la cohesión social y evitar las fracturas, sin que ello implique renunciar al compromiso de garantizar la libertad de mercado y las libertades individuales.

Las políticas implementadas en las naciones latinoamericanas en las últimas dos décadas significaron un deterioro de este esquema de integración, cuya máxima expresión es la crisis que caracteriza el final del siglo XX, y cuyo verdadero alcance es hoy objeto de un profundo debate. Si bien conviven visiones optimistas con otras trágicas, se coincide en el carácter estructural de estas transformaciones, y en que necesariamente implican una redefinición de las pautas de organización y dinámica de la sociedad. Rosanvallón, al hablar del caso francés, propone la necesidad de diferenciar tres dimensiones en el análisis de la crisis de este modelo de integración, las que además constituyen tres momentos diferentes de la misma. En principio, da cuenta de una crisis financiera que se desencadena en los años 70, y que se traduce en serios problemas de financiamiento del andamiaje en que se apoyaba este modelo de integración social. Se suma en los años 80 una crisis ideológica, alimentada por la expansión del pensamiento neoliberal, y que corroe las bases de legitimidad del Estado como responsable de la promoción de formas de cohesión social. Por último, el autor alerta sobre una crisis de índole filosófica, que nos enfrenta a dos problemas mayores: la desintegración de los principios organizadores de la solidaridad, y el fracaso de la concepción tradicional de los derechos sociales para ofrecer un marco satisfactorio en el cual pensar la situación de los excluidos (Rosanvallón, 1995).

El mercado de trabajo tuvo un papel protagónico en este modelo de integración, en la medida en que el salario era el principal mecanismo de distribución de la riqueza, al tiem-

po que la condición de trabajador asalariado proveía a los sujetos de derechos sociales que apuntaban a garantizar su inserción social. Como ya se señaló, los Estados nacionales asumían el compromiso de implementar políticas económicas que, con una clara inspiración keynesiana, apuntaban a aquellos equilibrios macroeconómicos que garantizan el pleno empleo. En forma paralela, y con el fin de fortalecer la función social del trabajo, se da en la postguerra el mayor desarrollo del derecho laboral en la región, lo cual permite que la relación del empleador con el empleado pase de ser una relación de mercado a una relación social y socialmente garantizada. En consecuencia, y tal como lo señala Robert Castel, para entender la crisis de integración que se extiende en todos los países es fundamental dar cuenta de las nuevas formas de articulación en el mundo del trabajo, y el final de la “sociedad asalariada” (Castel, 1997). Si bien la mayoría de los trabajadores siguen siendo asalariados, esta condición ya no les significa más una garantía de inserción social debido precisamente a las reformas vigentes en las normativas que rigen el funcionamiento de los mercados de trabajo.

En América Latina este modelo de conformación social estuvo presente en todos los países. Algunos de ellos, como los correspondientes al Cono Sur, son los que más avanzaron en la implementación de políticas fundadas en estos principios, logrando sociedades altamente integradas y con un fuerte fortalecimiento de sus clases medias. En el resto de los países, si bien el desarrollo fue menor, es posible sostener que operó como modelo y horizonte de la gran mayoría de los regímenes democráticos de América Latina desde mediados de siglo hasta la década de los años ‘80, y que marcó las pautas de integración de los sectores medios urbanos en la región.

En nuestros países, la base de sustentación de este modelo fue el empleo estable que resulta de la producción industrial, los servicios modernos, las empresas públicas y la administración de gobierno. Ahora bien, en tanto estos sectores sólo demandaban una parte menor de la oferta urbana de trabajo disponible, amplios sectores urbanos y rurales no tuvieron cabida en este modelo de integración, y debieron buscar lugar en un extendido sector informal, base de la pobreza y la exclusión.

La década de los años 80, a partir de la llamada crisis de la deuda externa por la que pasaron los países de la región, y los procesos de reforma económica de los años 90, fueron deteriorando la capacidad de crear empleos del sector formal de la economía, y destruyendo puestos de trabajo estables y bien remunerados. Como resultado de este proceso, se incrementaron las diferentes formas de subocupación, se precarizaron las relaciones laborales, perdiendo el carácter de relaciones socialmente protegidas, y se amplió el sector informal de la economía. Más aún, este último mostró sus limitaciones como contenedor de la fuerza de trabajo expulsada del sector formal, provocando un aumento del desempleo abierto y el comienzo de un creciente proceso de exclusión de trabajadores del sistema productivo. A partir de una gran proliferación de posiciones carentes de toda forma de protección social, el mercado de trabajo no sólo deja de operar como instrumento de distribución de la riqueza, sino también como plataforma desde la cual proveer a los trabajadores y sus familias de un conjunto básico de derechos sociales.

Estas transformaciones tienen un impacto que trasciende a los sujetos, quienes se ven despojados de su base de integración, y que atentan contra las bases de conformación de actores colectivos. Tal como lo señalan Dubet y Martuce-

lli, se produjo un corrimiento de los espacios de acción colectiva “de la fábrica a la ciudad”. Como efecto del proceso de desindustrialización y aumento del desempleo que se verifica en la región, “el movimiento obrero ya no es el actor popular por excelencia. Ya no se puede hablar en nombre de los excluidos más allá de la mera retórica de los valores. Los excluidos se encuentran con las más grandes dificultades para formarse como actor colectivo, y cuando toman la palabra, es bajo la forma de motines, de la rabia y de la violencia de los jóvenes de los suburbios. Ya no es la fábrica que encarna el escándalo de las injusticias; ahora es el turno del suburbio. La cuestión social se desplazó de la fábrica a la ciudad...” (Dubet y Martucelli, 1999).

La implementación de políticas que se tradujeron en un retroceso del Estado en sus funciones de promoción del bienestar social y la integración implica una redefinición de las responsabilidades entre familia, comunidad y Estado, un proceso de recomposición de las relaciones entabladas entre la esfera pública y la privada. Aparece así una revalorización de la familia –y más específicamente las familias en sentido amplio, en tanto relaciones de parentesco– como proveedora de protección a partir de un resurgimiento de diversas formas de solidaridad. ¿En qué medida las solidaridades familiares o comunitarias reemplazan a la solidaridad fundante de las instituciones de protección estatales? Cabe hipotetizar que el parentesco no constituiría un modelo de solidaridad social en tanto no está en condiciones de asegurar una distribución verdaderamente equitativa de recursos; por el contrario, puede contribuir a acentuar las desigualdades sociales, al mismo tiempo que la dependencia mutua entre pares operaría como obstáculo a los procesos de movilidad social ascendente.

Pero los efectos de estas políticas trascienden al cam-

po de lo económico y social, y se extienden hacia el debilitamiento del conjunto de instituciones que dan base a los regímenes democráticos de la región. Los extendidos sucesos de corrupción, que llegaron a involucrar a varios jefes de Estado de América Latina, la parcialidad de los jueces, la ruptura de las formas institucionales de representatividad, entre otros, son expresión del deterioro político e institucional que se vive en la región.

La articulación de estos factores lleva a que la década termine con un creciente desencanto de la población con respecto a la democracia. Informes de la consultora Latinobarómetro muestran que los efectos de la crisis económica internacional en los países tiene un fuerte impacto en la evaluación que los ciudadanos hacen del sistema democrático. Menos de uno de cada dos latinoamericanos apoyan la democracia y sólo uno de cada cuatro está satisfecho con ella, situación que se agravó en los últimos años (Latinobarómetro, 2004). Según la consultora, estos resultados se explican porque hay una estrecha dependencia del sistema democrático respecto del estado de la economía, de tal manera que los problemas económicos de fines de la década afectan simultáneamente al gobierno y a la opinión de los ciudadanos sobre la democracia.

Refiriéndose al caso argentino, pero con una reflexión válida para la gran mayoría de los países de la región, Hilda Sabato analiza la crisis de legitimidad de las democracias que trasciende a los resultados de las políticas económicas. Según ella, “el problema quizá más serio sea que la vigencia misma de las libertades y derechos civiles, políticos y sociales sobre los que se fundó nuestra república representativa y más tarde nuestra democracia se relaciona no sólo con las características del régimen político sino también con las del Es-

tado y las del contexto social general. Con el Estado disuelto, el tejido social roto, la autonomía nacional perdida y la esfera política desdibujada como lugar de formulación de proyectos colectivos, los fundamentos mismos sobre los que se asienta la democracia representativa están quebrados. Ésta se desdibuja así como horizonte de sentido de la comunidad política y como ilusión nacional compartida. Y aunque hayan desaparecido las amenazas autoritarias tan comunes en otras épocas, la perspectiva de una nueva agonía, la de la democracia apenas naciente, se ha instalado en nuestro presente desesperanzado” (Sábato, 2002).

Dos mitos en torno a la pobreza

La pobreza ocupa un lugar central en el análisis de la situación social en América Latina, desde hace ya varias décadas. Amplios sectores de la región que nunca lograron ser parte de este modelo de integración en base al trabajo asalariado, entre ellos los sectores urbanos marginales y más aún los rurales, vivieron históricamente en la pobreza. A esa pobreza estructural de la región se suma aquella nueva que resulta de la crisis de los años 80, y que se profundiza durante los años 90. Así, un diagnóstico de la situación social en la región, o específicamente un análisis de los factores que hacen obstáculo al logro de una educación de calidad para todos, no debería subestimar la relevancia que tiene el problema de la pobreza.

De todos modos, deberíamos poder hacer una revisión del modo en que se piensan la persistencia y aumento de la pobreza, así como también de la relación que se establece entre la pobreza y el conjunto de problemas sociales que hoy

son visibles en América Latina. Es posible sostener que en la mayoría de los análisis que se hacen de la situación social de la región, y en gran parte de los diagnósticos en base a los cuales se diseñan e implementan programas sociales y educativos, perdura una visión de la pobreza sustentada sobre dos claves interpretativas bien claras. La primera de ellas es que el aumento de la pobreza es el resultado de períodos signados por crisis en las economías de la región. La segunda nos indica que la pobreza ocupa un lugar central en la definición de la situación social de nuestros países, y casi todos los problemas de índole social que aquejan hoy a las familias derivan de ella.

Estas dos afirmaciones se instalan a partir de ser conclusiones recurrentes en estudios sobre pobreza que se realizaron hacia fines de los años 80 y comienzos de los 90. Movidos por el gran deterioro en las condiciones de vida de la población ocurrido en la década del 80, aquellos trabajos se centraron en el análisis de los efectos de la larga crisis acompañada por períodos de alta inflación que caracterizó a la gran mayoría de los países de la región. En esos estudios se enfatiza entonces en la profundización de la pobreza como resultado de este escenario económico adverso. Aparecen aquí los análisis del comportamiento de los mercados de trabajo que ponen el interés en señalar el aumento de la informalidad, la precariedad y la subocupación y la reducción de las remuneraciones al trabajo, y que muestran cómo, aunque en diferente medida, el conjunto de las sociedades de la región se ven empobrecidas.

Una conclusión habitual en aquellos estudios era que el paso de un escenario económico caracterizado por la crisis y la inflación a otro signado por el crecimiento con estabilidad debería revertir el panorama social. Así como se concluía

que el deterioro en las condiciones de vida era el resultado de una larga crisis, era lógico sostener que la superación de estas crisis traería aparejada la recuperación del bienestar. Esta conclusión no carecía en aquel entonces de fundamento; la historia de las últimas décadas había mostrado que existía una gran correspondencia entre el comportamiento de las economías y la calidad de vida de las personas, es decir, que el desarrollo económico se traducía en desarrollo social.

¿Cuál es el mecanismo que operaba como correa de transmisión entre una dimensión del desarrollo y otra?: el mercado de trabajo. En momentos de expansión económica se incrementaba la demanda de fuerza de trabajo, lo cual implicaba la creación de ocupaciones en los sectores más integrados de las economías, la reducción de la informalidad o la subocupación, y la recuperación de los niveles salariales. Por el contrario, los momentos de crisis erosionaban estos logros, al mismo tiempo que los períodos de inflación impactaban de un modo muy nocivo en los ingresos de las personas. Mercados de trabajo que operaban como instrumentos de distribución de la riqueza que producen nuestras sociedades repartían más en los momentos de expansión, y menos en los de crisis. Como consecuencia de ello, durante muchas décadas nuestras sociedades vivieron con niveles de bienestar cuyos altibajos estaban asociados a los ciclos de las economías, y en las cuales el aumento de la pobreza sólo era explicable como efecto del deterioro económico.

Un hecho novedoso que aparece hacia fines de los años 80 es que el incremento de la pobreza que se registraba no respondía a un típico ciclo negativo de la economía de una duración no mayor a los tres o cuatro años, sino que se trataba del deterioro social provocado por quince años de crisis, por lo que la profundidad de la pobreza y su extensión

no tenían precedentes en la historia económica y social reciente. Como ya se señaló, grandes masas de trabajadores que típicamente eran parte de las clases obreras más integradas y de los sectores medios de la sociedad se vieron volcados al universo de la pobreza, como resultado de la caída de sus ingresos. Irrumpen así en el paisaje de nuestros espacios urbanos los llamados nuevos pobres, que redefinen de un modo sustantivo el escenario social en la región.

En los hechos, este incremento de la pobreza se tradujo en un empeoramiento de las condiciones de salud de las personas, su alimentación, las condiciones de vivienda, y en una creciente transformación de las dinámicas familiares, forzadas a tener que desarrollar nuevas cotidianidades con el fin de reducir el impacto de su nueva situación social. Estas expresiones de la pobreza dieron lugar a la proliferación de un conjunto de políticas sectoriales orientadas a revertir esta tendencia, y frenar el deterioro social. Ahora bien, estos problemas sociales, y la mayor dificultad de las instituciones públicas para hacer frente a ellos, eran comprendidos entonces como resultado del empobrecimiento general de nuestras sociedades.

Quedan instaladas así en el centro del diagnóstico social estas dos ideas en relación con la pobreza: entenderla en primer lugar como efecto de la crisis, y en segundo lugar como causa de todos los problemas sociales que nos aquejan. Las implicancias políticas de un diagnóstico de estas características fueron muy claras. Por un lado, se puso especial énfasis en la recuperación del crecimiento, lo cual necesariamente debería traer como consecuencia la recuperación de la calidad de vida de las familias. Por el otro, se desarrollaron estrategias de contención de los sectores más pobres de corto o mediano plazo, con el fin de reducir el impacto de la cri-

sis y de acompañarlos hasta que por efecto del crecimiento económico logren una participación adecuada en la distribución de la riqueza. En un contexto como éste, el sentido de la política social fue concebido como el de acompañar a los sectores más desprotegidos en los momentos negativos de los ciclos económicos, evitando que se deterioren sus condiciones de vida, sabiendo que la reducción de la pobreza como efecto del crecimiento económico significaría la resolución de todos estos problemas sociales, que en última instancia no eran más que la expresión cotidiana de esa pobreza.

La desigualdad en el centro del diagnóstico social

¿Hoy podemos seguir pensando la pobreza desde la misma perspectiva? Un rápido repaso de la dinámica económica y social de la región desde comienzos de la década de los años 90 hasta la actualidad nos permite ver que la situación, hoy, es otra. Un primer dato significativo es que la recuperación del escenario económico no se tradujo en una mejora en la calidad de vida de las familias de los sectores más postergados. La mayoría de los países mostró durante toda la década de los años 90 una tendencia de crecimiento, en algunos casos más significativo que en otros. Salvo el caso chileno, en la mayoría de los casos se percibe también un aumento de la pobreza. Cuando se evalúa a la región en su conjunto, la tendencia es de leve crecimiento.

Lejos de lo que se esperaba, el crecimiento económico no se tradujo en desarrollo social; por el contrario, profundizó las diferencias entre ricos y pobres, y alimentó los procesos de exclusión social. Podríamos sostener que la correa de transmisión entre ambas dimensiones del desarrollo se cor-

tó. Los cambios en el funcionamiento de los mercados de trabajo ocupan un lugar central en este nuevo escenario, y hay al menos tres aspectos que merecen especial atención por sus implicancias: la menor demanda de fuerza de trabajo asociada al crecimiento económico, la mayor fragmentación del mercado de trabajo, y la precarización generalizada de las relaciones salariales.

En primer lugar vemos una menor demanda de fuerza de trabajo asociada al crecimiento. La incorporación de cambios tecnológicos orientados a elevar la productividad y competitividad de las empresas en un contexto de creciente globalización de las economías se traduce en una escasa y casi nula ampliación de las posiciones en los sectores más integrados de la economía, aun en contextos de fuerte crecimiento. Ello trae como consecuencia una ampliación del sector informal de la economía, y una suba sin precedentes de la desocupación en la región.

El mercado de trabajo deja de ofrecer oportunidades de inserción, y se consolida como un espacio fragmentado que refuerza las diferencias sociales. Las pocas posiciones que se generan en los sectores más integrados sólo son ocupadas por quienes tienen un mayor capital educativo y social. Si bien la educación y el capital social no son condiciones suficientes para acceder a buenas ocupaciones, son sin duda necesarias; sólo tienen posibilidad de acceder a ellas personas portadoras de estas formas de capital. En consecuencia, el sector formal de la economía es cada vez más un espacio reservado a los estratos sociales medios y altos.

El crecimiento del sector informal es la respuesta a este fenómeno. Aquellos trabajadores que no encuentran espacio en el mercado de trabajo deben crear su propia ocupación, a partir de iniciativas inestables, de muy baja productividad, y

consecuentemente de muy baja remuneración, estructuradas en torno a una lógica de supervivencia. Si bien los procesos de privatización, la reducción de la capacidad empleadora de los Estados, y la casi nula creación de puestos en los sectores formales de la economía se tradujeron en una gran masa de trabajadores sin oportunidades en ocupaciones más integradas, el sector informal, en tanto funciona como espacio de refugio o contención a los expulsados de los sectores más dinámicos, permite que en muchos países de la región la desocupación sea aún relativamente baja. Sin embargo, en casos como el argentino, la expansión de este sector muestra sus límites, y la capacidad de absorber a los desplazados se agota, por lo que aparece una proporción significativa de la población económicamente activa sin posibilidades de insertarse en ningún espacio del mercado de trabajo. La desocupación afecta a todos los sectores sociales, pero es entre los de menores recursos educativos y sociales donde se constituye en crónica, promoviendo así procesos de exclusión cada vez más profundos.

De este modo se conforman dos espacios extremos en el mercado de trabajo, el de los incluidos, reservado a los sectores mejor posicionados de la sociedad, y el de los excluidos por la desocupación crónica, que afecta a quienes provienen de los sectores más pobres y marginados. Entre ambos se configura un sector formal de baja productividad, entre los que están, por ejemplo, los empleados públicos, y un sector informal sumamente amplio y heterogéneo, que da lugar a los trabajadores que provienen de las capas medias bajas y los pobres, y donde las posibilidades de ascenso son casi nulas. En los espacios urbanos de la región se consolidan de este modo mercados de trabajo que descansan sobre una fragmentación social ya existente, y la perpetúan al acentuar las diferencias.

Por último, un tercer cambio que se vivió en los años 90 en el mundo del trabajo es, como ya se mencionó, la desregulación de las relaciones salariales. Quienes hoy tienen un empleo no saben si lo conservarán el año próximo. No hay certezas respecto a las condiciones de trabajo, se debilitaron las garantías y los derechos asociados al empleo, y los asalariados vuelven a operar un espacio regido por normas en las que prevalece la lógica del mercado. Las reformas laborales y los procesos de precarización del empleo que se implementaron en la región llevan a que los sectores medios asalariados, aun aquellos posicionados en los sectores más integrados de la economía, vivan en una permanente inestabilidad, con un alto impacto en la vida cotidiana.

En síntesis, estas transformaciones en el mundo del trabajo implicaron la ruptura de esta articulación entre el crecimiento económico y el desarrollo social. Como consecuencia de ello, el ritmo de crecimiento que se verificó en la región durante los últimos quince años no se tradujo en la recuperación de las condiciones de vida de la población, sino que, por el contrario, significó el empobrecimiento y creciente vulnerabilidad de los sectores medios, y la profundización de los procesos existentes de exclusión social.

Así como en los años 80 la pobreza se instala como clave de análisis en el centro del diagnóstico sobre la situación social en América Latina, en los años 90 este lugar debería ser ocupado por la desigualdad. La década del 90 fue una década en la que se produjo una fuerte concentración de la riqueza en los países de la región, haciendo que los beneficios del crecimiento sean capitalizados por una minoría en cada uno de ellos. Sólo una variación regresiva de las pautas de distribución de la riqueza permite entender que en contex-

tos de estabilidad económica, e incluso de crecimiento, el tamaño y la intensidad de la pobreza puedan incrementarse.

La distancia entre ricos y pobres creció significativamente a lo largo de las últimas décadas, convirtiendo a América Latina en la región más desigual del planeta. En este contexto, el incremento de la pobreza ya no debe ser interpretado como el resultado de períodos de crisis económicas, sino que es uno de los efectos sociales de la creciente desigualdad. La pobreza deja de ser un problema de coyuntura, asociada a los ciclos económicos, para constituirse en parte constitutiva del nuevo modelo de crecimiento prevaleciente en la región desde inicios de la década pasada. Por otra parte, los problemas que afrontan nuestras sociedades trascienden a la pobreza, y afectan al conjunto de la sociedad. La desigualdad no sólo genera pobreza; es, además, el origen de la profunda crisis de cohesión social que viven nuestros países en la actualidad.

Sociedades que se cuarteán

Uno de los elementos más llamativos en la nueva configuración social ha sido el dramático incremento de la pobreza altamente concentrada y segregada en determinadas zonas de las ciudades. Por esta razón el factor ecológico o geográfico de la pobreza se ha convertido en uno de los ejes centrales del debate en las políticas sociales. Rubén Kazzman destaca que la coexistencia de la segmentación del mercado de trabajo, la progresiva reducción de los espacios públicos que posibilitan el establecimiento de contactos informales entre las clases en condiciones de igualdad, y la creciente concentración de los pobres en espacios urbanos segrega-

dos se traduce en el aislamiento social de los pobres urbanos con respecto a las corrientes principales de la sociedad (Kaztman, 2001).

Al mismo tiempo se verifica en las grandes ciudades una profundización del proceso de aislamiento de los sectores más ricos, que se traduce en la proliferación de barrios privados, expresión del aumento de las desigualdades sociales y de la crisis de la seguridad urbana. Por último, en los sectores medios se da también, aunque en menor medida, un proceso semejante de homogeneización social del espacio urbano. Quienes pueden desplazarse hacia zonas de la ciudad donde se puedan sentir “entre pares” lo hacen, en un proceso de gran movilidad espacial de las familias (Svampa, 2001).

Los suburbios más pudientes tienden a concentrar dentro de sus límites todas las necesidades de la vida diaria, desde comercios y recreación hasta, en muchos casos, los lugares de trabajo. Si bien la dependencia económica de la ciudad existe de la misma forma que la economía de cada ciudad, depende de la economía nacional, y ésta, a su vez, de la internacional; así, en términos de la vida y las actividades diarias los suburbios se constituyen en lo que ciertos autores llaman “medio ambientes totales”. La noción de “medio ambientes totales” también es aplicable en el caso de los barrios excluidos, pues también allí ocurre que la totalidad de la vida de gran parte de sus habitantes transcurre dentro de los límites del barrio. En este caso la situación no resulta de un proceso de autosegregación, sino que expresa una segregación impuesta (Marcuse, 1996).

El deterioro del mercado de trabajo como instrumento de cohesión y su consecuente fragmentación, el desmantelamiento de las instituciones proveedoras de seguridad sobre

la base de criterios solidarios, y la conjunción de los procesos de fragmentación social y espacial hacen que a nuestras sociedades se las vea cada vez más cuarteadas. Uno de los primeros efectos de este proceso es la desaparición del espacio público como espacio de sociabilidad heterogéneo, lo cual implica la pérdida de la riqueza que resulta de un entorno de relaciones más diversas. Hoy la sociabilidad se limita a relaciones entre pares, hecho que entre las familias más pobres refuerza sus carencias y limitaciones. La misma segmentación espacial significa para los sectores medios y altos un gradual distanciamiento con respecto a los sectores sociales más desfavorecidos, distancia sobre la cual se consolida la base para actitudes estigmatizantes y discriminatorias. El proceso de homogeneidad residencial instala en todas las capas sociales un escenario de socialización y una sociabilidad en la igualdad desde el cual se naturalizan las diferencias sociales. Se vive hoy un proceso de construcción de representaciones de lo social a partir de una vivencia cotidiana signada por una homogeneidad cercada por barreras que existen objetivamente, como en el caso de los barrios privados, o que se construyen a partir de la necesidad de diferenciación con respecto a “los otros”. Esta centralidad que adquiere la identidad a partir del barrio toma mayor relevancia en un momento en que los valores asociados a lo nacional dejan de operar como organizadores de cohesión social.

¿Es posible la política social en sociedades que se cuarteen? En contextos donde se pierde la noción de un “nosotros”, en que aquellos que viven en los barrios privados más elitistas no sólo no se sienten conciudadanos de quienes viven en la pobreza extrema y la exclusión sino que, además, los sienten sus enemigos, ¿existe el principio de solidaridad necesario para sustentar acciones orientadas a una redistri-

bución del bienestar? Las políticas sociales pierden legitimidad. Quienes resuelven todas sus necesidades en el mercado, encontrando en él salud, educación y seguridad de una calidad que les satisface, cada vez menos se ven dispuestos a financiar servicios de calidad equivalentes para que los pobres y los excluidos dejen de serlo. Por el contrario, hacia ellos crece el sentimiento de temor, y consecuentemente el pedido de represión. El debilitamiento de la función social del Estado trae aparejado el fortalecimiento del Estado penal, resultado de la necesidad de apoyarse en la policía y las instituciones penitenciarias para compensar los efectos de esta creciente desigualdad. De este modo, la represión policial adquiere cada vez más legitimidad como respuesta frente a las demandas de los sectores más desfavorecidos, en reemplazo de formas representativas de negociación, y, al mismo tiempo, las instituciones carcelarias se van reposicionando positivamente en el espectro de los recursos con los que cuenta el Estado para el control social (Wacquant, 2001).

Aquí nos toca educar

Venimos de décadas en las que se implementaron políticas económicas y sociales que llevaron a un debilitamiento de la capacidad integradora de los Estados, y a la prevalencia de relaciones sociales regidas crecientemente por lógicas de mercado. Como se señaló, uno de los efectos más significativos de estas políticas fue la transformación de la estructura social de nuestros países, visible en las crecientes desigualdades, la vulnerabilidad de los sectores medios, la profundización de los procesos de exclusión social, o la ruptura del entramado social.

En este nuevo escenario es inevitable esperar grandes cambios en las condiciones en que se desarrollan las prácticas educativas. En principio, el lugar desde el cual las familias deben crear las condiciones para que sus niños puedan asistir a la escuela es otro. Los sectores más pobres y los excluidos ven amenazadas las posibilidades de sostener la escolaridad de sus hijos, no sólo por la carencia de recursos materiales, sino también porque operan como obstáculos el contexto, el clima comunitario y la degradación social asociada a la marginalidad y la exclusión. El trabajo infantil, la expulsión de los niños de sus hogares como efecto de situaciones de profundas crisis familiares y la consecuente proliferación de niños de la calle, así como el trabajo entre los adolescentes, son situaciones habituales en contextos de alta concentración de la pobreza y en las zonas de exclusión, las cuales obstaculizan las posibilidades de una escolarización plena.

Con respecto a los sectores medios, la inestabilidad en la articulación de las familias con el mercado de trabajo hace que todos los miembros del hogar aparezcan como una reserva de recursos a ser movilizados en cualquier oportunidad laboral que surja. Cuando el jefe de hogar vive de trabajos ocasionales, o cuenta con contratos laborales de corta duración, se crea un estado de alerta permanente en la familia, en que no pueden dejar pasar oportunidades laborales con el fin de intentar una estabilidad en el flujo de ingresos. Los niños y adolescentes son parte de los escasos recursos con los que cuentan las familias más vulnerables; cuando las circunstancias lo indican, ellos deben salir a trabajar, lo cual en muchos casos significa tener que suspender o abandonar los estudios. De todos modos, hay investigaciones que muestran que, en términos generales, “ellos no asumen un rol central

en la configuración que cada familia da a su vinculación con el sistema productivo, sino que quedan posicionados en un lugar de reserva, de recursos a ser utilizados sólo en segunda instancia, de variable de ajuste al momento de tener que estructurar estrategias para hacer frente a situaciones críticas, en muchos casos crónicas” (López, 2001).

Pero los obstáculos a la educación van más allá de la dimensión material. La crisis de cohesión trae aparejado un conjunto de cambios en términos de valores y expectativas, que inevitablemente impactan en la cotidianidad de la escuela. La valoración que las familias hacen de la educación en contextos de exclusión, la prevalencia de lo individual por sobre lo colectivo, o la competencia desplazando la solidaridad, seguramente implican un nuevo desafío para los educadores en su trabajo diario. ¿Qué representación del mundo se hace un niño que nace en un barrio privado, con barreras y seguridad armada en las entradas? ¿Es posible establecer algún rasgo de identidad común, un punto de encuentro como base para la cohesión, entre este niño y otro que nace en aquellos barrios a los que, por su peligrosidad, no ingresa ni la policía? Este proceso de fragmentación espacial, asociado al fenómeno de los “shoppings” como nuevas plazas o espacios de encuentro, la televisión y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como puertas para otros mundos, etc., hacen que la construcción de la representación de lo social sea distinta. Por último, la redefinición del rol del Estado frente a las demandas sociales, la pérdida de jerarquía del trabajo en instituciones públicas, una valoración cada vez más negativa de la política y episodios como los de corrupción debilitaron aún más a las instituciones públicas, entre ellas a las escolares, erosionando así su capacidad de garantizar una educación de calidad para todos.

2. Desigualdades sociales y educación

Entre el reproductivismo y el optimismo pedagógico

El análisis de la relación entre educación y desigualdad social constituye uno de los núcleos centrales de la sociología de la educación. El debate actual en torno a esta cuestión tiene raíces cuarenta años atrás, cuando diversos estudios comienzan a cuestionar, con datos empíricos, el ideal de educación como cultura neutra que promueve mecanismos de cohesión e integración social, al mismo tiempo que hacen visibles los límites de la educación como inversión productiva, que incrementaría la capacidad de producir riqueza y garantizaría procesos de movilidad social que se traducirían en una justa distribución del bienestar.

Entre los primeros estudios que abren este debate está el ya famoso informe Coleman, publicado en Estados Unidos en 1966. En un momento en que el gobierno de ese país –durante la administración Jonhson– hace una fuerte inversión en mejorar la calidad educativa como estrategia para reducir la pobreza, este sociólogo muestra, mediante un exhaustivo estudio realizado con miles de alumnos desde la Universidad John Hopkins, que los recursos que se estaban invirtiendo en educación tenían un impacto casi nulo en términos de poder revertir la situación desfavorable de los niños y adolescentes de los estratos sociales más bajos. Los datos llevaban a esta conclusión independientemente del tamaño de las escuelas, del salario de los docentes o del equipamiento de las aulas. El

estudio enfatizaba que eran las características de las familias y su situación social lo que más explicaba las diferencias en los logros educativos de los alumnos. Las heridas que abrió este informe tanto en el ambiente político como académico aún no se cerraron, y dieron lugar a toda una tradición de investigaciones que fueron sumando múltiples argumentos que ponían en evidencia la incapacidad de los sistemas educativos frente a los objetivos de justicia formalmente asumidos. En 1972 Christofer Jencks, de la Universidad de Harvard, muestra en otro estudio que logró amplia trascendencia, que la educación explicaba en no más de un 15% las diferencias en las remuneraciones al trabajo, frente a factores mucho más determinantes que hacen a la “suerte y personalidad” de los trabajadores (Kelso, 1999). Posteriores investigaciones mostraban a la escuela como un “screening device”, un dispositivo de análisis y selección de los jóvenes aptos para su incorporación en el sistema productivo, identificando incluso los múltiples mecanismos a través de los cuales hacía efectiva esta función. Se destacan entre ellos el trabajo de R. Collins publicado en 1979, donde destaca que “la principal función de la escuela no es transmitir conocimientos o un ethos de progreso, lo que permitiría la extensión de la meritocracia, sino desarrollar una cultura del estatus, un conjunto de hábitos certificados permitiendo a la clase dirigente seleccionar individuos, de acuerdo con sus exigencias funcionales” (Dubet y Martuccelli, 2000).

Centrando su atención en las capacidades lingüísticas desarrolladas en los niños, Basil Bernstein sostuvo que los niños desarrollan en sus primeros años de vida formas de discurso, modos de utilización del lenguaje, que afectan a su experiencia escolar posterior. Así, entre aquellos de las clases trabajadoras, el discurso de los niños parte de un código res-

tringido, es decir, un fluir del discurso basado en supuestos no explicitados que es esperable que su interlocutor los conozca. Según el autor, este tipo de discurso es adecuado para el desarrollo de la experiencia práctica, pero limitado para la discusión de ideas u otro tipo de situaciones que apelan a una mayor abstracción. Por su parte, los niños de las clases medias adquieren un código elaborado, en el cual el significado de las palabras puede individualizarse para ser usadas en situaciones específicas. Ello habilita la comunicación de ideas o procesos más abstractos. La conclusión de Bernstein es que aquellos niños con código restringido tienen mayor dificultad para abordar las exigencias de la educación escolar que aquellos con código elaborado, explicando así por qué quienes proceden de los sectores sociales más bajos tienen mayor dificultad de llevar una carrera educativa formal que aquellos de los sectores medios y altos (Giddens, 1992).

La tradición francesa también aportó, desde otra perspectiva, investigaciones y desarrollos teóricos que alimentaron de modo muy significativo la crítica a la educación en su relación con la dinámica de la estructura social. Los trabajos desarrollados en los años 60 por Boudon por un lado, y los de Bourdieu y Passeron por el otro, instalan desde perspectivas muy diferentes una crítica a la educación que ha dejado una de las marcas más fuertes con las que carga la sociología de la educación europea en la actualidad. Boudon parte de la constatación de dos fenómenos aparentemente contradictorios: por un lado, la ampliación de las tasas de escolarización en los sectores sociales más bajos, y por el otro, el reforzamiento de las oportunidades educativas diferenciales de los individuos, según sus clases sociales. Esta aparente contradicción es posible, según el autor, porque el acrecentamiento de las igualdades de oportunidades educativas y los

mecanismos de movilidad social son en definitiva dos fenómenos independientes. En tanto las jerarquías escolares resultan de las elecciones racionales de los individuos en función de sus expectativas, las plazas ofrecidas para la estructura social son independientes de esas opciones, y provienen de mecanismos sociales estructurales. Cada una de las estructuras de distribución, la escolar primero y la social después, es independiente y tiene ritmos de transformación diferentes. Así es como puede observarse un crecimiento en la igualdad de oportunidades en el sistema escolar y, al mismo tiempo, el mantenimiento o ampliación de las desigualdades sociales. Desde esta perspectiva, la escuela no puede reducir las desigualdades.

Ante la constatación empírica de las diferencias en las trayectorias educativas de los jóvenes de diferentes sectores sociales, Bourdieu y Passeron, en una línea de pensamiento que retoma los trabajos de Bernstein, sugieren que la socialización en el contexto familiar provee a los niños de actitudes y herramientas cognitivas que no siempre se adaptan a las exigencias explícitas o implícitas de la escuela. Esta diversidad de situaciones resulta del desajuste entre el *habitus* y las competencias heredadas, por un lado, y el tipo de destrezas y disposiciones necesarias para participar de las prácticas educativas, tal como están estructuradas, por el otro.

A partir de poner en evidencia este mecanismo, estos autores intentan mostrar –especialmente en sus trabajos titulados “Los herederos” y “La reproducción”– que la escuela otorga títulos y reconocimientos educativos a quienes pertenecen a situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas, y que de este modo refuerzan y legitiman las desigualdades sociales de origen. Los sistemas escolares otorgan premios a jóvenes cuya procedencia familiar los pone en cla-

ra situación de ventaja, legitimados desde una valoración de la capacidad intelectual o el interés frente al conocimiento, ocultando así el carácter reproductivo de las prácticas escolares (Bourdieu y Passeron, 1977 y 2003).

En la misma época, el estructuralismo francés aportó uno de los discursos más críticos contra la educación, a través de la obra de Louis Althusser. En su trabajo “Ideología y aparatos ideológicos del Estado”, publicado en el año 1968, el autor sostiene que “cada grupo está prácticamente provisto de la ideología que conviene al rol que debe cumplir en la sociedad de clases: rol de explotado (con «conciencia profesional», «moral», «cívica», «nacional» y apolítica altamente «desarrollada»); rol de agente de la explotación (saber mandar y hablar a los obreros: las «relaciones humanas»); de agentes de la represión (saber mandar y hacerse obedecer «sin discutir» o saber manejar la demagogia de la retórica de los dirigentes políticos), o de profesionales de la ideología que saben tratar a las conciencias con el respeto, es decir el desprecio, el chantaje, la demagogia convenientes”. Si bien esas virtudes se enseñan en la familia, la iglesia, el cine o la fábrica, Althusser destaca que la escuela tiene un lugar de privilegio, pues “ningún otro aparato ideológico del Estado dispone durante tantos años de la audiencia obligatoria (y, por si fuera poco, gratuita...), 5 a 6 días sobre 7 a razón de 8 horas diarias, de formación social capitalista. Ahora bien, con el aprendizaje de algunas habilidades recubiertas en la inculcación masiva de la ideología de la clase dominante, se reproduce gran parte de las relaciones de producción de una formación social capitalista, es decir, las relaciones de explotados a explotadores y de explotadores a explotados”.

“Naturalmente, los mecanismos que producen este resultado vital para el régimen capitalista están recubiertos y

disimulados por una ideología de la escuela universalmente reinante, pues ésta es una de las formas esenciales de la ideología burguesa dominante: una ideología que representa a la escuela como un medio neutro, desprovisto de ideología (puesto que es... laico), en el que maestros respetuosos de la «conciencia» y la «libertad» de los niños que les son confiados (con toda confianza) por sus «padres» (que también son libres, es decir, propietarios de sus hijos), los encaminan hacia la libertad, la moralidad y la responsabilidad de adultos mediante su propio ejemplo, los conocimientos, la literatura y sus virtudes «liberadoras».

Este trabajo tiene uno de los párrafos más duros que se han escrito sobre los maestros, al hacerlos parte de la crítica a la escuela. Según el autor, los docentes “no tienen siquiera la más remota sospecha del «trabajo» que el sistema (que los rebasa y aplasta) les obliga a realizar y, peor aún, ponen todo su empeño e ingenio para cumplir con la última directiva (¡los famosos métodos nuevos!). Están tan lejos de imaginárselo que contribuyen con su devoción a mantener y alimentar esta representación ideológica de la escuela, que la hace tan «natural» e indispensable, y hasta bienhechora, a los ojos de nuestros contemporáneos como la iglesia era «natural», indispensable y generosa para nuestros antepasados hace algunos siglos” (Althusser, 1974).

Durante la década de los años 80 estas corrientes críticas, habitualmente conocidas como reproductivistas, fueron perdiendo protagonismo dentro del debate sobre la relación entre educación y equidad social, como efecto de la articulación de diversos factores. Entre ellos cabe destacar el debilitamiento de los paradigmas críticos en el campo académico y fundamentalmente en el campo de la política, y el optimismo que producía la universalización de la educación media en

los países centrales y su asociación con significativos logros sociales. El centro del debate va siendo ocupado entonces por una visión que se instala plenamente en los años 90, a la que se fue conociendo como “optimismo pedagógico”, y que se apoya sobre dos pilares fundamentales desde los cuales valorizar la función de la educación en la sociedad: la formación de recursos humanos y la formación de ciudadanos como estrategias para el desarrollo económico y social.

La relevancia que adquirió la teoría sobre el capital humano en el seno de organismos como el Banco Mundial tuvo un gran impacto en el debate sobre las políticas educativas, y, específicamente, en la definición del lugar que debería ocupar la educación entre las estrategias de recuperación del crecimiento y erradicación de la pobreza en los países de África Subsahariana y América Latina. En este marco la educación queda en el centro de la política social. Llevado a un extremo, podría decirse que no hay política social que no sea una política educativa. La fuerte influencia que tuvieron estos organismos en la definición de las políticas económicas y sociales de América Latina durante los años 90 hizo que esta perspectiva tuviera plena vigencia en la región, y fue inspiradora de muchas de las decisiones tomadas en el marco de las reformas de los sistemas educativos implementadas en la gran mayoría de los países durante la primera mitad de esa década.

Otro suceso que refuerza la centralidad de la educación en la agenda política es la Conferencia Mundial desarrollada en 1990 en Jomtien, Tailandia, en la cual más de 150 gobiernos nacionales firman una declaración mundial que los compromete a garantizar una educación básica de calidad a niños, jóvenes y adultos. Se instala allí una concepción de la educación que incorpora y trasciende su función de formado-

ra de recursos humanos, al apuntar a la formación de los ciudadanos. Desde esta perspectiva, quienes no acceden a una educación de calidad tienen limitadas las posibilidades de un pleno ejercicio de sus derechos y de participación en la sociedad, lo cual se traduce en un debilitamiento de su condición de ciudadanos. Ello implica una redefinición de los contenidos de la educación básica –al incorporar la formación en valores como uno de sus objetivos– y también de las prácticas, al ser ellas mismas formadoras de ciudadanos.

En América Latina esta visión centrada en la noción de ciudadanía queda plasmada en los trabajos conjuntos de la CEPAL y UNESCO en el marco de las actividades orientadas a promover una “transformación productiva con equidad”. Frente a la constatación de que en la región no había experiencias que mostraran la capacidad de garantizar simultáneamente crecimiento económico y equidad, se concluye que la clave para lograr la integración de ambos objetivos estaba en el progreso técnico. Así, ambos organismos producen un documento que pone a la educación como variable clave del desarrollo de la región, destacando que la educación es una de las pocas variables de intervención política que impacta simultáneamente sobre la competitividad económica, la equidad social y el desempeño ciudadano (Tedesco, 2000).

Una de las expresiones más difundidas del optimismo pedagógico es el conjunto de estudios y prácticas centrados en la eficacia escolar, que se concentra en el análisis de los factores que permitirían elevar el “valor añadido” al desarrollo integral de todos los alumnos de una escuela. Más de treinta años de investigaciones realizadas en esta línea tienden a mostrar que los resultados que se obtienen en un establecimiento, e incluso en un aula, dependen menos de los recursos que se ponen en juego que de las propias prácticas

o procedimientos. Así, desde estos estudios no habría evidencia concreta que muestre que los recursos en el aula, la relación docente alumno, el gasto por niño o el salario docente, entre otros factores, inciden en el resultado académico de los alumnos (Gaviria, Martínez-Arias y Castro, 2004).

Del movimiento pendular a la mirada relacional

Este optimismo que se instala en los años 90 encuentra sus propios límites ante la contundencia de la realidad. La creciente complejidad que caracteriza al escenario social en los países de América Latina, y más específicamente, la profundización de situaciones de pobreza extrema y exclusión social, nos confrontan con el siguiente interrogante: ¿Es posible educar en cualquier contexto social? ¿Cuál es el mínimo de equidad necesario para que las prácticas educativas sean exitosas? Cada vez se hacen más visibles las dificultades de los sistemas educativos frente a escenarios tan devastados, en que sus alumnos no cuentan con condiciones mínimas que les permitan participar del proceso educativo. El límite del optimismo pedagógico aparece cuando se constata la necesidad de un mínimo de bienestar social para poder educar.

Como ya se destacó en el primer capítulo, el aumento de las desigualdades en el acceso al bienestar es tal vez el más analizado de los procesos sociales ocurridos en los últimos veinte años, pero no el único. Son indiscutibles hoy los hallazgos respecto a las diversas formas en que se expresa la crisis de cohesión social y la creciente fragmentación de la sociedad, y que se traducen en la ruptura de los lazos sociales primarios y la proliferación de prácticas que privilegian el individualismo por sobre el interés colectivo. Desde el punto

de vista político, venimos de años en que al mismo tiempo que se avanzaba en la consolidación de las democracias de la región, las mismas se veían debilitadas como efecto de permanentes episodios de corrupción, el desgaste de las formas tradicionales de representación política y el desencanto de los ciudadanos ante las promesas incumplidas por sus gobernantes. Desde el punto de vista cultural, nuestras sociedades se encuentran en una permanente tensión entre los efectos universalistas e integradores de los medios masivos de comunicación, en especial Internet, y una vasta proliferación de microculturas que refuerzan en el plano subjetivo los procesos de fragmentación social y aislamiento. La gran diversidad de escenarios, las múltiples expresiones de la pobreza, nuevas formas de exclusión social y espacial, una sociedad cada vez más fragmentada y una creciente coexistencia de múltiples configuraciones culturales, especialmente entre los jóvenes, son constitutivas del nuevo panorama social en América Latina. La década de los años 90 fue una década de consolidación de escenarios sociales muy diversos, diversidad que es riqueza en tanto complejidad cultural, pero que al mismo tiempo se traduce en situaciones de extrema pobreza y exclusión.

En este contexto, los sistemas educativos quedan enfrentados a múltiples desafíos, y tal como están estructurados hoy, se ven en serias dificultades para hacer efectivo el compromiso de una educación de calidad para todos. En principio, surge la necesidad de desarrollar estrategias adecuadas para lograr resultados positivos en cada uno de estos múltiples escenarios que se van delineando en la región, lo cual requiere del desarrollo de diversas aproximaciones pedagógicas para el logro de resultados equivalentes. Surgen así interrogantes tales como de qué modo educar a niños de

familias empobrecidas, cómo educar en contextos de extrema violencia, cómo se logran resultados exitosos entre refugiados o desplazados por la guerra, o cómo retener en la escuela a adolescentes de las más diversas tribus urbanas. Cada caso en particular requiere del desarrollo de estrategias educativas que partan de un profundo conocimiento de estas realidades, y pueda operar exitosamente en ellas.

Sin embargo, ante la evidencia de la proliferación de fenómenos de extrema exclusión, marginalidad profunda, o de ruptura de lazos sociales mínimos, surge inevitablemente la pregunta de si los sistemas educativos están en condiciones de desarrollar estrategias acordes a cada uno de ellos, o, por el contrario, se estarían conformando configuraciones sociales frente a las cuales no habría pedagogía posible.

La constatación de esta realidad está dando lugar al surgimiento de un discurso crítico muy cercano al de los años 70. Por ejemplo, ante la publicación del listado de las 100 mejores escuelas de Chile, entre las que predominan establecimientos privados pagos, una nota de opinión publicada en uno de los periódicos de mayor circulación de ese país sugiere que a la hora de leer estos rankings debería tenerse en cuenta que “tenemos en Chile un sistema educacional altamente segmentado de acuerdo al origen socio-familiar de los estudiantes. Los que más capital cultural poseen por herencia del hogar reciben el mejor trato escolar; los que tienen menos, reciben el trato más deficiente. Si a esto se suma que también el gasto por alumno es proporcional a la riqueza de las familias, tenemos un cuadro de casi perfecta desigualdad”. Previamente se había destacado que “educar con éxito a los herederos de capital cultural es tarea de suyo difícil, como muestra el mediocre desempeño de los alumnos de nuestros más caros colegios en exámenes internacionales. Educar

a los desposeídos de capital cultural (...) es una labor de tal magnitud y dificultad, que incluso los países más ricos, como Estados Unidos y Gran Bretaña, aún no logran llevarla adelante con éxito” (Brunner, 2004).

El debate en torno a cómo articular la educación con los procesos sociales adquiere así el carácter cíclico de un movimiento pendular que se extiende entre dos posiciones: el reproductivismo en un extremo, el optimismo pedagógico en el otro. Estos dos extremos definen una tensión que es posible a partir de compartir una misma lógica en su raíz: para analizar la relación entre educación y equidad social ambas posturas coinciden en poner un polo de esta relación como condición previa del otro. Están configurados en torno a esquemas causales unidireccionales que proponen, desde un lado, que no es posible una buena educación si no cambian las condiciones sociales que le dan contexto, y desde el otro, que no es posible una sociedad justa y equitativa sin una buena educación.

¿Buscamos los problemas –y consecuentemente las soluciones– fuera de la escuela, en la situación social? ¿Lo hacemos, en el otro extremo de este movimiento pendular, poniendo la mirada dentro de la escuela? ¿O nos tentamos a detener el péndulo en la mitad de su recorrido, en un gesto pragmático –casi resignado– que nos invite a buscar al mismo tiempo adentro y afuera de la institución escolar? El debate se enriquece si se puede pasar de la lógica causal unidireccional, que subyace a ambas visiones ubicadas en los extremos de este movimiento pendular, a un abordaje relacional del problema de la articulación entre educación y equidad social. Desde esta perspectiva la mirada no debería ser puesta ni dentro del sistema educativo, ni fuera, ni en ambos espacios al mismo tiempo, sino en la relación entre ambas es-

feras. El análisis debería dejar de partir de la situación social o la educación y centrarse en el punto de interacción entre ambas esferas, en su propia relación.

Una mirada relacional del problema de la articulación entre educación y equidad social nos lleva a analizar cada una de sus partes en su relación con la otra. Así, no hay sistema educativo, o propuesta pedagógica, e incluso escuela que pueda ser analizada y valorizada en sí misma, sino en función de las características del escenario social en que se inscriben, y de su capacidad de garantizar una buena educación en ese contexto. Del mismo modo, desde el punto de vista educativo no hay situación social que sea problemática en sí misma, sino en función de las capacidades del sistema educativo para hacer frente a sus especificidades y poder desarrollar una estrategia pedagógica acorde a las mismas.

En esta tensión entre educación y equidad social surgen dos preguntas que pueden formularse de modo diferente según nos posicionamos en uno u otro polo de la relación. Ubicados desde la preocupación por la cuestión social, estas dos preguntas son: ¿en qué medida las metas de mayor equidad social se ven obstaculizadas por una inequitativa distribución del conocimiento?, y ¿qué aporte hacen las mejoras en las condiciones de vida en nuestras sociedades al logro de metas educativas más justas? Vistas desde una mirada centrada en la educación, las mismas preguntas quedan formuladas de otro modo: ¿cuál es el aporte que la educación puede hacer a los procesos de construcción de una sociedad más equitativa?, y ¿qué obstáculos representan para el desarrollo educativo las condiciones de injusticia social actualmente vigentes en la región?

En ambos casos la primera pregunta nos lleva a concentrarnos en los aportes de la equidad social a los objetivos

de una distribución justa del conocimiento, en tanto la segunda plantea la relación inversa: la equidad educativa y su capacidad de aportar o hacer obstáculo al desarrollo social. Quedan planteados así dos temas centrales: la situación social por un lado, la equidad educativa por el otro.

¿Igualdad o equidad?

El debate sobre la equidad es relativamente nuevo en el campo de las políticas educativas, así como en el de las políticas sociales en general. Si bien existen antecedentes previos en el ámbito académico, su instalación en el debate público data de la década de los años 90. En ese contexto el concepto de equidad aparece como desafiando al de igualdad, situación que da lugar a múltiples malestares ideológicos, además de aportar confusiones en el plano conceptual. En América Latina abonó fuertemente al malestar en medios académicos y políticos progresistas el hecho de que se atribuya su origen al Banco Mundial y otras agencias multilaterales del sistema internacional. Sin embargo, este disgusto con el término trasciende las fronteras de la región. Por ejemplo, en un documento de la comisión de la Unión Europea que analiza la equidad de los sistemas educativos se explicita la necesidad de plantear una definición clara de este concepto, a los efectos de quedar libres de sospechas de estar justificando “desigualdades injustificables en beneficio de las clases dominantes” (European Group of Research on Equity of the Educational Systems, 2003. *Original en inglés*).

La noción de equidad irrumpe así en un campo donde la concepción igualitarista de la educación está instalada en la base de los sistemas educativos de la región desde sus orí-

genes, hace ya más de un siglo. Primaba entonces el desafío de enfrentar a prácticas sociales múltiples y diversas, carentes de una raíz común que las unifique, con una cultura unitaria desde la cual iniciar un proceso de integración. Cultura que debía además promover un proceso de modernización guiado por un proyecto de secularización, en que las explicaciones científicas debían desplazar a las concepciones míticas y religiosas de la realidad. Este proceso apelaba a una confianza y una creencia en el saber objetivo como modo de abrir el camino hacia una cultura universal identificada con la construcción de la Nación (Dubet y Martuccelli, 2000). Así, una oferta educativa homogénea estuvo presente en la dinámica de conformación de los Estados nación de la región, como práctica cohesionante que tuvo un alto impacto en los procesos de integración social.

La capacidad integradora de esta visión igualitaria entra en crisis cuando las sociedades se van tornando cada vez más heterogéneas, y en las que la distribución de la riqueza es crecientemente injusta. Es precisamente la creciente desigualdad en el origen social de las personas, en sus condiciones de vida, en sus trayectorias o en sus pertenencias culturales lo que pone en cuestión la pertinencia de una oferta educativa igual para todos. Desde una perspectiva optimista podría sostenerse que en sociedades más homogéneas una educación igualitaria tiene la capacidad de fortalecer tendencias a la equidad social, promover una movilidad social ascendente y una mayor cohesión social. Desde una visión crítica puede decirse, en cambio, que en sociedades homogéneas la educación reproduce –como en todas las sociedades– las desigualdades existentes, aunque en este caso dichas desigualdades son aceptables. Pero en el nuevo escenario social que se va configurando en la región una oferta educati-

va concebida como igualitaria deja de tener efectos integradores frente a semejantes desigualdades sociales, y pasa inevitablemente a reproducir y reforzar situaciones de discriminación ya intolerables. Así, en sociedades homogéneas la educación refuerza la homogeneidad. La misma educación tiene efectos similares en las trayectorias individuales de cada uno de los ciudadanos, en tanto ellos son similares y parten de situaciones iniciales comparables. En contextos de alta heterogeneidad, en que las situaciones individuales son cada vez más diversas, una oferta educativa homogénea se traduce necesariamente en trayectorias y logros sumamente dispares.

El tema de la desigualdad entre las personas está en el centro del análisis que hace Amartya Sen sobre las igualdades, en un planteo que ofrece claves muy enriquecedoras para avanzar hacia una posición clara en relación con la noción de equidad educativa. El autor destaca que toda teoría normativa del orden social que haya resistido el paso del tiempo está sustentada en un principio de igualdad. Puede tratarse de igualdad de libertades, de igualdad en el acceso a bienes elementales, igualdad de recursos, de tratamiento, o de derechos, pero en todos los casos encontramos como factor común la búsqueda de una igualdad como horizonte. En consecuencia, lo que diferencia una corriente de pensamiento de las otras no es el promover o no la igualdad, sino cuál es el tipo de igualdad que promueven. Como lo sintetiza Sen, igualdad, ¿de qué?

Se plantea así la necesidad de un debate, cuya solución es ética, respecto a cuál es la igualdad que debe ser considerada. El autor destaca que este debate es inevitable, pues no es posible pretender la coexistencia de igualdades múltiples en diferentes dimensiones de la vida por el hecho de que

cada uno de nosotros somos, precisamente, desiguales a los otros. Si todos fuéramos exactamente iguales, la igualdad en una de las dimensiones de la vida se traduciría en igualdad en todas las restantes, pero es la desigualdad entre los sujetos lo que genera esta relación de competencia entre los diferentes horizontes de igualdad posibles. Sen recurre a un ejemplo muy sencillo, y muy esclarecedor. Dos personas, una discapacitada y la otra no, pueden tener exactamente los mismos ingresos, pero la forma en que esos ingresos se manifiestan en su calidad de vida va a ser muy diferente, precisamente porque una de ellas está físicamente disminuida. La igualdad en una de las dimensiones, en este caso en los ingresos, no se refleja en igualdad en las otras dimensiones de la vida, como puede ser la calidad de vida, por el sólo hecho de que estas dos personas son diferentes. Ahora bien, si frente a estas dos personas se decide dar prioridad a la igualdad en la calidad de vida, deberán entonces proveerse a ellas ingresos diferentes. Nos vemos imposibilitados de exigir la igualdad en uno de los ámbitos si previamente pusimos como exigencia la igualdad en el otro.

Así, la idea de igualdad requiere de mayores precisiones frente a la diversidad propia del ser humano, y a la diversidad de dimensiones respecto a las cuales puede ser promovida. Es aquí donde aparece la necesidad de un concepto que establezca una lógica desde la cual fundar un principio ordenador de estas diversidades, y donde Fitoussi y Rosanvallón, partiendo de esta misma reflexión de Sen, introducen la noción de equidad. Ellos presentan a la equidad como instancia que se ubica por encima del análisis de la igualdad en cada una de las dimensiones, organizándolas y estructurándolas en torno a una igualdad fundamental. Establecer un criterio de equidad significa identificar cuál es la dimensión funda-

mental respecto a la cual definir un horizonte de igualdad, y en torno a la cual se estructuran todas las desigualdades resultantes. En el ejemplo tratado, proponer que el criterio de equidad se centra en la igualdad en los niveles de bienestar implicaría aceptar que los ingresos que se dan a ambas personas deben ser diferentes. Ahora bien, desde esta perspectiva, esta desigualdad en los ingresos pasa a ser una desigualdad justa, en tanto aporta a un horizonte de equidad, y consecuentemente una desigualdad legítima y tolerable. El principio de equidad adoptado parte del reconocimiento de las desigualdades intrínsecas de los sujetos y engloba en sí mismo a todas las dimensiones de la igualdad, en un planteo ineludiblemente ético, en tanto no nos libera de la necesidad de responder a la pregunta inevitable: igualdad, ¿de qué?

Aquí es donde la noción de equidad aparece legitimando desigualdades en diversas dimensiones de la vida social, y es tal vez este punto el que da lugar a críticas o malentendidos. Pero sólo puede legitimar desigualdades si las mismas están orientadas al logro de una igualdad fundamental, estructurante y organizadora de todas las demás. La noción de equidad no compite ni desplaza a la de igualdad, sino que, por el contrario, la integra, ampliándola en sus múltiples dimensiones. No hay equidad sin igualdad, sin esa igualdad estructurante que define el horizonte de todas las acciones. La noción de equidad renuncia a la idea de que todos somos iguales, y es precisamente a partir de este reconocimiento de las diferencias que propone una estrategia para lograr esa igualdad fundamental. La igualdad es, entonces, una construcción social.

Desde esta perspectiva, la noción de equidad tiene un carácter eminentemente político. Por un lado, porque lleva implícita una valoración ética en su definición, al exigir una

toma de posición sobre cuál es la igualdad estructurante que se define como horizonte. Por el otro, porque en tanto la equidad implica la búsqueda de la igualdad, esta igualdad fundamental que define los criterios de equidad no debe ser pensada como una situación dada, posible de ser mensurada en un momento específico, sino como un proyecto, un principio de organización que estructura el devenir de una sociedad. La idea de igualdad, pensada como proyecto, apela a la necesidad de un consenso, un “pacto social”, que genere una dinámica orientada hacia el futuro. Sólo en estas condiciones la noción de equidad se pone en acción, resignificando el presente, ya no como determinación inevitable del pasado, sino como momento de construcción de ese futuro.

Fitoussi y Rosanvallón le exigen a este principio de equidad la capacidad de romper con los determinismos del pasado, por su carácter injusto y desarticulador de la sociedad. Ante la ausencia de un principio de equidad que organiza el futuro en torno a una igualdad fundamental, “el equilibrio del tiempo se inclina a favor del pasado, es decir, de la valoración presente de éste. Las condiciones iniciales pesan entonces más intensamente, y el presente se convierte en el lugar donde se busca sacar el mejor partido de ellas. Sólo el pasado tranquiliza cuando el futuro inquieta, o cuando ya no es perceptible con la misma agudeza”. Este pasado que se impone, estas condiciones iniciales a las que se apela para construir el presente, están signadas por tremendas desigualdades e injusticias, y además “ese retorno a las condiciones iniciales tiene un efecto de fragmentación social, pues al valorizar para mal o para bien las diferencias de trayectoria se valoriza más la relación de cada uno con su propia historia que con el prójimo. Si cada uno tiene la impresión de depender más de su pasado que de su relación con los otros, la

tentación del individualismo se tornará más fuerte, y la desarticulación social más profunda”. Es por esto que este principio de igualdad, implícito en la noción de equidad, debe tener por objeto establecer una dinámica permanente que tienda a remediar las desigualdades iniciales, que ponga en acción “un combate contra el determinismo, explicación lineal del futuro por el pasado” (Fitoussi y Rosanvallón, 1996).

Sobre la equidad educativa

Avanzar en la definición de un criterio de equidad en educación implica, entonces, tener que identificar una igualdad fundamental en torno a la cual estructurar un proyecto educativo que permita romper con los determinismos del pasado, igualando las condiciones de integración a la sociedad. Marc Demeuse destaca que existen al menos cuatro principios de equidad que compiten por imponerse en el campo educativo, organizados a partir de las siguientes igualdades fundamentales: igualdad en el acceso, igualdad en las condiciones o medios de aprendizaje, igualdad en los logros o resultados, e igualdad en la realización social de estos logros.

La igualdad en el acceso es la expresión en el campo de la educación del principio de igualdad de oportunidades: un sistema educativo es equitativo si todas las personas tienen las mismas oportunidades de acceder a él. Este principio ordenador deja fuera de consideración –o en rigor constituye en ilegítimas– las desigualdades que puedan surgir ya en la escuela, en las trayectorias o en los logros educativos a partir de las diferencias sociales y culturales propias de todos los alumnos.

El segundo criterio, el de igualdad en las condiciones y medios de aprendizaje, pone el énfasis en las estrategias

pedagógicas y las propuestas institucionales desde las cuales se abordan las prácticas educativas. Es éste el principio igualitario al que se hizo referencia previamente, el que está en la base de los sistemas educativos de la región en su concepción. Esta igualdad en los medios desatiende el hecho de que no todos tienen las mismas oportunidades de acceder a la escuela, y no todos llegan iguales, es decir, con los mismos recursos para participar de las prácticas educativas propuestas, y al mismo tiempo acepta las diferencias en los logros que resultan de la diversidad en los alumnos.

El tercer criterio pone el énfasis en la igualdad en los logros educativos. La idea es que todas las personas, independientemente de su origen social o cultural, deben tener igual acceso al conocimiento. Los sistemas educativos aparecen aquí como igualadores en la formación de los sujetos, como proveedores de los mismos recursos. Optar por esta dimensión implica partir del reconocimiento de las diferencias, tanto al definir criterios de acceso como en la elaboración de las propuestas pedagógicas e institucionales que definen las prácticas educativas.

El cuarto criterio se centra en la igualdad en la realización social de los logros educativos. Dicho en otros términos, un sistema educativo es equitativo si el impacto social de la educación es el mismo en cada uno de los escenarios sociales en que se **despliega**³.

³ En el informe de la comisión de la Unión Europea antes mencionado se recurre al mismo esquema de A. Grisay, pero se agrega una quinta opción, adjudicada al pensamiento neoliberal, que es el renunciamiento a cualquier principio igualador, pues cada uno de ellos implica una limitación a las libertades individuales, o una restricción a los derechos de propiedad. Sen diría aquí que el principio igualador es, precisamente, la libertad (European Group of Research on Equity of the Educational Systems, 2003).

Establecer un criterio de equidad en educación, y consecuentemente definir un horizonte de política educativa, implica optar por una de estas igualdades fundamentales. Como se destacó previamente la solución a este planteo es fundamentalmente ética, y el criterio por el cual se opta en este caso es subrayar el aporte que cada uno de ellos hace a superar los determinismos del pasado frente a la vida en sociedad.

El primer criterio, el de la igualdad de oportunidades, implica la instalación de un esquema meritocrático, en el cual los logros educativos de cada uno derivan de sus capacidades y de su esfuerzo. Asegurando al partir la igualdad de oportunidades, la escuela permite la realización de las cualidades propias de los individuos en función de sus propios talentos. Una propuesta de equidad basada en esta igualdad fundamental se traducirá inevitablemente en logros educativos sumamente dispares, a partir de las desiguales condiciones en que acceden a la escuela niños y adolescentes de los más diversos sectores sociales, legitimando fenómenos tales como el fracaso escolar y la deserción, que afectan especialmente a los sectores más pobres y a los excluidos. Resaltar como criterio organizador del principio de equidad la igualdad de acceso no logra neutralizar las diferencias iniciales sino que, por el contrario, las refuerza, al dejar libradas las trayectorias educativas, las posibilidades de poder hacer un buen aprovechamiento o no de esas oportunidades, a las capacidades y recursos que cada uno posee, cuya distribución en la sociedad es sumamente inequitativa. Una escuela meritocrática es una escuela que selecciona a los más capaces y a los más productivos, quitando oportunidades al resto.

Con respecto al segundo de los criterios, la realidad hoy nos muestra, tal como se adelantó, que nuestras sociedades no resisten un sistema educativo que centra los crite-

rios de igualdad en los procesos. Tratar del mismo modo a personas que provienen de escenarios sociales sumamente desiguales es reproducir estas desigualdades, y en este caso legitimarlas. Una de las tesis centrales de este trabajo, y que se irá desarrollando a lo largo de todo el texto, es precisamente que uno de los factores que más explica el carácter inequitativo de los sistemas educativos de la región es la prevalencia de prácticas tradicionales que se sustentan en el carácter igualitario de la oferta.

El último de los criterios presentados, el de evaluar la equidad de los sistemas en función del impacto que tienen en el desarrollo social, presenta al menos dos particularidades desde las cuales se nutren sus principales críticas. Por un lado, pone el énfasis en la educación como medio para el desarrollo social, al punto de que la equidad se define en el campo por su capacidad transformadora. Por el otro, en tanto cada escenario social es diferente, la educación que se ofrece en cada uno de ellos debe ser diferente, pues debe compensar las diferencias en otras dimensiones que hacen al desarrollo social. Esto podría implicar, por ejemplo, que ciertas regiones de un país “necesiten” menos educación que otras. Las dos observaciones adelantan los puntos en que se centra su crítica. Por un lado, esta postura renuncia a la posibilidad de considerar a la educación como un valor en sí mismo, y centra su atención en una visión utilitarista de la misma, en tanto promotora de desarrollo social. Por el otro, y precisamente desde el reconocimiento de que la educación sí es un valor en sí mismo, resulta inaceptable concluir que un grupo social pueda merecer menos educación que otro.

El principio de equidad basado en la igualdad de resultados aparece como el único con opción de compensar y revertir las desigualdades iniciales, rompiendo dentro del sis-

tema educativo con los determinismos sociales. Los argumentos a favor de la igualdad en los logros de aprendizaje son precisamente aquellos que ponen el énfasis en la educación como motora de los procesos de desarrollo social y fortalecimiento de las prácticas democráticas. Desde esta perspectiva, la educación es considerada una necesidad básica, e incrementar el nivel educativo de las personas es proveerlas de recursos que le permitan una mayor participación y capacidad de influencia en la sociedad.

Los análisis del mercado de trabajo llevan cada vez más a concluir que la educación se constituye en un factor determinante para definir el tipo y la calidad de la relación que las personas pueden establecer con el mundo laboral, incidiendo de un modo creciente en el nivel y la estabilidad de los ingresos. En tanto el mercado de trabajo es la principal fuente de distribución de la riqueza que se genera en nuestras sociedades, igualar los niveles educativos de la sociedad representa un paso fundamental frente al desafío de igualar las oportunidades –tanto frente al éxito como al fracaso– en el acceso al bienestar.

Desde la defensa de este principio de equidad, las nociones de eficiencia y eficacia de los sistemas educativos quedan también redefinidas. Así, estas dimensiones no sólo deben ser evaluadas a la luz de la capacidad de los sistemas de elevar los niveles medios de educación de una sociedad, sino también de reducir las brechas entre los diferentes grupos sociales.

Las críticas a la igualdad en los resultados son múltiples, y en su mayoría se basan en la tensión entre igualdad y libertad. Promover horizontes de igualdad implica reducir las libertades individuales, por lo que el derecho a la igualdad atenta inevitablemente contra el derecho a la libertad. La

expresión máxima de la restricción a las libertades individuales frente a la educación se desprende del hecho siguiente: una de las estrategias a las que se recurre para garantizar igualdad en los resultados es el establecimiento de la educación básica como obligatoria. Pero, además, la igualdad en los resultados entra en conflicto con la idea de igualdad de oportunidades, en tanto esta última presupone ofertas diferenciadas entre las cuales elegir a partir de las preferencias y opciones individuales.

Ahora bien, ¿qué quiere decir realmente igualdad de resultados? ¿Todas las personas deben pasar por el sistema educativo y aprender exactamente lo mismo? ¿Todos tienen que aprender absolutamente todo? ¿Implica que nadie puede acceder a mayor conocimiento, en caso de que quiera? Obviamente es impensable que la igualdad de resultados implique opciones como las enunciadas. Es insostenible que todos deban conocer a fondo las complejidades de cada uno de los campos de las ciencias y las artes, así como también es indefendible negar a alguien la posibilidad de profundizar al máximo en el área de conocimiento que es de su interés.

Es por ello que el planteo de igualdad en los resultados se traduce en un debate sobre cuál es el conjunto de conocimientos básicos que deben ser garantizados para todos, y a partir de los cuales cada uno desarrolla sus proyectos educativos individuales. En la perspectiva actual, un principio de equidad basado en la igualdad de resultados apela a la igualdad en el acceso a un conjunto básico de conocimientos e igualdad de oportunidades para profundizar en la formación.

La discusión sobre cuál debe ser ese mínimo de conocimientos –los contenidos de la educación básica–, al cual cada ciudadano debe acceder, está lejos de tender a un consen-

so. ¿Se define ese mínimo indiscutible como el conjunto de saberes y competencias que habilitan para la vida en sociedad? En caso de ser así, ¿es posible establecer cuáles son esos conocimientos? En la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos del año 1990, por ejemplo, se definió como educación básica una educación capaz de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos. Estas necesidades básicas, a su vez, fueron definidas como aquellos conocimientos teóricos y prácticos, destrezas, valores y actitudes que, en cada caso y en cada circunstancia y momento concreto, permiten que las personas puedan encarar sus necesidades básicas: la supervivencia, el desarrollo pleno de las propias capacidades, el logro de una vida y un trabajo dignos, una participación plena en el desarrollo y el mejoramiento de la calidad de vida (Torres, 2000).

Actualmente hay cada vez más acuerdo –al menos en América Latina– en establecer la educación media como horizonte de igualdad. Esta tendencia se impone a partir de las exigencias que representa la vida en sociedad en este nuevo milenio, y donde se reconoce el valor que tiene hoy llegar al menos a completar la educación secundaria. Así, la propia dinámica de nuestras sociedades genera una demanda y expectativa respecto de la educación, y de ellas se desprende una “obligatoriedad social”, a la que paulatinamente se le va agregando la fuerza de la “obligatoriedad legal” (Tenti, 2003). En los hechos, ya se identifican Estados en la región que reglamentaron la obligatoriedad de la educación media como modo de responder a esta demanda social, acto que desencadena en sí la necesidad de redefinir su sentido y de transformarla a la altura de las nuevas exigencias que recaen sobre ella. Sin dudas, que la discusión tienda a la definición de ciertos niveles educativos como obligatorios

implica un acuerdo en cuanto a sus contenidos, pues la equidad debe ser en el acceso a los mismos, y no en los años de escolarización.

Una observación recurrente con respecto a los objetivos que deben estar considerados en esta educación básica es que debe proveer la capacidad para que cada alumno pueda elegir, a partir de un juicio fundamentado, su futuro educativo. Ello implica proporcionar los recursos adecuados para la toma de decisiones al respecto, así como para que puedan desplegarse proyectos educativos individuales acordes con las necesidades y preferencias de cada uno. En estos términos, este principio de equidad educativa tiende hacia una definición más compleja, pues no sólo apela a una igualdad de resultados en cuanto acceso a un conjunto de conocimientos básicos irrenunciables, sino que también incluye en su concepción la igualdad de oportunidades con respecto a una educación superior.

Nuevamente Amartya Sen da elementos para profundizar en las implicancias que tiene esta segunda dimensión que se incorpora en la definición de equidad. Siguiendo su razonamiento uno podría plantear que un primer análisis de las trayectorias educativas de las personas se centra en evaluar los logros efectivos de cada una de ellas, en tanto aspectos constitutivos de las mismas. Así, nos centraríamos en analizar el nivel de instrucción alcanzado, el tipo de estudios cursados, la clase de establecimientos a los que fue, etc. A este conjunto de logros efectivos, observables en cada persona en tanto realización objetiva, el autor los denomina funcionamientos. Sen destaca que a esta noción de funcionamientos está estrechamente relacionada la “capacidad” de funcionar. La idea de capacidad remite al conjunto de funcionamientos que cada persona tiene opción de alcanzar, y re-

fleja la libertad de las personas para elegir un tipo de vida u otro. De este modo, el autor nos lleva a analizar las realizaciones efectivas a la luz del abanico de opciones entre las cuales fueron escogidas.

La incorporación de la noción de capacidades propone un segundo análisis de las trayectorias educativas de las personas, al instalar la siguiente pregunta: ¿en qué medida los logros efectivos de un individuo son el resultado de un proyecto educativo elegido libremente o, por el contrario, expresan la única opción que tuvo a partir de su situación particular? Ambos planos del análisis –el de los funcionamientos y el de las capacidades– son fundamentales, pero es el segundo el que permite una comprensión que trasciende al sujeto y da cuenta de la situación social en que vive. El primer análisis nos podría mostrar, por ejemplo, a dos personas adultas que tienen como máximo nivel de instrucción alcanzado la educación media completa. El segundo análisis podría enriquecer esta primera lectura al mostrarnos que uno de ellos decidió terminar allí su carrera educativa para dedicarse a otras actividades, en tanto la otra persona debió dejar a causa de las limitaciones que el sistema educativo le ponía por ausencia de oferta, arancelamiento u otro tipo de mecanismo de exclusión.

Desde esta perspectiva, el análisis de las capacidades –esto es, de las opciones reales con las que cada uno se encuentra a la hora de pensar su futuro educativo– instala una mirada crítica sobre el carácter equitativo de los sistemas educativos, “al juzgar qué cartas ha repartido la sociedad a una persona” (Sen, 1995). Este análisis da cuenta de las opciones que ofrecen los sistemas educativos a personas de diferentes orígenes sociales, más allá de los resultados efectivos que ellas logren, y es este análisis el que permite cono-

cer en qué medida la educación puede desviar las trayectorias individuales de los determinismos sociales.

Cabe destacar que si bien se están incorporando dos igualdades en la definición del principio de equidad educativa, las mismas no deben ser vistas como en tensión, en el sentido de que la igualdad en una de ellas se podría traducir en desigualdad en la otra, tal como fue expresado anteriormente. Esto se debe a que la coexistencia de estas igualdades no depende de los atributos propios de las personas, sino que se apoya en las características de los sistemas educativos. Un sistema educativo es equitativo si además de proveer los conocimientos básicos establecidos garantiza igualdad de oportunidades frente a una educación superior. Por el contrario, este sistema no es equitativo cuando priva a ciertos sectores de la sociedad de la posibilidad de profundizar en su formación, aun cuando haya garantizado el acceso a esta educación básica.

La definición de equidad educativa a partir de la búsqueda de la igualdad en los logros educativos y en las oportunidades a una educación superior presupone asumir y promover un conjunto de desigualdades, legitimadas desde este principio de equidad. En primer lugar, implica promover diferencias en el trato de los niños en el acceso, por ejemplo, incentivando una incorporación más temprana entre aquellos que provienen de sectores sociales más postergados. En segundo lugar, el tratamiento que los niños y adolescentes deban recibir a lo largo de toda su trayectoria educativa también deberá ser diferente, a partir del reconocimiento de las particularidades de cada uno de los escenarios sociales de los cuales provienen los alumnos de cada escuela.

Frente a la habitual constatación de que los pobres reciben peor educación que los ricos, con menos horas de cla-

ses, docentes menos entrenados y aulas peor equipadas, promover estrategias diferentes para los distintos estratos sociales puede ser visto como una verdadera amenaza, pues puede resultar en un modo de profundizar y legitimar estas diferencias. Pero es decisivo aquí tener en cuenta que sólo serán justas aquellas desigualdades que están orientadas a garantizar igualdad en los resultados.

La mayoría de las desigualdades que hoy existen en el funcionamiento de los sistemas educativos tienden efectivamente a reforzar las diferencias sociales, ofreciendo menos y peor educación a quienes más dificultades tienen. En tanto estas desigualdades no están estructuradas en torno a ningún criterio de equidad, sino que, por el contrario, responden a lógicas sociales excluyentes, son desigualdades ilegítimas e intolerables, y por consiguiente desigualdades que deben ser erradicadas de los sistemas educativos. Ahora bien, sabemos ya que no es posible exigir igualdades en otras dimensiones del funcionamiento de los sistemas educativos si pretendemos igualdad en los resultados, por lo que la erradicación de las desigualdades existentes implica necesariamente la instalación de otras, que sólo serán legítimas y tolerables en la medida en que muestren su capacidad de aportar a la igualdad en los resultados, condición para que los sistemas educativos sean equitativos en sí mismos, y aporten a la equidad social.

3. Las condiciones de educabilidad⁴

Cuando uno habla con los docentes, es habitual escucharlos decir que, en las condiciones en que vienen sus alumnos, resulta muy difícil garantizar una clase ordenada y buenos resultados en el aprendizaje. La mala alimentación, la falta de materiales, el cansancio, la imposibilidad de concentrarse son indicios de una cotidianeidad de los niños que dificulta el buen aprovechamiento de las prácticas educativas. Los docentes que trabajan en comunidades indígenas suelen encontrar su dificultad en la distancia cultural que los separa de sus alumnos. No sólo la lengua es diferente, sino que un conjunto de valores y prácticas cotidianas se les filtran al interior de las aulas, obstaculizando su trabajo diario. Hay zonas en nuestra región en que la exclusión es tal que un número importante de niños no pueden ir a la escuela pública de su barrio, pues no cuentan con el mínimo de recursos materiales o con una cotidianeidad que haga posible el acceso a esas instituciones. También los maestros se quejan por el nivel de descontrol, violencia o indisciplina de sus alumnos.

Es recurrente que uno termine dialogando con docen-

⁴ Hubo dos trabajos que constituyen versiones preliminares del texto que conforma este tercer capítulo. El primero de ellos se tituló “Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes de América Latina”, y lo escribí con Juan Carlos Tedesco en el año 2002, al comienzo de esta investigación. Durante el año 2004, y basado en ese trabajo, hubo un segundo texto de mi autoría titulado “Educación y equidad. Aportes desde la noción de educabilidad”. Ambos documentos fueron difundidos a través del sitio de Web del IPE: www.iipe-buenosaires.org.ar

tes que se sienten desbordados, detenidos frente a realidades en las cuales les es sumamente difícil desplegar sus aprendizajes y su experiencia. Ante escenarios que les resultan ajenos, sus herramientas pierden eficacia. Los alumnos que entran a sus escuelas poco tienen que ver con aquel alumno para el cual fueron entrenados, para aquel ante el cual sí sabrían qué hacer. Pareciera que hay algo que estos docentes esperan y que no existe.

Las condiciones sociales para el aprendizaje

Una observación detallada de lo que ocurre en las escuelas, el diálogo con estos maestros, la posibilidad de reconstruir las prácticas en las aulas, el ejercicio de indagar las vivencias de los alumnos o las expectativas y dificultades de sus padres permiten ver, entre muchas otras cosas, las condiciones que hoy por hoy la mayoría de las escuelas les ponen a los niños y adolescentes para que puedan acceder a sus aulas, y participar del proceso educativo. Lo que se encuentra, en la gran mayoría de los casos, es que para que los niños puedan ir a la escuela y participar exitosamente de las clases es necesario que estén adecuadamente alimentados y sanos, que vivan en un medio que no les signifique obstáculos a las prácticas educativas, y que hayan internalizado un conjunto de representaciones, valores y actitudes que los dispongan favorablemente para el aprendizaje escolar. Dicho conjunto alude, por ejemplo, a la capacidad de dialogar, conocer y dominar el idioma en que se dictan las clases, tratar con extraños, reconocer la autoridad del maestro, portarse bien, respetar normas institucionales, asumir compromisos, reconocer el valor de las obligaciones, depositar la confianza en

otros, etc. Por último, vemos también que las escuelas esperan de los alumnos capacidad de adaptación a un entorno múltiple y cambiante y capacidad de individualización y autonomía. La experiencia escolar, tal como la conocemos hoy en nuestros países, presupone un niño con un conjunto de predisposiciones desarrolladas antes de ingresar a la escuela, fuera de ella.

Este aprendizaje previo a la escuela se da de múltiples maneras. Por un lado, existen a diario esos momentos en que los adultos enseñan a los niños, por ejemplo, a utilizar adecuadamente los cubiertos en la mesa, a atarse los zapatos, o a cruzar las calles con precaución, situaciones en las que el adulto es conciente de que está enseñando del mismo modo en que el niño sabe que está aprendiendo. Pero además, y por sobre todo, existe todo un aprendizaje que se produce inconscientemente, de modo inadvertido y espontáneo. Es un proceso de educación que se da de un modo no racional, presente en todas las prácticas sociales en las que el niño participa desde su nacimiento. La transmisión doméstica de este conjunto de disposiciones, de este capital cultural incorporado, es el resultado de un trabajo físico y mental por parte del niño, de un esfuerzo en el que involucra su cuerpo, de una exposición a un trabajo de inculcación y asimilación, un trabajo del sujeto sobre sí mismo, caracterizado además por tener una inmensa carga emocional (Tenti, 1994). El proceso de conformación del sujeto en su etapa inicial es un proceso de construcción de identidad, que enfrenta al niño con la necesidad de proveerse de la misma, y que requiere de un fuerte lazo afectivo con sus adultos de referencia. El proceso de construcción de identidad presupone una identificación previa con otros, cargado de una fuerte base afectiva.

Un factor que define a este conjunto de disposiciones

para poder participar del proceso educativo, como así también para el resto de las esferas de la vida, es que no puede ser transmitido instantáneamente, sino que requiere de tiempo. La adquisición de estas aptitudes resulta de una permanente exposición a situaciones transformadoras, entre las que adquieren centralidad el tiempo real de interacción con sus adultos de referencia, de permanencia en ámbitos en los que se dialoga, de exposición a determinados consumos culturales, de habituación a una cotidianeidad pautada por determinadas normas y valores, etc. Cabe aquí adelantar que uno de los factores que operan en el vínculo entre el origen social y el acceso al capital cultural necesario para acceder a la escuela, o para luego acceder a determinada calidad de vida (laboral, social, etc.), es precisamente la disponibilidad del tiempo necesario para la adquisición de éste último: el tiempo en que el niño puede estar expuesto a espacios que estimulan el desarrollo de estas capacidades básicas, el tiempo en que puede permanecer en la escuela, etc. (Bourdieu, 2002).

La escuela, en tanto experiencia educativa formal, requiere de la presencia y eficacia de esta “educación primera” para su desarrollo. Cuando un niño ingresa a la educación básica es portador de esta formación previa, la cual habitualmente está en manos de sus familias. Si bien cada vez más los niños son escolarizados desde muy pequeños, en la mayoría de los países de América Latina la educación es obligatoria a partir de los cinco o seis años de edad, por lo que el paso de los niños por jardines infantiles o salas de preescolar es parte de las decisiones tomadas por los padres o tutores en este proceso de educación inicial. Frente a la oferta educativa actual, este conjunto de aptitudes y disposiciones adquiridas o gestionadas en el seno familiar conforman la base que condiciona y hace posible los aprendizajes

posteriores. Para poder educar, nuestras escuelas esperan niños ya educados.

Esta demanda de una dotación específica de disposiciones para poder participar del proceso educativo no sólo se hace manifiesta el primer día de clases, en el momento de la admisión, sino que se renueva permanentemente hasta el momento de la graduación. La asistencia a la escuela implica la posibilidad de cumplir con rutinas cotidianas, contar con recursos para acceder a los materiales y útiles necesarios, disponer del estímulo y acompañamiento de los adultos, y nuevamente contar con tiempo. El aprendizaje en la escuela, al igual que la adquisición de las disposiciones para acceder a ella, significa un trabajo sobre el cuerpo y la mente de los niños y adolescentes, una transformación que es imposible sin un fuerte involucramiento de ellos, y que implica una demanda de energía que debe ser renovada día a día. La educación no es una simple transmisión de conocimientos que pone al alumno en el lugar de receptor pasivo, sino que es una construcción que se desarrolla en una relación pedagógica respecto de la cual tanto los alumnos como los docentes se asignan roles y expectativas.

Este proceso sólo es posible en la medida en que los alumnos tengan acceso a aquellos recursos que los constituyan en sujetos capaces de llevar adelante este proceso, en sujetos educables. El concepto de educabilidad adquiere especial relevancia desde esta perspectiva. Apunta a identificar cuál es el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela, al mismo tiempo que invita a analizar cuáles son las condiciones sociales que hacen posible que todos los niños y adolescentes accedan a esos recursos para poder así recibir una educación de calidad.

Las familias y las condiciones de educabilidad

Una escuela que espera de los niños y adolescentes que lleguen a ella ese conjunto de recursos, aptitudes y predisposiciones mencionadas, pone a la familia en el centro de la escena. La familia no sólo debe garantizar a los niños condiciones económicas que hacen posible que diariamente puedan asistir a las clases, sino que también debe prepararlos desde su nacimiento para que puedan participar activamente de ellas, y aprender. Dicha preparación, como ya se dijo, apela a una gran variedad de recursos por parte de la familia: recursos económicos, disponibilidad de tiempo, valores, consumos culturales, capacidad de dar afecto, estabilidad, etc.

¿Qué esfuerzos implica para la familia el preparar a sus hijos para que puedan ir a la escuela y poder participar exitosamente del proceso educativo? En los primeros años de vida los niños adquieren la capacidad de pensar, hablar, aprender y razonar, por lo que es fundamental que puedan tener un desarrollo saludable que no obstaculice este proceso. Así, toman centralidad las condiciones en que nacen, una adecuada alimentación, las prácticas preventivas que promueven un crecimiento sano y la captación temprana y el tratamiento adecuado de enfermedades y discapacidades con el fin de evitar secuelas o retrasos en el desarrollo.

El conjunto de factores se amplía si se considera que el desarrollo de un niño en los primeros años de vida trasciende los aspectos relativos a su salud física, y que implica también aspectos relacionados con las aptitudes cognitivas, sociales y emocionales. De modo que su familia no sólo debe proveerle un espacio saludable, sino también un contexto en que pueda descubrir y construir el lenguaje, y vivir la transición desde un vínculo cerrado en su núcleo familiar más pri-

mario hacia la coexistencia de otros pares cuya presencia desafía los esquemas interpretativos iniciales. El contexto cultural que le ofrecen sus padres determina el espectro de representaciones que portarán en el futuro.

Ya en edad escolar aparece un conjunto de factores que hacen que los niños y niñas puedan participar del proceso educativo, y que tiene que ver con la existencia de condiciones en el desarrollo de la vida cotidiana que les permitan insertarse en la dinámica que la escolarización exige. Esto presupone la capacidad de las familias de hacer frente a exigencias tanto materiales como no materiales. En primer lugar, implica poder sostener los crecientes gastos asociados a la educación, al mismo tiempo que se prescinde de los ingresos que los niños o adolescentes aportarían en caso de trabajar. En segundo lugar, sostener la motivación sobre ellos respecto al estudio, y mantener condiciones de estabilidad en el funcionamiento del hogar que no la erosionen.

Las diversos tipos y composición del capital con el que cuentan las familias definen fuertemente las posibilidades de que los niños logren un adecuado aprovechamiento de la experiencia escolar o que, por el contrario, se vean expulsados del sistema. En primer lugar, y por su impacto en la construcción del bienestar de las familias, es fundamental el tipo de articulación que ellas tienen con el sistema productivo. La composición del grupo familiar, la trayectoria social y educativa de sus miembros adultos y el capital social de los mismos son factores determinantes del lugar que ocupan en el mundo del trabajo, ya sea en puestos directivos en los sectores más integrados de la economía o como un trabajador precario de las márgenes del sector informal. El nivel y la estabilidad de los ingresos de las familias son factores que operan claramente como condiciones de posibilidad u obstáculo

a un desarrollo adecuado de los niños y su posterior éxito en el paso por las instituciones educativas.

Al conjunto de factores que hacen a las condiciones materiales de vida de las familias debe sumarse, en segundo lugar, aquellos que tienen que ver con los recursos con los que ellas cuentan para acompañar el proceso de crecimiento y desarrollo del niño. Más allá de ciertos saberes básicos relativos a pautas de crianza y estimulación precoz, se hace aquí referencia a todos aquellos aspectos que conforman un clima cultural, valorativo y educativo en que los niños crecen, y que además resultan en diferentes grados de aceptación y reconocimiento de las instituciones escolares (López, 2001).

¿Pueden hoy las familias preparar a ese niño que la escuela espera el primer día de clases? En otros términos, el nuevo escenario social en que vivimos, ¿permite a las familias acceder a aquellos recursos que hacen que sus hijos sean educables? La idea de educabilidad se instala cuando se analizan las dificultades de los sistemas educativos para garantizar sus objetivos en contextos de extrema pobreza y deterioro social. En tanto el proceso educativo implica un involucramiento pleno, en tiempo y en energía, por parte del alumno, ¿cuál es el mínimo de bienestar necesario para que los niños y adolescentes cuenten con los recursos –materiales, culturales y actitudinales– que el proceso educativo requiere de ellos?

La escuela y la definición de las condiciones de educabilidad

Aquí aparece otra cuestión de suma importancia para poder avanzar en el análisis de los problemas de equidad de los sis-

temas educativos: ¿cómo se construyen los criterios de educabilidad? ¿De qué modo se define cuál es el conjunto de recursos y disposiciones que hacen posible que un niño pueda ingresar a la escuela y permanecer en ella, terminando su formación básica de modo exitoso? Centrar la atención en las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes lleva a interrogar a la escuela sobre qué es lo que espera de ellos. Estas condiciones no se definen en sí mismas, sino que resultan del modelo de alumno que presupone la institución escolar. ¿Cuál es el tipo de alumno que está en condiciones de responder a la dinámica que el sistema propone, y terminar exitosamente su carrera educativa? ¿En qué alumno están pensando los sistemas educativos cuando diseñan sus estrategias pedagógicas?

Es el Estado, a través del sistema educativo, el encargado de definir los criterios para que un niño pueda participar de su propuesta educativa, a través de los supuestos de alumno sobre los que está desarrollada su propuesta pedagógica, los criterios explícitos e implícitos de selección de los mismos. Pero a esta definición formal que se da desde el sistema educativo y se plasma en cada escuela, estas instituciones suman una dimensión informal, que se construye a partir de las disposiciones o prejuicios de sus docentes y directivos. Los criterios de educabilidad quedan plasmados en ese “alumno ideal” para el cual está pensada cada escuela: un niño será educable en la medida en que, como “alumno real”, se asemeje a ese alumno ideal, pues para él fue pensada esa escuela, y consecuentemente cuenta con los recursos y los saberes para educarlos. Cuando a las aulas de una escuela ingresan alumnos reales muy diferentes a ese alumno ideal esperado, sus maestros no saben qué hacer con ellos, no encuentran modos de tratarlos, no pueden establecer la

relación pedagógica sobre la cual se funda el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La noción de educabilidad debe ser comprendida entonces como un concepto relacional, en tanto se define en la tensión entre los recursos que el niño porta y los que la escuela espera de ellos o exige. Es en esa relación, en el punto límite del encuentro entre estas dos esferas, donde se definen los criterios de educabilidad. “El niño está en la encrucijada de estas dos socializaciones, y el éxito escolar de unos se debe a la proximidad de estas dos culturas, la familiar y la escolar, mientras que el fracaso de otros se explica por las distancias de esas culturas y por el dominio social de la segunda sobre la primera” (Dubet y Martucelli, 2000). En la misma línea, Pierre Bourdieu señala que la productividad específica del trabajo escolar se mide según el grado en que el sistema de los medios necesarios para el cumplimiento del trabajo pedagógico está objetivamente organizado en función de la distancia existente entre el habitus que pretende inculcar y el habitus producido por los trabajos pedagógicos anteriores (Tenti, 1994).

Por detrás de la noción de educabilidad subyace una distribución de responsabilidades, una división de tareas impuesta desde el Estado en relación con la educación de los niños, que en los hechos opera como si existiera un acuerdo entre la institución familiar y la escuela –en tanto parte del sistema educativo– en el cual a la familia le corresponde esa educación primaria sobre la cual hace pie la educación escolar formal. Es como si de algún modo la escuela estuviera expresando la siguiente idea: “Si las familias nos garantizan niños y adolescentes de determinadas características, nosotros les garantizamos una educación de calidad”. La educabilidad puede ser interpretada como el resultado de una ade-

cuada distribución de responsabilidades entre la familia y la escuela. Más específicamente, el problema de la educabilidad apunta a la calidad de un arreglo institucional entre Estado, familia y sociedad civil, y el fortalecimiento o deterioro de las condiciones de educabilidad resulta de cambios en la relación entre estas esferas, desajustes que en la vida escolar se traducen en la distancia entre lo que el niño porta y lo que la escuela espera.

La dimensión política de la noción de educabilidad

¿A quién le toca preparar a los niños para la educación? ¿Compete exclusivamente a la familia? ¿Qué responsabilidad deben asumir otros actores sociales? ¿Cuál es el rol del Estado? ¿Cuánto puede pedirse a la sociedad civil? El esquema que rige actualmente en los países de América Latina presupone un reparto de responsabilidades en que la familia asume el compromiso de llevar adelante ese proceso de formación inicial, socialización primaria o primera educación, y la institución escolar, regulada por el Estado, se apoya sobre esa primer formación para el desarrollo del proceso de educación formal. La transición entre una esfera y otra es objeto de intervención y regulación social, al definirse la obligatoriedad de la educación formal a partir de determinadas edades, o al promoverse la cada vez más temprana institucionalización preescolar.

Como se enunció previamente, la idea de educabilidad, en los términos que aquí se proponen, busca identificar cuál es el conjunto de recursos –materiales e inmateriales– que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela, y promueve un análisis que permita

identificar cuáles son las condiciones sociales que hacen posible que todos los niños y adolescentes accedan a esos recursos para poder así recibir una educación de calidad. Ahora bien, si aceptamos como horizonte de equidad educativa que todos y cada uno de los niños y adolescentes, independientemente de su origen social, deben poder completar una educación media de calidad, la noción de educabilidad debe remitir al conjunto de recursos que permiten que todos los niños y adolescentes logren esa meta.

Al indagar sobre los recursos necesarios para poder participar en las prácticas educativas, la noción de educabilidad orienta la mirada hacia la escuela –y el sistema educativo que le da institucionalidad– en tanto esos recursos quedan implícita y explícitamente definidos en su propuesta educativa. Al analizar las condiciones sociales que hacen posible que todos los niños y adolescentes accedan a estos recursos necesarios para su educación, la mirada se orienta hacia el contexto social. Ante una educación secundaria de calidad como horizonte de equidad, esta noción de educabilidad instala la discusión sobre cuál es el sistema educativo que necesitamos para poder garantizar esta meta frente a la especificidad de nuestras sociedades, y al mismo tiempo exige definiciones respecto a cuáles son las condiciones sociales que hacen posible que todos puedan participar de la propuesta educativa de este sistema.

La idea de educabilidad, al igual que la de igualdad, no es interpretada como una premisa en el análisis de los procesos educativos, sino que, por el contrario, es pensada como una construcción social, una búsqueda que da sentido a las acciones de política social y educativa. En el caso de la igualdad, como ya se destacó, aceptábamos la invitación de Sen a reconocer que todas las personas son de hecho desiguales, y

a partir de ese reconocimiento nos sumábamos a la propuesta de convertir la búsqueda de la igualdad en proyecto político. Cuando nos referimos a la educabilidad, el planteo es el mismo: la educabilidad se construye.

En consecuencia, la noción de educabilidad que aquí se propone implica un doble desplazamiento. En primer lugar, invita a transitar desde una visión esencialista que indicaría que todos los niños y adolescentes son educables, hacia una aproximación fundamentalmente política que invita a una acción orientada a que todos sean educables. En este sentido, la educabilidad de todos los niños y adolescentes pasa de ser el punto de partida de las prácticas educativas, su supuesto fundamental, a convertirse en objeto del conjunto de las políticas sociales y educativas.

En segundo lugar, implica también un cambio de unidad de análisis, en el cual la educabilidad pasa, de ser interpretada como efecto de características propias del alumno (abordaje heredado de la tradición de educabilidad asociada a la educación especial), a ser vista como efecto de las características en que se da la relación pedagógica institucional en la que se encuentra inmerso este alumno. Baquero, destacando los aportes de la obra de Vigotsky para el análisis de la educabilidad, señala que para comprender los desempeños subjetivos y predecir los desarrollos y aprendizajes posibles es necesario elevar la mirada desde el sujeto –en este caso el alumno– y comprender las propiedades situacionales que explican el desempeño y contienen claves para el desarrollo posible. “Esto es, la educabilidad de los sujetos no es nunca una propiedad exclusiva de los sujetos sino, en todo caso, un efecto de la relación de las características subjetivas y su historia de desarrollo con las propiedades de una situación”. El mismo autor sintetiza ambos corrimientos aquí señalados al destacar

que “la educabilidad se define en la relación educativa misma, y no en la naturaleza del alumno” (Baquero, 2003).

De todos modos, es importante recordar que todos los niños y adolescentes muestran su capacidad de aprender. Aquellos niños a los que los sistemas educativos expulsan por no poder educarlos aprenden oficios, a jugar al fútbol, y estrategias para vivir. La idea de educabilidad no hace referencia a la capacidad de aprender, sino a la capacidad de participar del proceso educativo formal, y acceder así a esa educación básica que define el horizonte de equidad de los sistemas educativos. En aquellos casos en que no están garantizadas las condiciones de educabilidad, estamos ante un desajuste institucional: da cuenta de una distribución inadecuada de las responsabilidades entre las diferentes instituciones comprometidas en este proceso, o de la dificultad de las mismas para hacer frente a sus obligaciones. El corrimiento de la mirada desde el alumno hacia su relación con la institución educativa antes mencionada implica que identificar niños y adolescentes que no acceden a condiciones básicas de educabilidad no debe ser entendido como un modo de depositar en ellos la responsabilidad de su situación, culpabilizando y estigmatizando así a aquellos que quedan fuera del sistema educativo. Por el contrario, señalar situaciones de no educabilidad implica una alerta a las escuelas y los sistemas educativos por no poder desarrollar estrategias adecuadas a las necesidades específicas de estos niños o adolescentes para garantizarles una educación de calidad, poniéndoles condiciones que les son imposibles de cumplir. Las escuelas atentan contra la educabilidad de sus alumnos cuando esperan que puedan asistir a clases en momentos del año en que su participación en determinadas actividades productivas es vital para la supervivencia de sus familias y su comunidad,

cuando exigen un uniforme al que sólo se accede comprándolo, cuando dan tareas para el hogar a aquellos niños que no cuentan con las condiciones mínimas para hacerlas, o cuando esperan pautas de comportamiento inexistentes en sus familias. También lo hacen cuando los admiten, pero con la convicción de que, por su condición social, étnica o racial, no podrán tener un adecuado desempeño.

Pero identificar y señalar situaciones en que está comprometida la educabilidad de los niños y adolescentes significa fundamentalmente una denuncia a la sociedad en su conjunto, por privar a las familias del acceso a aquellos recursos que permitirían garantizar a sus niños condiciones para poder participar exitosamente del proceso educativo. Nuestras sociedades atentan contra la educabilidad cuando privan a sus miembros de acceder a un trabajo digno y estable, cuando estigmatizan y culpabilizan a los perdedores, o cuando promueven políticas económicas y sociales que profundizan las desigualdades y la fragmentación social. Por último, nuestras sociedades generan ineducabilidad cuando no movilizan los recursos necesarios para cambiar las propuestas educativas escolares vigentes.

La noción de educabilidad, pensada desde esta perspectiva, permite identificar aquellos factores en que se hace efectiva la articulación entre el contexto social y los sistemas educativos. Si un modo de superar la tentación de oscilar entre posturas reproductivistas y optimistas en el movimiento pendular antes descrito es pasar a una interpretación relacional de la articulación entre el contexto social y los sistemas educativos, centrando el análisis en el punto de encuentro de ambas esferas, la noción de educabilidad ofrece una clave de interpretación de ese punto de interacción, un lugar desde donde analizarla.

La pregunta que surge a partir de esta noción de educabilidad es cuál es el grado de ajuste que existe entre la propuesta educativa en la que se enmarcan las prácticas en una escuela determinada –manifestas en la persona del docente en el aula– y el contexto social en el que operan –y del cual los niños son portadores–. Se centra así la mirada en la calidad de esa articulación y en los factores que la facilitan o, por el contrario, operan como obstáculo a la misma. La observación de casos concretos nos lleva a identificar una gran variedad de situaciones, en que los grados de articulación son disímiles, a partir de diferentes factores propios de la escuela o del contexto social en que se enmarcan. En un extremo se pueden encontrar situaciones en que ese ajuste es alto, en donde hay una armonía entre el adentro y el afuera de esa escuela, un vínculo no conflictivo entre ambas esferas de esta relación. Ello implicaría una escuela que tiene un conocimiento adecuado de las características de sus alumnos, sus carencias, sus potencialidades, las condiciones sociales en que viven, y que tiene la capacidad de desarrollar una estrategia educativa acorde a esas características. Pero también implica un contexto social que permite que todos los niños y adolescentes estén en condiciones de participar de prácticas educativas intensas y de largo plazo. Ello representa el acceso a condiciones mínimas de bienestar, y el acceso a grados de estabilidad que faciliten la planificación y el abordaje de compromisos que se extienden más allá de la inmediatez, y que representan muchos años en la vida de estos niños. El éxito de esta articulación entre la escuela y el contexto se traduce en la capacidad de captar y retener a los niños y adolescentes en las aulas, y lograr garantizarles a ellos el acceso a esa educación básica que define el horizonte de equidad del sistema educativo.

En el otro extremo existen situaciones en las cuales el desajuste entre la propuesta educativa y las características de los alumnos que participan de ella es total. Esto ocurre porque la escuela acude a estrategias de enseñanza no adecuadas a las características de los alumnos, desaprovechando la oportunidad de tenerlos en sus aulas, o porque el contexto social en el que viven estos alumnos no ofrece condiciones mínimas que les permitan participar de las prácticas educativas, situaciones frente a las cuales hoy la escuela sola no puede hacer nada, donde aún no encuentra una estrategia pedagógica efectiva. En los hechos las situaciones de desajuste se dan por una articulación de factores que provienen de una y otra parte de esta relación. Este desajuste se traduce en niños que abandonan la escuela prematuramente, o en la situación cada vez más frecuente de niños que permanecen en la escuela sin aprender nada. Por ser expulsados o por no aprender, estos niños no acceden a esa educación básica definida como mínima e irrenunciable.

La brecha se constituye entonces en el centro del análisis, y el desafío es poder plantear hipótesis o preguntas específicas en torno a cuáles son los factores que pueden estar haciendo obstáculo a esta relación, o, por el contrario, cuáles son los que la promueven o facilitan.

La mirada sobre la brecha educativa

¿Dónde se hace efectiva esta brecha? Las observaciones realizadas en el transcurso de la investigación que enmarca este texto permitieron identificar un conjunto de situaciones en las que se evidencia cómo, en forma explícita o implícita, los docentes definen cuáles son los recursos esperables por par-

te de los alumnos, aquellos sin los cuales ellos no pueden garantizar resultados.

Existe todo un amplio espectro de expectativas de los docentes que tienen que ver con la participación de las familias en la educación de los niños y adolescentes. Son recurrentes las quejas por los padres que no orientan a sus hijos, no miran sus cuadernos, o no se interesan por los avances en su educación. A ello le suman la ausencia en las reuniones de padres o a las citaciones individuales que se les envía. Esta escasa presencia de las familias, según los docentes, se expresa además en cuestiones más básicas aún, como por ejemplo aquellos padres que mandan a los niños sin los alimentos para la merienda, o mal aseados, y se va profundizando en la medida que los niños avanzan en su escolarización, al punto que entre los adolescentes la ausencia familiar es casi una situación que debe ser asumida por definición.

El cuadro que muestran los docentes es más complejo cuando los padres no sólo no participan de la educación de sus hijos, sino que además representan un obstáculo para la misma. En primer lugar, ello se expresa en la escasa valoración que algunos padres de familia tienen de la educación, y las bajas expectativas respecto a los logros de sus niños y adolescentes. Si bien en todos los escenarios trabajados se identificaron, con mayor o menor representación, situaciones de este tipo, fue en las familias indígenas rurales donde se percibió este problema con mayor intensidad, especialmente en relación a la educación de las niñas. En segundo lugar, aparecen referencias a familias que hacen obstáculo a la educación de los hijos al maltratarlos. En varias ocasiones, los docentes dan cuenta de las dificultades para lograr un clima de trabajo adecuado a partir de la falta de atención de sus alumnos, las conductas violentas y el no

cumplimiento de las indicaciones, situaciones que explican por el deterioro del clima familiar en que viven los niños, y las situaciones de violencia y maltrato a que están expuestos diariamente.

Por último, es habitual que la escuela espere de las familias una disposición a realizar un gasto económico por la educación de sus hijos. Ello se expresa en la demanda de útiles escolares y uniformes, así como en el pago de cuotas a las cooperadoras escolares, las cuales, si bien son optativas, en algunos casos se constituyen casi en una condición para la conservación del lugar en el establecimiento educativo.

Otro conjunto de expectativas manifestadas por docentes trasciende a la cuestión familiar, y se orienta hacia los aspectos culturales de la comunidad con la cual están interactuando. Esto es bien visible en las comunidades rurales indígenas, y el estudio de Bello y Villarán analiza en detalle el grado de desarticulación que tiene la oferta educativa peruana respecto a las particularidades de las comunidades estudiadas al sur de Perú. Cabe aquí destacar sólo dos aspectos, a modo de ejemplo. El primero de ellos es que una de las principales dificultades que enfrentan los docentes y los alumnos en esas regiones está en el idioma. Los docentes reconocen no tener la formación adecuada para ofrecer una educación bilingüe de calidad, por lo que aquellos niños que no hablan el español se ven con serias dificultades para poder avanzar en su educación, hecho que se traduce en un importante retraso en sus logros.

El segundo tiene que ver con el desajuste existente entre las pautas de socialización propias de estas comunidades, y las expectativas que los docentes tienen respecto a las actitudes de los niños en el aula. Estos últimos describieron a sus alumnos como “niños y niñas de temperamento introvertido,

tímido e incluso sumiso, lo que atribuyeron a la naturaleza jerárquica y autoritaria de las familias y a la frecuencia con que los niños eran castigados por sus padres. El proceso tradicional de socialización estaba basado en la obediencia, en la imitación y en la práctica repetida como mecanismos principales de aprendizaje para asumir los roles habituales en la familia, en la chacra y en la comunidad; en cambio, la escuela les exigía respuestas individuales ausentes en la vida familiar y desconectadas de las rutinas y las pautas impuestas por los adultos en la vida cotidiana” (Bello y Villarán, 2004).

Por último, existen situaciones frente a las cuales los docentes se ven seriamente limitados; son aquellas que surgen en contextos de pobreza extrema o de exclusión social. Abundan las referencias a situaciones relativas a la falta de recursos, que se traducen en desnutrición, enfermedades crónicas y debilidad física de los alumnos para afrontar las exigencias de la jornada escolar. A ellas se suman el relato sobre niños y adolescentes que van a clases sin dormir por haber estado trabajando por la noche en la recolección de cartones y residuos reciclables. Entre los adolescentes, no faltan las referencias a la pertenencia a pandillas violentas, el consumo de drogas o alcohol, o el ejercicio de la prostitución, especialmente entre las mujeres.

Frente a esta realidad, los docentes se encuentran en una situación sumamente compleja. Una dificultad a la que hacen permanente referencia está en lograr con sus alumnos un clima de trabajo adecuado dentro del aula. La alusión a los problemas de indisciplina, falta de atención, ausentismo o falta de cooperación es casi constante, tanto en escuelas que tienen una política más selectiva respecto a los alumnos como aquellas más abiertas. En el primer caso, es precisamente la disciplina una condición para la permanencia en las

aulas, lo cual da a las autoridades escolares, mediante la amenaza de la expulsión, un recurso extra de control de las situaciones más conflictivas. Un ejemplo de esta situación es una escuela en que el director explica que ningún alumno sería expulsado por problemas de aprendizaje, pero sí por faltas en la conducta. Pero la situación es más difícil en aquellas escuelas que deciden aceptar y retener a todos los niños y adolescentes que se inscriben en ellas. El estudio argentino nos ofrece el caso de una escuela que presenta precisamente esta política institucional como un signo de identidad, con el orgullo de no rechazar a nadie, garantizando un espacio incluso a adolescentes con causas judiciales. Pero este orgullo aparece acompañado con el reconocimiento del difícil desafío que significa para esta institución sostener un clima de trabajo adecuado para el desarrollo de las clases.

El tratamiento de la heterogeneidad en las aulas es otro de los desafíos con los que se ven enfrentados los docentes. Diversos factores llevan a que en las aulas se encuentren niños o adolescentes con historias de vida bien diferentes. Los procesos de empobrecimiento, que se traducen en trayectorias individuales y familiares muy diversas; la ampliación de la cobertura escolar, que permite llegar a las aulas a adolescentes que históricamente permanecían fuera de ellas; la migración de las familias rurales a las ciudades para que sus niños puedan estudiar; o las situaciones de desplazamiento estudiadas en esta investigación son todos ejemplos de procesos que llevan a que el universo de los alumnos, aun al interior de cada escuela, sea cada vez más heterogéneo. Frente a esta diversidad, lo que se percibe habitualmente es su subestimación o negación. Podría decirse que los docentes realizan una operación de construcción del alumno tipo de su aula, una especie de alumno promedio o prevale-

ciente, al cual se dirigen en el dictado de sus clases. Y es así que aquellos alumnos que más se alejan de este alumno promedio son los que se ven en mayores dificultades. Es importante destacar que frente a esta situación se perciben dos actitudes diferentes: por un lado están aquellos docentes que reconocen sus dificultades para tratar en situaciones de mayor heterogeneidad, debido a su escasa preparación o experiencia. Pero existen, por otra parte, quienes reivindican este tipo de tratamiento, argumentando que el reconocimiento de las diferencias sería un modo de discriminar y estigmatizar, en tanto que dar a todos el mismo trato está orientado a integrar e igualar. Tensión difícil de manejar, y donde los resultados no siempre son positivos. En los grupos focales realizados con adolescentes en Cartagena, aquellos desplazados por la guerra expresaban que esa era la primera ocasión en que podían conversar con sus compañeros locales respecto a su situación y experiencia, oportunidad que la institución educativa a la que pertenecían nunca les había ofrecido.

En síntesis, este breve recorrido por situaciones concretas relatadas por diversos actores de los sistemas educativos en los países estudiados da lugar a primeras observaciones que serán retomadas en los próximos capítulos. La primera de ellas tiene que ver con la necesidad de precisar de qué se habla cuando se habla de la brecha entre el alumno ideal y el real. Independientemente de la veracidad de los relatos de los docentes, su discurso da cuenta de una expectativa frustrada ante la realidad de sus prácticas cotidianas. Cuando los docentes hablan de sus alumnos, la mayoría de las veces hacen referencia a aquellos aspectos que aparecen como obstáculo o amenaza a sus prácticas. Podría decirse que los docentes no paran de hablar de esa brecha. Lo visible en sus alumnos, aquello que les da identidad es, en la

mayoría de los casos, su distancia con aquel otro alumno para el cual cada docente fue entrenado, o con el cual vino trabajando históricamente.

Una consecuencia de ello es que la heterogeneidad se hace visible frente a la amenaza del fracaso. La aparición de la brecha, en tanto dificultad para poder enseñar, es lo que da al grupo el estatus de heterogéneo. Como señala Baquero, las diversidades en las aulas pasan inadvertidas en la medida en que no afecten la educabilidad de sus alumnos, y adquieren visibilidad cuando atentan contra el logro de buenos resultados. Dicho de otro modo, si un grupo logra buenos resultados es visto como homogéneo por la institución, aun cuando tras esa homogeneidad en los resultados pueda haber grandes diferencias interpersonales. Como resultado de ello se instala “una matriz normativa acerca del desarrollo deseable, y una grilla clasificatoria donde toda diferencia será leída como desarrollo deficitario o desvío inquietante” (Baquero, 2003).

En los ejemplos seleccionados en los párrafos anteriores aparecen por lo menos tres fuentes de desajuste entre el alumno real, aquel que día a día ingresa a las aulas, y el alumno esperado por los docentes y las instituciones educativas. En primer lugar, la institución escolar necesita de las familias para poder educar a los niños. La demanda de contención, acompañamiento, estímulo, e incluso de recursos económicos da cuenta de una práctica escolar que apela a la familia como un recurso fundamental para sus logros. Frente a una escuela que espera un niño con un contexto familiar favorable, aquellos que viven en situaciones familiares signadas por la crisis y la pobreza están a riesgo de no poder participar de sus prácticas educativas. Cuanto más se aleja su situación familiar de aquella esperada, más en riesgo está su educabilidad, pues para esa escuela ese niño

tiende a aparecer como problemático, difícil de ser educado.

En segundo lugar, la dimensión cultural aparece como un factor que marca una brecha que atenta contra la educabilidad de los niños y adolescentes. Los sistemas educativos están mostrando serias dificultades para el desafío de una educación intercultural, y ello se traduce en una educación de muy baja calidad para los niños que provienen de las comunidades indígenas. Entre ellos los niveles de retraso y abandono son elevadísimos, y las trayectorias exitosas excepcionales. En tercer lugar, la exclusión social marca no sólo una gran brecha, sino que lleva a situaciones que representan una verdadera ruptura de los jóvenes con respecto a la escuela. La cotidianeidad en la exclusión implica la construcción de subjetividades en las que el proyecto educativo pierde su lugar, y frente a las cuales la escuela tiende a quedar paralizada.

La situación familiar, el contexto cultural y la exclusión social son ejemplos de algunos de los factores que dan cuerpo a esa brecha que pone en juego las condiciones de educabilidad. Más aún cuando ellas se articulan y potencian. La pertenencia a comunidades indígenas o minorías étnicas suele estar altamente asociada a situaciones de extrema pobreza, y la exclusión social necesariamente impacta sobre la estabilidad y dinámica familiares. La brecha se hace visible, entonces, cuando la escuela sigue esperando una actitud y un compromiso desde las familias en momentos en que éstas no lo pueden sostener, cuando se prepara para tratar con alumnos hispanoparlantes y a sus aulas llegan niños que sólo hablan el quechua, o cuando no cuenta con recursos de ningún tipo frente a las situaciones de exclusión más extrema. Ahora bien, estos tres ejemplos seleccionados –la situación familiar, la cuestión cultural y la exclusión social– permiten destacar dos ejes centrales en el análisis de las condi-

ciones de educabilidad de los niños y los adolescentes: la dimensión temporal y la dimensión política.

¿En qué medida estas brechas se agudizaron con el tiempo? Una hipótesis que estuvo presente desde el comienzo de este estudio es que las modificaciones ocurridas en los últimos años en el escenario social y económico de la región se tradujeron en un deterioro de las condiciones de educabilidad. Cuando nos concentramos en aquellas brechas que resultan de las expectativas que la escuela tiene de las familias de sus alumnos, es posible sostener esta hipótesis, partiendo de las múltiples evidencias existentes respecto al deterioro de las condiciones de vida de las familias y su creciente vulnerabilidad y desprotección. Lo mismo cuando se analizan las situaciones de exclusión social, frente a la constatación de que las mismas se profundizaron en las últimas décadas. Pero no ocurre lo mismo frente al desafío de la interculturalidad, brecha histórica existente desde los orígenes de los sistemas educativos, y que gradualmente se ha ido reduciendo con los esfuerzos de avanzar en la oferta educativa en zonas rurales e indígenas. De modo que las tendencias en términos de deterioro o no de las condiciones de educabilidad deberán ser analizadas en cada caso en particular. De todos modos, cabe ajustar la hipótesis anterior, dando cuenta de un deterioro mucho más acelerado y agudo en contextos urbanos, y de situaciones diversas en el ámbito rural. Un análisis dinámico de estas brechas es fundamental para poder interpretar a fondo los nuevos desafíos de los sistemas educativos, por lo que la dimensión temporal merece un capítulo especial en el análisis de los problemas de equidad en el acceso al conocimiento.

La segunda cuestión señalada, y que también será objeto de un análisis más profundo, es el desafío político que representa esta creciente brecha entre los sistemas educativos y sus

contextos. Aquí me limitaré a esbozar el problema: si la posibilidad de garantizar una educación de calidad para cada uno de los niños y adolescentes está en juego en la medida en que se sostengan o incrementen estos desajustes entre el alumno esperado y el alumno real, es lógico suponer que el desafío político que se presenta es el de actuar sobre esta brecha, reduciéndola al máximo. ¿Qué significa operar sobre la brecha?

Es posible argumentar que los sistemas educativos deben hacer el esfuerzo para que el alumno esperado, aquel al cual está dirigida su propuesta educativa, sea lo más parecido posible a aquel que entrará en sus aulas día a día. En este caso estaríamos apelando a una solución que quedaría en manos de los sistemas educativos. Otra posibilidad es sostener que la sociedad debe crear las condiciones para que todos los niños y adolescentes puedan portar aquellos recursos necesarios para poder ser educados, es decir, que todos se aproximen al alumno ideal. La solución, en este caso, está fuera de la escuela, y pasa a ser objeto de políticas económicas, sociales y culturales. Planteado en estos términos, o la escuela hace el esfuerzo de acercarse al alumno real, o la sociedad asume el compromiso de garantizar que todos los niños se asemejen al alumno ideal esperado por las escuelas. Nuevamente el optimismo pedagógico enfrentado con el reproductivismo.

Los tres ejemplos planteados nos confrontan con situaciones donde la solución estaría en una suerte de articulación de ambas estrategias, en cuya ponderación intervienen no sólo criterios prácticos, sino también criterios éticos y políticos. Salvo casos que se destacan por su excepcionalidad, hoy por hoy no se cuenta con estrategias que permitan garantizar resultados de calidad en contextos de exclusión. La exclusión es un obstáculo para la educación, y parecería

legítimo exigir la recomposición de los lazos de integración social para así garantizar condiciones sociales para el aprendizaje. Frente a estos escenarios, la prioridad pareciera estar en reducir la brecha desde afuera de la escuela, buscando que los excluidos dejen de serlo, pero sin dudas con un fuerte trabajo desde las escuelas para aportar a este objetivo. Ahora bien, la brecha cultural también hace obstáculo a la educación. ¿Se le puede pedir a un indígena que renuncie a su identidad para poder ser educado? Esta situación compromete a los sistemas educativos a hacer el esfuerzo de aprender a educar a estas comunidades a partir de sus recursos y tradiciones. Esta brecha debería ser reducida desde la escuela.

El tercer ejemplo, que pone el énfasis en las cuestiones familiares, parece más complejo de abordar. En la medida en que las dificultades resultan del proceso de empobrecimiento o marginación de las familias, sería legítimo esperar que el esfuerzo se haga desde afuera de la escuela, recomponiendo las condiciones sociales para el aprendizaje. Pero en tanto las transformaciones en los hogares devienen del despegue de ciertos esquemas tradicionales de funcionamiento de las familias y la incorporación de nuevas pautas que organizan la dinámica familiar, pareciera que la escuela debería ser tolerante a estos cambios y hacer el esfuerzo de incorporarlos.

En síntesis, operar sobre la brecha es hacerlo sobre cada uno de sus extremos –sobre el alumno real y sobre el ideal, es decir, sobre el contexto y la escuela–, con un énfasis que dependerá de cada caso en particular. El agregado de los innumerables casos que se presentan en cada contexto social específico lleva a que operar sobre la brecha, es decir, garantizar una educación de calidad para todos, es operar simultáneamente y en forma articulada sobre ambos extremos, en función de las características de esta relación.

De todos modos, estos tres ejemplos desarrollados nos permiten visualizar situaciones frente a las cuales las posibilidades de los sistemas educativos son diversas. Como ya se señaló, la cuestión cultural constituye un desafío histórico para la educación, y son muchos los esfuerzos realizados para afrontarlo. A pesar de ello, aún queda mucho por hacer, y es este uno de los objetivos que deben estar presentes en toda política educativa. La cuestión intercultural constituye aquí un ejemplo de situaciones en las que está en juego la educabilidad de los niños y adolescentes, pero donde la solución es fundamentalmente un problema educativo. Muchos de los nuevos desafíos de la escuela comparten este atributo, entre los que merece especial mención lo difícil que está siendo educar a adolescentes urbanos, aun aquellos que provienen de sectores medios de la sociedad.

Pero cuando se presentan dificultades que surgen como consecuencia del deterioro de las condiciones de vida de las familias, y en el caso más extremo, en contextos de exclusión social, sin dudas los alcances de una política educativa son acotados. En el nuevo escenario social latinoamericano las familias pobres son más pobres, la cronicidad en las carencias se convierte en exclusión, y los sectores medios son cada vez más vulnerables. Son muchos los indicios como para sostener que este cambio se tradujo en un aumento de la brecha entre la escuela y las familias, y en el deterioro en las condiciones de educabilidad. Cada vez son más los escenarios sociales en los que la situación social hace obstáculo a las prácticas educativas, y consecuentemente, cada vez más los sistemas educativos se ven confrontados con dificultades frente a las cuales solos no pueden, y necesitan de la articulación con otras políticas de Estado para poder garantizar logros en el aprendizaje de los niños y adolescentes.

PARTE 2

4. Desplazamiento social e inercia institucional

En el primer capítulo pudo desarrollarse una serie de argumentos que dan sustento a la idea de que hoy América Latina, comparada con lo que era hace dos décadas atrás, es otra. La instalación de la desigualdad en la distribución de la riqueza en el centro del diagnóstico social, la consolidación de la pobreza en sectores históricamente pertenecientes a las clases medias urbanas, la creciente exclusión de los sectores más marginales como consecuencia de la ruptura de los mecanismos de movilidad social ascendente o la crisis de cohesión son todos procesos que, acompañados por la redefinición del panorama político y cultural, conforman un nuevo escenario en la región. Todos estos cambios, articulados, rompen con la posibilidad de pensar en un proceso donde prevalecen las continuidades, e impone en el diagnóstico que uno puede hacer sobre la situación de la región la idea de quiebre, de momentos que marcan un antes y un después. Como ya se adelantó, una de las claves de fondo que marca la diferencia entre ese antes y este después –y que de algún modo subyace a todos estos fenómenos aquí enunciados– es el corrimiento del Estado del lugar de articulador de los procesos sociales, y la consolidación de un nuevo modelo de crecimiento.

Una de las ideas que estuvo presente desde el comienzo de la investigación en la que se enmarca este texto es que la conformación de este nuevo escenario social se tradujo en un deterioro de las condiciones de educabilidad, es decir, en

el deterioro de las condiciones de acceso a aquellos recursos que permiten a los niños y adolescentes una trayectoria escolar exitosa. En los términos planteados en el capítulo anterior, ese deterioro de las condiciones de educabilidad debería ser entendido como la profundización de la brecha que existe entre el alumno para el cual los sistemas educativos están preparados, y aquel otro que realmente ingresa a sus aulas.

La idea de cambio en el panorama social o la de deterioro de las condiciones de educabilidad hacen referencia a procesos, los cuales se hacen efectivos en el tiempo. La dimensión temporal es central en el análisis de la articulación entre educación y equidad social, pues inevitablemente nos remite a la dinámica social e institucional, a la idea de que estamos frente a procesos sociales nuevos, con una conformación de situaciones respecto de las cuales poco sabemos por su carácter novedoso, y fundamentalmente por la sensación de que se desencadenó un proceso de transición hacia una nueva configuración difícil de predecir. Preguntarnos por el cambio social, la dinámica institucional o el deterioro de las condiciones de educabilidad es necesariamente confrontarnos con una mirada sobre las tendencias, con la dimensión temporal.

Una idea central en este texto es que el deterioro de las condiciones de educabilidad deviene del desajuste que existe entre los tiempos y las características del cambio en la vida social y los tiempos y las características del cambio en las instituciones educativas. Dos marchas a velocidades diferentes y hacia horizontes no necesariamente convergentes nos permiten vislumbrar un permanente alejamiento entre la escuela y su entorno, un ensanchamiento continuo de esa brecha que hace obstáculo a una educación equitativa y de calidad. En este capítulo nos concentraremos en la dinámica de

los procesos analizados, centrando la atención en poder hacer visibles estas trayectorias disímiles que implican un alejamiento entre los niños y adolescentes que realmente entran a las aulas respecto de aquel alumno ideal para los cuales ellas fueron pensadas.

El desplazamiento social

En el trabajo de campo realizado en los diferentes contextos sociales elegidos se hizo visible que los diversos actores entrevistados dan cuenta, desde diferentes lugares y en momentos distintos, de un cambio profundo en su situación social. Los docentes, los padres y demás entrevistados hacen referencia permanente a un nuevo contexto, un presente claramente diferenciado de lo que fue un pasado no tan lejano. Independientemente de que uno pueda demostrar el carácter objetivo de este cambio en la configuración social de la región, los actores lo viven como tal. Es posible identificar en sus relatos los procesos que les permiten afirmar que están viviendo algo diferente, y es especialmente revelador la existencia, en cada caso, de un momento de quiebre, de un suceso que marca el antes y el después.

En las entrevistas con los nuevos pobres del Área Metropolitana del Gran Buenos Aires se percibe que un momento especialmente significativo que marca el cambio es la crisis económica, política y social que atravesó la Argentina en el mes de diciembre del año 2001. Si bien hay alto consenso en interpretar esa crisis como un hecho más que hace a una larga historia de deterioro económico y social, ese momento se constituye en punto de inflexión al hacer inevitable la toma de conciencia por parte de la sociedad argentina de una

nueva realidad que se fue conformando durante más de veinte años. Frente a la contundencia de los hechos ocurridos, no sólo no hubo forma de ocultar esta realidad, sino que además adquirió legitimidad como basamento de un conjunto de reclamos y demandas que quedaron instaladas desde entonces (Feijoó y Corbetta, 2004). En un devenir de hechos que configuran un continuo, la crisis de diciembre representa un momento de quiebre, un cambio cualitativo a partir del cual se define un nuevo momento.

También el trabajo de campo realizado en Buenos Aires nos muestra que el modo de procesar el cambio es diferente entre los sectores más marginales y excluidos. Entre ellos, el momento del quiebre se ubica cuando llega a su fin su relación con el mundo del trabajo. La pérdida del último empleo, y consecuentemente la imposibilidad de aportar a los ingresos en la familia, es el punto de inflexión entre los padres de los alumnos de los sectores más pobres, por las implicancias materiales que ello tuvo, pero especialmente por el impacto que tiene en su subjetividad.

El caso chileno muestra también en este proceso su particularidad. Como ya se señaló, en Chile la estabilidad de un modelo económico que permitió un alto crecimiento económico hizo posible una fuerte reducción de la pobreza. Pero al mismo tiempo este mismo modo de crecimiento acentuó las desigualdades sociales poniendo en crisis la cohesión social, hecho que se traduce en un creciente malestar por parte de los actores entrevistados, y un dejo de nostalgia frente a un contexto de gran incertidumbre e inseguridad. Durante una larga conversación, un docente chileno destaca muy al pasar que “aquí los problemas comenzaron cuando comienza el crecimiento”, enunciado que tiene la capacidad de instalar una mirada crítica sobre el mismo modelo de crecimen-

to que les significó un alivio en términos de sus condiciones materiales de vida (Navarro, 2004).

Con las familias rurales indígenas del Perú, el momento del cambio se inicia en los años 80, pero se profundiza en los años 90 por la crisis de los precios de los productos agropecuarios. Esta devaluación de aquellos productos que constituyen la base de las economías de las comunidades rurales indígenas implica una pérdida en los ingresos, y consecuentemente la profundización de las carencias que ya caracterizaban a estas familias. Pero el cambio más profundo tiene que ver con que de este modo se está poniendo en juego la sustentabilidad de un modo de vida, de una tradición, de una identidad comunitaria. Ya es difícil pensar en un futuro estructurado desde sus tradiciones cuando la supervivencia de las familias no está garantizada por su propio trabajo rural, y le significa tener que migrar a las ciudades, y adaptarse a un nuevo escenario que les es sumamente hostil. El quiebre no es sólo económico, sino también cultural e identitario (Bello y Villarán, 2004).

En Colombia centramos la atención del estudio en aquellas familias desplazadas que debieron migrar de zonas rurales hacia los márgenes de la ciudad de Cartagena de Indias. El fenómeno del desplazamiento da especificidad al panorama social de ese país, el segundo del mundo en cuanto al número de familias en esa situación, siendo causa y expresión de la exclusión y la injusticia allí reinantes. Se trata de personas o familias que se vieron forzadas a dejar su lugar de residencia y migrar, como consecuencia de amenazas recibidas en un conflicto armado del cual participan grupos guerrilleros, paramilitares, el narcotráfico, las milicias urbanas y las bandas del crimen organizado. En las entrevistas realizadas a diferentes miembros de estas familias el mo-

mento que marca un antes y un después en sus vidas es, sin dudas, aquel en que debieron huir de su lugar de residencia (Castañeda, Convers y Galeano Paz, 2004).

En cada uno de los escenarios observados los actores dan cuenta en su discurso de un tránsito desde una situación a otra, de estar viviendo en un contexto que les es ajeno, o de haber tenido que renunciar a sus sueños y expectativas al percibir que cambiaban las reglas de juego. En todos los casos se trata de familias que no decidieron su suerte actual, que se vieron forzadas a asumir un nuevo modo de vida y un nuevo mundo de posibilidades. El análisis de las situaciones observadas nos permite enunciar que, en última instancia, todas las familias entrevistadas en este estudio, en cada uno de los escenarios donde se realizó la investigación, son desplazadas.

En efecto, el estudio de los desplazados es muy iluminador de lo que ocurre en la región desde hace ya más de dos décadas. La descripción que hacen las autoras del trabajo desarrollado en Colombia permite destacar algunas características de la situación que vivieron y viven estas familias. Pueden enunciarse a continuación algunas de ellas:

- La especificidad del desplazamiento, comparada con las historias de migración rural-urbana ocurridas como parte de los procesos de modernización de la sociedad colombiana, es la que señala el carácter compulsivo de este cambio.
- El proceso es difícilmente evitable y reversible, sea por la ausencia de mecanismos de alerta temprana o por la escasa posibilidad que tienen las familias de regresar a las localidades de las que provienen.
- La transición significó en todos los casos pérdida en las condiciones materiales de vida.

- En el nuevo escenario en el que se encuentran los programas sociales existentes no están a la altura de las necesidades que viven las familias.
- Los saberes y destrezas que traen los adultos no tienen valor en el nuevo contexto. Las historias de aprendizaje de un oficio se diluyen cuando el cambio de situación que viven hace que esos saberes pierdan todo valor, y sus herramientas ya no sirven más.
- La nueva vida es más cara. Todo se resuelve a través del mercado, y quien no tiene dinero no come. Ello lleva a que toda la familia deba movilizarse para generar ingresos, lo cual afecta significativamente la dinámica y las relaciones en el interior del grupo familiar.

Sin desmerecer la gravedad de la situación de las familias desplazadas por la violencia en Colombia, cabe preguntarse si no le pasó lo mismo a los excluidos, a los nuevos pobres, a aquellos que ven cómo se desintegra el entramado social que los sostiene, a las familias rurales, a los miembros de cada uno de los escenarios trabajados. De algún modo es posible sostener que todos son desplazados, en tanto víctimas de un corrimiento compulsivo al que no pudieron resistirse y que inevitablemente los posiciona en un presente signado por el empobrecimiento, la incertidumbre, la inseguridad y la desprotección. Comparado con diez años atrás, todas las familias manifiestan estar viviendo en otra sociedad. En todo caso, la especificidad de la situación de los desplazados en Colombia es la violencia que enmarca estos procesos. Detrás de cada una de las historias de desplazamientos forzados hay una historia de muerte, y es esto lo que confiere a estas experiencias el carácter trágico que tienen, y lo que pone un límite a la comparación con las otras situaciones analizadas.

Emilio Tenti destaca que hoy nuestras sociedades latinoamericanas están en transformación permanente. Masas de individuos deben enfrentar contextos estructurales completamente diferentes de aquellos que presidieron la configuración de su subjetividad (campesinos que deben acomodarse en las ciudades, mujeres hechas para el hogar que tienen que trabajar, individuos que llegan a instituciones que no han sido hechas para ellos). Lo normal es el desajuste entre el *habitus* y las condiciones de vida (Tenti, 2002). Profundizando en el análisis de los desplazados, las autoras del estudio en Colombia señalan que con el desplazamiento forzado, la pérdida de la cotidianidad, de los vínculos afectivos y de los lazos sociales con la comunidad, lleva a la desestructuración de relaciones significativas de orden económico, político y cultural. Estas relaciones significativas hacen posible contar con un capital económico, un capital social, un capital cultural y un capital simbólico. La desestructuración y resquebrajamiento de las relaciones significativas hacen más difícil el acceso a entornos materiales de subsistencia, causando una herida en los vínculos afectivos, sociales y culturales de las personas, familias y comunidades sometidas a este flagelo. Pero la pérdida de las relaciones significativas no sólo afecta los procesos de producción de subjetividades de las nuevas generaciones sino los referentes, creencias y significados comunes que la familia comparte. La incertidumbre generada por la precariedad de la nueva vida que tienen que enfrentar y los cambios de roles entre el padre, la madre y los hijos, derivados de la lucha por la supervivencia, transforman los patrones de autoridad tradicionales y la adscripción a normas y valores (Castañeda, Convers y Galeano Paz, 2004).

De algún modo, ellas están hablando de cada uno de

los escenarios trabajados, y en un sentido más amplio, de todos aquellos perdedores en el proceso de reestructuración social que vive la región. Todos pasaron por un desplazamiento que implica cambio vertiginoso, con una gran dosis de aleatoriedad en sus trayectorias. El desplazamiento es velocidad, es un cambio profundo en tiempos acotados. Hoy América Latina es otra, y en este cambio, la gran mayoría de las familias vivieron esta experiencia de desplazamiento social.

La inercia de las instituciones

¿Qué pasó, en ese mismo tiempo, con las instituciones educativas? ¿Hay también en las escuelas un momento de quiebre? ¿Acompañan esos desplazamientos múltiples? No podría ser de otro modo, tras una década signada por un gran debate sobre el futuro de la educación, y por la implementación de reformas de los sistemas educativos en casi todos los países de la región. Como ya se señaló, la década de los años 90 está signada por una fuerte reforma de las agencias estatales responsables de las áreas sociales. La escuela, y el sistema educativo en su conjunto, quedan comprendidos en esta dinámica, y es en este marco que se desarrollan las reformas educativas.

El hecho de que las reformas educativas tengan lugar en estas circunstancias tiene algunas implicancias. En primer lugar, y tal como se destacó, las mismas son parte constitutiva de las reformas de Estado y del conjunto de las políticas sociales desarrolladas en ese período, por lo que no pueden ser interpretadas como hechos aislados, exclusivos del campo educativo. En segundo lugar, la relevancia política de la

educación en la agenda social de los países de la región se ve reforzada durante los años 90, entre otros factores, por el lugar central que se da a la educación como motor del desarrollo social, en el marco del nuevo modelo económico y social imperante. Por último, la lógica de la focalización presente en los programas de todas las áreas sociales de la década y el agravamiento de la situación social se articulan para dar cabida al desarrollo de los programas compensatorios en educación, acciones que se caracterizan por estar orientadas en base a principios de discriminación positiva a favor de los sectores más pobres.

Un hecho que caracteriza al conjunto de programas compensatorios desarrollados en la región es una gran similitud en sus planteos. Hay ciertos rasgos comunes a todos los programas, entre los cuales se pueden destacar, en primer lugar, que estas políticas pusieron especial énfasis en aspectos endógenos al sistema educativo, principalmente en aquellos de índole material. Así, se hicieron en los países de la región grandes esfuerzos en infraestructura y equipamiento de los establecimientos orientados a ampliar la oferta y recomponer las condiciones para el trabajo en el aula. Un segundo elemento de similitud es el estímulo al desarrollo de proyectos a nivel local, como parte de la meta de descentralización que está presente en todas las reformas de estos países. Por último, un tercer aspecto común a las políticas desarrolladas, que entra en tensión con el punto anterior, es la escasa participación de los beneficiarios de estos programas en su diseño y gestión. Esta homogeneidad en el campo de los programas compensatorios se replica en gran medida en el conjunto de las políticas educativas y sociales en la región durante los años 90 (López, 2002).

Si bien los programas compensatorios representaron el

principal instrumento de acción orientado a neutralizar las disparidades en las condiciones con las que llegan los niños a las escuelas, los mismos estaban acompañados por otras acciones constitutivas de las reformas, tales como los cambios curriculares, el desarrollo de nuevas propuestas pedagógicas, o las actividades de formación docente, entre otras.

¿En qué medida las reformas educativas y, dentro de ellas, los programas compensatorios, implicaron cambios que estuvieran a la altura de los desafíos que impone la dinámica social de la región en los últimos años? En relación con las reformas educativas, prevalece en estos momentos un clima de desencanto por los magros avances que implicaron, a la luz de las expectativas que se tuvieron sobre ellas en el momento de su diseño y lanzamiento. En este punto es importante destacar que las reformas educativas de la región se gestaron en los primeros años de la década del 90, momento en que se manejaba como horizonte hacia futuro un escenario social mucho más apropiado para las prácticas educativas que el actual.

Como ya se señaló, los primeros efectos de las políticas de ajuste económico implementadas a comienzos de la década permitían vislumbrar una tendencia de crecimiento con reducción de la pobreza, en un proceso de recomposición del deterioro social que había significado la crisis de la década de los años 80. La situación social hoy es muy diferente –y mucho más adversa– a la que se vislumbraba como posible en el mediano plazo diez años atrás. Quienes tuvieron la responsabilidad de las reformas educativas no pudieron prever un cambio social de tal magnitud, y consecuentemente las políticas que promovieron quedaron fuera de contexto frente a los procesos descritos aquí bajo la idea integradora de desplazamientos. Independientemente del grado de acier-

to o desacierto de cada una de las acciones que formaron parte de estas reformas, la situación social actual cuestiona los diagnósticos sobre los cuales fueron diseñadas.

En relación a los programas compensatorios se debate intensamente sobre los verdaderos alcances que tuvieron los mismos, y en qué medida significaron una reducción de las brechas sociales en el acceso al conocimiento. Pero en su concepción, la puesta en marcha de programas compensatorios implica centrar las acciones orientadas a los sectores más pobres con acciones que no cuestionan el cuerpo central de las políticas educativas. La idea de compensación tiene que ver con neutralizar los efectos de la pobreza –compensando las carencias– y habilitar a todos los niños y adolescentes a participar de prácticas educativas diseñadas para un universo socialmente más homogéneo.

Un desajuste en los diagnósticos que hizo imposible prever la magnitud de los cambios sociales y la decisión de abordar el problema de la pobreza a partir de estrategias “periféricas” que protegen el corazón de las políticas educativas, se traduce en sistemas educativos que resultan poco sensibles al cambio, y dotados, además, de recursos adecuados para un contexto social que no es el actual.

Frente a estas reformas y cambios institucionales, pero fundamentalmente por el modo en que es vivenciado por los diferentes actores –en especial los docentes– se puede construir la imagen de una escuela tensionada entre la necesidad de avanzar de modo que le permita responder a las demandas y obligaciones que representa el nuevo escenario en que desarrollan sus prácticas, y el riesgo de perder su identidad. En todos los casos analizados se percibe una dificultad institucional de administración del cambio en la situación de sus alumnos. Las señales son múltiples, en algunos casos

casi imperceptibles, pero en todos los casos hablan de una inercia institucional que intenta invisibilizar los nuevos fenómenos sociales que se filtran en sus aulas.

Feijoó y Corbetta dan cuenta de cierta dificultad por parte de los docentes y directivos de sentirse parte de un entramado institucional que trasciende a la escuela y se extiende hacia todo el aparato estatal. Es por ello que las políticas promovidas por los ministerios o secretarías son vividas por ellos como ajenas, no se sienten parte de las mismas, y sólo las hacen propias en la medida en que adquieren existencia en las escuelas. Las reformas sólo son percibidas en tanto significan un cambio en sus prácticas, y, en ese sentido, las menciones son en muchos casos negativas.

Por otra parte, se percibió que en las instituciones educativas operan ciertos mecanismos que de algún modo pueden ser pensados como orientados a postergar la aceptación del nuevo escenario social. Los ejemplos son diversos: la insistencia en el uso del gabinete psicopedagógico, el no reconocimiento de los alumnos desplazados en las aulas, la imposibilidad de ver el empobrecimiento de sus alumnos, la invisibilización de los niños que provienen de las zonas rurales más alejadas, la selección de alumnos, o la apelación a una estética “predesplazamiento”.

¿Cuándo los funcionarios y docentes de una escuela asumen que ciertas prácticas y conductas deberían dejar de ser vistas como expresión de problemas individuales de los alumnos, y que son señal de un proceso colectivo y social? Sin dudas este cambio en el diagnóstico que cada institución hace de las causas de los conflictos que se generan en su interior es una tarea difícil, y –según se percibió en el trabajo de campo– habitualmente postergada. La apelación al gabinete psicopedagógico es un claro ejemplo de ello. Los docen-

tes insisten en enviar a gabinete a todos aquellos alumnos que muestran una conducta no esperada, aun cuando esta situación remite a la mayoría de los chicos, en una actitud que pone en el niño, en lo individual, la causa del problema, y que demora la posibilidad de comprenderlo como situación colectiva que trasciende a cada uno de ellos.

En las escuelas de Cartagena en que se hizo la investigación se percibió en más de un caso una actitud de ocultamiento de los desplazados. Este ocultamiento se daba hacia fuera de la institución, cuando los docentes y directivos afirmaban no tener niños en esa situación, y hacia adentro, cuando no existía ningún tipo de tratamiento institucional del tema. Como ya se señaló, los desplazados eran tratados como si no lo fueran. Ello generaba en los docentes el malestar por asumir que estaban manejando inadecuadamente una situación por falta de recursos o formación, y, en otros casos, la certeza de estar haciendo lo adecuado para integrarlos al conjunto de sus compañeros.

En el caso argentino, las autoras describen en detalle la dificultad que tuvo la escuela a la que asisten niños de sectores denominados nuevos pobres para asumir la situación de estos alumnos. ¿Cómo procesar el paso de una escuela de clase media que hacía colectas y donaciones a instituciones más necesitadas del país a otra que debe ofrecer una merienda para garantizar un mínimo de alimentación que permita sostener la calidad en sus logros educativos? Fue necesaria la evidencia del hambre para que la institución reaccionara, indicio de la dificultad de percibir gradualmente los cambios en la situación de sus alumnos, y poder así acompañarlos desde sus prácticas.

Tanto en Perú como en Chile los mecanismos explícitos e implícitos que se detectaron en la selección de alumnos

por parte de las escuelas pueden ser interpretados como un modo de impedir que ingresen a sus aulas las nuevas realidades, permitiendo el ingreso sólo a aquellos niños y adolescentes que responden a un perfil más cercano a aquel con el cual las instituciones se sienten en condiciones de garantizar buenos resultados. Y, por último, podemos mencionar una apelación a una estética tradicional como actitud de construir a la escuela como referente moral desde el cual pararse frente a un aparente caos que ofrece la situación actual. Expresión de ello sería aquella maestra que reprende a sus alumnos por usar aritos o por vestir de determinada manera, actitud que sustenta desde una apelación a lo que es “ser un hombre” o “ser un buen muchacho”.

En todos estos casos podemos ver prácticas que postergan el registro del cambio, que esquivan o niegan los indicios de una nueva realidad, en un esfuerzo resistente por aferrarse a una imagen del contexto social, de las familias y de sus alumnos frente a la cual supieron sentirse más eficaces. Una de las expresiones más claras de esta lentitud es la situación en que se encuentran los docentes, quienes en tanto agentes institucionales son portadores de recursos y propuestas que les son insuficientes frente a la complejidad de situaciones que enfrentan día a día, y por lo que se ven obligados a poner de sí para cubrir esas carencias. Como se verá más adelante, aquello que la institucionalidad no da, el agente se ve obligado a inventarlo.

Un análisis similar puede hacerse frente a los padres de familia creando oferta educativa, como ocurre en el caso de las escuelas comunitarias de Cartagena. Cuando familias de una comunidad pobre se ven en la necesidad de crear su propia escuela –obviamente pobre– y salir a buscar reconocimiento institucional, están poniendo en evidencia la falta de

respuesta del sistema educativo para garantizar una oferta de calidad a las comunidades más postergadas, aportando así a su exclusión.

Estos ejemplos alcanzan aquí para evidenciar instituciones regidas por una dinámica poco apropiada a las exigencias que impone el cambio social que les da contexto. Las instituciones educativas avanzan con una inercia que les imprime un movimiento poco sensible a aquellos estímulos que deberían reorientar su dirección, en una trayectoria que insiste en un horizonte ya inexistente. La institución se mueve muy lentamente en un devenir lineal, continuo. El peso que le da su historia hace que nada la frene, la acelere, o le cambie ese horizonte. No hay obstáculo o estímulo que la mueva de ese estado inercial.

Feijoó y Corbetta hacen referencia a este fenómeno apelando a la idea de resiliencia institucional. En su análisis, el cuestionamiento sobre la percepción de la escuela y sobre su papel en contextos de pobreza y desigualdad, debería llevarnos a indagar respecto a la construcción de significados en relación a lo que sucede fuera de ella. Lo que le pasa al establecimiento es que le resulta difícil romper con el modo en que operó históricamente. Aparece aquí una carencia importante: resiliencia institucional en el estricto sentido físico del término, para adaptarse a las nuevas condiciones de vida, ya que ese registro hubiera implicado la ruptura de una identidad sin que se dibujara un claro modelo alternativo para construir una nueva. En la debacle, la escuela se sintió más segura tratando de continuar pareciéndose a lo que era antes.

Por un lado, la metáfora del desplazamiento en la vivencia de las familias, imagen que remite al cambio abrupto, profundo, estructural. Por el otro, la alusión a la inercia o la

resiliencia institucional: cambios lentos, tendencias estables. En las aulas de una escuela con una propuesta institucional que da cuenta de una trayectoria lineal y lenta, niños con trayectorias zigzagueantes, discontinuas, con quiebres, veloces.

Luis Navarro, cuando analiza el caso chileno, confronta este déficit de institucionalidad escolar con la desafiante imagen del exceso de socialización. Según el autor, “la familia, los niños, las relaciones, los significados, las mentalidades han cambiado en las últimas décadas y estos cambios no tienen aún la «traducción pública» o el correlato institucional que requieren; la sociedad no se ha hecho cargo de ajustar la política y gestión escolar a la dinámica de la gente; no hay del todo una apropiación institucional (un proyecto, unas prácticas) que «capturen» el cambio de las representaciones y parámetros con que la familia y los niños leen y viven la experiencia escolar. Se puede proponer que este desajuste es producido porque la socialización extra-escuela es cada vez más lograda, en el sentido de que cada vez la familia y los medios como agencias socializadoras han «comprendido», producido y transferido las capacidades y disposiciones que se requieren para (sobre)vivir hoy en escenarios como el chileno. Es elocuente que las familias destaquen el papel de las responsabilidad individual de cada niño en sus resultados escolares; es asimismo decidor que algunas familias hayan dicho que cada uno debe rebuscárselas para sobrevivir, al punto que incluso un programa social es visto como una oportunidad para el desarrollo propio pero no para el del vecino. Todo ello es un aprendizaje individual con impacto social, una conclusión de cómo hay que conducirse hoy para sobrevivir y mejorar. La relación con la escuela se debilita porque la vida está en otra parte. Entonces, se ha producido un deslizamiento de las agencias de socialización. La escuela pierde re-

levancia pues el foco de la socialización ya no parece estar en la reproducción de mentalidades, sino en su «puesta en juego», es decir, en su concreción en el campo del consumo y del mercado. Por esto, la socialización exitosa está en el dominio de los códigos y distinciones que permiten ahora el despliegue de los recursos en beneficio propio” (Navarro, 2004).

Frente a la inercia de las instituciones, una socialización cada vez más eficaz. La educación, como ya se advirtió, opera sobre una división de tareas entre la escuela y la familia. Pero la capacidad operativa de este acuerdo está en riesgo cuando frente al cambio que vivió la región en la última década ambas partes salen dirigidas hacia caminos distintos. Una sociedad que se fragmenta, se atomiza, se divide en partes que adquieren trayectorias aleatorias, impredecibles. Y frente a ella un sistema educativo lento, que pareciera que intenta captar esa fragmentación social mediante su propia fragmentación, pero de un modo que, lejos de compensar las desigualdades en el acceso al conocimiento, las profundiza. Ya se sostuvo que los problemas de equidad de los sistemas educativos pasan por el grado de ajuste o desajuste entre la oferta educativa y la demanda, entre la escuela y el alumno, y que se expresan en la brecha existente entre el alumno ideal para el cual está preparada la escuela y el alumno real que ingresa a ella. Un análisis dinámico, ubicado en el tiempo, de las tendencias y trayectorias de las partes de esta relación nos muestra un continuo alejamiento entre ellas. La incorporación de la dimensión temporal en el análisis de los problemas de equidad en el acceso al conocimiento nos muestra no sólo que son cada día más complejos, sino que requieren cada vez más una intervención urgente.

5. Situación familiar y logros educativos

Cuando en las escuelas se espera que los niños y adolescentes que llegan al aula sean portadores de un conjunto de recursos, aptitudes y predisposiciones previamente incorporados, se está presuponiendo que estos alumnos viven en un contexto familiar que les garantiza el acceso a los mismos. La familia no sólo debe ofrecer a los niños condiciones económicas que hacen posible que diariamente puedan asistir a las clases, sino que también debe prepararlos desde su nacimiento para que puedan participar activamente de ellas, y aprender de la manera en que la escuela los espera. Dicha preparación apela a una gran variedad de recursos por parte de la familia: recursos económicos, disponibilidad de tiempo, valores, consumos culturales, capacidad de dar afecto, estabilidad, etc.

Desde que un niño nace, y durante los primeros años de su vida, la familia tiene una relación de tipo “monopólica” sobre él; la totalidad de la vida infantil pasa por su familia, y en la medida en que se inicia su capacidad de interactuar es la familia su primer espacio de despliegue. Aun cuando el niño se vincula con el mundo extrafamiliar, sea en relaciones cotidianas informales o recibiendo acciones y recursos de instancias públicas y/o privadas –tales como la atención de la salud, la prevención de enfermedades, la educación preescolar no obligatoria, etc.– dicha interacción está totalmente mediada por su núcleo familiar, en el cual recae la responsabilidad última de que las mismas tengan lugar. En la medida en que los niños van creciendo, van teniendo

espacio en su vida otros actores e instituciones. “De una dependencia casi total respecto de una institución de fines genéricos como es la familia, los niños y adolescentes pasan a depender cada vez más de instituciones de fines específicos, como las agencias educativas, laborales, deportivas y los diversos servicios estatales” (Kaztman y Filgueira, 2001). Así, la familia ocupa un lugar clave en el modo en que se construye la relación entre los niños y la sociedad. Les transfieren a ellos aquellos recursos sociales que promueven su desarrollo al mismo tiempo que operan como dique de contención de las agresiones o demás acciones que operan negativamente en ellos, creando una especie de burbuja que se diluye en la medida en que el niño inicia el proceso de interacción con el entorno.

Cambios en la composición y la dinámica de las familias

En las últimas décadas se produjo un conjunto de transformaciones en la constitución y la dinámica de las familias, que si bien no necesariamente se deben traducir en un debilitamiento de la capacidad de crear estas condiciones, implican en todos los casos la necesidad de redefinir los roles de sus miembros, las prácticas cotidianas y las estrategias a llevar adelante para garantizar un adecuado desarrollo inicial de sus niños. Estos cambios, a la vez, se produjeron en un entorno social que también mutaba, en direcciones no siempre convergentes.

Se trata de cambios en la conformación de las familias, pero también, y especialmente, en la dinámica interna y en la asignación de roles entre sus miembros. Hoy conviven “ma-

trimonios que terminan en separaciones y divorcios, hogares encabezados por jefas mujeres, hogares monoparentales de mujeres con hijos que alguna vez tuvieron un cónyuge que hoy no lo tienen por separación o divorcio, o de mujeres con hijos voluntaria o involuntariamente concebidos y nunca casadas o unidas; hogares «ensamblados» o «reconstituidos» en los que conviven los hijos de los unos, de las otras y de ambos; parejas que eligieron no tener hijos; mujeres solteras que, en cambio, decidieron tenerlos y criarlos ellas solas; hogares formados por parejas homosexuales o por parejas heterosexuales que adoptaron uno o dos hijos, (...) todas formas de vivir en familia que se han acrecentado en el mundo en las últimas décadas” (Wainerman, 1994). El esquema familiar de los hijos orientados a la escuela, la mujer “ama de casa” y el hombre como único proveedor de ingresos, una estructura “clase media urbana tradicional” extendida también a los sectores populares y al ámbito rural, pierde vigencia en la actualidad no sólo por un proceso modernizador caracterizado por la emancipación femenina y la redefinición de roles dentro de la familia, sino también por la crisis de las condiciones sociales que la hacían posible.

Existe una gran transformación de la composición familiar, y de su dinámica en el tiempo. El número de configuraciones familiares por las que un sujeto transita en el transcurso de su vida es cada vez mayor: hay un creciente número de adultos que tienen dos o tres matrimonios sucesivos, con sus respectivos hijos y familias políticas, o niños con múltiples “padres” y “madres”, a partir de la separación de sus padres biológicos, y la conformación de nuevos núcleos familiares. Esto implica para los niños situaciones diversas que deben enfrentar: dos casas donde vivir, convivencia con hermanos que no son tales, no convivencia con

sus hermanos biológicos, múltiples tíos y abuelos de familias no relacionadas, etc.

Estas transformaciones en la dinámica familiar adquieren sus particularidades en los diferentes estratos sociales; en aquellos sectores de menos recursos se percibe una tendencia de los jóvenes a acelerar el proceso de emancipación respecto al núcleo familiar de origen, lo cual en las mujeres se da de un modo significativo a través del embarazo, cada vez a edades más tempranas. En los sectores medios y altos, en cambio, se percibe una postergación de dichos procesos. La decisión de extender el tiempo de inmersión en experiencias que hacen a la formación personal, tales como estudiar o viajar, se traduce, entre otras cosas, en una postergación de la decisión de tener el primer hijo, o de conformar una nueva familia.

Además de un cambio en la composición de las familias se constata una permanente redefinición de los roles de sus miembros. La clásica diferenciación de funciones, que ubica al hombre adulto en el lugar de asumir las tareas productivas y a la mujer con las reproductivas, entra en crisis. Básicamente podemos destacar dos factores que llevaron a dinamizar esta distribución de roles y responsabilidades. Por un lado, el lugar que las mujeres ganan de un modo creciente en la sociedad –y más recientemente los niños– como sujetos de derecho, permea en el núcleo familiar debilitando las pautas de dominación por género y por edad que subyacen al esquema tradicional de roles familiares. En el caso de las mujeres el proceso de emancipación, acompañado en los sectores medios y altos por su profesionalización, implica para sus familias la necesidad de crear una cotidianeidad acorde a su nueva inserción social.

Por otra parte, se profundizó en las últimas décadas

un nuevo tipo de relaciones con el mundo del trabajo que implican el debilitamiento de la capacidad del jefe de hogar como único sostén de la familia, y la necesidad de que los otros miembros del núcleo familiar deban sumarse a las estrategias de articulación con el sistema productivo. Cada vez más ocupan el lugar de principales proveedores de ingresos en los hogares las cónyuges y, más recientemente, los hijos adolescentes (Geldstein, 1994 y López, 2001).

El proceso de modernización que tuvo lugar –con distinto grado de desarrollo en los países de la región– durante la segunda mitad del siglo XX trajo aparejada la creciente diferenciación de la esfera productiva, en el lugar de trabajo, y de la reproductiva, en el hogar. El deterioro del mercado laboral y el regreso hacia formas “premodernas” de relación con el trabajo propias del sector informal urbano o del mundo rural diluyen este límite, sobrecargando los vínculos intrafamiliares de tensiones y responsabilidades. En los sectores rurales, por último, esta dificultad de mantener roles estables entre los miembros del hogar en relación con la producción del bienestar se ve afectada por la creciente inestabilidad en la inserción al mundo del trabajo, que implica la proliferación de trabajadores golondrinas, la ausencia por tiempos prolongados de ciertas figuras en el hogar, y las permanentes migraciones.

Por último, algunas de las características que adquieren estas transformaciones en la dinámica de las familias dan cuenta de una nueva expectativa de los sujetos respecto de las mismas. Por ejemplo, pareciera ser un hecho indiscutible el lugar decreciente que tiene el matrimonio como institución fundante de la familia. No sólo se pone en evidencia por la creciente proporción de hogares monoparentales que hay como efecto de los divorcios, sino también por el desa-

rrollo de formas “parainstitucionales” de la vida de a dos, tales como la expansión de la cohabitación. En este sentido, las familias “recompuestas”, más que una tentativa por volver a pegar los fragmentos de una institución en plena descomposición, parecen encarnar una nueva tendencia de la organización familiar. Esta declinación de los matrimonios, la cohabitación y las familias recompuestas permiten sostener una permanencia del modo de vida conyugal que marca una disociación de las lógicas privadas y las formas jurídico institucionales. Esta disociación puede ser vista como la necesidad de sostener a la familia como espacio de reproducción biológica y social, pero poniendo en primer lugar la expectativa de que opere como condición de posibilidad para la expansión individual de sus miembros. La vida en pareja perdura en tanto cumple este papel identitario, y en la medida en que lo cumple, y este valor está por encima del compromiso matrimonial (Cicchelli-Pugeault, y Cicchelli, 1998).

La creciente heterogeneidad de formas que adquieren las familias, la compleja historia familiar que van tejiendo los sujetos en sus vidas, la indefinición previa de roles y funciones de los miembros del hogar y la expectativa de que la familia opere fundamentalmente como espacio para el desarrollo personal ponen en evidencia un escenario nuevo y sumamente complejo. En este contexto, cada familia debe buscar una solución al desafío de garantizar a sus niños las predisposiciones y aptitudes que van a hacer posible su inserción en el mundo, en una ausencia total de modelos o respuestas que contemplen esta complejidad.

Los cambios en la dinámica interna de las familias aparecieron mencionados permanentemente en las entrevistas realizadas en este estudio. Obviamente en aquellas familias cuya composición se modifica implica un cambio en su

funcionamiento interno y en la definición de los diferentes roles entre sus miembros. Pero aun en aquellas familias que conservan su estructura tradicional la necesidad de modificar su articulación con el mundo productivo incide fuertemente en su dinámica interna. Como se mencionó, una de las claves es la creciente incorporación de las mujeres a las actividades laborales, sea incorporándose al mercado –en el caso de las familias de sectores urbanos– o sumándose a las tareas de autoproducción en el ámbito rural. Cada vez más las mujeres asumen el rol de principales proveedoras de ingresos, y en muchos casos esta nueva función la asumen sin por ello delegar la responsabilidad de ser la principal impulsora y acompañante de sus hijos en las tareas educativas. En otros casos, en cambio, esta responsabilidad suele ser asumida por hermanos mayores u otro familiar. De un modo o el otro, este cambio en la dinámica familiar y en la capacidad de atender los múltiples flancos es percibido por las propias madres como una pérdida en la calidad del acompañamiento que pueden ofrecer a sus hijos.

En las zonas rurales, por ejemplo, en tanto la actividad en las chacras alcanza para cubrir las necesidades económicas del hogar, las familias conservan un esquema de funcionamiento interno donde los roles que cumple cada uno de sus miembros están claramente establecidos: la madre es la que cuidaba a los hijos y se encargaba de su alimentación y educación; los padres son los proveedores económicos de la familia; las hijas mujeres ayudan a la madre en las labores domésticas cuando no van a la escuela, y los hijos varones también ayudaban en estas actividades –en menor medida que sus hermanas– y en la chacra. Pero este esquema entra en crisis cuando la actividad agropecuaria no permite cubrir las necesidades de las familias, y los hombres deben migrar

a las ciudades. En este caso, el resto de los familiares se ven en la necesidad de redefinir sus roles y responsabilidades, en la mayoría de los casos en detrimento del estudio de los hijos, en especial el de las mujeres.

El rol de los hermanos más grandes es central para el cuidado de los niños mientras los padres trabajan. Esos hermanos más grandes a veces son “apenas más grandes” y cumplen verdaderos roles adultos en la conducción de la casa mientras los padres faltan por motivos laborales. De todos modos, aun cuando los más pequeños queden al cuidado de los “apenas más grandes”, parecería constituir un riesgo menor que el que implica “no tener con quien dejarlos”. Recurrentemente aparece la figura de la mamá separada que no tiene quién la ayude, o quién le lleve los chicos al colegio. (Feijoó y Corbetta, 2004). Situaciones como éstas obligan, en muchos casos, a incorporar otros miembros en esta dinámica, convivientes o no, lo cual provoca el debilitamiento de ciertos roles y la pérdida de ciertas funciones. Así, por ejemplo, aparecen los abuelos como aquellos que asumen las responsabilidades de la educación de los niños.

Nuevas composiciones familiares, redefinición de roles, nuevas responsabilidades, en un contexto de creciente incertidumbre e inestabilidad. En estos hogares “desplazados” en los últimos años, el momento de la reunión familiar, de la charla compartida, según la perspectiva de los docentes, también ha quedado como parte del pasado. ...“Comer cada uno en sus piezas” o en horarios diferentes, “no hablar mucho”, “ser cerrados” conforman un abanico de fraseos muy presentes en sus discursos (Feijoó y Corbetta, 2004). Entre los niños y adolescentes las referencias a sus padres fueron muy diversas. Aparece el caso de niñas que ven en sus madres un modelo a imitar, o el de aquella que, por el contrario,

veía en sus padres –quienes se burlaban de ella por sus aspiraciones y proyectos– el modelo de lo que no quería para sí.

En Perú fue posible constatar que la mayoría de las familias comprendidas en el estudio no tenían capacidad para regular y encauzar la vida de sus hijos e hijas adolescentes; quienes ejercían la autoridad en el hogar por lo general no disponían del tiempo para realizar esta tarea socializadora, pero además tampoco sabían cómo desarrollar y mantener una relación de confianza y una comunicación fluida y abierta con sus hijos. Era recurrente escuchar a padres que manifestaban no sentirse en condiciones de acompañar a sus hijos adolescentes frente a los cambios que esa etapa significaba para ellos, en algunos casos por vergüenza, en otros por desconocimiento. Así, ante comentarios que hicieran sus hijos sobre su sexualidad, la pornografía, el consumo de alcohol, etc., solía aparecer como respuesta el silencio, la censura moral o la amenaza de un pronóstico fatalista (embarazo, enfermedades, etc). Los propios padres percibían, en estas situaciones, un momento de ruptura con sus hijos. Si bien la tensión en las relaciones entre padres e hijos adolescentes no es un fenómeno nuevo, el conflicto parece haberse agravado por el deterioro de la rutina laboral de los padres y de la cohesión al interior de las familias, y por el acelerado crecimiento de la influencia diversa y caótica de los pares y de los medios de información y difusión en el desarrollo de las actitudes sociales, los valores y los intereses de los jóvenes (Bello y Villarán, 2004).

Como señala Urresti, la adolescencia es el momento de salida desde la familia hacia el grupo de pares, hacia una relación autónoma con otras instituciones o con la comunidad en general. Este corrimiento supone un enfrentamiento con las elecciones predeterminadas por las familias, que al final

del camino podrán ser recuperadas, transformadas o desechadas. En este nuevo contexto, el adolescente actual no tendría a qué oponerse, al menos no claramente, en la medida en que no habría fuertes referentes familiares ideológicos y valorativos, una herencia con la que elaborar el contraste, “hecho que expresaría una identidad formada en el collage, la composición sin plan, como un pastiche en el que no habría conflicto ni rebelión, y por lo tanto no habría brecha, sino simplemente huida sin choques, indiferencia”. La situación de las familias es más compleja frente a sus hijos adolescentes a partir de que los espacios alternativos de pertenencia que pueden fortalecer su transición hacia la vida adulta proveyendo una inserción social, la escuela y el mercado de trabajo, dejaron de ser opciones atractivas en la actualidad. Compiten con ellas “otras instituciones tradicionalmente desvalorizadas, como es el caso visible de los circuitos de la marginalidad y la ilegalidad” (Urresti, 2000).

La ausencia de redes institucionales y sociales que cumplan el papel de acoger a los adolescentes y facilitar su integración, contribuyendo al desarrollo de sus intereses personales y de su participación en la comunidad, es un vacío que lleva a los jóvenes a establecer sus propias redes sociales, que algunas veces se orientan de un modo irracional hacia la evasión o hacia la violencia. Este último es el caso de las pandillas juveniles y de las llamadas “barras bravas” de fanáticos de ciertos clubes de fútbol, que protagonizan frecuentes episodios de enfrentamiento callejero entre ellas y de agresión a terceros; en estos grupos es común el consumo de alcohol y drogas y frecuente la participación en actos delictivos, pequeños hurtos como medio para solventar el consumo. Los jóvenes también participan en grupos informales de amigos de barrio, que se juntan para conversar en las esqui-

nas, así como también desarrollan el grupo de aula del colegio –o parte de él– como una instancia de convivencia y complicidad que supera o sale totalmente de los marcos escolares (Bello y Villarán, 2004).

El escenario actual está conformado por muy diversas experiencias familiares, cada una de ellas asociada a diferentes grados de vulnerabilidad o de recursos para afrontar la educación de sus hijos. Suma complejidad a la situación el hecho de que esto ocurre en un contexto cada vez más reticente a ofrecer recursos y soluciones frente a los desafíos de cada día. El proceso de debilitamiento de los mecanismos de integración social, que se expresan en la crisis del mercado de trabajo y, consecuentemente, la pérdida de derechos y garantías que devienen de la condición de trabajador, implican un deterioro muy fuerte de la capacidad de las familias de lograr la estabilidad y el bienestar necesarios para ofrecer a sus niños educabilidad. Al mismo tiempo, al diluirse las funciones sociales del Estado y ante la pérdida de capital social que resulta de la degradación de los espacios públicos como espacios de cohesión e integración, las familias dependen casi exclusivamente del trabajo para construir su bienestar en momentos en que el trabajo es cada vez más escaso e inestable.

Así, las familias carecen cada vez más de recursos y activos socialmente construidos para afrontar la cotidianeidad y acceder a un bienestar básico. Ya no hay instituciones que las protejan, una normativa que ofrezca estabilidad laboral, un mercado de trabajo que las contenga, una comunidad que las integre. Las familias están cada vez más solas, y al momento de evaluar con qué recursos cuentan para construir su bienestar ven que sólo cuentan con lo propio. Aquellas que tienen un gran capital social, humano, económico y cul-

tural se posicionarán exitosamente en la sociedad por contar con recursos que les permiten aprovechar al máximo las oportunidades que la sociedad les ofrece. Quienes no cuentan con ninguna forma de capital, al no recibir ningún tipo de recursos que le provea la sociedad, están condenados a la pobreza y la exclusión.

¿Cómo es, para las familias, hacer efectiva la socialización de los niños y adolescentes, en este nuevo escenario social? “Desde una perspectiva clásica, la socialización aparece como un proceso que va desde lo social a lo individual, conformando así progresivamente una subjetividad, un proceso de interiorización de la exterioridad. Ello implica la existencia de un mundo acabado previo al nacimiento de cada niño, y que el proceso de socialización es la gradual incorporación de este mundo al niño, y así del niño al mundo. La función de los socializadores, que en la infancia es fundamentalmente la familia, es tomar ese mundo y ofrecérselo, lo cual pone a estos actores en meros transmisores entre el mundo externo (lo social), y el niño. (...) En la actualidad es imposible seguir pensando los procesos de socialización desde esta perspectiva. Las concepciones contemporáneas sobre la socialización confrontan con esta visión clásica criticando tres supuestos que están en la base de la misma: en primer lugar, la separación entre individuos y sociedad; en segundo lugar, la primacía de esta última sobre los primeros; por último, la concepción de la sociedad como una totalidad acabada, sin contradicciones ” (Tenti, 2002).

En este punto es importante destacar una cuestión central para abordar el proceso de socialización de los niños y jóvenes, y que tiene que ver con lo que Dubet y Martucelli denominan “el vuelco de las instituciones”. La familia, la iglesia y la escuela perdieron su identificación con principios genera-

les y su capacidad de socializar a los individuos a partir de estos principios. La diversificación de estos últimos produjo un vuelco a partir del cual la producción de normas se ubicó del lado de la subjetividad y de la experiencia de los individuos. Los valores y las normas ya no pueden ser percibidos como valores trascendentales, ya existentes y por encima de los individuos. Aparecen como producciones sociales en las cuales los hábitos, los intereses diversos, instrumentales y emocionales, las políticas jurídicas y sociales desembocan en equilibrios y formas más o menos estables en el seno de las cuales los individuos construyen sus experiencias y se construyen ellos mismos como actores y como sujetos. Esta ausencia de esquemas preconcebidos confronta a las familias con la necesidad de definir su propio marco valorativo y representativo desde el cual acompañar al desarrollo de los niños, al mismo tiempo que las muestra más frágiles y vulnerables ante un contexto cada vez más simbólicamente agresivo.

En la actualidad, entonces, el proceso de socialización dista mucho de ser un proceso unidireccional, y los padres son más que meros intermediarios de saberes, normas y valores ya contruidos. La socialización es una interacción entre padre e hijo en la cual ambos se construyen; ante la falta de contenidos que ofrece la sociedad los padres se ven en la necesidad de construir sus propias respuestas. La sociedad no da respuestas únicas, sino que muestra múltiples opciones y contradicciones. El rol del socializador no es transmitir un mensaje prearmado sino tener que tomar posición en esas contradicciones, saber elegir entre las múltiples opciones, construir su posicionamiento frente al mundo y saber transmitir recursos para moverse en espacios plagados de incertidumbre.

Nuevas configuraciones familiares, nuevos desafíos para la escuela

¿En qué medida la aparición de nuevas dinámicas y configuraciones familiares, en un contexto en que éstas están cada vez más solas y desprovistas de recursos sociales para afrontar sus desafíos cotidianos, y donde la tarea de socialización de sus niños es una tarea cada vez más compleja e incierta, significa un obstáculo para las prácticas educativas exitosas? ¿Se puede atribuir a estos cambios en la situación de las familias un impacto en la calidad de los logros educativos?

La relación entre situación familiar y logros educativos es un tema ya largamente tratado. Una dimensión es la que tiene que ver con aquellos aspectos de la familia que aportan a sus condiciones materiales de vida. Obviamente, una familia con escasos recursos y bajas calificaciones, sin capital, está prácticamente condenada a situaciones de pobreza o marginalidad, situaciones que de diversos modos se traducen en dificultades para poder educar a sus niños. Por ejemplo, como ya se adelantó, el debilitamiento de la relación de las familias con el mundo productivo y la consecuente pérdida de estabilidad en el acceso a ingresos, lleva habitualmente a que los adolescentes pasen a formar parte de la reserva de recursos posibles de ser movilizados para atenuar los efectos de la vulnerabilidad, lo cual pone en riesgo su permanencia en el sistema educativo (López, 2001).

Pero el debate en torno a este punto va más allá; independientemente de las condiciones materiales de vida, o frente a la misma situación socioeconómica, ¿cómo inciden las características del núcleo familiar en el rendimiento educativo de los niños? Es un hecho que existe cierta asociación estadística entre el tipo de familia, en términos de su confor-

mación y situación legal, y la situación educativa de los niños o adolescentes. Esta asociación tiende a mostrar los mejores indicadores educativos entre aquellos niños que viven en hogares donde están sus dos padres, y en los que éstos están legalmente casados (SITEAL). ¿Qué tipo de relaciones se pueden establecer entre estos dos fenómenos asociados? ¿Incide realmente la situación familiar sobre la educación de los niños? ¿Son ambos aspectos del niño –su situación familiar y su rendimiento educativo– dependientes de una tercera dimensión, omitida en el análisis? En general estas asociaciones dejan muchos más interrogantes que las certezas que nos ofrecen. Como señala Rosa Geldstein, el análisis de esta relación es sumamente complejo, pues da cuenta de procesos de muy larga trayectoria, que se desarrollan en tiempos que posiblemente vayan más allá del nacimiento de estos niños y adolescentes, y que hacen a los orígenes de sus padres. De hecho, se están analizando asociaciones entre sucesos que ocurrieron en momentos diferentes en la historia de los niños, por lo que articularlos en un esquema explicativo requiere de especial cautela para no caer en apreciaciones facilistas o prejuiciosas.

Por un lado, es difícil mostrar los mecanismos a través de los cuales a niños con padres separados o conviviendo con adultos que no son sus padres biológicos les pueda ir peor en sus estudios que a aquellos que viven en una familia “bien constituida”. Más aún, Elsa Castañeda no duda en afirmar que esas situaciones pueden incluso llegar a ser enriquecedoras para el proceso de socialización de los niños, al ofrecer una mayor complejidad a su mundo de representaciones (Castañeda, 2002). Pero, por otro lado, Geldstein es contundente cuando da por supuesto que “dos progenitores –si ambos son sanos, bien avenidos y viven en el mismo hogar sin

graves problemas de subsistencia– pueden proteger a un hijo mejor que uno solo, o dos en hogares separados”; enfatiza en esta perspectiva cuando se pregunta: “¿Qué duda cabe que le tiene que ir mejor a quien se encuentra en las condiciones óptimas?” (Geldstein, 2005).

El panorama se hace más claro cuando el análisis de esta relación entre la situación familiar y el rendimiento educativo de los niños y adolescentes deja de hacerse poniendo el foco en la situación familiar, y centra la atención en la relación de la familia con la escuela. Frente a una escuela que espera niños provenientes de familias “bien constituidas”, cualquier otra situación familiar va a ser un obstáculo para el buen desempeño de esos niños. El divorcio de los padres, el concubinato, las parejas homosexuales, la convivencia con otros familiares que no son el padre ni la madre, por ejemplo, pasan a ser inmediatamente un problema si la escuela cree que lo son.

Y en los hechos lo que se percibe es que, por lo menos para muchos docentes, estas situaciones son problemáticas. Feijóo y Corbetta pueden dar cuenta de ello en los análisis realizados en Buenos Aires. Según las autoras, “hay, sobre este aspecto particular, divergencia de percepciones de parte de los integrantes de la institución escolar, cuyas percepciones se fundan en generalizaciones vagas o empíricamente no demostrables, sobre las formas de organización de las familias y sus efectos sobre la vida escolar: *la mayoría o un gran porcentaje de los papás hoy están separados, antes no se daba y... más del 50% de los chicos son de papás separados... el acomodarse a que mi mamá tiene novio y los hijos del novio de mi mamá y los hijos... son familias distintas... no es la estructura que teníamos antes, o que un papá, uno, mi papá vive en Mar del Plata, entonces ese papá para nosotros,*

para lo que es la escuela, está ausente, por una cuestión de que, no de desinterés pero el tipo vive en otro lugar.”

Las alusiones a la falta de apoyo familiar, a la violencia doméstica, al desinterés de los padres, a la ausencia de ellos cuando son citados a las reuniones, aparecen como tópicos reiterados cuando se indaga entre los docentes sobre las dificultades que deben afrontar en el trato con sus alumnos. Más aún, cuando aparece el comentario prejuicioso que instala el interrogante: ¿Qué podemos esperar de este chico con los padres que tiene...?, vemos a un docente que denuncia una brecha entre aquello que necesitarían y aquello con lo que se encuentran diariamente. En tanto la escuela espera de las familias ciertas respuestas y compromisos, su ausencia será causal de fracaso para sus niños. Es ilustrativo de esta situación el caso de los desplazados por la guerra en Colombia. Lo que se pudo percibir es que entre los niños de familias que vivieron estas situaciones de desplazamiento el rendimiento educativo tendía a ser mejor que para el resto de los niños que asistían a sus mismas escuelas. Cuando se indaga sobre posibles explicaciones a estas diferencias, los docentes tendían a explicarla a partir de la cohesión familiar que prevalece entre los desplazados. En este caso no es a partir de denunciar la falta, sino que, por el contrario, al marcar la existencia de atributos específicos en el hogar es que los docentes insisten en mostrar cómo la escuela necesita de cierto comportamiento familiar para poder garantizar resultados positivos.

“Frente a este contexto de otros modelos de familia se vuelve inevitable y necesaria la búsqueda y construcción de otras maneras de relación entre la escuela y la familia y de modelos más apropiados que favorezcan el intercambio entre las partes. Deben sumarse a estos cambios los otros que tie-

nen lugar en el escenario social más amplio. [...] La relación entre familia y escuela es importante no sólo por las posibles intersecciones entre ambas instituciones, sino también porque la acción de la escuela se constituyó históricamente sobre el supuesto implícito de una relación de colaboración mutua con la familia. La institución escolar espera que las familias organizadas alrededor del modelo tradicional participen de sus actividades, de la cooperadora y de los actos escolares pero, mucho más importante que eso, espera también que acompañe y refuerce el desempeño escolar de los chicos. [...] Esta relación de complementariedad tiene como supuesto que los padres comparten los mismos códigos que la escuela [...]” (Feijoó, 2002).

De un modo u otro, las familias de los escenarios estudiados vivieron internamente una gran mutación. En muchos casos, este cambio es el resultado de una búsqueda, que si bien no se expresa en el discurso de los entrevistados como iniciativa individual, da cuenta de un momento social de cambios. Como se adelantó, la revalorización de la mujer y de los niños como sujetos de derecho instaló un clima que se traduce en una revisión de pautas culturales que permitió desencadenar dinámicas nuevas hacia dentro y fuera de las familias. Pero al mismo tiempo –y con una simultaneidad tal que hace difícil ver en qué medida es una cosa u otra–, los cambios en las dinámicas y composiciones familiares son parte de este proceso vivido por todos, descrito antes como de desplazamiento. Cambios no buscados, forzados, a ciegas, sin saber el efecto que tendrán las decisiones que se toman desde la urgencia, y caracterizados en la mayoría de los casos por significar para las familias una pérdida.

Los niños y adolescentes que van a las escuelas provienen de estas familias, con una cotidianeidad diferente, y

socializados de otro modo. Hoy los alumnos son otros alumnos, expresión de una nueva realidad social, con otras expectativas, y con otra valorización de la escuela. Quedan aquí instaladas dos preguntas. La primera de ellas es: ¿en qué medida las escuelas tienen un conocimiento acabado de quiénes son sus alumnos hoy, y están en condiciones de ofrecer una respuesta institucional coherente con las particularidades de ellos para poder garantizarles una educación de calidad? La segunda pregunta es: ¿por qué las instituciones escolares continúan necesitando tanto de las familias para que sus prácticas educativas sean exitosas?

6: La debilidad de las instituciones, la dificultad de la política

¿Cómo se vive en las escuelas este desajuste entre la dinámica social y familiar y la propia de los sistemas educativos? Frente a la imagen de dos realidades que se mueven a velocidades diferentes, y encaminadas hacia horizontes no convergentes, ¿qué pasa diariamente en sus aulas? Un tema que adquiere especial relevancia en los escenarios trabajados es la gran debilidad institucional de los establecimientos educativos frente a la complejidad que representa garantizar una educación de calidad en el nuevo panorama social de la región.

Cuando se dialoga con los docentes y los padres de los alumnos, un tono recurrente en las conversaciones es el de queja. Las quejas son múltiples, y apuntan en general a la escasez de recursos de todo tipo con los que cuentan las escuelas para sus prácticas diarias. Hablan de la debilidad de la infraestructura de los establecimientos, la escasa dotación de materiales didácticos y la deficitaria formación de los docentes.

Salvo en el caso de Chile, donde se trabajó en escuelas recientemente reconstruidas y ampliadas, el estado de los edificios suele ser objeto de reclamo por parte de los docentes y de los padres. Escasez de aulas, ausencia de servicios sanitarios y de agua potable, hacinamiento, contaminación acústica, aulas que no se pueden utilizar los días de lluvia, falta de energía eléctrica y comunicación, falta de puertas y ventanas, vidrios rotos, mesas, sillas y pizarras deterioradas,

o falta de insumos para limpieza, son reclamos que aparecen en las entrevistas, y que se corroboran en la mayoría de los casos a partir de la observación que uno puede hacer de los edificios escolares.

Al mismo tiempo, los maestros dan cuenta de escasos materiales didácticos para trabajar, tales como insumos para los talleres, materiales necesarios para las disciplinas artísticas, y elementos para educación física y deportes. Los docentes se muestran teniendo que dar clases ante un alumnado nuevo, con un perfil diferente, y con insuficiencia de recursos para llevar adelante su tarea.

A ello se suma la escasa formación que ellos consideran tener para afrontar esta realidad. Se sienten desbordados por la situación en la que llegan sus alumnos, y reconocen la falta de recursos para poder trabajar con ellos, porque no fueron adecuadamente preparados, o porque las herramientas con las que siempre contaron se desvalorizan en este nuevo escenario social. Una observación que surge en algunos docentes es que no tienen una preparación apropiada para acompañar a los adolescentes en su desarrollo, un conocimiento que les permita comprenderlos y orientarlos de mejor manera.

Al mismo tiempo, hay quienes admiten conocer poco de la realidad sociocultural del lugar en que trabajan, lo cual les dificulta la integración con sus alumnos. El paso de escuela a escuela, según manifestaba un docente, hace que desconozcan las pautas culturales y las condiciones de vida de las familias con las que interactúan, marcando una distancia que necesariamente hace obstáculo a las actividades educativas.

La sensación de que la situación los supera expone a los docentes a actitudes que van desde la omnipotencia de

pensar que van a poder solos, hasta el sentimiento de culpa ante el fracaso de sus alumnos, situaciones que, de un modo u otro, se terminan traduciendo en la demanda de mecanismos contenedores, espacios donde poder procesar estas nuevas situaciones a las que se sienten expuestos permanentemente. “*Para poder contener a los chicos tenemos que estar contenidas nosotras*” es el modo en que una docente reclama una institucionalidad que no encuentra. La irrupción del nuevo escenario las llevó a compartir más sus dificultades, conversar más, estar más cerca, pero en iniciativas informales, buscando el momento a la hora del recreo o durante el almuerzo.

En ocasiones, frente a una autoridad que se resquebraja por la falta de recursos para sobrellevar esta nueva cotidianeidad, muchos docentes intentan recomponerla haciendo un uso arbitrario de la sanción disciplinaria. Así, trastocando el límite entre el aprendizaje y el comportamiento, aparece el docente que amenaza con desaprobar a sus alumnos si se portan mal, o el que aplica sanciones disciplinarias al que no estudia, situaciones que profundizan el descrédito ante los alumnos, quienes reiteradamente hacen referencia a la arbitrariedad e incoherencia de las sanciones que reciben. No sólo es difícil para los docentes enseñar, sino también mantener el orden.

El problema de la disciplina es una cuestión recurrente en el testimonio de los maestros, quienes reconocen no tener la capacidad de administrar situaciones de conflicto y descontrol a las que se ven enfrentados muchas veces. Mientras en todos los escenarios estudiados aparece –en mayor o menor medida– alguna referencia a la ausencia de recursos institucionales para abordar esta cuestión, en Lima es bien interesante la situación que plantean los propios alumnos.

Concientes de que son un grupo especialmente revoltoso, ven que la escuela no tiene recursos para controlarlos, y que quedan expuestos a la máxima sanción, que es la expulsión. Frente a ello, los alumnos deciden crear sus propias normas disciplinarias orientadas a prevenir el descontrol, obviamente fundamentadas en la violencia física.

Así, docentes con poco recursos para crear un clima de trabajo en sus aulas, otros que no saben cómo tratar a sus alumnos, los que usan recursos de control disciplinario frente al que no estudia, celadores que negocian con sus alumnos sanciones “formales” (amonestaciones o marcas en su legajo personal) o “informales” (golpes), muestran un panorama en que la vida cotidiana en las escuelas está atravesada por una gran debilidad institucional, y un espacio donde la improvisación y cierto sentido común definen la norma. La situación más extrema se hizo presente en aquella escuela en donde circulaba la versión, en boca de padres y alumnos, de que había docentes que cobraban por aprobar los exámenes.

Este panorama se hace aún más complejo en las escuelas rurales. En términos de infraestructura, las condiciones de trabajo son sumamente precarias. Escuelas con sólo una o dos aulas para atender niños de hasta cuatro grados, un solo docente, sin energía eléctrica ni agua potable, y con servicios sanitarios muy precarios. El tiempo dedicado por los docentes para la enseñanza es muy limitado por diversos motivos, entre los que se destaca la cantidad de días que los mismos se toman para actividades oficiales, como reuniones en las dependencias de la ciudad, o para cuestiones personales, como trámites o compras. Un hecho observado durante la investigación es que, por ejemplo, los días viernes no había clases, en cada caso por causas imprecisas. Por otra parte, los maestros manifestaron no estar capacitados para la

educación bilingüe, ni para atender aulas multigrados, por lo que encaraban sus actividades intuitivamente.

Un elemento que destacan Bello y Villarán es el peso que tienen las particularidades de los docentes en el funcionamiento de estos establecimientos. En un caso, un maestro que, al vivir solo, suma actividades con los alumnos para ocupar el día; en otro, una maestra que vive con sus pequeños hijos, y que no ve la hora de que terminen las clases para ocuparse de ellos.

Lo que las instituciones no dan, los actores lo inventan

En síntesis, el estudio nos permitió recorrer escuelas en las que de diversos modos se manifestaba su debilidad institucional. La desatención en su infraestructura, la falta de recursos provistos a los docentes para abordar el nuevo escenario, la debilidad de las normas, son expresiones de escuelas desenganchadas de un cuerpo institucional que les dé solidez y legitimidad, y consecuentemente en una especie de deriva timoneada por la intuición y la voluntad de docentes y directivos.

Como ya se señaló, un hecho que se pone en evidencia en el discurso de los docentes es que aquello que la institución no ofrece ellos deben inventarlo, lo que la escuela ya no puede suponer el docente lo agrega. Los estudios realizados en los cuatro países están llenos de ejemplos de docentes que, ante la ausencia de una respuesta institucional frente al nuevo escenario social, improvisan soluciones informales, con mayor o menor grado de éxito. Si a pesar de que el alumno real se parece cada vez menos al alumno esperado

las escuelas siguen funcionando, ello se debe en gran medida a la capacidad de los docentes y directivos de saltarse de la inercia y lentitud de la institución que les da soporte, y animarse a actuar desde su compromiso y sus capacidades, en prácticas ya desinstitucionalizadas.

La dinámica institucional presupone una superioridad del rol sobre el individuo. En este sentido, es esperable que el maestro sea portador de principios que estén por encima de él, que el rol quede por delante de la personalidad, invisibilizando al sujeto. En escuelas con una institucionalidad tan débil las prácticas cotidianas en el aula se constituyen en relaciones personales, intersubjetivas, y consecuentemente el conflicto, también desinstitucionalizado, pasa a ser psicologizado.

En los hechos, los sistemas educativos logran muchos de sus resultados a partir de estas iniciativas personales de los docentes, quienes se ven en la necesidad de sumar un plus de energía e inventiva a sus tareas para poder educar en situaciones cada vez más adversas. Cada maestro se ve limitado por los recursos institucionales que porta, y se ve desafiado a un involucramiento personal sin el cual estaría en juego la situación de sus alumnos, la suya y la de sus instituciones. Son ejemplo aquellos que ponen plata de sus bolsillos para las meriendas, los que se convierten en “terapeutas” de los padres de sus alumnos, quienes salen a buscar a los niños a sus casas ante la amenaza de desertión, los que se convierten en cocineros, quienes quitan los piojos de la cabeza a los niños, quienes les enseñan a usar el baño, y quienes deben improvisar nuevas formas de enseñar frente a esta realidad que se les mueve.

Los docentes, al igual que los trabajadores sociales, los agentes sanitarios y otros funcionarios públicos que tienen interacción permanente con las familias en este nuevo esce-

nario social remiten inevitablemente a la imagen de soldados que son enviados al frente de batalla con un armamento obsoleto y en mal funcionamiento. Sea por sostener prácticas institucionales desde diagnósticos que subestiman la gravedad y profundidad de los procesos sociales que se están viviendo, por carecer de los recursos adecuados para desarrollar una oferta a la altura de las circunstancias, o por no dar prioridad al bienestar de los sectores sociales más postergados, estos agentes son colocados en una realidad que supera por lejos sus posibilidades de acción, con la expectativa de que van a poder arreglarse de algún modo, poniendo de sí aquello que no se les brinda institucionalmente. Cuanto más visibles son las iniciativas de los docentes, más cuestionada queda la institución a la que pertenecen. El corrimiento que debe hacer el docente respecto a su lugar institucional para hacer frente a un problema da cuenta de la incapacidad de la institución en cuanto a ofrecerle los recursos necesarios para abordarlo. ¿Qué pasaría con nuestros sistemas educativos si los docentes trabajaran “a reglamento”?

Pero también son los padres y otros agentes de la comunidad quienes se ven movilizados ante las ausencias o déficits de los sistemas educativos, generando soluciones individuales o colectivas. Entre las primeras aparece la necesidad de migrar hacia otros barrios o comunidades donde exista una oferta educativa satisfactoria, lo cual implica que toda la familia debe reorganizar su cotidianidad en función de las necesidades educativas de sus hijos. Más habitual es enviar a los niños o adolescentes a vivir con otros familiares o amigos en zonas donde puedan acceder a una escuela. Entre las soluciones colectivas son de destacar las experiencias de las escuelas comunitarias. Tanto en Colombia como en Perú fue posible analizar el modo en que la comunidad genera su

propia oferta educativa, cuando no existe, o cuando la oferta existente no le da cabida a sus niños.

Según las autoras del estudio sobre Colombia, “hace alrededor de seis años, cuando se acentuó el desplazamiento y ante la carencia de respuesta inmediata por parte del sistema educativo distrital, empezaron a proliferar por toda Cartagena, y sobre todo en las zonas de desplazamiento de la región caribe, las escuelas comunitarias. Mientras que las condiciones físicas de las escuelas oficiales son siempre mejores que las condiciones del barrio donde están ubicadas, el estado de las escuelas comunitarias es bastante precario y aun peor que el de las viviendas y del barrio donde están localizadas. La escuela comunitaria del estudio no cuenta con servicios públicos, ni con la dotación material y pedagógica mínima para funcionar como escuela. Los pupitres son insuficientes para el número de niños y están en malas condiciones, los profesores son miembros de la comunidad que no tienen experiencia ni formación pedagógica, y sólo hay una profesora, también desplazada, que está estudiando pedagogía”. En estas escuelas los alumnos no pagan matrícula, y en cualquier época del año, sin importar la edad que tengan y sin necesidad de certificar el nivel de estudios alcanzado, son recibidos. Los cuadernos y útiles escolares son conseguidos por la comunidad, y no hay que llevar uniforme. Cuando llueve no hay clases porque el techo de la escuela está en muy malas condiciones, y se inunda. Aunque las escuelas comunitarias fueron creadas en principio por las comunidades para atender las necesidades educativas de los niños desplazados, cada vez más asisten niños de familias no desplazadas que viven en el barrio, pues no tienen todas las exigencias de las escuelas oficiales, no hay que efectuar ningún pago, y quedan muy cerca de sus casas.

En Perú, una de las escuelas estudiadas fue en sus orígenes una escuela comunitaria. El relato que surge de la comunidad da cuenta de mecanismos complejos que resultan de la ausencia de alguna instancia superior regulatoria. En tanto fundadores y sostén de la escuela, los comuneros se constituyen en dueños del establecimiento, negando el derecho a acceder a ellas a niños y adolescentes de otras comunas. “El maltrato a los niños y niñas que vienen a una escuela desde las comunidades rurales vecinas refleja la debilidad del sistema escolar público y del Estado en la zona. Cada comunidad se considera dueña de su escuela porque la ha construido y la mantiene con sus faenas y porque contribuye –con sus “cuotas” y aportes– a su funcionamiento. Para ellos, los niños foráneos no pueden tener el mismo derecho que sus hijos a estudiar en una escuela que les pertenece, ya que las familias que no pertenecen a la comunidad no están obligadas a participar en las faenas o acatar los acuerdos de la asamblea comunal relacionados con el funcionamiento de la escuela. Los comuneros, en este marco, perciben la escuela como un espacio “privado” de la comunidad, consideran que es de su propiedad, que les pertenece; el carácter público (abierto, universal) de la institución escolar del Estado no está instalado en la conciencia colectiva de estas comunidades” (Bello y Villarán, 2004).

Por último, la debilidad institucional de los sistemas educativos da lugar a que otras organizaciones compitan por definir las prácticas dentro de las aulas. En las escuelas rurales de Perú fue visible el caso de una ONG y una iglesia evangelista incidiendo en el funcionamiento de las escuelas. Así, la presencia de una ONG internacional que dona útiles a los alumnos y equipamiento a las escuelas comienza a instalar nuevas prácticas en la relación de los padres con la escuela.

Según relatan los docentes, tras entregar a los niños los útiles año a año para el comienzo de las clases, esta organización había desarticulado los mecanismos que la propia comunidad había desarrollado para garantizar la disponibilidad de esos materiales. En este último año la organización no distribuyó los útiles, y las maestras llevaban meses dictando clases a alumnos que venían a la escuela con las manos vacías. En cuanto a la iglesia evangelista que tenía influencia en la zona, los pastores le indicaban a los padres de los alumnos que no dejaran que los docentes les enseñen música a sus hijos, así como otros aspectos relacionados con su tradición indígena o con la historia y símbolos nacionales del Perú. En ambos casos los docentes se ven frente a situaciones conflictivas, de difícil solución, y ante la soledad en la que se encuentran terminan cediendo a las presiones a que se ven expuestos. Ante la necesidad de no generar conflictos con los padres de la comunidad su situación es sumamente desventajosa.

El Estado, invisible pero visible

Este conjunto de hechos narrados aportan a construir la imagen de una escuela dejada a la deriva, con un débil vínculo institucional con el sistema educativo, situación que lleva a interrogar sobre el lugar del Estado. Un hecho indiscutible es que hoy el Estado está lejos de poder ofrecer una educación de calidad a los sectores más pobres, situación que se traduce en escuelas más precarias, docentes menos preparados, menos horas de clases, escuelas multigrado, menos materiales, etc. entre las escuelas de sectores menos favorecidos. Un Estado para el cual la equidad no aparece como una prioridad hecha efectiva en sus acciones.

Para el caso peruano, los autores señalan que las escuelas operan en el contexto de una planificación altamente centralizada de los aspectos sustanciales del proceso educativo, tales como el presupuesto, el diseño curricular, la formación docente o la renovación tecnológica. En este marco, los Consejos Escolares y los directores de las escuelas siguen teniendo muy pocas atribuciones reales y escasos recursos para administrar. Se trata de un modelo de gestión que pone el mayor énfasis en el sistema educativo nacional y no en la escuela como institución educadora. El tema de la gestión centralizada y sistémica de la educación es pertinente para el análisis de la equidad en tanto la hipertrofia de la burocracia central e intermedia, junto con la debilidad de la institución escolar, son las dos caras del mismo problema de gestión, el que probablemente explica –en parte– los niveles de desigualdad en la calidad de la oferta educativa estatal y la incapacidad para adaptarse a la diversidad cultural y social. Por otra parte, los autores destacan que las escuelas de las comunidades rurales consideradas en este estudio –como la gran mayoría de escuelas multigrado del país– no se beneficiaron del abultado gasto social de los últimos años de la década pasada, y tampoco sintieron los efectos de los programas de mejoramiento de la educación realizados a partir de 1995, con dinero prestado al país por los bancos internacionales de desarrollo.

Feijoó y Corbetta, cuando analizan el caso argentino, destacan por su parte la paradoja que representa un Estado visible en su ausencia, e invisible en su presencia. Frente a todas las carencias y dificultades antes mencionadas, ellas proponen una mirada más equilibrada rescatando que avances logrados en las últimas décadas, como por ejemplo la ampliación de la cobertura, no hubieran sido posibles sin la pre-

sencia del Estado. Más aún, los sueldos, el mantenimiento de las escuelas, el equipamiento que llega, vienen del Estado, invisible en sus acciones. En tanto lo que falta es por ausencia del Estado, lo que existe es acción del Estado.

En el caso colombiano se puso en evidencia la falta de Estado en muchas de las carencias identificadas en el funcionamiento de las escuelas, y especialmente en iniciativas populares tales como las escuelas comunitarias. De todos modos, en ese país no se puede decir que el Estado sea invisible. Colombia está atravesada por un fuerte debate sobre la redefinición del rol del Estado, a favor del mercado como regulador de lo social. En este debate el propio Estado adquiere gran visibilidad por ser uno de sus promotores, y en la reestructuración que va haciendo de sus prácticas. Así, los procesos de descentralización y de autonomía de las escuelas, la promoción de modalidades de financiamiento por la demanda, o la reformulación de las regulaciones de los establecimientos son el modo en que el Estado se hace visible en su gesto de retirada.

De un modo u otro, aparece una indefinición del lugar del Estado en los diferentes discursos recogidos en este estudio. Invisible en su presencia y visible en sus carencias, en su gesto de retirada, o en su excesiva burocratización. Pero al mismo tiempo la comunidad lo reconoce en la escuela, tal vez su única expresión en los sectores más excluidos. En ciertos contextos la escuela ya no es una institución del Estado, es *el* Estado. Es la única institución con la que los sectores más desprotegidos tienen algún grado de interacción, es la única a la que llegan a través de sus hijos. Como señalan las autoras del estudio sobre Argentina, en estos sectores las familias dejaron de llegar al trabajo, a otros recursos, y es la escuela la única institución que les organiza la vida

cotidiana, que impone una disciplina y horarios, y a la que reconocen como Estado cuando le expresan todas sus demandas insatisfechas. A la escuela se le demanda seguridad, salud, consejos, empleo, y todo aquello que para la comunidad debe ser objeto de preocupación del Estado. Sin dudas, la comunidad no tiene una visión sectorial de lo social.

Cabe aquí dejar planteadas algunas conclusiones parciales. La primera de ellas surge de preguntarse en qué medida un sistema con esta debilidad institucional está en condiciones de generar una dinámica acorde con las exigencias del nuevo escenario social. Cuando se indaga sobre el sistema educativo en su conjunto nace la imagen de un aparato incapaz de contener y orientar a sus establecimientos, o de garantizar que lleguen a ellos los recursos y las decisiones que se toman en el centro. Cuando se analizan las escuelas, lo que se percibe es que éstas pueden lograr mayor o menor capacidad de posicionamiento frente al cambio, pero en gran medida ello depende de factores no institucionales, de los docentes y directivos en tanto sujetos más que en tanto funcionarios del sistema. De algún modo, en los casos analizados las soluciones son marginales, no sistemáticas, parainstitucionales. Una conclusión similar ofrecen los estudios sobre experiencias exitosas en educación. Suelen aparecer entre los factores más significativos, a la hora de explicar la calidad en los resultados, las cuestiones personales, como lo son el liderazgo y carisma del director, el entusiasmo de los docentes, o el compromiso de los padres. Sin dudas, en entramados institucionales débiles la actitud de los actores involucrados hace diferencia.

Esta investigación no se propuso hacer un análisis objetivo de las trayectorias de las instituciones escolares en estas décadas. Es un hecho que hubo esfuerzos por fortalecer-

las, pero es difícil poder decir si están mejor o no que hace quince o veinte años atrás. Cuando se recorre las áreas rurales o periféricas urbanas es habitual ver que los establecimientos son nuevos, como pudo observarse en Perú o en Santiago de Chile. Ello habla de una mejora en la oferta. Cuando se ingresa a establecimientos tradicionales, como los que puede haber en el Conurbano Bonaerense, la imagen es de deterioro en su infraestructura, su equipamiento y en la condición de sus docentes. En Cartagena coexiste una hermosa escuela pública, la cual, además, está en obras de ampliación, con las inaceptables escuelas comunitarias que no son más que un techo de chapa, unas maderas que marcan el límite de lo que serían las aulas, y piso de tierra, en una zona pantanosa.

En el discurso de los actores, la valoración recurrente es de deterioro. Estamos ante sistemas educativos que articulan estos cambios dispares que se constituyen en pequeños impulsos que lo van moviendo gradualmente de su trayectoria inicial. Cabe preguntarse si esos desvíos son hacia el lado adecuado, y de la magnitud necesaria. A la luz de los hallazgos de este estudio queda planteada la hipótesis de que no es así. La magnitud de estos cambios es mínima en relación con los necesarios, y en direcciones diversas que se neutralizan, en una resultante de cierta continuidad degradada, en un proceso de debilitamiento permanente.

¿Podía ser de otro modo? Dubet y Martuccelli plantean que esta desinstitucionalización de la escuela no debe ser pensada como un problema de desajuste o incapacidad de acompañar los cambios que se dan en la sociedad. Por el contrario, se trata de un cambio de fondo, que se produce en el momento en que la escuela se convierte en una escuela de masas. Este cambio implica para el sistema educativo la crisis de los principios sobre los que funcionaba desde su crea-

ción, en tanto institución eminentemente burguesa. Para ellos, esta escuela tradicional operaba sobre un conjunto de pilares que le daban su identidad y su fortaleza institucional: claridad en los objetivos, un corte manifiesto entre el mundo escolar y el social –que se traducía en la necesaria diferenciación entre alumno y niño, y en la autonomía de la cultura escolar–, y una despreocupación por la diversificación social, la igualdad de oportunidades y la movilidad social.

Posiblemente la idea de desinstitucionalización o deterioro, en los términos planteados por estos autores, sea adecuada en los países del Cono Sur, donde los respectivos Estados, y consecuentemente los sistemas educativos, tienen una historia signada precisamente por una fuerte institucionalidad en sus orígenes. Pero en los países andinos, o en este caso en Colombia y Perú, cabe preguntarse si existió una mayor institucionalidad en los sistemas educativos y un posterior deterioro, o, por el contrario, la situación actual es la expresión de una historia institucional débil. En este sentido, un recorrido por el mapa de América Latina nos confrontará con historias y trayectorias diferentes, pero también es posible sostener en tanto hipótesis que en todos los casos, como ocurrió en los países del estudio, encontraremos un presente en el que las instituciones educativas muestran fuertes debilidades en sus aspectos institucionales.

Más allá de sus trayectorias, nuestros sistemas educativos se ven hoy sacudidos por el cambio de fondo que significa enfrentar el desafío de garantizar educación a todos. La masificación sin dudas cambia a la escuela. Para una escuela que tiene la obligación de garantizar oportunidades a todos, ya no es el origen social sino el desempeño el que determina la carrera escolar, a pesar de que el desempeño está signado por el origen social. Esto no se hace visible en los re-

sultados, pues siguen siendo los pobres los perdedores y los ricos lo exitosos, pero tiene un impacto muy fuerte en la institución –la selección se hace ahora dentro de la escuela y no fuera– y en la vivencia de los alumnos, depositarios de la responsabilidad de su fracaso. Por otra parte, la masificación alteró el valor de las credenciales, lo cual modifica la relación de los jóvenes y las familias con el sistema educativo. La masificación significó la irrupción de extraños en las aulas, niños que nunca habían ingresado a ellas, que ya no adoptan las actitudes escolares esperadas y las motivaciones previstas; en los términos planteados a lo largo de este texto, cada vez más se pierde la imagen del alumno esperado, aquel para el cual fue pensada la escuela, y se impone la de este nuevo joven en el cual las instituciones nunca pensaron. Pero estos autores van más allá, y proponen que en el fondo, esta crisis de la escuela es la crisis que viven todas las instituciones socializadoras, precisamente por el cambio que implica socializar. En el capítulo anterior se hizo referencia al impacto que tiene en las familias la redefinición de las pautas de socialización que impone la sociedad hoy. Aquí se nos invita a pensar a la escuela desde el mismo lugar, desde una lógica común que las emparenta en el cambio (Dubet y Martuccelli 2000, Dubet y Martuccelli 1999, Dubet 2004).

Por último, en las entrevistas realizadas durante esta investigación aparecieron referencias a los efectos que tiene este debilitamiento institucional y la invisibilidad del Estado en diversos actores. En el caso de Perú se destaca la falta de una actitud de reclamo hacia el Estado por parte de las familias, de los docentes y los directivos. Se percibe como normal la situación en que están las escuelas, y les parece razonable que si ellos no pueden aportar nada las cosas estén del modo en que están. Subyace a esta actitud la idea de que cada

niño va a acceder al tipo de educación que su familia le puede proveer, en función de su disponibilidad económica. Este mismo razonamiento está fuertemente instalado en el discurso de las familias de los alumnos entrevistadas en Santiago de Chile, quienes parten del supuesto de que la calidad tiene un precio, y consecuentemente cada niño accede a la calidad que puede pagar.

Esta privatización de la educación en el registro de los actores supone un renunciamiento a la educación como un derecho, y al Estado como su garante. Tanto en Perú como en Colombia, desde la perspectiva de las familias existe una escuela si existe un maestro. La presencia oficial de un maestro es condición suficiente para que sientan satisfecha la necesidad de un establecimiento educativo, y sobre ese horizonte funcionan las escuelas comunitarias. Lo cierto es que esta visión es avalada y reforzada por el propio Estado, que no exige más que un docente y la presencia de cierto número de alumnos para que oficialice ese establecimiento, y considere a esos niños como parte de la matrícula, estrategia que pareciera acelerar el momento de mostrar indicadores que den cuenta del acceso universal a la educación.

Pudo percibirse que es el desprestigio de las instituciones una de las claves que permite entender el renunciamiento de los padres a la posibilidad de una educación de calidad para sus hijos. Cierta realismo en la evaluación que hacen de sus posibilidades y la frustración ante reclamos anteriores opera como un límite a las demandas de los padres, funcional a la escasa posibilidad de los docentes y directivos a dar respuestas a las mismas. En su propia debilidad, las escuelas no sólo dejan de ser portadoras de un ideal de igualdad en el acceso al conocimiento, sino que además refuerzan una actitud de resignación y renunciamiento, visible en aquellas

madres que prefieren mandar a sus hijos a la escuela comunitaria pues allí los niños van cuando pueden, llegan y salen a la hora que quieren, si se quedan dormidos no les cierran la puerta “*como pasaba en la escuela pública*”, y si no quieren estudiar más “*pues se vienen para la casa*”. Por el contrario, ante escuelas prestigiosas los padres tienen elevadas expectativas en relación con las posibilidades de sus hijos, y establecen un diálogo con la institución desde un lugar de demanda más calificada.

La frustración no sólo la viven los padres respecto a la educación que reciben sus hijos, sino que también invade a los docentes por las condiciones en que trabajan, y por los resultados que logran en sus alumnos. Esta perversa sintonía entre las expectativas de unos y otros no hace más que instalar un techo a la posibilidad de lograr una buena educación entre los sectores más desfavorecidos de la región.

Una conclusión lógica: las políticas integradas en el espacio local

La noción de educabilidad, tal como está planteada en el marco de esta investigación, lleva en sí misma ciertas implicancias en términos de políticas sociales y educativas. Tal como se destacó, cuando se señala que se trata de un concepto relacional, lo que se está marcando es que nadie es esencialmente educable o ineducable, sino que su situación de educabilidad es socialmente construida a partir del grado de ajuste que existe entre el conjunto de recursos materiales e inmateriales que la escuela requiere de cada alumno para que pueda participar exitosamente del proceso educativo, y los recursos que efectivamente portan estos alumnos.

En consecuencia, reducir déficit en términos de educabilidad, o revertir los procesos de deterioro de las condiciones de educabilidad que resultan de las transformaciones sociales ocurridas en la región, es operar sobre esa relación, procurando una articulación bien efectiva. Ello implica actuar sobre la escuela y los sistemas educativos en su conjunto, procurando el desarrollo de estrategias institucionales y pedagógicas que partan de un mayor reconocimiento de la situación de sus alumnos (acercar la escuela a las familias), y al mismo tiempo operar sobre los múltiples mecanismos de integración social y acceso al bienestar, con el fin de que las familias cuenten con aquellos recursos que hacen posible que sus niños y adolescentes puedan asumir y hacer efectivo el compromiso de educarse (acercar a la familia a las escuelas).

Desde esta perspectiva, el desafío de garantizar equidad en el acceso al conocimiento trasciende los alcances de las políticas educativas, y se constituye también en objeto de las políticas sociales. Más específicamente, se puede plantear que la meta de una educación de calidad para todos significa convertir a la educación en un eje de articulación e integración de los distintos sectores de la política social. La idea de educabilidad lleva implícitamente a pensar una transición desde políticas sectoriales a políticas integradas en torno a la educación. El problema de la equidad en el acceso al conocimiento requiere de una articulación coherente de políticas educativas con políticas sociales, de empleo, culturales, deportivas, o de producción.

Por otra parte, en capítulos anteriores se hizo un desarrollo del concepto de equidad, entendiéndola como la búsqueda de la igualdad a partir del reconocimiento de la diversidad. Como se señaló, se toma como punto de partida la he-

terogeneidad de los escenarios sociales, sus diversidades culturales y desigualdades sociales, y se desarrollan estrategias orientadas a lograr una igualdad fundamental, la cual se constituye en referente de legitimación de todas las acciones que se realicen en nombre de ella. El concepto adquiere una dimensión fundamentalmente política, pues en sí mismo se constituye en un proyecto de acción social: la equidad es la búsqueda de la igualdad. Para el caso educativo, se propone que la igualdad fundamental que estructura todas las acciones de política, aquella igualdad deseada, es la igualdad en los resultados, es decir, en el conjunto de conocimientos al que deben acceder todos los niños y adolescentes, independientemente de su origen social.

Se señaló además que ante situaciones iniciales diversas, el logro de una igualdad fundamental requiere de estrategias diferentes. Para poder garantizar igualdad de resultados, la forma de accionar de un establecimiento que se encuentra en un barrio de clase media urbana no debe ser la misma que otro que está en zonas rurales, o en barrios marginales periféricos de las grandes ciudades. Ofrecer el mismo trato en escenarios desiguales es reproducir las desigualdades, por lo que un desafío de las políticas orientadas a garantizar equidad educativa es precisamente partir de un profundo conocimiento de las situaciones en que se dan las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y de las características sociales y culturales de las comunidades en que dichas prácticas tienen lugar. En este sentido, lo local adquiere especial centralidad frente al desafío de la equidad.

Así, en tanto la noción de educabilidad nos invita a pasar de una mirada sectorial de la política educativa hacia una aproximación integral o transversal de la política social, la idea de equidad nos remite a la necesidad de privilegiar el

espacio local como espacio de dicha integración. Una lectura de estos conceptos desde la preocupación por la política nos lleva a una conclusión lógica que tiene que ver con la necesidad de tender hacia acciones integradas a nivel local. Durante toda esta investigación estuvo presente esta conclusión que podría desprenderse lógicamente del encuadre conceptual adoptado, y se decidió convertirla en un eje de indagación en cada uno de los escenarios estudiados.

¿Es posible hablar de articulación intersectorial de las políticas de equidad? ¿Se puede promover el desarrollo desde iniciativas locales? ¿Es posible plantear una política de esas características? ¿Hay experiencias al respecto de las cuales podamos sacar primeros aprendizajes? ¿Forma parte de las expectativas de los diferentes actores del campo educativo y social tender hacia el desarrollo de políticas integradas en el espacio local? Preguntas como éstas estuvieron presentes desde el inicio de la investigación, y fueron convirtiéndose en uno de los ejes centrales de análisis.

En el marco de este estudio, Neirotti hizo un repaso de los principales obstáculos con los que se encuentran los intentos de integración de las políticas sectoriales a nivel nacional, y que están presentes aun en el espacio local, destacando los siguientes: estructuras organizativas compartimentadas, normativas distintas, racionalidades técnicas diferentes, racionalidades políticas contrapuestas y burocracias, conformaciones profesionales y regímenes laborales diferentes. En primer lugar, “las áreas sociales están organizadas sobre la base de estructuras diferentes. Esto significa que, al día de hoy, existen criterios distintos para hacer la distribución de recursos o para definir jerarquías, cadenas de mando y división de funciones. Incluso, la división geográfica por zonas de intervención al interior de un país o pro-

vincia/Estado no es coincidente en las distintas áreas sociales". En relación con las normas, éstas "no reconocen un patrón común de pertenencia en el marco de las políticas sociales, sino que fueron emergiendo por separado, en distintos momentos históricos y como producto de diferentes motivaciones políticas. Asimismo, los procedimientos, amén de los aspectos similares que tienen en virtud de sus marcos administrativos comunes, tienden a diferenciarse por el hecho de tener que reglar los movimientos de estructuras disímiles". Por otra parte, "las distintas relaciones medios-fines (racionalidades técnicas) proporcionan un cuadro complejo que resulta difícil de compaginar entre sí. Hay intervenciones sociales claramente orientadas a la provisión de servicios permanentes –tales como las de salud y educación–, que hacen un seguimiento de los beneficiarios a lo largo de muchos años –más aún en el caso de la educación, que es formadora de sentidos y de ciudadanía–; mientras que otras, como la de construcción de viviendas e infraestructura social, proveen un bien de una vez y para siempre. Por su parte, hay políticas proveedoras de servicios que agotan la mayor parte del gasto en el pago de salarios y honorarios, mientras que en otras el grueso de las erogaciones se destinan a la distribución de bienes o subsidios".

Por otra parte, invita a tener en cuenta que en el sector público coexiste la racionalidad técnica con la política. En cada institución pública hay funcionarios que responden a distintos jefes políticos, distintas líneas de un mismo partido o distintos partidos, todo lo cual genera un sistema de lealtades en cada estructura que se impone sobre las posibilidades de negociación y acuerdo. Por último, destaca los efectos que tienen en las prácticas diarias los diferentes perfiles profesionales que conviven, cada uno con sus propios

regímenes laborales, con estatutos que los rigen por separado (Neirotti y Poggi, 2004).

El peso de la historia institucional

Entre los hallazgos que se fueron dando en el análisis de los escenarios sociales seleccionados, se pudo constatar una gran escasez de antecedentes de este tipo de iniciativas. En principio, casi no hay casos de articulación entre los efectores de los diferentes sectores sociales que comparten el mismo espacio de acción, situación que llega a su extremo cuando una escuela no logra articular sus acciones con el centro de salud de la zona, y debe recurrir a una empresa privada de salud para tener cobertura ante emergencias médicas o accidentes. Un factor que aparece mencionado como condicionante de esta integración es la debilidad de las instituciones a nivel local. Este es un aspecto clave, en tanto la articulación del accionar de instituciones pertenecientes a esferas diferentes del Estado exige de éstas una serie de atribuciones y capacidades ausentes en la mayoría de los casos; a modo de ejemplo, se menciona la capacidad de asumir acuerdos formales, de compartir recursos, hacer seguimiento de las acciones, planificación conjunta, etc. Instituciones que sean sólidas y que además cuenten con capacidad de abrirse a operar conjuntamente con otras pareciera difícil de ser encontradas en estos sectores. O son débiles, o son sólidas, pero con una solidez sustentada en buena medida a partir del repliegue, del aislamiento de contextos sociales cambiantes y panoramas políticos poco estables.

Por otro lado, se hizo visible que la promoción de políticas locales integradas no es una expectativa o demanda de

los actores locales. A lo sumo aparece en el discurso de dirigentes municipales, pero enunciado de un modo que remite más a expresiones políticamente correctas que a una verdadera convicción con el mismo. Ocurrió en algunos casos que al ser interrogados sobre la realización de actividades intersectoriales y/o participativas a nivel local, algunos funcionarios de gobierno hacían referencia a iniciativas desconocidas por otros actores supuestamente convocados.

Cuando se indaga a docentes y padres de familia sobre la viabilidad de este tipo de iniciativas aparece otro factor que profundiza la debilidad de lo local; la mayoría de los actores se siente de paso en los lugares que ocupan en este momento. Los docentes, que no ven la hora de irse a otra escuela; las familias, que manifiestan su expectativa de poder ir a vivir a otro barrio. En este sentido, la posibilidad de desarrollar acciones integradas con base en lo local, y con fuerte arraigo en la comunidad, quede debilitada por la creciente búsqueda individualista de solución a los problemas cotidianos. Esto se ve reforzado por la crisis de cohesión y el debilitamiento del entramado en la comunidad. El desconocer quiénes son los vecinos, la desconfianza, el competir por los mismos recursos y oportunidades fortalece la fantasía de la solución individual, y crea así un escenario poco propicio para la gestión de espacios locales de articulación de acciones y políticas.

El caso de la comunidad rural indígena del sur del Perú representa una excepción ante este panorama. Allí se encuentran experiencias de iniciativas que comienzan a partir de los comuneros y que terminan involucrando diferentes efectores públicos en torno a problemas específicos, y que la comunidad tiene presentes con sumo orgullo. Además, y fundamentalmente desde la sociedad civil, hay instituciones

con mayor tradición y organicidad, que surgen a la luz de las diferentes necesidades que la comunidad enfrenta. Por último, hay en la comunidad una mayor disposición a actividades preactivas, a tomar iniciativa frente a determinadas situaciones y convocar a otros actores, estatales o no.

¿Qué aspectos de la historia política y cultural de estas comunidades harán que las mismas sean percibidas como una excepción frente al panorama identificado en los otros escenarios analizados en esta investigación? Cabe aquí retomar la hipótesis de que cuanto más presencia tuvo el Estado con políticas universales y centralizadas, más obstáculo representa la institucionalidad y la cultura política allí instaladas para el desarrollo de acciones locales integradas. Se pudo percibir en aquellos escenarios con fuerte tradición estatal una visión de la política como gestada en el centro, por actores respecto de los cuales se debe tener un rol pasivo. Por el contrario, en los espacios olvidados por el Estado, la institucionalidad existente fue construida por la propia comunidad, y el mismo Estado es demandado por estas instituciones para hacerse presente ante carencias o problemas específicos. En estos contextos la política se gesta a nivel local, y la propia comunidad aparece como proactiva frente a los efectores estatales. Nuevamente cabe aquí la reflexión: aquello que las instituciones no dan –en este caso el Estado–, los actores –o la comunidad– lo inventan.

En los espacios donde el Estado estuvo presente como motor de su desarrollo pareciera existir una cultura política opuesta a la que permitiría una acción local integrada. Por el contrario, la ausencia de Estado significa una comunidad obligada a reemplazarlo, a tomar iniciativa frente a aquellos problemas que requieren soluciones colectivas. Desde esta perspectiva es posible contrastar la situación de barrios de

ciertas áreas de las grandes ciudades, en los que el Estado tuvo un rol protagónico en los procesos de urbanización, frente a los barrios nuevos, resultado de iniciativas populares o de instituciones no gubernamentales. También se hizo visible en el estudio la diferencia de los sectores recientemente empobrecidos, donde la tradición de las instituciones profundiza en un modelo centralizado sectorial, comparados con aquellos de pobreza estructural, conocedores de la realidad de que si no se movilizan u organizan para demandar al Estado, no hay respuestas a sus necesidades.

Los desafíos de una política en torno a la educación

Los obstáculos ya reconocidos a los intentos de articular acciones de diferentes sectores del Estado son nuevamente visualizados en este estudio, como así también la diversidad de situaciones existentes frente a la posibilidad de apelar a una institucionalidad local para hacer efectiva esta articulación. De todos modos, frente a un panorama que se muestra muy poco fértil para políticas integradas implementadas a nivel local, no parece acertado insistir en políticas centralizadas y uniformes como portadoras de soluciones a los problemas de equidad en el acceso al conocimiento, y prescindir de acciones articuladas de los distintos sectores en los que tradicionalmente se dividen las acciones del Estado ante el desafío de garantizar a todos los niños y adolescentes sus condiciones de educabilidad.

En relación con la posibilidad de desarrollar políticas a nivel local, se hace cada vez más necesario redefinir el debate sobre la descentralización de las políticas sociales, y en es-

te caso las educativas, a la luz de las experiencias acumuladas en los últimos quince años. Hoy nos estamos debatiendo entre un modelo de centralismo que resulta indefendible frente a la creciente complejidad de los nuevos escenarios sociales y un modo de descentralizar que, en la gran mayoría de los casos, no hizo más que profundizar las desigualdades regionales. Un análisis en profundidad de los procesos de descentralización implementados y su impacto es una tarea pendiente en el diagnóstico de las políticas educativas de la región, y sería un insumo vital para avanzar en el diseño de políticas más efectivas en términos de calidad y equidad.

Tal vez los hallazgos de este estudio lleven a una reformulación de la hipótesis con la que habíamos comenzado, que hacía referencia a la necesidad de promover políticas a nivel local como un modo de garantizar equidad en la distribución del conocimiento, invitando a pensar una nueva articulación entre lo local y el centro. Un espacio local sensible a las situaciones específicas en que se desarrollan las prácticas educativas, un centro que fortalece las capacidades locales, proveen un abanico de recursos de políticas posibles de ser mixturados en el espacio local según la especificidad de cada escenario, y capaz de garantizar una equidad que trasciende a lo local, y que hace al conjunto de la sociedad. Y uno de los desafíos más complejos de este nuevo modo de articulación de lo local con el centro es el de crear condiciones de posibilidad para el desarrollo de estrategias intersectoriales de intervención.

Como ya se señaló, las prácticas educativas descansan sobre una distribución de responsabilidades entre la familia y la escuela. Decíamos que, llevado al extremo, es posible imaginar un pacto en el cual en tanto las familias garantizan un conjunto de recursos indispensables para el proceso de

aprendizaje –las condiciones de educabilidad– la escuela garantiza una trayectoria educativa exitosa. Pero frente al nuevo escenario social, ni uno ni otro de los participantes de este pacto están en condiciones de cumplir con su parte. Las familias cada vez tienen menos acceso a aquellos recursos que hacen a la educabilidad de sus hijos, en tanto que la debilidad institucional de las escuelas limita la capacidad de lograr buenos resultados frente a este nuevo escenario.

Una segunda hipótesis que quedaría planteada es la necesidad de renovar esta división de tareas existente en la base de las prácticas educativas. Por un lado, redefiniendo las responsabilidades de cada uno de los actores intervinientes, especialmente aquellas que atañen a las familias. Cabe insistir aquí en la necesidad de que las escuelas dependan menos de las familias para poder garantizar resultados exitosos y tender hacia un horizonte de equidad en la distribución del conocimiento. Pero, además, la redefinición del pacto implica el involucramiento de otros actores, que fortalezcan a las familias en su capacidad de garantizar condiciones para que sus niños puedan permanecer escolarizados y acceder a una educación de calidad, y que refuerce a las escuelas en la difícil tarea de educar en situaciones cada vez más adversas. Esta segunda hipótesis nos lleva inevitablemente a confrontarnos con los límites de la política educativa, tal como hoy se la conoce, y nos propone avanzar en la indagación de experiencias de articulación de políticas de los diferentes sectores de gobierno y de la comunidad.

Comentarios finales

La observación de la situación social y educativa en la región deja la sensación de que en la gran mayoría de los estudios, y en los diagnósticos que dan sustento a las decisiones de políticas que se van implementando en nuestros países, se subestima la profundidad del cambio que se está viviendo en América Latina desde hace ya cerca de tres décadas. Cuesta comprender las nuevas formas en que se manifiesta la pobreza en la región, hay escasas herramientas para poder intervenir adecuadamente en la prevención y la recuperación de los procesos de exclusión, está casi ausente en los análisis la preocupación por el debilitamiento del entramado social y la crisis de cohesión, se desconocen los efectos que produce el aumento de las desigualdades, y aún hay explicaciones poco convincentes del modo en que se profundizan en nuestros países problemas como el de las adicciones y el delito. Frente a esta diversidad de fenómenos prevalecen todavía claves interpretativas de los procesos sociales consolidadas en momentos en que las sociedades funcionaban de otro modo.

Quienes estamos en el debate sobre las políticas sociales y educativas nos debemos un diagnóstico en profundidad sobre el nuevo escenario social en la región. Avanzar en un mayor entendimiento de los procesos sociales que tienen lugar en cada uno de nuestros países, sin duda, no es una tarea fácil. La realidad cambia a gran velocidad, y este cambio se manifiesta en procesos en apariencia desarticulados, difíciles de comprender. La creciente opacidad de los procesos sociales nos dificulta la tarea, y es precisamente esta dificultad la que nos impone un esfuerzo extra en esta dirección. El desafío es poder desarrollar esquemas interpretativos que

permitan dar cuenta de estos nuevos fenómenos sociales y culturales en la región, y que al mismo tiempo ofrezcan una visión actualizada de los problemas clásicos. Sería un gesto de responsabilidad política y social partir de la hipótesis de que aun en aquellos problemas sociales que tienen larga data en nuestros países la lógica que subyace hoy es otra.

Ante diagnósticos erróneos que subestiman el carácter estructural de los procesos que se están viviendo, las políticas que se están implementando suelen ser inadecuadas e insuficientes. Para el caso de la educación, cabe insistir en la observación ya realizada de que el debate que estuvo presente tras cada una de las reformas implementadas hace ya una década partía de un diagnóstico de la situación social y de una perspectiva de futuro que poco tenía que ver con lo que es hoy la realidad de nuestra región. En este sentido, se impone una reflexión que intente captar la especificidad de los procesos sociales y culturales en América Latina.

* * *

La opción por un abordaje relacional de la tensión entre las desigualdades sociales y los logros educativos implica, entre otras cosas, renunciar a aquellas posturas que nos señalan que las escuelas y los sistemas educativos necesariamente van a reproducir las desigualdades sociales de origen de sus alumnos, reforzarlas y legitimarlas. Cuesta hoy negar la capacidad transformadora que tiene la educación sobre la situación social, y es impensable una sociedad más integrada y justa construida sobre una distribución inequitativa del conocimiento. No deberían existir dudas acerca del potencial transformador que tienen las escuelas, y más aún en socie-

dades con niveles de carencias tan profundos como las de América Latina. Pero la observación de la realidad nos lleva a constatar que hoy, en los hechos, nuestros sistemas educativos reproducen las desigualdades sociales existentes, y las profundizan.

La mayoría de nuestros sistemas educativos nacieron y se consolidaron con una concepción igualitarista, la cual veía como un proceder justo ofrecer a todos los niños y adolescentes el mismo tipo de prácticas educativas, independientemente de su origen social. Como ya se mencionó, cabe pensar que en sociedades más integradas u homogéneas esta igualdad en la oferta educativa tenía un efecto integrador, o en su defecto no hacía más que reproducir desigualdades entonces tolerables. Pero sabemos que en sociedades tan desiguales y fragmentadas como lo son en la actualidad las nuestras, la igualdad en la oferta educativa no hace más que reproducir esta situación inicial, hoy intolerable.

Pero lo que se constata a partir de la observación es que si nuestros sistemas educativos reproducen las desigualdades sociales iniciales no es porque ofrecen a todos los niños y adolescentes la misma educación, sino porque los ricos reciben una mejor educación que los pobres. Aquellos que viven en condiciones de extrema pobreza, los excluidos, los desplazados por la guerra, las niñas indígenas de comunidades amenazadas por la crisis de sus economías de subsistencia parten hacia las escuelas con muchos menos recursos que los que portan los pertenecientes a los sectores más integrados de la sociedad, y la gran mayoría llega a establecimientos precarios, con docentes menos formados, menor equipamiento y escasos materiales didácticos. Estos niños, por lo general, suelen tener menos días de clases, y pasan menos horas diarias en la escuela.

Amartya Sen es convincente cuando plantea que frente a la diversidad que caracteriza al mundo social, un objetivo de igualdad nos exige llevar adelante acciones desiguales. Si queremos que los jóvenes de todo un país aprendan lo mismo, deberemos aprender a educarlos de modos diferentes, según sus particularidades. Pero esta desigualdad en el modo en que se llevarían a cabo las prácticas educativas estarían legitimadas por la búsqueda de igualdad en los aprendizajes. Como ya se señaló, las desigualdades son justas si están al servicio de una igualdad fundante, socialmente deseada, legítima. ¿Desde dónde se sustentan las desigualdades actualmente existentes en la oferta educativa? ¿Hay alguna igualdad estructurante que justifique las diferencias que hoy vemos? Es precisamente la ausencia de un principio de justicia en la base de las desigualdades hoy vigentes en la oferta educativa lo que hace que nuestros sistemas educativos reproduzcan las desigualdades sociales, y las legitimen.

* * *

En el desarrollo del texto se exponen aquellos puntos en común encontrados en los seis escenarios analizados. En todos los casos las personas entrevistadas daban cuenta de un quiebre, un antes y un después, en la situación social en que vivían, las escuelas mostraban una gran debilidad institucional, los docentes aparecían desbordados por las dificultades en llevar adelante una clase exitosa, y las comunidades eran vistas como un escenario poco fértil para iniciativas de desarrollo local. Pero es necesario explicitar que el texto también intenta mostrar que aun en esos aspectos comunes las lógicas y procesos que subyacen son diferentes.

Se mencionó, por ejemplo, que en todos los escenarios las familias se ven con serias dificultades en la relación con sus hijos adolescentes. Pero esas dificultades son muy distintas en el caso de quienes viven en grandes ciudades como Buenos Aires, Santiago de Chile o Lima, comparadas con las familias de localidades más pequeñas o en ámbitos rurales. Por otra parte, no hay punto de comparación respecto de lo que es la pobreza en todos los escenarios vistos. Los nuevos pobres de Buenos Aires, la pobreza rural del sur de Perú, la pobreza en que viven los desplazados de Colombia y los beneficiarios de los programas de reducción de la pobreza de Chile son totalmente distintos. Comparten su condición de carenciados, pero los procesos y las historias que hay por detrás de ellos son estructuralmente diferentes.

Esto constituye una señal de alerta para quienes trabajamos en el diseño de políticas sociales y educativas. No sólo cada uno de nuestros países tiene su propia historia y su especificidad, sino que, además, dentro de ellos se van diversificando las trayectorias de sus numerosas comunidades y sectores sociales. Es por ello que en el diseño de las acciones de política es hoy un imperativo renunciar a los supuestos de homogeneidad tan comúnmente presentes –en forma implícita o explícita– en la región. La tarea hoy es encontrar el modo de promover acciones que impliquen objetivos comunes para toda la sociedad, pero sensibles a las historias y perspectivas de cada una de las comunidades o grupos sociales.

Es desde aquí que adquiere relevancia la necesidad de encontrar modos de articulación entre el centro y lo local. Esquemas de políticas que se apoyan en lo local renuncian a la posibilidad de apuntar a objetivos comunes, en tanto que los modelos centralizados carecen de la posibilidad de dar respuestas a la especificidad de cada comunidad. Es este equili-

brio entre metas comunes y estrategias sensibles a la diversidad y la desigualdad lo que convierte a las políticas en políticas de equidad.

* * *

Las prácticas educativas actuales se apoyan en gran medida en la participación de las familias en el proceso de formación de sus niños. Son muchos los argumentos de los maestros y directivos en favor del involucramiento de los padres en la educación de sus hijos, convirtiéndola en una actividad conjunta entre la escuela y la familia. Pero lo que uno ve en los hechos es que las escuelas no sólo promueven e incentivan la participación de la familia en sus prácticas, sino que, además, la necesitan. Si las familias no están, los niños difícilmente obtengan resultados exitosos en la escuela.

Si bien es positivo que los padres participen de la educación de sus hijos, en ciertos contextos comienza a ser negativo que imperiosamente deban participar. En sociedades tan heterogéneas y con niveles de pobreza y exclusión tan generalizados, el hecho de que las escuelas necesiten del involucramiento de las familias para el éxito de sus alumnos pone en riesgo la posibilidad de un horizonte de equidad. Esta necesidad que tienen los sistemas educativos de la participación y la presencia de las familias podría constituirse en una de las grietas por las que se filtran las diferencias sociales hacia el aula, donde la herencia opera sobre los resultados.

En la medida en que la escuela necesita de las familias para poder educar a sus hijos, la participación familiar se constituye en condición de educabilidad, y en escenarios de

pobreza extrema o exclusión muchas familias no están en situación de responder a esta demanda de la escuela. Como ya se señaló, como consecuencia de una mayor concentración de la riqueza, por las transformaciones del mercado de trabajo o por el debilitamiento de las funciones sociales del Estado, hoy un gran número de familias está siendo privada de acceder a aquellos recursos mínimos como para garantizar las condiciones de educabilidad de sus hijos, y frente a esta imposibilidad de respuesta familiar la escuela no está pudiendo ofrecer una educación de calidad. Cabe recordar, además, que es habitual que ante situaciones como éstas es a las familias a las que se responsabiliza por el fracaso de sus hijos.

El desafío es una educación que pueda lograr una mayor autonomía respecto del apoyo familiar para poder garantizar resultados exitosos. Las escuelas pueden seguir promoviendo la participación de los padres y el involucramiento familiar, pues sin dudas ello redundará en mejores resultados, pero también es necesario que puedan garantizar una educación de calidad en aquellos casos en que esta participación no es posible. En la medida en que las escuelas, a partir de sus propuestas pedagógicas e institucionales, puedan depender menos del involucramiento familiar para la educación de los niños, irán reduciendo significativamente el conjunto de condiciones que hoy les ponen para poder garantizar resultados, y así se estarían redefiniendo las condiciones de educabilidad.

Pero también el análisis de los escenarios seleccionados para esta investigación nos muestra la debilidad de las instituciones escolares. ¿Pueden hoy las escuelas garantizar una educación de calidad en aquellas situaciones en donde es muy difícil contar con el apoyo de las familias? Pareciera que no. En principio, no hay certeza de que las escuelas analizadas estén ofreciendo en la actualidad una educación de

calidad. Si bien no se han hecho indagaciones con respecto a los logros educativos, es posible afirmar que las escuelas comunitarias visitadas en Cartagena y las escuelas ubicadas en las comunidades dispersas del sur de Perú no están ofreciendo una educación de calidad, percepción confirmada por los propios docentes. Pero aun para aquellas otras en las que no hay indicios al respecto, el rediseño de las prácticas educativas hacia formas que garanticen buenos resultados, incluso a niños cuyas familias no pueden aportar ningún tipo de apoyo, requeriría de una dotación de recursos materiales y profesionales pocas veces disponible en contextos de pobreza y exclusión social. Las escuelas deberían poder necesitar menos de las familias, pero no están en condiciones de hacerlo. Es éste otro ejemplo de la magnitud y complejidad de los problemas que deben afrontar nuestras sociedades frente al objetivo de una educación de calidad para todos.

* * *

En los últimos quince años se hicieron grandes esfuerzos orientados a modificar la oferta educativa. Las reformas educativas son la expresión más clara de la voluntad de redefinir las reglas de juego de la educación, y en todos los casos aparece explícito el desafío de la calidad y la equidad como horizonte que las motoriza. Pero no hay dudas de que el contexto juega en contra de estos esfuerzos, los debilita y en muchos casos los neutraliza. Para ejemplificar, alcanza con mencionar algunos de los temas desarrollados en el texto: desigualdades sociales crecientes, profundización de los procesos de exclusión, crisis de cohesión social, el interés individual ganando espacio por sobre el colectivo, la competen-

cia desplazando a la solidaridad, instituciones escolares descolocadas ante la masificación educativa, un Estado en gesto de retirada. Frente a este panorama, no debería sorprender la desigualdad en los logros educativos.

¿Alcanzan los esfuerzos que pueda hacer el sector educativo para garantizar una educación de calidad para todos? ¿Por qué pensar que en sociedades que generan exclusión, que se fragmentan y que dan la espalda a la pobreza pueden alcanzar la meta de una distribución justa de conocimientos de calidad?

A los sistemas educativos les queda muchísimo por hacer. Que las escuelas dejen de ser instituciones débiles (no todas las instituciones públicas lo son), que los maestros tengan un soporte institucional que los fortalezca en sus prácticas cotidianas, que existan estrategias pedagógicas adecuadas a la diversidad de situaciones existentes en cada uno de nuestros países, que no existan más escuelas comunitarias como las visitadas en este estudio, que la retención de los adolescentes en las escuelas mediante becas u otros estímulos dejen de ser oportunidades perdidas para enseñar son algunos desafíos que deben asumir los sistemas educativos. Pero aun estos esfuerzos se verían ensombrecidos en el escenario actual. El proyecto educativo sólo tiene viabilidad si se enmarca en un proyecto político mayor, en un proyecto de sociedad.

Bibliografía

- Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Baquero, R. (2003). "De Comenius a Vigotski o la educabilidad bajo sospecha". En: AAVV (2003). *Infancias y adolescencias, teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*. Buenos Aires, Fundación CEM / Ediciones Novedades Educativas.
- Bello, Manuel, (2002). Perú. Equidad social y educación en los años 90. Buenos Aires, IIPE - UNESCO.
- Bello, Manuel y Villarán, V. (2004). *Educación, reformas y equidad en los países de los Andes y Cono Sur: dos escenarios en el Perú*. Buenos Aires, IIPE - UNESCO.
- Berger, P. y Luckman, T., (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Ed. Amorrortu.
- Bourdieu, Pierre, (2002). *Los tres estados del capital*. Traducción inédita de E. Tenti.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, ed. Laia.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Brunner, J. (2004). *¿Calidad o desigualdad?* Santiago de Chile, diario El Mercurio, sábado 17 de julio de 2004.
- Bustelo, E. y Minujin, A., (1998). *Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes*. Bogotá, UNICEF / Santillana.
- Bustelo, Eduardo, (2000). *De otra manera. Ensayos sobre Política Social y Equidad*. Santa Fe, Homo Sapiens ediciones.
- Castañeda, Elsa, (2002). *Colombia. Equidad social y educación en los años 90*. Buenos Aires, IIPE - UNESCO.
- Castañea, E., Convers, A. y Galeano Paz, M. *Equidad, desplazamiento y educabilidad*. Buenos Aires, IIPE - UNESCO.
- Castel, Robert, (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Cicchelli-Pugeault, C. y Cicchelli, V., (1998). *Las teorías sociológicas de la familia*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- Dubet, François. (2004). "Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?" En: *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, por Tenti Emilio (comp.) Buenos Aires, IIPE - UNESCO.

- Dubet, F. y Martuccelli, D., (1999). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires, Ed. Losada.
- Dubet, F. y Martuccelli, D., (2000). *En la escuela*. Buenos Aires, Editorial Losada.
- European Group of Research on Equity of the Educational Systems (2003). *Equity of the European Educational Systems. A set of indicators*. Bélgica, Universidad de Liège.
- Feijó, María del Carmen, (2001). *Nuevo país, nueva pobreza*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Feijó, María del Carmen, (2002). *Argentina. Equidad social y educación en los años 90*. Buenos Aires, IIPE - UNESCO.
- Feijó, M. y Corbetta, S. (2004). *Escuela y pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*. Buenos Aires, IIPE - UNESCO.
- Fitoussi, Jean-Paul y Rosanvallón, Pierre, (1996). *La era de las desigualdades*. Buenos Aires, Ed. Manantial.
- Gaviria, Martínez-Arias y Castro (1994). *Un estudio multinivel sobre los factores de eficacia escolar en países en desarrollo: El caso de los recintos en Brasil*. Archivo Analítico de Políticas Educativas, consultado en <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n20/v12n20.pdf> en marzo de 2005.
- Geldstein, Rosa, (1994). "Las nuevas familias en los sectores populares". En: *Vivir en familia*, de Catalina Wainerman (comp.) Buenos Aires, UNICEF / Losada.
- Guiddens, A. (1992). *Sociología*. España, Ed. Alianza.
- IIPE - UNESCO, (2001). *Los docentes argentinos. Resultados de una encuesta nacional sobre la situación y la cultura de los docentes*. Buenos Aires (Mimeo).
- IIPE - UNESCO, (2002). *Los docentes y los desafíos de la profesionalización en el Perú*. Buenos Aires (Mimeo).
- Jelin, Elizabeth, (1998). *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Katzman, Rubén, (2001). *Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos*. Santiago de Chile, Revista de la Cepal, N° 75.
- Katzman, R. y Filgueira, F., (2001). *Panorama de la infancia y la familia en Uruguay*. Montevideo, IPES.
- Katzman, R. y Gerstenfeld, P., (1990). *Áreas duras y áreas blandas en el desarrollo social*. Santiago de Chile, Revista de la Cepal, N° 41.

- Kelso, William A. (1999). *Poverty and the Underclass*. New York, New York University Press.
- Kessler, Gabriel (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires, IIPE - UNESCO.
- Latinobarómetro, (2004). *Informe de prensa de encuesta Latinobarómetro 2004*. www.latinobarometro.org
- López, Néstor, (2001). *Variable de ajuste: el lugar de los adolescentes frente a la vulnerabilidad de sus familias*. Buenos Aires, IIPE - UNESCO. (mimeo).
- López, Néstor, (2002). *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos*. Buenos Aires - OEA.
- López, N. y Tedesco, J. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes de América Latina*. Buenos Aires, IIPE - UNESCO (mimeo).
- López, Néstor (2004). *Educación y equidad. Aportes desde la noción de educabilidad*. Buenos Aires, IIPE - UNESCO (mimeo).
- Marcuse, Peter, (1996). "Space and race in the post-fordist city: the out-cast ghetto and advanced homelessness in the United State today." En: *Urban poverty and the underclass*, de Enzo Mingione. Massachusetts, Blackwell Publishers.
- Navarro, Luis, (2002). *Chile. Equidad social y educación en los años 90*. Buenos Aires, IIPE - UNESCO.
- Navarro, Luis, (2004). *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana*. Buenos Aires, IIPE - UNESCO.
- Neirotti, N. y Poggi, M. (2004). *Alianzas e innovaciones en proyectos de desarrollo educativo local*. Buenos Aires, IIPE - UNESCO.
- Rosenvallón, Pierre, (1995). *La nueva cuestión social*. Buenos Aires, Ed. Manantial.
- Sábato, Hilda, (2002). *Democracia en agonía?* Buenos Aires, Revista Punto de Vista N° 72.
- Sen, Amartya (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. España, Ed. Alianza.
- SITEAL www.siteal.iipe-oei.org
- Swampa, Maristella, (2000). *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. Buenos Aires, UNGS / Biblos.

- Svampa, Maristella, (2001). *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*. Buenos Aires, Ed. Biblos.
- Tedesco, Juan Carlos, (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, J. y López, N., (2001). *Desafíos a la educación secundaria en América Latina*. Santiago de Chile, Revista de la CEPAL N° 76.
- Tenti, Emilio, (1994). "La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J.C. Passeron". En: *Sociología de la Educación. Corrientes Contemporáneas*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Tenti, Emilio, (2002). "Socialización". En: Carlos Altamirano (Ed.); *Términos críticos. Diccionario de sociología de la cultura*. Paidós.
- Tenti, Emilio (2003). *Educación media para todos*. Buenos Aires, ed. Altamira.
- Torres, Rosa María (2000). *Una década de Educación para Todos. La tarea pendiente*. Buenos Aires, IIPE - UNESCO.
- Urresti, Marcelo, (2000). "Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela". En: *Una escuela para los adolescentes*, Emilio Tenti (Comp). Buenos Aires, UNICEF / Losada.
- Wacquant, Loïc, (2001). *Parias Urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires, Ed. Manantial.
- Wainerman, Catalina, (1994). *Vivir en familia*. Buenos Aires, UNICEF / Losada.
- Wilson, Williams, (1996). *When work disappears. The world of the new urban poor*. NY, Alfred Knopf Eds.