



Educación y desigualdad social



MINISTERIO *de*
EDUCACIÓN
CIENCIA y TECNOLOGÍA



ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS
AGENCIA INTERAMERICANA PARA
LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO

Educación y desigualdad social

Esta publicación fue desarrollada en el marco del Proyecto Hemisférico: "Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar", coordinado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina y financiado por la Organización de los Estados Americanos (OEA), a través del Fondo Especial Multilateral del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral (FEMCIDI/OEA). Las opiniones expresadas no son necesariamente las opiniones de la OEA, ni de sus órganos y funcionarios.

MINISTRO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Lic. Daniel Filmus

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Lic. Juan Carlos Tedesco

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD

Lic. Alejandra Birgin

SUBSECRETARIO DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO

Lic. Osvaldo Devries

DIRECTOR NACIONAL DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL

Lic. Miguel G. Vallone

DIRECTORA NACIONAL DE PROGRAMAS COMPENSATORIOS

Lic. María Eugenia Bernal

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN DOCENTE

Lic. Laura Pitman

DIRECTORA NACIONAL DE INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Lic. Marta Kisilevsky

Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación
Educación y desigualdad social - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de
Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación: Ministerio de Educación,
Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006.
71 p. ; 24 x 17 cm.

ISBN 950-00-0564-6

1. Educación. I. Título
CDD 370

COORDINACIÓN GENERAL
DEL PROYECTO

Miguel G. Vallone

COORDINACIÓN EJECUTIVA

Ignacio Balard

COORDINACIÓN PEDAGÓGICA

Patricia Maddonni

ASISTENCIA EN LA COORDINACIÓN

Sebastián Pilo

COORDINACIÓN Y SUPERVISIÓN
DE LA PRODUCCIÓN DE LOS FASCÍCULOS

Patricia Maddonni

AUTOR

Néstor López

Con la colaboración de

Vanesa D'Alessandre y Jesica Pla

PROCESAMIENTO DIDÁCTICO

Noemí Aizencang

Gabriela Kantarovich

Victoria Orce

EDICIÓN

Ana Carolina López

COLABORACIÓN EN LA EDICIÓN

Fernanda Benitez Liberali

DISEÑO GRÁFICO

Ricardo Penney



Organización de los Estados Americanos

Agencia Interamericana para la Cooperación y el
Desarrollo (AICD)

Presentación

Este fascículo forma parte de una serie de materiales elaborados al interior del proyecto Hemisférico “*Elaboración de políticas para la prevención del fracaso escolar*”, subregión MERCOSUR.

Cada uno de estos textos tiene como propósito aportar reflexiones, conceptualizaciones y claves para entender los problemas centrales que atraviesan la región: la relación entre pobreza y educación, desigualdad social y educativa, vinculación escuela y comunidad, aprendizaje y enseñanza en situaciones críticas.

Los destinatarios de estos materiales son docentes de distintos niveles y modalidades de los sistemas educativos que integran los países del MERCOSUR.

Los desarrollos conceptuales de cada fascículo son acompañados por actividades y sugerencias, con el propósito de ampliar y profundizar los temas propuestos.

A su vez, esta serie de documentos estará disponible en la página web del Proyecto: <http://tq.educ.ar/fracasoescolar>

Es de esperar que estos materiales se compartan entre colegas, en espacios de formación y capacitación.

Índice

Educación y desigualdad social	9
Notas para pensar el cambio social	11
Cambios en el trabajo	14
La brecha social	16
Tendencias recientes en los sistemas educativos	23
Entre la equidad y la igualdad	
Qué significa “Educación de calidad para todos”	30
La equidad como estrategia de búsqueda de la igualdad	32
Sobre las condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje	41
La mirada sobre la brecha educativa	49
Notas para pensar los nuevos desafíos de una política educativa	57
Transformación social e inercia institucional. Los nuevos desafíos de la escuela.	62
<hr/>	
Bibliografía	69

Educación y desigualdad social

El éxito o el fracaso en la trayectoria escolar de los niños y adolescentes depende de modo central del grado de articulación que se pueda establecer entre su trabajo y el de sus docentes. La relación de un alumno y su docente es una relación entre dos personas, que se desarrolla día a día, y en la cual se da el proceso de construcción de conocimiento del cual se nutren los alumnos. Pero es, además, la relación entre dos instituciones: la familia y la escuela. Ese alumno, al ingresar a la escuela, es portador de todos los atributos que le dio y le da su familia de origen: su pertenencia social, su modo de vestir, su lengua materna, sus inquietudes y su comportamiento son la expresión de la familia a la cual pertenece. Al mismo tiempo, su docente es parte de una compleja institucionalidad cuya expresión más visible es la escuela, pero que en realidad trasciende a ella. El docente, en el modo de ejercer su tarea diaria, es la puesta en práctica de normas y misiones definidas por la escuela, pero especialmente por los sistemas educativos en que estas escuelas están insertas. El horario de las clases, los contenidos de las mismas, las normas de disciplina o el modo de enseñar en cada una de las aulas es la expresión de políticas y normas institucionales que enmarcan la tarea de cada docente. La relación entre el docente y el alumno es, entonces, una relación entre dos instituciones centrales para la educación: la escuela y la familia. Pero más aún, esta relación es una de las múltiples formas en que se manifiesta esa compleja articulación entre “lo educativo” y “lo social”, entre los sistemas educativos y las sociedades en que ellos están inscriptos. Garantizar una educación de calidad para todos los niños y adolescentes de nuestras sociedades nos confronta con el desafío de lograr una fluida articulación entre estas dos grandes dimensiones, la educativa y la social. Significa, desde la sociedad, proveer a todas las familias de los recursos para que sus hijos puedan participar activamente de las prácticas educativas. Desde lo educativo, desarrollar las estrategias institucionales y pedagógicas adecuadas para que todos los niños y niñas, independientemente de su origen social, étnico o religioso, puedan aprender lo que tienen que aprender, y cuando lo tienen que aprender.

Nuevamente desde lo social, darle a la educación la prioridad que le corresponde.

Hay una idea central en torno a la cual está estructurado este texto: esta relación entre el docente y el alumno, entre la escuela y la familia, o entre lo educativo y lo social, es una relación que está en riesgo. Estamos presenciando un creciente distanciamiento, una verdadera brecha, entre ambas partes. Por un lado, sociedades que están atravesando profundos cambios en su estructura, en su dinámica, en su cultura o en su dimensión política. Familias que viven en un presente en el que en general se sienten perdedoras, más vulnerables, con mayores incertidumbres, más inseguras. Y niños o adolescentes que poco tienen que ver con aquellos para quienes fueron pensadas las escuelas, o formados sus docentes. Hoy a las aulas entran niños nuevos, diferentes.

Por el otro, sistemas educativos en proceso de grandes reformas, escuelas cada vez más aisladas, docentes enfrentando el día a día con una creciente debilidad de recursos. Su formación, su experiencia, y su institución no les garantizan lo necesario para que, frente a esos nuevos alumnos, logren generar un proceso educativo exitoso. Ambas partes de esta relación están en proceso de mutación, moviéndose en trayectorias que no necesariamente convergen, y a velocidades diferentes.

Este texto ofrece elementos que permiten entender este debilitamiento de la relación entre la escuela y su contexto social, y al mismo tiempo discute ciertas herramientas teóricas que aparecen como apropiadas para poder imaginar estrategias que permitan garantizar una educación de calidad para todos. Por último, se desarrollan algunas conclusiones que plantean los nuevos desafíos de una política educativa, con especial énfasis en aquello que se puede hacer desde las escuelas.

Es necesario aquí dar cuenta de los antecedentes más directos de este texto. Concretamente, se trata de una nueva versión de un trabajo anterior, titulado “Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano”, que fue publicado por IIPE UNESCO Buenos Aires en el año 2005. Aquel trabajo reflejaba las conclusiones de una investigación llevada a cabo en Argentina, Chile, Colombia y Perú con financiamiento de la Fundación Ford, y se proponía, a partir de los hallazgos del estudio, desarrollar una reflexión

para el análisis de la situación educativa en América Latina. En este nuevo texto, más breve, se centra la atención en los aspectos que son más pertinentes para el caso específico de los países del MERCOSUR, y a la hora de presentar alguna reflexión en términos de políticas o acciones posibles de ser desarrolladas para mejorar la educación en nuestros países, se amplían aquellas que pueden ser implementadas desde las propias escuelas.

Notas para pensar el cambio social

Comencemos por pensar qué está pasando en nuestras sociedades. En los últimos veinte años hemos vivido grandes cambios en la vida política, social y económica de cada uno de los países de América Latina. Es posible sostener que uno de los principales factores que desencadenó estos cambios estructurales es un creciente proceso de retirada de los Estados de su función reguladora de la dinámica social y económica.

Si hacemos un poco de historia, podemos apreciar que en casi todos los países 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.

En términos específicos, el papel protagonista del viejo modelo de integración era del mercado de trabajo, en la medida en que el salario era el principal mecanismo de distribución de la riqueza, y al mismo tiempo que la condición de trabajador asalariado proveía a los sujetos de derechos sociales que apuntaban a garantizar su inserción social. Ante la decisión política y social de organizar al conjunto



de las sociedades en torno al trabajo, los Estados nacionales asumían el compromiso de implementar políticas económicas que apuntaban a equilibrios macroeconómicos que garanticen el pleno empleo, y en forma paralela, se da el mayor desarrollo del derecho laboral en la región, el 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 el sociólogo francés Robert Castel, para entender la crisis de integración que se extiende en todos nuestros 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 que rigen en las normativas y 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 del siglo pasado hasta la década de los años '80, y que marcó las pautas de integración de los sectores medios urbanos en la región.

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, aunque ya es indiscutible el carácter estructural de estas transformaciones, y que necesariamente implican una redefinición de las pautas de organización y dinámica de la sociedad.

Los años '90 fueron años en los que se implementaron políticas que significaron una clara redefinición del lugar del Estado frente a los procesos económicos y sociales, inspiradas fuertemente en el documento conocido como Consenso de Washington. Cabe recordar que este documento surge como expresión de la preocupación de los acreedores de la

fuerte deuda acumulada por los países de la región durante las dos décadas anteriores, y apuntaba a recomponer el ritmo de crecimiento y estabilidad de las economías locales, mediante fuertes políticas de ajuste.

Desde el punto de vista económico, el criterio organizador de las políticas llevadas a cabo en la mayoría de los países de América Latina fue el desplazamiento de mercados regulados por los Estados hacia mercados regidos por el libre funcionamiento de la oferta y la demanda. Ello significó, en primer lugar, un fuerte proceso de desregulación, que abarca tanto a los mercados financieros, como a la de los mercados de bienes - que se traduce en la apertura de las fronteras nacionales mediante la reducción o eliminación de impuestos al comercio internacional- y la del mercado de trabajo. En segundo lugar, esta fuerza desreguladora fue acompañada por un fuerte proceso de privatización de empresas y servicios públicos, con el fin de volcar al mercado dichas actividades.

Este paso de un tipo de concepción de la vida económica a otro radicalmente diferente tuvo su correlato en el modo de definir el funcionamiento de la vida social y del papel que ocupa el Estado en este nuevo escenario. Según lo expresan autores como 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, la cual a su vez habilita el financiamiento de la inversión social. La educación, por su parte, será el componente por el cual se hace posible la movilidad social ascendente, corrigiendo las desigualdades en la distribución de la riqueza y el ingreso. A mediano plazo, crecer lleva a una filtración que en teoría tiene un efecto social positivo que produce la inclusión de la mayoría de la población. El focalizar, tercer elemento, refiere a la necesidad de dirigir el gasto público hacia los sectores más pobres, eliminando a los sectores medios todo subsidio público directo o indirecto, de modo tal que puedan incorporarse directamente al mercado, produciendo una mercantilización de la política social en servicios públicos universales tales como salud, educación y seguridad social (Bustelo y Minujin, 1998).

Podría establecerse que, desde el punto de vista del desarrollo social, el impacto de estas políticas neoliberales tuvo dos momentos bien diferenciados. Durante 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. Se pueden destacar como signos de ese momento 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 regímenes democráticos. Esto llevó a que a comienzos de la década se produjera una recuperación del nivel de vida de las familias, junto a la reducción de la pobreza en algunos países.

Sin embargo ya hacia la segunda mitad de la década, y aún en contextos de crecimiento, comenzaron a distinguirse los efectos nocivos de estas políticas, como lo son el incremento de la desocupación, la creciente desigualdad social, el deterioro de los servicios públicos y el debilitamiento del entramado social. Los dos momentos señalados permiten dar cuenta de cómo, lejos de lo que se esperaba, el crecimiento económico no se tradujo en desarrollo social, sino que, por el contrario, profundizó las diferencias entre ricos y pobres y alimentó los procesos de exclusión.

Cambios en el trabajo

Los cambios en el funcionamiento de los mercados de trabajo producto de la implementación de estas políticas 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 trabajadores 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, aún 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 inte-

grados 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 dudas 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 marginados 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 en 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, aún 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 la 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.

La brecha social

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. 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.

Es por este motivo que, 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 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, sino que además es el origen de la profunda crisis de cohesión social que viven nuestros países en la actualidad.

Así, 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. Rubén Kaztman 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 segregados 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 esta a su vez de la internacional, 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).

Vemos así una sociedad que se cuarteaa, un reticulado que es posible imaginar en el mapa de cada una de las ciudades de nuestros países, límites que comienzan a delimitarse entre barrio y barrio. Saber que no se puede ir más allá de tal avenida, darse cuenta quién es de la zona y quién no entre los transeúntes, son expresiones de la fragmentación que viven nuestras sociedades.

Pero esta fragmentación llega más lejos aún. Dentro de los barrios también hay un proceso de atomización, en que cada familia está cada vez más sola. Vivimos hoy en sociedades en que coexisten muy diversas experiencias familiares, cada una de ellas asociada a diferentes grados de vulnerabilidad o de recursos para afrontar la construcción de su bienestar. 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 estabilidad y bienestar. Al mismo tiempo, al diluirse las funciones sociales del Estado y 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.

De este modo, las familias carecen cada vez más de recursos y activos socialmente contruidos 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 la 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 cultural 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⁽¹⁾, al no recibir ningún tipo de recursos que les provea la sociedad, están condenados a la pobreza y la exclusión.

El caso de Chile merece un párrafo especial, por lo particular de su transformación económica y social durante las últimas décadas. Diversos estudios (por ejemplo, Navarro 2002 y 2005) muestran que en Chile, al igual que en la mayoría de los países de la región, se verifica un aumento de las desigualdades sociales, un incremento de la distancia entre los más pobres y los más ricos. Pero como este proceso de creciente desigualdad se da en un contexto de un alto y perdurable crecimiento económico, aún así la

pobreza disminuyó significativamente. Como consecuencia de ello, todos aquellos problemas sociales que derivan de la pobreza Chile los va superando gradualmente, pero al mismo tiempo su agenda social aparece redefinida por la conformación de aquellas problemáticas derivadas de la desigualdad. Chile avanza en la reducción de la exclusión, la desnutrición, o la desescolarización, pero al mismo tiempo debe afrontar otros problemas, también presentes en los demás países de la región, como lo son la crisis de cohesión, la fragmentación del espacio urbano, y la creciente inseguridad social.

(1) La noción de capital a la cual aquí se recurre es tomada de Rubén Kaztman y debe ser entendida como el conjunto de aquellos recursos que pueden ser movilizables para modificar o sostener la calidad de vida de las familias. De todos modos, el análisis sigue siendo pertinente si se considera, ya desde una perspectiva más cercana a la trayectoria intelectual de Pierre Bourdieu, que el lugar que cada familia ocupa en el espacio social resulta del volumen, la composición y la trayectoria del capital con el que cuentan.

CLAVES PARA TRANSITAR EL TEMA



Fue Pierre Bourdieu –sociólogo de la educación francés– quien, con el fin de desocultar la función de selección social que venía cumpliendo el sistema educativo formal, introdujo la noción de “capital” como una metáfora que –a la vez que critica– remite a la lógica económica del mercado.

Según el autor, “La noción de capital cultural se impuso, en primer lugar, como una hipótesis indispensable para rendir cuentas de la desigualdad de los logros escolares de los niños originarios de las diferentes clases sociales, relacionando el “éxito escolar”, es decir, los beneficios específicos que los niños de las diferentes clases y fracciones de clase pueden obtener en el mercado escolar, con la distribución del capital cultural entre las clases y las fracciones de clase”. Bourdieu, P. (1979); “Los tres estados del capital cultural”. En Sociológica N° 5, Vam-A, México.

SUGERENCIAS DE LECTURA



- Boron, A. – La sociedad civil luego del diluvio neoliberal.
- Gentili, P. (2003): La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. En <http://www.lasociedadcivil.org/uploads/ciberteca/gentili.pdf>
- Castel, R. (1997); La nueva cuestión social. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Castel, R. (2004); Las trampas de la exclusión. Ed. Topia, Buenos Aires.
- Monza, A. (1998); “La crisis del empleo en la Argentina de los noventa. Las debilidades de la interpretación estandar”. En Isuani, A. y Filmus, D. (comp.) La Argentina que viene. UNICEF/FLACSO: Ed. Norma, Buenos Aires.

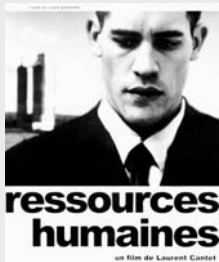
En este punto se hace inevitable una reflexión sobre algunos de los efectos que tiene la crisis de cohesión social. En particular, se impone aquí la siguiente pregunta: ¿es posible la política social en sociedades que se fragmentan? En contextos en los que se pierde la noción de un “nosotros”, en que 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 redistribución del bienestar? En

un contexto de creciente fragmentación social, 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 equivalente para que los pobres y los excluidos dejen de serlo.

¿Qué relación se puede establecer entre este conjunto de transformaciones económicas y sociales aquí presentadas y la cuestión educativa? Las

prácticas educativas se dan hoy en un contexto social nuevo, no previsto, y sumamente complejo de entender. Los niños y adolescentes vienen de situaciones familiares y sociales diferentes, los docentes ejercen una tarea cada vez más compleja sin que los recursos con los que cuentan estén a su medida, y las instituciones educativas ven amenazada su identidad y su razón

SUGERENCIAS PARA MIRAR



Para profundizar los debates y el análisis del impacto de las transformaciones de las últimas décadas, les recomendamos que vean el film

“Recursos Humanos”. (1999), Francia Dirección: Laurent Cantet).

de ser frente a un alumnado que no comprenden, y al cual deben abordar con estrategias muy novedosas.

El primer punto a destacar es que, más allá de que todas las esferas de la vida social han sido influenciadas por dichas transformaciones, no en todas ocurrieron con la misma velocidad y dirección. En el caso de las familias lo primero en verse trastocado es el lugar desde el cual éstas deben crear las condiciones materiales para que sus niños puedan asistir a la escuela, lo cual se manifiesta de forma diferente según el sector social al que nos estemos refiriendo. Los sectores más pobres y los excluidos ven amenazadas las posibilidades de sostener la escolaridad de sus hijos no sólo por carencia de recursos materiales sino también porque operan como obstáculos el contexto, el clima comunitario y la degradación social asociada a las condiciones de marginalidad y exclusión.

En lo que respecta 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 potencial 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. Si bien los obstáculos materiales son un factor importante en el acceso a la plena escolarización, no son los únicos. Las transformaciones socioeco-

PARA PENSAR CON COLEGAS



A partir de la afirmación “El éxito o el fracaso en la trayectoria escolar de los niños y adolescentes depende de modo central del grado de articulación que se pueda establecer entre su trabajo y el de sus docentes”, describa algunas estrategias de articulación por dentro de la institución escolar.

-¿Cuáles son las estrategias que ponen en juego los docentes para lograr una buena articulación entre lo educativo y lo social?. Describa algunos ejemplos de cómo se concretiza en la actualidad la articulación de la escuela con otras instituciones de la sociedad.
-¿Repercuten en el éxito o fracaso de los alumnos estas instancias de articulación intra y extra institucionales? ¿Cómo?

SUGERENCIAS DE LECTURA



- Arroyo, M. (2001) "Educación en tiempos de exclusión". En Gentili y Frigotto (comp.): La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo. CLACSO. Buenos Aires.

- Castañeda Bernal E, Convers A.M. y Galeano Paz M. (2004). Equidad, desplazamiento y educabilidad (Cap V: Las dinámicas de desarticulación entre familia y escuela) - Colombia. (IIPE – UNESCO). También en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001426/142601s.pdf>

nómicas y la crisis de cohesión que se produce traen aparejado un conjunto de cambios en términos de valores y expectativas que, inevitablemente, impactan en la cotidianeidad de la escuela. De esta manera 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 que, junto a episodios como los de corrupción, debilitan cada vez más a

las instituciones públicas (entre ellas a las escolares), la valoración que las familias hacen de la educación en contextos de exclusión, la prevalencia de lo individual por sobre lo colectivo, la competencia desplazando la solidaridad, también se constituyen en parte del nuevo escenario social e implican un desafío para los educadores, quienes en muchos casos han recibido una formación que no ha dado cuenta de estas mutaciones en la sociedad.

Hoy vivimos en sociedades en las que es habitual que tanto los docentes como los padres de familia hagan referencia al haber experimentado un quiebre en su situación social, de estar frente a un nuevo contexto, un presente que se diferencia claramente de un pasado no tan lejano. Un tránsito desde una situación a otra, a estar viviendo en un contexto que les es ajeno, de haber tenido que renunciar a sus sueños y expectativas al percibir que cambiaban las reglas de juego. Docentes y familias se encuentran entonces en un momento de quiebre, frente a una situación inesperada, para la cual no han sido preparados, razón por la que no poseen los instrumentos o elementos para enfrentarla y obtener resultados exitosos. En el caso de los docentes, estos han recibido, en general, una formación que los preparaba para estar frente a un tipo de alumno que hoy ya casi no existe en las aulas. En el caso de las familias, ellas viven como si hubieran sido forzadas a asumir un nuevo modo de vida y un nuevo mundo de posibilidades. Para casi todos, este cambio va acompañado por un sentimiento de pérdida, de desplazamiento forzado. Es en este contexto que nos toca educar.

Tendencias recientes en los sistemas educativos

Ahora bien, ¿se puede educar en este nuevo contexto social? La profundidad de los cambios sociales que viven nuestros países, la opacidad que caracteriza a estos procesos de transformación, y que se traduce en diagnósticos inciertos y escasa capacidad de anticipación, y la debilidad de las agencias de gestión de políticas sociales y educativas frente a semejantes cambios justifican la preocupación que subyace a la pregunta sobre si es posible educar en el nuevo escenario regional.

Una mirada sobre los hechos ocurridos en los últimos años en el campo educativo nos ofrece, en principio, un panorama alentador. Recordemos que, desde inicios de la década de los años '90, la educación de nuestros países ha experimentado también profundos cambios. En principio, un hecho central a tener en cuenta en el análisis de la educación es que ha sido un período de grandes reformas de los sistemas educativos. Hacia mediados de la década pasada casi todos los países de América Latina, y entre ellos los del MERCOSUR, han realizado reformas que implicaron redefiniciones en la estructura de los sistemas, en los términos de la obligatoriedad, en el financiamiento, o en los contenidos, con el objetivo de lograr mayor equidad en el acceso a una educación de calidad.

Este proceso de reformas se dio en el marco de un acalorado clima de debates que se vivió en cada uno de los países, en una pugna por definir cuál es el lugar de la educación en el nuevo modelo de sociedad que se va gestando, y cuál es el modo de administrar dicha educación. Cabe recordar que una de las razones por las cuales adquirió especial centralidad el debate educativo en la década pasada es que se partía de la certeza de que uno de los obstáculos para el desarrollo social y económico de la región era la calidad de la educación que se impartía en nuestras escuelas, y el desigual acceso a la misma. El debate educativo quedó así en el centro del debate sobre el desarrollo social y económico de nuestros países, expresión de fuerte optimismo del discurso político de comienzos de los años 90 respecto a la potencia transformadora de la educación sobre la dinámica económica y social.

Un segundo aspecto de la dinámica de los sistemas educativos que merece ser destacado es la gran expansión que mostraron en todos los países

en términos de cobertura. Las tendencias recientes de los niveles de escolarización de niños y adolescentes en los países de la región permiten identificar ciertas recurrencias, entre las cuales se pueden destacar las siguientes:

- Un aumento generalizado de las tasas de escolarización entre quienes tienen de 6 a 18 años de edad, franja en que se extiende en casi todos los países el ciclo que comprende desde la educación inicial obligatoria hasta el final de la educación media.
- En términos de acceso, en la mayoría de los países la meta de universalización de la educación primaria está cumplida, o muy cerca de ser lograda.
- El incremento de las tasas de escolarización registrado durante la última década es mayor en las edades que corresponden a la educación inicial y a la educación media. Ello es coherente con el hecho de que la universalización de estos niveles son metas recientes en la región, comparadas con aquella relativa a la universalización de la educación primaria.
- Los incrementos en las tasas de escolarización han sido mayores en los sectores sociales más postergados. Así, los logros más significativos se verifican entre los sectores pobres de la población, las comunidades indígenas o en las zonas rurales en general, es decir, entre los grupos sociales que históricamente tuvieron mayores dificultades para su educación. Ello se traduce en una reducción de las desigualdades sociales en el acceso a la escuela, pues tiende a elevar y homogeneizar las probabilidades de que los niños y adolescentes de diferentes estratos sociales tengan acceso a la educación.

Nuestros sistemas educativos están en el momento de mayor expansión de su historia, con una oferta que llega a sectores sociales a los que nunca llegó, y con las aulas repletas de niños y adolescentes nuevos, históricamente relegados. Hubo en los últimos lustros un proceso de democratización de la educación, en términos de igualación de las oportunidades de acceder a un establecimiento educativo.

Ahora bien, si bien los sectores sociales más postergados son los que

tuvieron los mayores niveles de incorporación a las escuelas, aún siguen siendo los más postergados. Las tasas de escolarización de las zonas rurales, de los indígenas, o de los pobres urbanos mostraron un significativo incremento, mayor a las de otros sectores históricamente escolarizados, pero siguen siendo las más bajas. Y es en esos grupos sociales donde aún se registran los mayores niveles de retraso y abandono.

Esta última observación merece especial atención; la gran mayoría de los países han logrado un acceso casi universal a la educación en las capas medias y altas – fundamentalmente urbanas – en las edades relativas a la educación primaria y secundaria. Las metas educativas actuales implican la incorporación de los sectores sociales históricamente relegados, y la ampliación del espectro de edades a ser escolarizadas. Ello se tradujo en un gran esfuerzo por instalar una oferta educativa donde nunca la hubo, o ampliar la existente, y es ese proceso de ampliación de la oferta lo que explica el alto ritmo de crecimiento de la escolarización, sobre todo entre los grupos sociales de más bajos recursos y en las zonas rurales.

De todos modos, es importante recordar que en los procesos de avance hacia determinadas metas sociales los ritmos disminuyen a medida que los índices se aproximan al valor final. En contextos de baja escolarización, por ejemplo, la educación forma parte de lo que se conoce como “áreas blandas” de la política social, es decir, aquellas que ofrecen menos resistencia al cambio. En la medida en que se avanza en una mayor cobertura de la demanda, la sociedad en su conjunto debe realizar mayores esfuerzos e inversiones para continuar hacia la plena escolarización. Así es como la educación paulatinamente se va colocando dentro del conjunto de las llamadas “áreas duras” de la política social (Kaztman y Gerstenfeld, 1990). La idea de que la educación se instaló en las áreas duras de las políticas sociales implica que el avance hacia metas de mayor captación y retención de los niños y adolescentes para proveerles una educación de calidad requiere de mayores esfuerzos, capaces de remover aquellos obstáculos estructurales que se presentan. Desde el punto de vista operativo, las herramientas de políticas que se mostraron muy eficientes al momento de iniciar los procesos de expansión de la cobertura, o aquellas otras que llevaron a los sistemas de educación al nivel de logros que pueden mostrar en la actualidad no nece-

sariamente son las adecuadas para poder avanzar hacia sus metas de educación de calidad para todos (López, 2002).

Un punto de inflexión, al cual están llegando muchos de los países de la región, es aquel en que la oferta educativa comienza a igualar o superar la demanda que proviene de las familias y la comunidad. Mientras la demanda es mayor que la oferta, el ritmo de crecimiento de la escolarización está determinada casi exclusivamente por la capacidad que cada Estado tiene de ampliar dicha oferta. Pero la mayor dificultad está en contextos en que, habiendo una oferta educativa disponible, los niños y adolescentes no recurren a ella. Si bien ello se percibe especialmente en la educación media, donde los factores que intervienen para que un adolescente permanezca escolarizado son muy complejos, es un fenómeno que atraviesa todos los niveles. En situaciones como éstas, las acciones necesarias para lograr una plena escolarización trascienden a las posibilidades de los sistemas educativos, en tanto involucra cuestiones culturales, laborales, económicas, familiares, etc.

Los sistemas educativos de la región muestran que han tenido una gran capacidad de expansión década tras década desde sus inicios hace ya más de un siglo. Así lo muestran las estadísticas educativas en general, o el hecho de que cada generación supo lograr mayores niveles de instrucción que la anterior. Sea como resultado de esta tendencia histórica de expansión de los sistemas educativos o por los esfuerzos realizados a partir de las reformas realizadas hace ya más de diez años, la década de los años 90 fue también una década de gran expansión. Sin embargo hay indicios que permiten pensar la hipótesis de que, para los países que más han avanzado en la escolarización de sus niños y adolescentes, la década actual puede ser una década de inflexión. En aquellas sociedades en las que se superó el umbral del 90% de escolarización, el ritmo de crecimiento tiende a ser casi nulo, y hay serias amenazas de que se inicie un leve descenso en este indicador.

El análisis de la información existente sobre los avances recientes en términos educativos y la situación actual de los países de la región nos muestra que es sumamente significativa la asociación que hay entre los niveles de desescolarización y las desigualdades educativas por ingresos, especialmente en los niños en edad de cursar el nivel primario.



Entre los 6 y los 14 años, edades en las cuales los niveles de escolarización son muy altos, las diferencias de acceso según grupos de ingresos explican la casi totalidad de los márgenes de desescolarización existentes. Ello invita a dos lecturas posibles, en cuanto a las dinámicas de los procesos educativos. Una

de ellas, desde la perspectiva de las políticas educativas, es que el último factor contra el cual queda luchar cuando se lograron niveles de escolarización tan altos es la desigualdad en los ingresos. La segunda, que pone el énfasis en las trayectorias educativas de los niños y adolescentes, indicaría que cuando se inicia el proceso de desgranamiento en la matrícula, expresada en la decreciente tasa de escolarización de los adolescentes en la medida en que aumenta su edad, el factor inicial que interviene es precisamente la posición en la escala de ingresos.

Cabe aquí hacer una aclaración. Cada vez que se habla de la relación entre los ingresos familiares y las prácticas educativas, culturales, reproductivas, etc. es fundamental poder comprender qué significa para una familia pertenecer a estratos sociales de bajos, medios o altos ingresos. Los ingresos son expresión de un complejo entramado de factores que hacen a una cotidianeidad muy específica. Familias que viven permanentemente entre el 10 o 20 por ciento más pobre de un país están conformadas seguramente por adultos con muy baja instrucción, una inserción sumamente marginal – si no es nula – al mundo del trabajo, condiciones precarias de vivienda, en contextos sumamente degradados desde el punto de vista social y ecológico. En esos hogares, las condiciones para que sus niños puedan estudiar son decididamente precarias. En contraste con ellas, aquellas familias que conforman el 10 por ciento más rico de nuestros países muy probablemente estén compuestas por profesionales con una muy sólida inserción en el mundo productivo, con un estándar de vida de primer mundo, un elevado nivel de consumos culturales y un gran capital social. Sus hijos seguramente asisten a las mejores escuelas,

y ya tienen configurado un futuro educativo que no deja de considerar la oferta internacional de instituciones universitarias. Situaciones intermedias encontraremos en el resto del espectro de ingresos. La posición en la escala de ingresos es orientativa de historias sociales y cotidianidades sumamente diferentes, que configuran cosmovisiones muy diver-



sas. El gran desafío de los sistemas educativos, y su principal dificultad, está en producir una oferta amplia que reconozca la complejidad y heterogeneidad del escenario actual. Y al mismo tiempo, es un desafío del conjunto de las políticas sociales garantizar entre quienes viven en los contextos sociales más desfavorecidos las condiciones necesarias – materiales e inmateriales – para que los niños y adolescentes deseen ir a la escuela, puedan ir, y en ella aprendan lo que se espera que deben aprender.

La relación entre las desigualdades educativas por ingresos y los niveles de escolarización adquiere un comportamiento muy particular entre los adolescentes. En este grupo las tasas de escolarización son menores que las de los niños en edades propias del nivel de instrucción primaria. Esta reducción de las tasas se agudiza más en la medida en que se desciende en la escala de ingresos, por lo que va sumamente asociada a un incremento en las desigualdades; es en este grupo de edad donde se encuentran los mayores niveles de desigualdad educativa por ingresos. Pero hay estudios que muestran que si bien este grupo es el que presenta las mayores desigualdades, es en términos de edad, aquel donde más pesan factores ajenos al nivel socioeconómico en los procesos de desescolarización. Ello implica que a esta edad los aspectos que intervienen en la deserción escolar son múltiples, y muchos de ellos no necesariamente están asociados al nivel socioeconómico.

Queda así planteada una hipótesis que hace referencia a un hecho cada vez más visible en nuestros países, y es que los problemas de acceso y permanencia en la educación secundaria trascienden a la cuestión

socioeconómica, y que otros factores de tipo cultural o institucional –transversales al conjunto de la sociedad– intervienen en estos procesos. La crisis que atraviesa hoy la educación media encuentra sus raíces en cuestiones institucionales, culturales y subjetivas presentes en todos los estratos sociales, y remiten a una visión integral de los procesos sociales y educativos.

En síntesis, si bien es posible mostrar grandes adelantos en términos de expansión de los sistemas educativos, pudiendo llegar a sectores sociales hasta ahora privados del acceso al conocimiento, queda aún una compleja tarea por delante. Uno de los puntos centrales, y que más se discuten en la actualidad, es la calidad de la educación. Cada vez los niños y adolescentes acceden y permanecen más en las escuelas, pero ese paso por las aulas es una oportunidad perdida, y una estafa para ellos mismos, si en ese tiempo no logran aprender lo que tienen que aprender. El problema del aprendizaje está hoy muy presente en el debate educativo, pues las diferentes pruebas de calidad del aprendizaje que se van tomando en la mayoría de los países nos muestran panoramas muy desalentadores. Muy escasos avances en términos de calidad, y grandes desigualdades en los logros.

De este modo, al problema de las desigualdades en el acceso a la escuela se le suman los problemas de la calidad de lo que aprenden quienes logran transitar por sus aulas. La masiva incorporación a las aulas de niños y jóvenes de sectores sociales habitualmente no escolarizados torna aún más complejo el problema, entre otras razones porque es más difícil el proceso educativo en niños que provienen de contextos sociales de muy escasa escolarización.

El panorama actual para la gestión de la política educativa es realmente complejo. En las últimas décadas se avanzó mucho, tanto en los aspectos cualitativos como cuantitativos de la educación. Nuestros sistemas educativos son necesariamente mejores, si consideramos que son más democráticos y más equitativos. Pero si se mira hacia el futuro, nos encontramos en la tensión que significa universalizar la educación en un contexto social cada vez más complejo y desafiante. Hoy las políticas educativas se ven ante una demanda social de garantizar una educación de calidad para todos, en momentos en que la situación social es cada vez más compleja.

Entre la equidad y la igualdad

Qué significa “Educación de calidad para todos”

Cuando uno analiza estadísticas que dan cuenta de la situación educativa puede construir un panorama de cómo nos está yendo. Podemos apreciar los avances, conocer las tendencias, e identificar quiénes son los beneficiados y quiénes no en cada cambio que se va configurando en el panorama. De alguna manera, como en todo ejercicio de diagnóstico, nos es posible aproximarnos a una idea de cómo están las cosas.

Pero en el campo educativo, de un modo similar a lo que ocurre en el de la salud u otras áreas del desarrollo social, existen también algunas definiciones respecto a cómo deberían estar las cosas. En efecto, la proliferación de metas como parte de las estrategias de planificación social invitan permanentemente a una reflexión respecto a hacia dónde deben ir orientados los esfuerzos que se realizan, o cuáles son valores aceptables para cada uno de los indicadores que sirven para delinear el panorama social. En última instancia, cada vez es más necesario explicitar qué sociedad queremos.

De modo que frente a un dato que nos informa, por ejemplo, que en cierto grupo social los adolescentes tienen una tasa de escolarización del 85%, sabemos que nuestras sociedades se propusieron hacer los esfuerzos necesarios para que en ese grupo el 100% de los adolescentes asista a la escuela. Por un lado, el dato de la realidad: el 85%. Por el otro, la meta, el objetivo comprometido: el 100%. Cuando es posible contrastar la imagen que se puede construir de la realidad con los objetivos que se propone la sociedad, el diagnóstico se enriquece significativamente. No sólo vemos cómo están las cosas, sino que además podemos confrontarlas con cómo deberían ser. Esa brecha entre la situación actual y la meta propuesta es el espacio de la política, el espacio en que se vislumbra claramente la magnitud del esfuerzo pendiente, en que se piensan las próximas acciones. Un conocimiento en profundidad de esa brecha es una de las claves en todo proceso de planificación de políticas de mediano y largo plazo.

¿Cuáles son hoy las metas educativas vigentes en nuestras sociedades? Si hacemos un poco de historia, recordamos que en 1990 los mandatarios

de casi todos los países del mundo reunidos en Jomtien (Tailandia), suscribieron la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, con el fin de aunar esfuerzos para hacer realidad uno de los puntos contenidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos: “toda persona tiene derecho a la educación”. Diez años más tarde, en el Foro Mundial de Educación de Dakar, los países reafirman su compromiso con una educación de calidad para todos, para lograr que todos los niños y todas las niñas del mundo tengan acceso y logren completar el ciclo educativo básico. La obligatoriedad de la educación básica, y la gradual ampliación hacia la educación media, son expresiones en la norma de una demanda creciente de las sociedades de la región. Hoy nadie discute que todos tienen que acceder al conocimiento. La frase “Una educación de calidad para todos” sintetiza ese desafío asumido por nuestras sociedades.

Ahora bien, ¿qué significa realmente una educación de calidad para todos? Una lectura textual de esta consigna nos lleva a entender que absolutamente todos los niños, niñas y adolescentes deben acceder a una educación de calidad, independientemente del lugar en el que les tocó nacer, del nivel socioeconómico de sus familias, de la raza o etnia a la que pertenezcan, o de su religión. Todos, absolutamente todos, deben acceder a una educación de calidad. Tienen que poder ir a la escuela, pero además tienen que aprender, participar de prácticas educativas de calidad.

¿Es posible este desafío? Hoy por hoy, estamos muy lejos de esta meta. Por un lado, porque no todos acceden a las escuelas. Como vimos, si bien hubo significativos avances en términos de cobertura, aún queda en nuestros países un porcentaje importante de niños y adolescentes que no pueden acceder a estudiar. Pero además, y como se señaló, a estas desigualdades en el acceso se suman desigualdades aún mayores en la calidad de las prácticas educativas.

La meta de una educación de calidad para todos significa eliminar estas desigualdades, logrando que todos estos niños y adolescentes permanezcan en las escuelas, y que participen de buenas prácticas educativas. Y significa avanzar hacia este horizonte de calidad y equidad en sociedades cada vez más complejas. Más complejas porque aumentan las desigualdades, porque se profundizan los procesos de exclusión, porque se

debilitan los lazos sociales. Una educación de calidad para todos implica lograr resultados exitosos en contextos sociales y culturales en los que nunca se lograron.

Para poder entender la verdadera magnitud de este desafío, es enriquecedor hacer un repaso por el debate que existe en torno a las diferencias entre igualdad o equidad. La pregunta de fondo es, entonces, cómo garantizar educación de calidad para todos, en escenarios crecientemente heterogéneos.

La equidad como estrategia de búsqueda de la igualdad

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, desafiando al concepto de igualdad. Dado que este concepto irrumpe en un campo donde la concepción igualitarista de la educación está instalada en la base de los sistemas educativos de la región desde sus orígenes hace ya más de un siglo, su aparición desencadenó controversias y malestares ideológicos.

La concepción igualitarista de la educación surgió en un momento histórico en el que primaba 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 y 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). De este modo la oferta educativa homogénea estuvo presente en la dinámica de conformación de los Estados nación de la región como un proyecto político que abarcaba todos los estratos de la vida social y económica, logrando constituirse como una práctica cohesionante que tuvo un alto impacto en los procesos de integración social.

Una vez que se logró un alto grado de integración social (fundamentalmente a través del mercado de trabajo) este tipo de educación igualitaria siguió funcionando ya que partía de un universo relativamente homogéneo.

Es en el momento en que se rompe ese universo relativamente homogéneo y las sociedades se van tornando cada vez más heterogéneas, de la mano de una distribución de la riqueza crecientemente injusta y la falta de un proyecto político mayor (como era la idea de nación), que la capacidad integradora de esta visión igualitaria entra en crisis, proceso que, como hemos venido dando cuenta, sucede en las últimas dos décadas. Es entonces la desigualdad cada vez mayor 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.

El economista Amartya Sen, quien ganó el Premio Nóbel de Economía en 1998, realiza un análisis en cuyo centro ubica la cuestión de la desigualdad entre las personas, ofreciendo 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.

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, diferentes 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 lo 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, deberá entonces proveerse a ellas ingresos diferentes. Nos vemos imposibilitados de exigir la igualdad en uno de los ámbitos si previamente la pusimos como exigencia en el otro.

De esta manera no puede hablarse solamente de igualdad, sino que esta idea requiere de mayores precisiones frente a la diversidad propia del ser humano, y a la multiplicidad de dimensiones respecto a las cuales puede ser promovida. Aparece entonces la necesidad de un concepto que establezca una lógica desde la cual fundar un principio ordenador de estas diversidades. En Francia, Fitoussi y Rosanvallón, partiendo de la misma reflexión de Sen, introducen la noción de equidad, presentándola como una instancia que se ubica por encima del análisis de la igualdad en cada una de las dimensiones, las cuales deben ser organizadas y estructuradas en torno a una igualdad fundamental.

Establecer un criterio de equidad significa entonces identificar cuál es la dimensión fundamental 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 diferencia 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 entonces 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?

Es en este punto donde la noción de equidad aparece legitimando desigualdades en diversas dimensiones de la vida social, lo cual lo ha convertido en el punto que da lugar a críticas o malentendidos. Lo importante es dejar en claro que sólo pueden legitimarse desigualdades si las mismas están orientadas al logro de una igualdad fundamental, estructurante y organizadora de todas las demás. Es por esta razón que la noción de equidad no pretende competir ni desplazar a la de igualdad, sino, por el contrario, integrarla y ampliarla 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, pero lo hace con el objetivo de proponer una estrategia para lograr ese principio igualitario fundamental, el cual será, entonces, una construcción social. Planteada desde esta perspectiva, la noción de equidad tiene un carácter eminentemente político. Por un lado, porque al exigir una toma de posición sobre cuál es la igualdad estructurante que se define como horizonte lleva implícita una valoración ética. Por el otro lado, porque en tanto 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, apelando a la necesidad de un consenso o “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 un futuro consensuado y proyectado.

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. En un repaso por la bibliografía en la que se debate este tema uno descubre que existen al menos cuatro principios de equidad que compiten por imponerse en el campo educativo, organizados a partir de los siguientes principios igualitarios 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 legítimas – 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.

Establecer un criterio de equidad en educación, y consecuentemente definir un horizonte de política educativa, implica optar por una de estas igualdades fundamentales. La meta de una educación de calidad para todos pone el énfasis en la igualdad en los resultados, en que todos deben lograr una educación igualmente buena. 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 sistema 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 permiten una mayor participación y capacidad de influencia en la sociedad.

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 éstas. 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 debe ser 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 igualdad de acceso a un conjunto básico de conocimientos e igualdad de oportunidades de 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 consenso. ¿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 aquella capaz de satisfacer las necesidades mínimas de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos. Estas necesidades, 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 tales como 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, R. 2000).

Una observación recurrente 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 acorde a 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 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 puede centrarse 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 la noción de funcionamientos está estrechamente relacionada con la “capacidad” de funcio-

nar. La idea de capacidad remite al conjunto de funcionamientos que cada persona tiene opción de alcanzar, y refleja la libertad de las personas de 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 primer 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 por 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 equitati-

vo 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 el que permite conocer en qué medida la educación puede des-



viar 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 si priva a ciertos sectores de la sociedad a profundizar en su formación, aún 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 clases, 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.

El compromiso de garantizar una educación de calidad para todos, entonces, nos confronta con la necesidad de renunciar a estrategias pedagógicas e institucionales homogéneas. Nos obliga a reconocer los contextos educativos, desarrollar estrategias múltiples, planificar con un claro conocimiento de lo que ocurre a nivel local, en el barrio, en el aula. La búsqueda de la igualdad en los logros educativos que subyace a las metas asumidas por nuestros países nos confronta con la necesidad de desarrollar un abanico de estrategias educativas acorde a la diversidad social y cultural de cada una de nuestras sociedades

Sobre las condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje

Un modo de aproximarnos a ese espacio local, y en especial a aquél en que las prácticas educativas aún no son satisfactorias, es a partir del diálogo con los docentes. Y lo habitual, en esas conversaciones, es escuchar que en las condiciones en que vienen sus alumnos es 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 cotidianidad 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 tal 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 docentes que se sienten desbordados, parados 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 esperan estos docentes que no existe.

El proceso de enseñanza y aprendizaje sólo va a ser posible en la medida en que los alumnos tengan acceso a aquellos recursos que las escuelas esperan de ellos, que los constituyan en sujetos capaces de llevar adelante esta experiencia, 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 dichos recursos, para poder así recibir una educación de calidad. Así esta idea de educabilidad remite a identificar cuáles son los recursos que la escuela requiere de cada alumno para que pueda aprender, al tiempo que pone la mirada en el modo en que la sociedad distribuye esos recursos imprescindibles para el aprendizaje.

Aquí aparece otra cuestión de suma importancia para poder avanzar en el análisis de los problemas de equidad de los sistemas 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 respecto a 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, quien define los criterios para que un niño pueda participar de su propuesta educativa, a partir de los supuestos de alumno sobre los que está desarrollada su propuesta pedagógica, y 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, éstas 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 podrá participar exitosamente de las prácticas educativas, 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 educarlo. 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 o exige de ellos. 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 hábitus que pretende inculcar y el hábitus producido por los trabajos pedagógicos anteriores (Tenti, 1994).

Como ya se enunció, 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, a la vez que 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.

¿Qué hace que un niño pueda ingresar a la escuela, permanecer en ella hasta terminar la educación media, y en ese tránsito por las aulas y en el trabajo diario con sus docentes, aprenda lo que debía aprender? ¿Cuáles son los recursos que la sociedad debe garantizar a cada niño para que esto sea posible?

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 a 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. El desafío es que todos los niños y adolescentes puedan acceder a aquellos recursos que les van a permitir permanecer en las escuelas y aprender, y este desafío debe constituirse inevitablemente en objeto de política.

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, expresado en la idea de educación de calidad para todos. En aquellos casos en que no están garantizadas las condiciones de educabilidad, estamos ante un desajuste institucional que da cuenta de una distribución inadecuada de las responsabilidades entre las diferentes instituciones comprometidas en este proceso, o de la dificultad de las mismas de 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 mejorar las propuestas educativas escolares vigentes.

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 –manifiestas en la persona del docente en el aula– y el contexto social en el que operan, y del cual los niños son portadores. La mirada se centra así en la calidad de esa articulación, y en los factores que la facilitan o, por el contrario, operan como obstáculo a la misma. La noción de educabilidad nos remite nuevamente a la relación entre docente y alumno, entre escuela y familia, o, en última instancia, entre el campo educativo y el social.

La observación de situaciones concretas en las que se puede analizar esta relación 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 sociales y culturales 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 permitan la planificación y el abordaje de compromisos que se extienden más allá de la inmediatez, y que representen 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 que el desajuste entre la propuesta educativa y las características de los alumnos que participan de ella es total. Ello puede ocurrir porque la escuela recurre 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? Recorriendo escuelas, es posible 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 parte de los alumnos, aquellos sin los cuales ellos no pueden garantizar resultados. Existe todo un amplio espectro de expectativas 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 su ausencia en las reuniones de padres o a las citaciones individuales que se les manda. 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.

La situación que muestran los docentes es más compleja 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. 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 opta-

tivas, 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. 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. Distintas formas de socialización, propias de cada comunidad indígena, configuran sujetos muy diversos, con diferentes grados de autonomía, con modos distintos de posicionarse ante el docente, en el aula, en las prácticas educativas.

Por último existen situaciones frente a las cuales los docentes se ven seriamente limitados, y que 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. El tratamiento de la heterogeneidad en las aulas es otro de los desafíos con los que se ven enfrentados los docentes. Diversos factores lle-

van 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 la aulas a adolescentes que históricamente permanecían fuera de ellas, o la migración de las familias rurales a las ciudades para que sus niños puedan estudiar, son todos ejemplos de procesos que llevan a que el universo de los alumnos, aún 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 prevaleciente, 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.

CLAVES PARA TRANSITAR ESTE TEMA



Les proponemos la lectura del siguiente texto de Mariano Fernández Enguita:

Es usted gitano, y va a la escuela

Apuesto a que usted, lector, no es gitano. Pero imagine por un momento que lo fuera, más o menos apegado a las formas de vida tradicionales del grupo, y lo metieran de repente en la escuela. ¿Cree que se encontraría a gusto? ¿Piensa que se sentiría súbitamente agradecido por ser no ya admitido, sino succionado, al indiscutiblemente mejor y siempre tan correcto mundo de los payos? ¿Cuánto tiempo cree que aguantaría en ella si pudiera permanecer o abandonarla a su antojo?

Para empezar, le resultaría difícil comprender la obsesión reinante por el silencio y la inmovilidad. Es verdad que algunos profesores no piden a sus alumnos sino que mantengan unas condiciones que hagan posible el trabajo de los demás, pero otros, tal vez la mayoría, pretenden que estén permanentemente inmóviles y en silencio, sin levantar el culo de la silla, sin poder ir a beber agua ni al servicio, etc., como ideal de los hábitos de trabajo y convivencia.

Esto encaja relativamente con el modo de vida payo, entre la preocupación de los padres porque los niños no rompan la cristalería y la certidumbre de que la vida adulta requerirá de ellos una actitud contenida y disciplinada en el trabajo. Usted, en cambio, vendría de un hogar pequeño y numeroso, sin muchos objetos de valor que proteger, poblado por niños de todas las edades que se crían en un clima altamente permisivo y sin ningún motivo para pensar que el silencio o la parsi-

monia sean virtudes deseables.

En la medida en que empezara a aprender la lectoescritura se encontraría con que el habla de su familia y su comunidad no le ayudaban ante el lenguaje escolar. Palabras que ud. usa no serían comprendidas por sus profesores y compañeros, mientras que ellos, a su vez, sobre todo los primeros, emplearían palabras que usted no comprende. Si fuese polaco, chino o, mejor que mejor, inglés, todos darían por sentado que no tenía por qué saber dos lenguas y hasta mostrarían gran curiosidad por la suya; siendo gitano, lo más probable es que piensen simplemente que habla mal, que no sabe hablar. Es posible, incluso, que haya de presenciar cómo algunas palabras que ud. sabe estrictamente gitanas son abiertamente rechazadas como si fueran el lenguaje de los bajos fondos (como se decía no hace mucho: el habla gitana y de germanías) [...]

[...] Si es ud. varón, sus maestras raramente aceptarían ni sabrían siquiera que en su medio familiar ud. ya tiene autoridad sobre sus hermanas de cualquier edad e incluso sobre su madre, por lo que le resulta cuando menos arduo someterse a la autoridad de una mujer desconocida. Si es ud. mujer, es probable que tampoco aceptarían la franqueza con que ya en la pubertad aborda temas como la regla, el matrimonio, el sexo o la maternidad. Llevado por su espíritu pragmático quizá decidiera ud. que, si no por sí misma, la escuela de los payos podría interesarle como medio para alguna otra cosa, por ejemplo para sus actividades económicas, como cualificación para el trabajo. Enseguida se daría cuenta, sin embargo, de que, más allá de la lectoescritura y las operaciones elementales,

Pero existen, por otra parte, quienes reivindicaban 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 síntesis, este breve recorrido por situaciones concretas relatadas por actores de los sistemas educativos en diferentes lugares de la región da lugar a algunas observaciones. 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 históricamente ha venido trabajando.

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 el logro de buenos resultados. Dicho de otro modo, en la medida que un grupo logra buenos resultados es visto como homogéneo por la institución, aún 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

mejor aprendería lo necesario para sus futuras actividades participando ya en ellas con sus padres, en vez de pasar esas horas en el aula. Repararía en que esa disciplina y esas destrezas abstractas que los payos consideran tan necesarias para el día de mañana puede que lo sean para el trabajo en la fábrica o en la oficina, pero no tienen mucho que ver con el comercio ambulante o la trata de ganado, ni con las flores o la cestería, ni, en general, con el trabajo de subsistencia o por cuenta propia que ud. espera pronto desempeñar. [...]

[...] Incluso si ud. se propone mantenerse como sea en la escuela de los payos, la indiferencia de ésta ante sus obligaciones familiares y sociales aumentará las dificultades que ya tiene. Como los payos sólo viajan en verano y celebran sus ceremonias en fin de semana, no conciben que ud. tenga que ir a trabajar con su familia —o, simplemente, que no puedan dejarle solo— durante semanas porque llegan los trabajos agrícolas de temporada, actuaciones artísticas u otras actividades económicas lejos de la escuela, y mucho menos que emplee varios días seguidos en una boda o un bautizo, ignorantes de que, aparte de su aspecto lúdico, esos ceremoniales son el cemento de los extensos lazos familiares y sociales que hacen posible su modo de vida, tan necesarios como el crédito bancario para el de los payos. Pero no se haga ilusiones: su maestro dudará entre echarle un rapapolvo o limitarse a una ironía sobre tan prolongada ausencia, sin pensar siquiera en alguna fórmula que le permita satisfacer tanto a la escuela como al grupo.

Al final, entre las dificultades de aprendizaje y de adaptación, el interés limitado por su

parte, la escasa comprensión por parte de la institución y de los maestros, las ausencias irrecuperables, etc., es más que probable que llegue ud. al momento en que ya empieza a sentir la presión por abandonar la escuela para trabajar y contraer matrimonio, dos cosas que se hacen bastante pronto en la tradición gitana, sin que pueda decirse que ni la institución ni ud. hayan alcanzado los objetivos básicos; porque lo que para ud. es demasiado tiempo, para la escuela es demasiado poco, ya que gitanos y payos tienen ideas diferentes sobre lo que son la infancia, la juventud y la vida adulta, sobre cuándo se pasa de una a otra y sobre qué se puede y se debe hacer en cada una de ellas.

Todo esto, claro está, adobado con numerosas experiencias extracurriculares no previstas en el guión. Tarde o temprano habrá de pasar tragos como que el día que falta algo se vuelvan hacia ud. todos los ojos, que le llamen despectivamente gitano, que le ofrezcan una caridad que ni necesita ni quiere, que reconozcan sus excelencias afirmando que no parece un gitano, que crean hacerle un favor sugiriéndole que cante y baile un poco para los demás, que le coloquen a dibujar en los asientos del fondo, que le conviertan en carne de compensatoria, o cosas peores.

No quiere decir esto que deba ud. huir de la escuela como de la peste, pues incluso para ud. tiene su lado positivo. Si formase parte ud. de los sectores más marginales, podría considerar su permanencia en las aulas como su aportación personal a la economía familiar ya que parece ser condición para recibir el salario social, beneficiarse de realojamientos y mantener buenas relaciones con los trabajadores sociales y las autoridades. Si hubiera

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 familiar. 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 hispano parlantes y a sus aulas llegan niños que sólo hablan el guaraní, o cuando no cuenta con recursos de ningún tipo frente a las situaciones de exclusión más extrema.

¿En qué medida estas brechas se agudizaron con el tiempo? Cuando nos concentramos en aquellas brechas que resultan de las expectativas que la escuela tiene de las familias de sus alumnos, es posible sostener la hipótesis de un deterioro en las condiciones sociales para el aprendizaje,

decidido ud. pasar la raya, apayarse, dejar a los suyos para rendirse y ser por fin uno de los nuestros, no dude de que la mejor forma de hacerlo es la escuela, aunque resulte dolorosa. Si, lejos de ambos extremos proviniese ud. de un sector acomodado y relativamente integrado, sepa que durante toda su vida tendrá frecuentes relaciones con los payos y que, por tanto, ha de conocer su mundo, y una vía para hacerlo es la escuela.

Si acaso es ud. realmente gitano, no vaya a pensar, por cierto, que yo suscribo su mundo. Muchos de los rasgos que lo definen me parecen simplemente arcaicos, y algunos, condenables sin importar a quién se atribuyan; sólo una parte me parecen realmente distintivos y pocos de entre ellos, a la vez, admirables. Pero admito, eso sí, que son rasgos, y que nadie tiene derecho a ignorarlos ni a descalificarlos en bloque, que su cultura es importante para ustedes, que tiene como todas elementos positivos y que los demás debemos aceptarla y podemos beneficiarnos de ella. Es lo mismo que pienso de la mía, de la que uds. llaman paya, con independencia de cualquier valoración pormenorizada de los elementos de una y otra. Por eso, créame, le sugiero que intente aprovechar lo mejor de la escuela, aun a sabiendas de que será al precio de amargos sinsabores, pero le comprenderé, sin reservas, si me dice que para ud. no vale la pena.

SUGERENCIAS DE LECTURA

-Castañeda Bernal E, Convers A.M. y Galeano Paz M.: Equidad, desplazamiento y educabilidad (Cap V: Las dinámicas de desarticulación entre familia y escuela) - Colombia. (IIPE – UNESCO)

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 pro-

fundizaron 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. Puede suponerse 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.

Notas para pensar los nuevos desafíos de una política educativa

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. Ello quiere decir que en la medida en que existan escuelas cuyas propuestas educativas no son ajustadas a las características sociales y culturales de sus alumnos, difícilmente se logre la meta de garantizar a todos una educación de calidad. Pero quiere decir también que este riesgo está presente en la medida en que nuestras sociedades sean restrictivas en el acceso a aquellos recursos que los niños y adolescentes necesitan para poder acceder a la escuela, y permanecer en ella hasta completar la educación media.

Las metas de igualdad en el acceso al conocimiento nos llevan a 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 entra a 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 a ese alumno ideal que subyace a todo diseño pedagógico e institucional. 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 para el cual están preparadas las escuelas.

Los hechos 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 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 un reconocimiento de sus recursos y tradiciones. Esta brecha deber ser reducida inevitablemente desde la escuela.

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 asumir estos cambios y hacer el esfuerzo de incorporarlos.

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. La agregación 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, aún 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. 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 no pueden solos, y necesitan de la articulación con otras políticas de Estado para poder garantizar logros en el aprendizaje de los niños y adolescentes. Es legítimo sostener que el problema de la brecha entre el alumno ideal para el que fueron pensadas las prácticas educativas de cada establecimiento y el alumno real que ingresa a sus aulas es fundamentalmente un problema al que debe dar respuesta la pedagogía. La solución a este problema pasaría por ajustar las estrategias pedagógicas e institucionales a las características sociales y culturales de estos niños reales, es decir, acercar al niño ideal al real. Pero también es legítimo preguntarse, frente a este nuevo panorama social, si no se estarán conformando escenarios con tal nivel de deterioro y privación que, frente a ellos, no hay pedagogía posible.

Desde este análisis es posible adelantar al menos tres conclusiones en el plano de las políticas sociales y educativas. La primera de ellas es que sin

dudas el desafío de garantizar una educación de calidad para todos excede a los alcances de una política educativa. Si el éxito en los procesos de enseñanza y aprendizaje depende de la calidad de la relación entre el alumno y el docente (relación que expresa además el modo en que se articula el espacio de lo educativo en lo social), operar en esa relación, o en la brecha, es operar sobre ambas partes, de modo articulado y coherente. La meta de una educación de calidad para todos debería ser entonces una meta en torno a la cual articular políticas educativas, sociales, de salud, culturales o de desarrollo. Frente al desafío que representa para una sociedad la cuestión educativa, las políticas sociales estructuradas desde una perspectiva sectorial muestran sus limitaciones, y se hace necesaria una transición hacia políticas integradas de desarrollo.

La segunda conclusión invita a reflexionar respecto a qué debería ser una política de equidad educativa. Durante la década pasada la gran mayoría de los países de la región desarrollaron políticas de equidad educativa, expresadas fundamentalmente en lo que se conoció como programas compensatorios. En estos programas, la idea de equidad quedaba materializada en acciones que partían de una aproximación binaria del universo educativo, diferenciando claramente entre aquellas escuelas o comunidades que son elegibles y las que no, a partir de criterios fuertemente asociados a la pobreza. Desde la perspectiva aquí planteada, es difícil sostener políticas focalizadas basadas en una concepción dicotómica del universo escolar, frente a las grandes desigualdades sociales y a la diversidad cultural que caracterizan a nuestras sociedades.

Así, vemos que los '90 fueron años en que se pasó desde un modelo universal de políticas sociales y educativas hacia estrategias focalizadas de compensación. El panorama actual nos invita a pensar en nuevas políticas universales, pero esencialmente diferentes a las tradicionales. No ya un universalismo igualitario, en el cual se daba a todos una oferta similar, sino un nuevo universalismo, al que podríamos llamar un universalismo equitativo. Universalismo, pues todos los contextos educativos requieren hoy ser objeto de política, en tanto cada uno de ellos apela a un diseño pedagógico e institucional propio. Todos requieren de esa sensibilidad institucional para desarrollar propuestas eficaces; este desafío trasciende a las escuelas de contextos pobres, y debe ser propio de todas



las escuelas de nuestros sistemas educativos. Pero un universalismo que renuncie al igualitarismo en sus propuestas, y que tenga la capacidad de promover en cada escenario social una propuesta diferente, por ello un universalismo equitativo.

La tercer conclusión que aquí se propone nos remite a uno de los

principales ejes en que se centró el debate durante la década pasada: centralización o descentralización de la política educativa. La idea de equidad como estrategia orientada a buscar un igual acceso al conocimiento a todos los niños y adolescentes nos habla de una meta nacional, y sólo una instancia central del gobierno de los sistemas educativos tiene capacidad de redistribuir recursos en el espacio nacional para promover una educación para todos. Pero al mismo tiempo, si esta meta educativa es posible al lograr el desarrollo de estrategias diferentes en cada contexto social y cultural, se hace necesario un gran fortalecimiento de las capacidades de gestión en el espacio local. La igualdad como horizonte nos remite al conjunto de la sociedad, y su búsqueda requiere de acciones de política promovidas y sostenidas desde el centro de los sistemas educativos, en tanto que la equidad, vista como capacidad de desarrollar estrategias diversas que permiten el logro de esa igualdad estructurante, nos remite a los espacios locales, tales como el municipio, el barrio, o la escuela. Así, el debate ya no debería resultar de una confrontación entre el centro y lo local, sino que, al contrario, debería girar en torno a cómo lograr una fuerte articulación entre estas dos instancias, identificando la especificidad de cada una de ellas en la gestión del conjunto de la política educativa.

Transformación social e inercia institucional. Los nuevos desafíos de la escuela.

Hoy las escuelas están tensionadas por la necesidad de avanzar de modo que les permita responder a las demandas y obligaciones que representa el nuevo escenario en que desarrollan sus prácticas, y el riesgo de perder en ese proceso su identidad. La observación de escuelas en contextos sociales adversos permite captar cierta dificultad institucional de administración del cambio en la situación de sus alumnos; las señales son múltiples, en algunos casos casi imperceptibles, pero podrían ser leídas como una inercia institucional que intenta invisibilizar los nuevos fenómenos sociales que se filtran en sus aulas.

En las instituciones educativas operan ciertos mecanismos que de algún modo podrían estar orientados a postergar la aceptación del nuevo escenario social. Los ejemplos son diversos: la insistencia en el uso del gabinete psicopedagógico, 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 directores y docentes de una escuela asumen que ciertas prácticas y conductas deberían dejar de ser vistas como expresión de problemas individuales de ciertos 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 habitualmente postergada. La apelación al gabinete psicopedagógico es un claro ejemplo de ello. Los docentes insisten en enviar a gabinete a todos aquellos alumnos que muestran una conducta no esperada, aún 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 algunos casos, es posible percibir la dificultad que tienen escuelas a las 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? A veces es necesaria la evidencia del hambre para que la institución reaccione, indicio de la dificultad de percibir gradualmente los cambios en la situación de sus alumnos, y poder así acompañarlos desde sus prácticas.

En algunas escuelas existen mecanismos explícitos e implícitos de selección de alumnos, que 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. Por ejemplo 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 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. Aquello que la institucionalidad no da, el agente se ve obligado a inventarlo.

Estos ejemplos alcanzan para delinear instituciones regidas por una dinámica poco apropiada a las exigencias que le 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.

Por un lado, sociedades que viven un cambio abrupto, profundo, estructural. Por el otro, la pesadez o la inercia institucional: escuelas que experimentan 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.

La educación presupone un pacto entre la escuela y la familia, para que ese encuentro fundamental entre el docente y el alumno sea exitoso. Pero este pacto 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 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 expresa 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 que estos no sólo son cada día más complejos, sino que requieren cada vez más una intervención urgente.

¿Cuánto aporta la escuela, en tanto institución, a esta creciente brecha? Cuando uno recorre ciertas escuelas la debilidad institucional no pasa inadvertida. La desatención de los recursos físicos, la falta de materiales 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 que consecuentemente quedan en una especie de deriva timoneada por la intuición y la voluntad de docentes y directivos.

Un hecho que se pone en evidencia en el discurso de los docentes es que aquello que la institución no ofrece el agente institucional lo inventa; lo que la escuela ya no puede suponer el docente lo agrega. Como resultado de esta dinámica, los agentes quedan afectados y se ven obligados a inventar una serie de operaciones para habitar las situaciones institucionales. Si el agente no configura activamente esas operaciones, las situaciones se vuelven inhabitables. Uno se encuentra permanentemente con 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 soltarse 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. Hoy, en el proceso de desinstitucionalización que vive la escuela, 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 las 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, el suyo y el 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 deserción, 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 escenario 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 a la educación en 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 que los docentes asumen a título personal, 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 de ofrecerle los recursos necesarios para abordarlo.

El gran desafío de nuestros sistemas educativos es el fortalecimiento de las escuelas como instituciones capaces de gestionar la difícil tarea de educar en el contexto en que se encuentran. Nuestras sociedades necesitan escuelas que estén a la altura de las circunstancias, y en las que cada uno de sus docentes y directivos se sientan parte de un sistema que los protege, los abastece, les provee aquello necesario para lograr su cometido. La meta de una educación de calidad para todos sólo es posible con escuelas que estén dotadas de los recursos y las capacidades necesarias para desarrollar una estrategia acorde al perfil de sus alumnos, que pueda tomar a esos niños reales y convertirlos en el ideal al cual hay que saber educar. Escuelas que constituyan en educable a cada niño, a partir del momento en que saben capitalizar sus recursos, escuchar sus parti-

cularidades, y responder a sus expectativas.

Crear instituciones capaces de educar en los más diversos contextos es un desafío que trasciende a las propias escuelas. Es un deber de los sistemas educativos fortalecer las capacidades de cada escuela, ofreciéndole los recursos necesarios para que puedan comprender las particularidades del contexto en que les toca educar, elaborar una propuesta institucional y pedagógica acorde a ese contexto, y sostenerla en el tiempo, como modo de garantizar a sus alumnos una experiencia escolar exitosa.

Bibliografía

- 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.
- Bourdieu, Pierre (2002). *Los tres estados del capital*. Traducción inédita de E. Tenti.
- Bustelo, E. y Minujin, A. (1998) *Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes*. Bogotá, UNICEF / Santillana.
- Castañeda, Elsa (2002). *Colombia. Equidad social y educación en los años '90*. Buenos Aires, IIPE - UNESCO.
- Castañeda, 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.
- 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 Martucelli, D. (1999). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires, Ed. Losada.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (2000). *En la escuela*. Buenos Aires, Ed. Losada.
- Feijoó, María del Carmen (2002). *Argentina. Equidad social y educación en los años '90*. Buenos Aires, IIPE - UNESCO.
- Feijoo, 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.
- Kaztman, Rubén (2001). *Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos*. Santiago de Chile, Revista de la Cepal, N° 75.
- Kaztman, R. y Filgueira, F. (2001) *Panorama de la infancia y la familia en Uruguay*. Montevideo, IPES.
- Kaztman, R y Gerstenfeld, P. (1990). *Áreas duras y áreas blandas en el desarrollo social*. Santiago de Chile, Revista de la Cepal, N° 41.
- 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.

- Sen, Amartya (1995) *Nuevo examen de la desigualdad*. España, Ed. Alianza.

- SITEAL www.siteal.iipe-oei.org

- Svampa, Maristella (2001). *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*. Buenos Aires, Ed. Biblos.

- 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 (En prensa).

- Torres, Rosa María (2000) *Una década de Educación para Todos. La tarea pendiente*. Buenos Aires, IIPE UNESCO.

