



Revista para los Maestros de México

educare
NUEVA ÉPOCA

Año 2 • NÚMERO 4 • Abril 2006
Secretaría de Educación Pública / Subsecretaría de Educación Básica

La escuela pública hoy

JUAN CARLOS TEDESCO

Los docentes, actores indispensables en la construcción de **Nuestra Escuela Pública**

LORENZO GÓMEZ-MORIN FUENTES

Determinantes de aprendizaje en México

HARRY ANTHONY PATRINOS
HEATHER LAYTON



JUAN CARLOS TEDESCO*

La escuela pública hoy

La idea central en este artículo es que la opción entre escuela pública o escuela privada ya no pasa tanto por quién administra el establecimiento escolar, sino por cuál es el proyecto que desarrolla.

* Viceministro de Educación de la Nación Argentina, especialista en política educacional del Proyecto *Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe* de UNESCO/CEPAL; es director de la Oficina Internacional de Educación (UNESCO) en Ginebra y es director de la sede regional del Instituto Internacional de Planificación de la Educación (UNESCO) en Buenos Aires.

sean éstas de tipo étnico, religioso o lingüístico.

Este contenido del proyecto explica el papel del *Estado* en la administración y gestión de las escuelas, así como sus conflictos con otras agencias de socialización —como la Iglesia o la familia—, que reclamaban otro tipo de lealtades.

Sin embargo, la sociedad ha cambiado de manera profunda, tanto desde el punto de vista político, como del económico, social y cultural.

No es éste el lugar para resumir esos cambios, aunque lo cierto es que en este nuevo escenario social, el proyecto tradicional de escuela pública ha perdido vigencia. Ahora reclamamos de la escuela pública que forme parte de un proyecto de construcción de una *sociedad justa*. El nuevo escenario social creado por las tendencias del capitalismo coloca a la justicia en el centro de las preocupaciones por la construcción de una sociedad en la cual podamos estar todos incluidos. Si ese es el proyecto, entonces los grandes desafíos de la nueva escuela pública serán *distribuir democráticamente el conocimiento y enseñar a vivir juntos*.

Varios países de América Latina y de otras regiones del mundo tienen una fuerte tradición de escuelas públicas de excelente calidad.

Pero ¿por qué tenemos la imagen de que esas escuelas públicas son —o eran— muy buenas? Una respuesta posible, entre otras que pueden elaborarse, es que la calidad de la escuela pública se explica por su estrecha articulación con el proyecto de construir el *Estado-Nación*.

Construir la *Nación* formaba parte de un proyecto de sociedad destinado a incluir a todos, a través de la lealtad a una entidad que se ubicaba por encima de las identidades particulares,

DISTRIBUIR DEMOCRÁTICAMENTE EL CONOCIMIENTO

Esto significa que todos deben tener acceso a los saberes que permitan un desempeño activo desde el punto de vista ciudadano y desde la perspectiva del mercado de trabajo.

La escuela pública actual está lejos de cumplir este objetivo. Las investigaciones y las mediciones internacionales sobre logros de aprendizaje indican que la escuela tiene escaso poder compensador para romper el determinismo social de los resultados de aprendizaje. Esta constatación empírica está en la base de las corrientes de pensamiento político, que sostiene

la necesidad de otorgar prioridad a las intervenciones *antes* del ingreso a la escuela y a las intervenciones escolares más eficaces para *romper el determinismo* impuesto por las condiciones sociales.

Es posible recuperar todo lo que se ha dicho y hecho para expandir la educación inicial y preescolar. Cuanto más temprana sea la intervención educativa, mejor. Los análisis acerca del proceso de reproducción de las desigualdades permiten señalar que, para romper el círculo vicioso de padres pobres/hijos pobres, es fundamental intervenir en el momento en que se produce la formación básica del capital cognitivo de las personas. Esto significa invertir en las familias y en la primera infancia.

Sin embargo, intervenir tempranamente no significa que la escuela deba seguir haciendo lo mismo que antes. El debate sobre la nueva escuela pública deberá prestar atención a, por lo menos, dos grandes temas:

- I. *La organización de la acción escolar*, en la que el debate gira alrededor de las políticas destinadas a modificar la oferta escolar o a satisfacer la demanda.
- II. *Las modalidades de la acción pedagógica*, donde la discusión gira alrededor de la prioridad a los insumos, materiales del aprendizaje o a los factores subjetivos de los actores del proceso educativo.

La escuela pública tradicional fue diseñada a partir del principio según el cual lo importante era controlar la oferta. La escuela —y la televisión abierta— se basaba en ofrecer un mismo producto para todos. Y en ello radicaba su fuerza homogeneizadora. En esta lógica se expresaba la voluntad hegemónica de los sectores dominantes.

Los nuevos mecanismos culturales de la sociedad y la economía del conocimiento, en cambio, se basan mucho más en la lógica de la demanda. Internet, la televisión y la escuela —basada en los mecanismos de responder a las demandas del *alumno-cliente*—, invierten el esquema existente en el capitalismo tradicional y, más que homogeneizar, tienden a fragmentar, a diferenciar, a separar. De cierta forma, satisfacer las demandas responde a los reclamos de respeto a las diferencias, a las identidades y a las opciones individuales.

Aunque algunas investigaciones han alertado acerca de los riesgos antidemocráticos de aplicar una lógica basada exclusivamente en la demanda de los usuarios, la capacidad de requerimiento del servicio está desigualmente distribuida y, en muchos casos, la escuela debe satisfacer necesidades que la población no ha traducido en exigencias. Como lo sostuvo D. Wolton, una de las modalidades más importantes de la dominación sociocultural consiste, precisamente, en no dar más de lo que se pide. La simple adecuación a la demanda, en última instancia, implicaría reforzar la dominación.

Esta caracterización de la dinámica cultural de la sociedad del conocimiento permite analizar las políticas de autonomía a los establecimientos escolares, las estrategias de cambio curricular, el financiamiento de la demanda educativa, la formación docente, etcétera: en el marco de la tensión legítima que debe existir entre el respeto a la diversidad por un lado y la necesidad de promover la cohesión social por el otro.

La experiencia de vivir reformas educativas, en la última década, tam-



bién nos ha permitido apreciar que las reformas institucionales son necesarias, pero no suficientes para romper los determinismos sociales y culturales de los resultados de aprendizaje. Los estudios al respecto demuestran que la efectividad de la acción escolar está generalmente asociada a una serie de insumos, entre los cuales se destacan el conocimiento que el docente tiene de su materia, la disponibilidad de textos, el tiempo dedicado al aprendizaje, la alimentación de los alumnos, el tamaño del colegio, la infraestructura escolar, etcétera. Si bien es cierto que hay consenso en reconocer la importancia de estos factores, también se observa que intervenir sobre ellos no modifica automáticamente lo que sucede en el salón de clases ni en la relación entre el docente y los alumnos.

La hipótesis de trabajo que deseamos postular aquí consiste en sostener que —sin dejar de reconocer la importancia de mejorar los insumos materiales del aprendizaje— es fundamental prestar atención a la dimensión subjetiva de los actores del proceso pedagógico.

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

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

En otros términos, estaríamos ante la posibilidad de avanzar en el diseño de *políticas de subjetividad*, tema complejo que es preciso comenzar a desarrollar. Sin pretender ser exhaustivos, parece plausible destacar al menos tres aspectos que pueden ser objeto de una política educativa y que han demostrado tener significativa

importancia en los casos de experiencias exitosas:

- I. La capacidad para formular un **proyecto**.
- II. La capacidad para elaborar una **narrativa** acerca de la situación.
- III. La **confianza** por parte de adultos significativos en la capacidad del sujeto para superar la situación adversa.

La fertilidad y la pertinencia de estos tres factores se derivan, en gran parte, del hecho que ya han sido señaladas desde la propia práctica pedagógica como importantes para el trabajo educativo.

ENSEÑAR Y APRENDER A VIVIR JUNTOS

Para aprender a vivir juntos es necesario quererlo. En el nuevo capitalismo, la convivencia no es un producto automático del orden social. A diferencia del capitalismo industrial, donde había conflicto porque existían vínculos de dominación y de explotación, este nuevo orden también provoca exclusión, ruptura de los vínculos y de la cohesión.

Vivir juntos, por lo tanto, ahora sólo puede ser producto de un proyecto voluntario, de una decisión política, consciente y responsable. En este sentido, aprender a compartir el espacio es el aspecto educativo de un proyecto más amplio —basado en la existencia de fuertes niveles de equidad social— y su éxito depende de otras políticas, fundamentalmente de redistribución del ingreso.

Aprender a vivir juntos no significa renegar de lo propio. Al contrario, sólo con seguridad en sí mismo y con una sana autoestima, es posible vincularse con el diferente y enfrentar la incertidumbre creciente acerca del futuro.

Este aprendizaje es un proyecto que debe enfrentar a dos adversarios poderosos. Por un lado, a aquellos que proponen la vigencia de un individualismo antisocial, de competencia de todos contra todos, de falta de compromiso con los semejantes, donde —como dice Richard Senté— el pronombre *nosotros* es considerado maldito.

Por otra parte, también es necesario enfrentar a aquellos que conciben la cohesión y la posibilidad de cohabitar sólo para los que comparten una única manera de ver las cosas y consideran enemigo al que piensa diferente.

Aprender a vivir juntos implica fortalecer las experiencias de aprendizaje basadas en el contacto entre diferentes. La escuela es un ámbito privilegiado para esta enseñanza, porque allí podemos programar experiencias que compensen el déficit de relaciones que existe afuera. La escuela pública del siglo XXI debe ser de encuentro entre distintos. El maestro es una figura central en este proceso. Algunos estudios recientes demuestran que la mayoría de ellos están en condiciones de afrontar este desafío. Los docentes tienen una fuerte cultura de equidad, de respeto a las diferencias y de promoción del diálogo como forma de resolver los conflictos, aunque haya núcleos minoritarios proclives a comportamientos discriminatorios. Apoyarlos, darles recursos, fortalecer su moral y su vocación democrática es fundamental para las estrategias destinadas a transmitir a las nuevas generaciones una visión del mundo que supere esta trampa en la cual se pretende hacernos caer entre la barbarie fundamentalista y la barbarie individualista antisocial.

El Estado tiene no sólo la responsabilidad, sino también la obligación de promover que las escuelas desarrollen proyectos educativos destinados al logro de esos objetivos. ➤