

INÉS DUSSEL y PAULA POGRE  
(compiladoras)

ANDREA ALLIAUD  
ALEJANDRA BIRGIN  
CARINA KAPLAN  
JUAN CARLOS TEDESCO  
MARÍA CLOTILDE YAPUR

CON PRÓLOGO DE  
MARÍA INÉS VOLLMER

# FORMAR DOCENTES PARA LA EQUIDAD

REFLEXIONES, PROPUESTAS Y ESTRATEGIAS  
HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA





## ¿PARA QUÉ EDUCAMOS HOY?

JUAN CARLOS TEDESCO\*

\* Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA). Se ha desempeñado en diversos organismos de la Unesco, entre ellos, dirigió la sede regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Es secretario de Educación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Quisiera comenzar reconociendo que actualmente tenemos pocas certezas acerca de cómo implementar con efectividad una política destinada a *formar docentes para la equidad*. Esta situación no es un problema exclusivo de nuestro país. La sociedad está cambiando profundamente y esta transformación ha provocado una crisis de los parámetros y de las categorías tradicionales con las cuales comprendíamos la realidad. Los diagnósticos que hacíamos ya no parecen adecuados y existen muchos problemas nuevos que no conocemos bien. Necesitamos actualizar nuestros diagnósticos sobre los problemas tradicionales.

Tanto desde una perspectiva académica como política, es necesario encarar un análisis que supere lugares comunes y ciertas limitaciones que no ayudan a entender lo que sucede en el campo de la educación y que a menudo obstaculizan la

definición acerca de qué hacer y hacia dónde dirigir los esfuerzos. Creo que debemos asumir con franqueza una revisión de los problemas y de los enfoques en relación con la formación docente y con la educación en general. Si bien se ha hecho e invertido mucho, los resultados continúan sin ser los esperados.

### ¿Qué significa formar para la equidad?

En nuestro país, ha habido largos debates sobre el concepto de equidad. Algunos argumentan que sería más apropiado hablar de *igualdad*, dado que el término *equidad* formó parte de las teorías del Banco Mundial en la década de 1990 y, desde entonces, quedó asociado con el no reconocimiento de la desigualdad. Pero, a su vez, el concepto de *igualdad* tiene una larga historia ligada al no reconocimiento de las diferencias, al hecho de que ciertas políticas igualitarias eliminan la diversidad sociocultural.

En este sentido, es posible recuperar el concepto de *equidad* como un término que define situaciones

en las cuales se enfrenta el problema de la desigualdad pero respetando las diferencias. Dicho en otros términos, equidad implica promover la igualdad y, al mismo tiempo, proteger la diversidad. Este enfoque resulta fundamental en los países de América Latina en los que, si bien las minorías atraviesan todos sectores sociales, a menudo el diferente (llámese integrantes de comunidades negras, indígenas o inmigrantes) forma parte de un grupo social que es víctima de la desigualdad. Entonces, en el marco de esta concepción, formar para la equidad significa *combatir la desigualdad respetando la diversidad*.

Por supuesto, hay matices con respecto a qué se entiende por *respetar la diversidad*. En una versión extrema, significa dejar que cada uno permanezca donde está, sin contaminarse con la cultura hegemónica, de modo de resguardar el capital sociocultural propio de cada grupo. Desde esta concepción, cualquier acción que no pertenezca a la cultura del grupo considerado *diferente* es entendida como una imposición externa, como un acto autoritario de dominación.

Pero según otra perspectiva, todos los habitantes del planeta, cualquiera sea el grupo social al que pertenezcan, tienen derecho a formar parte efectiva del mundo en el que viven, a acceder a sus códigos y sus beneficios, sin que esto implique sofocar las culturas diferentes. Por ejemplo, si la ciencia es patrimonio de todos, a una cultura indígena no se le puede negar el acceso a los desarrollos científicos por el solo hecho de que ella misma no los produjo. Lo mismo puede decirse en relación con la enseñanza del castellano y del inglés. En la actualidad, además de resguardar las lenguas de origen, no brindar oportunidades de acceso también a estas otras lenguas implica marginar, excluir, dejar afuera del mundo contemporáneo.

Es necesaria también una reconsideración atinada del alcance de conceptos como *eficiencia*, *eficacia* y *accountability*. Durante mucho tiempo estos términos parecieron patrimonio exclusivo de las políticas neoliberales, como si desde la perspectiva de promover la equidad y la justicia no tuviéramos la obligación ética y política de ser eficientes, de desarrollar acciones eficaces y de responsabilizarnos por lo que hacemos y por sus resultados.

Es necesaria  
una reconsideración  
del alcance de algunos  
términos que parecían  
patrimonio exclusivo de  
las políticas neoliberales.

### Sobre el sentido de la educación y el papel de los docentes

La pregunta acerca de cuál es el sentido de formar docentes para la equidad pone la atención en un aspecto señalado con claridad en el debate de la Ley

Nacional de Educación en 2006: la necesidad de definir el sentido de la educación. Nuestro país tiene una larga historia al respecto.

El normalismo de fines del siglo XIX y buena parte del siglo XX se desarrolló sobre la base de que la educación, la escuela y el maestro eran pilares fundamentales en el proceso de construcción del Estado nacional. La idea de *Nación* era la idea-fuerza que daba sentido a lo que se hacía desde la educación. Había que crear lealtades y unir a todos los ciudadanos por encima de los particularismos étnicos, lingüísticos o religiosos. La cohesión se daba a partir de la Nación y, por eso, en la Nación no debía haber diferencias. Esta concepción explica el modelo administrativo centralizado de gestión, los contenidos curriculares de la escuela primaria y secundaria, el papel que asumieron el maestro y su formación, los rituales de la escuela (como el saludo a la bandera, el himno nacional, la veneración de los próceres) y la concepción del maestro como apóstol. Esta mirada también explica el debate sobre la educación laica a fines del siglo XIX y la articulación entre el gobierno nacional y los gobiernos provinciales.

Se puede discutir en qué medida tuvo éxito el proyecto de consolidación del Estado-nación sobre la base de esa propuesta igualitarista, pero no hay duda de que la construcción de la Nación estaba vinculada con la imposición del modelo de un sector particular. En este proceso, al mismo tiempo que se unificaba y cohesionaba, se eliminaba la diversidad (existe una amplia literatura sobre este período de la historia de la educación argentina).

Lo cierto es que ese esquema agotó sus posibilidades a mediados del siglo XX, tanto por las limitaciones propias del “discurso nacional” como por la aparición de nuevas necesidades y demandas a los sistemas educativos. La dinámica histórica, social, económica y política a escala mundial provocó un cambio en el sentido de la educación que, de ser “el pilar de la construcción de la Nación”, pasó a ser “formar recursos humanos”. La dimensión política que la educación había tenido hasta la primera mitad del siglo XX se desplazó en las décadas de 1950-1960 hacia una dimensión fundamentalmente económica. La formación de recursos humanos

para el desarrollo económico y social se convirtió en la idea clave para la cual la educación debía trabajar.

Esto significó un desplazamiento de la atención sobre el docente —en tanto actor clave del proceso educativo— a la preocupación por el sistema educativo. Cuestiones como, por ejemplo, la orientación de la matrícula, su articulación con las demandas del mercado de trabajo, los costos y beneficios de la inversión educativa se volvieron centrales. Los planificadores fueron los nuevos protagonistas de las acciones educativas e, inversamente, perdió importancia política lo que ocurría en el aula y los aspectos vinculados con los procesos de aprendizaje. De la mano del creciente predominio de economistas en el manejo de la teoría educativa, lo que ocurría en el proceso pedagógico fue concebido como “la caja negra”, como algo que no podía analizarse ni tenía mayor importancia. Estas políticas generaron resultados y efectos que ahora se aprecian con claridad, entre ellos, la desprofesionalización y la subestimación de la labor docente.

En la década de 1990, la discusión a escala mundial sobre estas cuestiones tuvo lugar en el marco de la crisis del Estado, las transformaciones producidas por los cambios en la organización del trabajo y la creciente globalización tanto en el ámbito económico como en la vida política y cultural. En este contexto, las reformas educativas estuvieron nuevamente en la agenda política y los docentes fueron otra vez sujetos de discusión, pero de un modo peligroso: como responsables de los malos resultados de aprendizaje. En este sentido, es interesante recordar, por ejemplo, el documento del Banco Mundial sobre las reformas educativas

Desplazar la atención  
hacia la gestión del  
sistema educativo causó,  
entre otros efectos,  
desprofesionalización  
y subestimación  
de la labor docente.

de los años noventa. Entre las siete estrategias que este documento recomendaba, ninguna consideraba al docente. Mencionaba, en cambio, que había que aumentar el tiempo de aprendizaje, que los alumnos debían leer más textos, que había que actualizar el equipamiento de las escuelas, cambiar los modelos de gestión y utilizar todas las nuevas tecnologías.

Este tipo de enfoque era avalado por investigaciones que mostraban que los niveles de calificación y de competencia profesional de los maestros no incidían en los resultados de aprendizaje de los alumnos. Un estudio realizado en Brasil, por ejemplo, comparó los resultados de aprendizaje de alumnos que tenían maestros legos (personas con poco más que la escolaridad primaria completa) y de alumnos con docentes que habían alcanzado estudios superiores y de posgrado. A partir de la comparación, el estudio concluyó que no había ninguna diferencia significativa que mostrara que el hecho de que un docente se preparara en la universidad y realizara estudios de posgrado incidiera en el logro de mejores aprendizajes de los alumnos.

Este fenómeno era explicado por la dedicación y el compromiso desiguales de cada grupo de maestros. El maestro lego pertenecía a la comunidad, no faltaba nunca, era responsable por los resultados, conocía a los alumnos y, como vivía en la zona, los padres también lo conocían a él. En cambio, el maestro con título era transitorio, faltaba mucho, no tenía relación con la comunidad ni con los padres de sus alumnos. Las descripciones eran razonables, pero falaces como explicaciones ya que de la comparación no se podía deducir que la formación de los maestros no tuviera importancia en los resultados del aprendizaje de los alumnos.

Pero más allá de esta discusión particular, lo propio de esos años fue el *déficit de sentido* que caracterizó a la educación. Dicho déficit permitió que la eficiencia, la eficacia y los procedimientos administrativos y de gestión se instalaran como fines en sí mismos. Todo el debate de los años noventa se vinculó con modelos de gestión, de administración y de gobierno de los sistemas educativos. Descentralización, autonomía, medición de resultados y

financiamiento fueron los temas de la agenda. La experiencia y el desarrollo de estas experiencias también han mostrado sus límites.

### Para alcanzar una sociedad más justa

Estamos en un contexto nacional e internacional en el que el conjunto de la sociedad percibe la necesidad de definir hacia dónde ir. Hay una demanda creciente para romper con la tendencia cultural de concentrarse en el corto plazo. En el nuevo capitalismo, el pasado se percibe como desvinculado del presente; todo se concibe como novedoso y fundacional, los paradigmas, las tecnologías, las identidades. Y el futuro aparece como incierto y amenazante, es “la sociedad del riesgo”, en términos de Ulrich Beck.<sup>1</sup> En este contexto, hay una tendencia a focalizar todo en el presente y en el corto plazo, lo cual deja bastante desarmados a los educadores: sin patrimonio cultural para transmitir y sin saber para qué educar.

Pero ese déficit de sentido está generando hoy respuestas importantes. Pareciera que no estamos dispuestos, ni individual ni socialmente, a vivir sin saber hacia dónde vamos, sin proyecto, sin sentido. Parte de este debate tuvo lugar en la Argentina el año pasado en el marco de la consulta de la nueva Ley de Educación y adoptó la fórmula de *una educación de calidad para todos para una sociedad más justa*. Es decir, una sociedad inclusiva, con equidad, que respete la diversidad y que garantice a todos el derecho de gozar de los beneficios del crecimiento económico.

Ese déficit de sentido  
está generando hoy  
respuestas importantes,  
parece que no estamos  
dispuestos, ni individual  
ni socialmente, a vivir  
sin proyecto.

Ahora bien, ¿por qué colocar la justicia como concepto clave que define el sentido de nuestra acción? Porque, justamente, uno de los rasgos más perversos de este nuevo capitalismo es la injusticia, que se manifiesta hoy mediante la fuerte concentración del ingreso y la exclusión de vastos sectores de la población del acceso a los bienes y servicios básicos de la sociedad. La injusticia está fuertemente asociada a la desigualdad, en un contexto donde el crecimiento económico se ha divorciado del desarrollo social. En esta sociedad del conocimiento y de la información, más que nunca, para poder ser incluido es necesario estar educado. No hay ninguna posibilidad de inclusión social sin una educación de calidad.

Una educación para una sociedad justa implica garantizar a todos una educación de buena calidad, que permita entender el mundo contemporáneo, manejar los códigos en los cuales se mueve la sociedad y compartir los valores de la justicia. *Formar para la equidad* significa, en consecuencia, formar ciudadanos respetuosos del diferente, que comprendan lo que sucede en el mundo, que asuman altos

niveles de responsabilidad y solidaridad, que puedan tomar decisiones de manera reflexiva, que sean capaces de desempeñarse en el mercado de trabajo —con todas las competencias que hoy requiere ese desempeño—. Esa es la educación que necesitamos.

El punto de partida para enfrentar estos desafíos es complejo. Según una encuesta del Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (Inadi), el 76 por ciento de los adolescentes discrimina y tiene un alarmante nivel de racismo. Se podría discutir la metodología empleada o la precisión de los datos, pero lo cierto es que una parte importante de nuestros alumnos tiene actitudes de discriminación hacia el otro, hacia el diferente, hacia el extranjero y/o hacia el pobre, y estas actitudes no pueden subestimarse.

Con los docentes ocurre otro tanto. Hace unos años, un estudio comparativo de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay mostró que los maestros eran quienes menos discriminaban dentro de la ciudadanía en general. Sin embargo, un 25 a 30 por ciento de ellos tenía actitudes discriminatorias

hacia algunas comunidades extranjeras, hacia sectores pobres o hacia personas homosexuales, adictas a las drogas o infectadas por VIH/SIDA, entre otras.

No se trata de escandalizarse sino de comprender por qué un sector importante de nuestros docentes tiene esas actitudes. Otro dato preocupante se relaciona con las modalidades de funcionamiento del mercado de trabajo docente, según las cuales las escuelas que reciben alumnos de sectores sociales desfavorecidos tienen altos porcentajes de rotación de sus docentes. Inclusive, en algunas provincias, el Estatuto del Docente establece entre sus sanciones que, cuando un docente comete una falta grave, puede ser trasladado a una escuela ubicada en una villa de emergencia, a una escuela alejada de los lugares más acomodados. En la concepción de ese estatuto particular, trabajar con los pobres es un castigo.

La pregunta es, entonces, ¿cómo hacer, desde el punto de vista político, para que los valores de una educación que contribuya a una sociedad más justa se transformen efectivamente en parte de la cultura profesional de todos los docentes? Y, además, ¿cómo hacer esto desde el punto de vista del desempeño técnico? Porque no se trata de sostener un mero discurso acerca de la justicia, sino de que ese discurso se traduzca en prácticas concretas del campo profesional.

Esas dos dimensiones, la política y la técnica, deben estar articuladas. Un discurso político sin respuestas técnicas es puro voluntarismo discursivo. Tener respuestas técnicas sin una justificación política es tecnocracia. Además, para que cualquier docente asuma con convencimiento que los alumnos pobres pueden aprender y pueden tener una educación de buena calidad, es imprescindible

¿Cómo hacer que los valores de una educación que contribuya a una sociedad más justa se transformen en parte de la cultura profesional de los docentes?

disponer de instrumentos técnicos que permitan comprobar eso. Si no, la realidad continuará devolviendo la imagen de que, efectivamente, el alumno no aprende por más esfuerzos que haga el docente.

### El saber pedagógico en cuestión

Esta es una discusión que se debe encarar en un contexto difícil desde el punto de vista de la solidez del saber pedagógico, que hoy atraviesa un proceso de crisis muy profunda. Quizás uno de los testimonios más elocuentes de esa crisis sea el diálogo que George Steiner mantuvo con una profesora de Literatura que dicta clases en una escuela secundaria de un barrio periférico de París, cuyos alumnos son en su mayoría hijos de inmigrantes asiáticos y africanos, y viven en una situación similar a la de nuestras escuelas en contextos de pobreza.<sup>2</sup> En un momento de la conversación, Steiner reivindica los métodos tradicionales de enseñanza y sostiene que algunas cosas, como la poesía, no se pueden aprender más que de

memoria. Steiner evoca los campos de concentración, donde el único que podía leerles libros a los demás era el rabino que los sabía de memoria. Por eso sostiene que aquello que uno sabe de memoria le pertenece y nadie se lo puede arrebatar, ni siquiera la peor política represiva. La profesora de Literatura le objeta que eso contradice todo lo que enseña la pedagogía. Pero Steiner le contesta que no se preocupe, que Goethe ya decía que “el que sabe, sabe y el que no sabe enseña” y que él podía agregar algo más: “el que nunca dio clases escribe libros de pedagogía”.

Se está difundiendo una visión del saber pedagógico como algo que no resuelve los problemas y que, en algunos casos, los puede empeorar. En este contexto, deseamos revisar qué ocurrió con la evolución de nuestro saber profesional, indagar en qué medida ha contribuido a desprofesionalizar el trabajo docente y, en particular, analizar todo lo referido al diseño de instrumentos técnicos para resolver problemas de aprendizaje de alumnos en contextos de pobreza. La pobreza de hoy no es igual a la de hace unas décadas cuando, aunque no accedieran a

la escolarización, las familias pobres apreciaban el valor de la transmisión cultural. En los actuales contextos de pobreza, hay exclusión social y más anomia. Por otra parte, también ha cambiado el papel del conocimiento y la información, así como las características culturales del nuevo capitalismo.<sup>3</sup>

La pregunta fundamental es cómo enseñar en este escenario tan distinto. ¿Cómo hacer para que los alumnos experimenten pasión por el conocimiento, por la sabiduría, por el aprendizaje? El conocimiento es clave en el mundo contemporáneo y la tragedia que puede ocurrir, tanto a escala individual como social, es que el saber se concentre en unos pocos y dé lugar a un escenario de despotismo ilustrado, donde los que tomen decisiones sean solo los que saben.

### La dimensión subjetiva como factor clave

El saber profesional del docente tiene que ser socialmente construido y esa construcción debe estar contextualizada. No es lo mismo enseñar en barrios marginales que en sectores de clase media o clase alta. La contextualización redefine muchas de nuestras pautas y de nuestros criterios pedagógicos. Pero un aspecto clave de este saber profesional se refiere a la conciencia ética acerca del compromiso con la justicia. ¿Qué hacer cuando un maestro dice: “Ah, no, no quieran mandarme de vuelta a la villa, porque yo ya hice ese camino y no quiero volver”? ¿Qué hacer cuando un maestro dice: “No, con estos chicos no se puede hacer nada”?

Un aspecto clave

del saber profesional

de los docentes

se refiere a la

conciencia ética

acerca del compromiso

con la justicia.

¿Cómo modificar los bajos grados de confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos? ¿Cómo cambiar esos estereotipos, esos prejuicios? Estas son las preguntas que es necesario plantear con respecto a una formación docente para la equidad.

Probablemente existan diversas maneras de abordar este problema. Sabemos, sin embargo, que esta conciencia ética no se produce solo con la lectura de libros de ética, de justicia o de sociología. Las lecturas, obviamente, son importantes y pueden contribuir a reflexionar sobre las prácticas, pero los prejuicios y los estereotipos están muy ligados a factores emocionales, más difíciles de modificar. En relación con esto, una posible línea de trabajo se vincula con el concepto de *políticas de subjetividad*. Cuando se habla de modificar un prejuicio o un estereotipo, de formar en una determinada concepción, de promover la confianza y la solidaridad, se busca incidir en la dimensión subjetiva, emocional, afectiva de las personas.

Existen muchos ejemplos de maestros, de escuelas y de alumnos que en condiciones muy desfavorables rompen el supuesto determinismo

social de los resultados de aprendizaje. Cuando se analiza por qué esas personas y esas instituciones obtuvieron buenos resultados en esos lugares, se encuentra que los factores más importantes se vinculan con la subjetividad de los actores que protagonizan el proceso pedagógico. Existe y se asume un proyecto —o sea, se sabe el para qué se hacen las cosas— hay confianza en los actores y alto nivel de responsabilidad por los resultados. ¿Quién formó esas cualidades? Nadie en particular. Se diría que se formaron casualmente, es decir, no hay en nuestro sistema educativo una política destinada a formar esas cualidades ni a evaluar estos aspectos como factores de desempeño. Sin embargo, si esos factores son tan decisivos para el éxito escolar de los alumnos, no pueden quedar librados al azar.

Aún no se sabe bien cuáles son las mejores estrategias para favorecer el desarrollo de estas cualidades. La confianza en la capacidad de aprendizaje es un factor clave, pero no estamos seguros de cómo se puede afianzar esa confianza en cada contexto. Esa confianza, así como la capacidad de definir

proyectos, está socialmente determinada y esa es la razón por la cual otra variable clave se relaciona con la capacidad de definir proyectos personales. Pero, ¿cómo fortalecer la capacidad para definir un proyecto? ¿Cómo hacer para que los alumnos se conozcan a sí mismos, identifiquen qué cosas les gustan, para qué son buenos y sepan qué quieren? Todas estas preguntas se vinculan con el objetivo de formar docentes para la equidad y para la justicia.

### Lo técnico y lo político

Es necesario, entonces, introducir mayores dosis de experimentación, de ensayo y de innovación en nuestras estrategias educativas. Hay que hacerlo de modo riguroso y evaluando los resultados. Disponemos de un gran conjunto de saberes y de experiencias nacionales y mundiales, pero no resultan suficientes en este momento. No contamos con un manual que indique cómo hacer las cosas. Nunca fue así; ahora, menos que nunca. Obviamente, hay algunas pistas acerca de cómo se hace. La principal es no perder de vista el objetivo. Todas las acciones deben estar alineadas en función de responder al objetivo de construir una sociedad más justa. El criterio que debe orientar nuestras decisiones acerca de cómo intervenimos, qué preguntas planteamos y qué investigamos es si nuestras acciones contribuyen o no a la construcción de una sociedad justa.

En condiciones muy desfavorables, hay maestros, escuelas y alumnos que logran romper el supuesto determinismo social de los resultados de aprendizaje.

Esta problemática no se circunscribe a los docentes y las escuelas que trabajan con niños y niñas de zonas pobres. No es este un problema que involucra solamente a los sectores marginados. También involucra a los sectores favorecidos, también a ellos hay que formarlos para una sociedad más justa. En esta etapa del capitalismo, la responsabilidad, la conciencia ética y las representaciones que los sectores favorecidos tienen de la justicia son aun más importantes que en el pasado. Porque en el capitalismo industrial, los de abajo ocupaban un lugar en el proceso productivo y contaban con sindicatos y organizaciones que les permitían hacerse oír, plantear sus intereses y sus demandas. Los excluidos, en cambio, están afuera y muchos de los sectores favorecidos no tienen voluntad de incluirlos. Si los que se encuentran incluidos no cambian su representación, habrá mucho conflicto y no se podrá construir colectivamente una sociedad más justa. No se trata de metáforas, ya hemos vivido esto en la Argentina y hoy queremos construir una sociedad justa con el menor nivel de conflicto posible.

En este sentido, una experiencia sobre el tema de la solidaridad puede ilustrar el modo en el que las representaciones inciden en la toma de decisiones. La experiencia consistió en lo siguiente. Se crearon varios grupos de chicos y se les pidió que hicieran dibujos individuales. Lo hicieron y se lo entregaron al coordinador, que tomó uno al azar y les dijo: “Este es el mejor. Y como es el mejor, lo vamos a premiar”. Llamaron al premiado y le dijeron que había un premio de cinco mil pesos. Luego, le contaron la historia de un compañero que sufría una enfermedad, la familia no tenía dinero para un tratamiento médico y se estaba haciendo una colecta. Ante la pregunta de si estaba dispuesto a ceder el premio para la colecta, alrededor del 80 por ciento de los premiados asintió. La experiencia se repitió con otros chicos de características similares a quienes se les dijo: “Hagan un dibujo y el mejor será premiado”. Lo demás fue igual: hicieron el dibujo, lo entregaron, se eligió uno al azar, llamaron al premiado, le contaron la misma historia y le hicieron la misma pregunta, pero en este grupo la solidaridad descendió aproximadamente al

10 por ciento. La única diferencia fue que en un caso dibujaron sin saber que competían y en el otro dibujaron en el marco de una competencia. Los premiados por competir fueron menos solidarios.

Esta experiencia indica que en nuestra cultura existe una asociación muy directa entre solidaridad y no-competencia. Cuando uno posee algo porque se lo ganó a otro y por eso se cree mejor, no lo reparte. Si nuestros sectores ricos tienen esta concepción de la solidaridad, si el 10 por ciento de la población más rica de la Argentina cree que posee esa riqueza porque son los mejores, porque se lo están ganando a los otros y no lo quieren compartir, tendremos conflictos sociales muy serios. Entonces, la pregunta por cómo formamos para una sociedad más justa afecta también a los sectores incluidos, incumbe a nuestras élites dirigentes y a todos aquellos que están en la toma de decisiones –empresarios, profesionales, científicos, políticos, sindicalistas, etcétera–. También estos sectores deberían tener arraigados los valores de justicia si es que efectivamente queremos construir un orden social justo sobre la base de procesos básicos de concertación.

La Ley Nacional de Educación ha indicado que, al menos desde el punto de vista retórico, existe consenso sobre el objetivo de construir una sociedad más justa. Nadie está en contra de la idea de una sociedad justa, pero hay que desconfiar de los acuerdos meramente retóricos. Una encuesta de hace unos años preguntaba a los responsables de las principales empresas de la Argentina (todas multinacionales) qué querían del sistema educativo. Simplificando los términos, la respuesta fue: “Nada. Hagan lo que quieran, no los necesitamos. Ocupamos muy poca gente,

Nadie está en contra  
de la idea de  
una sociedad justa,  
pero hay que desconfiar  
de los acuerdos  
meramente retóricos.

reclutamos a los mejores y los formamos dentro de nuestros valores. Y si no los tenemos acá, los traemos de afuera”. Es necesario, en consecuencia, que todos los sectores asuman un compromiso con la sociedad.

En una formación docente para la equidad, es necesaria una concepción amplia, global, compleja y sistémica, que acompañe la convicción política con instrumentos técnicos. No se trata solo de tener el discurso teórico y después, ninguna herramienta para trabajar. Como tampoco se trata de tener herramientas técnicas sin saber para qué sirven o cómo utilizarlas. Hoy lo político también es técnico. Si el docente no tiene confianza en la capacidad de los alumnos, estos no van a aprender. La confianza, que es un valor político, resulta un factor fundamental

en el desempeño técnico del docente. Tenemos que articular esas dos variables, lo político y lo técnico, de una manera coherente y sistemática.

No hay recetas para transmitir y aplicar. Es fundamental entonces que los institutos de formación docente, las universidades y los centros académicos acompañen este proceso con el desarrollo de investigación y de construcción de conocimientos; que elaboren hipótesis, prueben si funcionan en cada contexto, las adecuen y avancen. Se trata de construir poco a poco el saber que nos permita traducir este objetivo de una educación de calidad para todos para una sociedad más justa en prácticas sociales concretas. Se trata de exceder el simple enunciado o la utopía y hacer de ese gran propósito una realidad.\*

\* Versión revisada de la conferencia de apertura del seminario “Formar docentes para la equidad”.

<sup>1</sup> Ulrich BECK, *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Barcelona, Paidós, 1998 y *La sociedad del riesgo global*, Madrid, Siglo XXI, 2002.

<sup>2</sup> George STEINER y Cécile LADJALI, *Elogio de la transmisión*, Madrid, Siruela, 2005.

<sup>3</sup> Ver Richard SENNET, *La cultura del nuevo capitalismo*, Madrid, Anagrama, 2006.