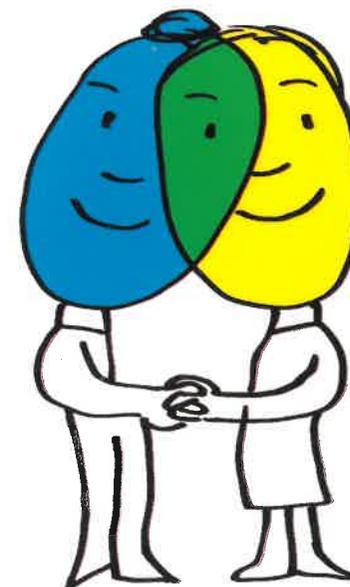


EL NUEVO PACTO EDUCATIVO

Educación, competitividad
y ciudadanía en la sociedad moderna

Juan Carlos Tedesco

4ª edición



DIRECTOR DE LA COLECCIÓN

Fernando González Lucini

EDICIÓN

Antonio López Villar

DISEÑO DE CUBIERTAS E INTERIORES

M. Á. Pacheco

J. Serrano

E. Woźniewska

MAQUETACIÓN

DiScript, Preimpresión, S. L.

1ª edición: diciembre, 1995

2ª edición: octubre, 1998

3ª edición: enero, 1999

4ª edición: febrero, 2000

© del texto: Juan Carlos Tedesco, 1995

© de esta edición: GRUPO ANAYA, S. A. - Juan Ignacio Luca de Tena, 15
28027 Madrid - Depósito Legal: M. 2.445 - 2000 - ISBN: 84-207-6613-5 - Printed
in Spain - Imprime: Lavel, S. A. - Gran Canaria, 12 - Polígono Los Llanos - Humanes
(Madrid).

Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la Ley, que establece penas de prisión y/o multas, además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios, para quienes reprodujeren, plagiaran, distribuyeren o comunicaren públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier medio, sin la preceptiva autorización.

HACER REFORMA

**EL NUEVO
PACTO
EDUCATIVO**

**EDUCACIÓN, COMPETITIVIDAD
Y CIUDADANÍA
EN LA SOCIEDAD MODERNA**

JUAN CARLOS TEDESCO

*A Nilda.
Para Sebastián y Pablo.*

Índice

	<i>Pág.</i>
Introducción	9
1. Vivimos una revolución	13
1.1. La crisis de la educación ya no es lo que era.....	15
1.2. ¿En qué consiste esta nueva revolución?.....	18
1.3. La educación frente a la nueva realidad social ...	22
2. La crisis del sistema tradicional	27
2.1. La formación del ciudadano: nación y democracia	30
2.2. El «déficit de socialización» de la sociedad contemporánea	35
2.3. Familia y socialización	37
2.4. La evolución del individualismo.....	39
2.5. La televisión: desaparición de la niñez.....	41
2.6. Escuela y socialización: la desaparición del maestro.	45
2.7. La ausencia de sentido.....	50
3. Calidad para todos	55
3.1. Competitividad y ciudadanía.....	58
3.2. Redefinición de la relación educación-mercado de trabajo	65

	<i>Pág.</i>
4. Las nuevas tecnologías	75
4.1. Televisión y aprendizaje.....	78
4.2. Informática y educación	87
5. La construcción de la identidad	93
5.1. La articulación entre lo estable y lo dinámico	103
5.2. La articulación entre lo propio y lo ajeno: la identificación de la frontera	106
5.3. Individualismo e intereses generales.....	108
5.4. Identidad y capacidad de elegir	111
5.5. El conflicto y la construcción de la identidad.....	112
6. La escuela total	115
6.1. El agotamiento del paradigma de la modernización.....	119
6.2. Los fines de la educación.....	123
6.3. La escuela «total»	125
6.4. Escuela y sociedad.....	133
7. Sistema o institución	137
7.1. Diseño institucional y justicia.....	141
7.2. El debate sobre la educación privada	144
7.3. Público-privado y desarrollo social.....	146
7.4. Escuela privada y control público.....	150
7.5. Privatización y calidad de la educación	151
7.6. La identidad institucional como explicación de los buenos resultados	154
7.7. Redes educativas	156
8. Los docentes: ¿profesionales, técnicos o militantes?	163
8.1. ¿Profesionalizar o des-profesionalizar?	166
8.2. Equipo docente <i>versus</i> docentes aislados	169
8.3. Promover la innovación.....	171

	<i>Pág.</i>
8.4. Prioridad a los lugares donde tiene lugar la formación básica.....	172
8.5. Nuevos docentes	173
8.6. Docentes y militantes	174
9. La Reforma Educativa	179
9.1. El acuerdo educativo como base de la reforma...	183
9.2. ¿Reforma o innovación institucional?.....	187
9.3. Las estrategias de cambio educativo tienen un carácter sistémico.....	189

INTRODUCCIÓN

La escuela es un producto del proceso de modernización y, como tal, siempre ha estado sometida a la tensión entre las necesidades de la integración social y los requerimientos del desarrollo personal. Los movimientos progresistas en educación sufrieron esta tensión de forma permanente. Los sectores interesados en reclamar mayores cuotas de democratización en la cobertura del sistema subestimaron la importancia de la personalización del proceso de aprendizaje. A la inversa, las demandas de una educación basada en el desarrollo personal y en el respeto a las características individuales subestimaron las consecuencias institucionales de esos planteamientos pedagógicos. A pesar de esta disociación, la identidad de los movimientos progresistas en educación pudo mantenerse mientras enfrentaba posiciones conservadoras en ambos niveles: elitistas en términos de cobertura y tradicionales en términos de contenidos de la socialización.

La realidad actual, sin embargo, ha modificado completamente este panorama. La caída del muro de Berlín simboliza la crisis de los parámetros tradicionales de definición de las identidades políticas e ideológicas. Los movimientos educativos no están ajenos a esta crisis y las certidumbres del pa-

sado han desaparecido. Componentes fundamentales del discurso progresista en educación están hoy en el discurso de los que se suponen representantes del orden dominante. A la inversa, la contestación a la cultura dominante se hace desde la reivindicación de patrones ideológicos de claro contenido tradicional antimoderno. Este fenómeno no se expresa solamente en el ámbito de la teoría o de las ideologías. La realidad misma contiene paradojas que son incomprensibles en términos de las categorías tradicionales. Si, por ejemplo, Internet nos permite interactuar con personas a miles de kilómetros de distancia, los prejuicios raciales, étnicos y culturales nos impiden dialogar con el vecino y nos obligan a discutir de nuevo si es conveniente educar juntos a los niños con las niñas.

En este contexto, ya nadie sabe exactamente dónde está situado. La identidad del movimiento y del pensamiento educativo progresista está en crisis, y las respuestas simples del pasado ya no son suficientes para definir una orientación político-educativa que responda a los objetivos de democracia y equidad en la distribución del conocimiento. Este libro responde, por ello, a una necesidad personal que, tal vez, sea compartida por otros: la necesidad de reflexionar acerca del papel de la educación en este nuevo escenario social cargado de incertidumbre y de intentar definir una alternativa tanto a la disociación social que se deriva de las tendencias neoliberales como a la cohesión totalitaria que promueven las respuestas antimodernas fundamentalistas.

El texto, por lo tanto, se mueve entre el pasado y el futuro. La mirada hacia el pasado no tiene ninguna pretensión de análisis histórico. Intenta, en cambio, ser un instrumento útil para entender mejor aquello que está cambiando. La mirada hacia el futuro tampoco pretende anunciar lo que vendrá, sino advertir hacia dónde deberíamos tratar de orientar nuestras acciones. Es, en consecuencia, un texto ecléctico en más de un sentido. Desde el punto de vista teó-

rico, combina enfoques disciplinares distintos: historia, sociología, pedagogía, psicología y filosofía. Desde el punto de vista político, toma posiciones, pero también incorpora la duda y los interrogantes. No aceptar la duda constituye uno de los factores que permiten la expansión de visiones dicotómicas, que nos aseguran ya sea un destino maravilloso o la catástrofe absoluta. En este sentido, el libro trata de no caer en la trampa de la opción entre el pesimismo o el optimismo y asume, tal vez excesivamente, un voluntarismo consciente basado en la confianza en la capacidad de aprendizaje de los seres humanos.

Muchas personas participaron directa o indirectamente en este trabajo. Mi agradecimiento especial a **Ernesto Ottonne** y a **Sylvain Lourié**, que leyeron el manuscrito en un momento importante de su elaboración y me hicieron comentarios y advertencias muy pertinentes, a **Raúl Gagliardi** y a **Fernando González Lucini**, que lo leyeron en la última etapa y, además de sugerirme algunos cambios, me tranquilizaron con su entusiasmo y su generosidad, y a **Nilda**, que leyó todas las versiones, no se cansó nunca, corrigió todos los errores y soportó mis diferentes estados de ánimo.

Gran parte de las informaciones y reflexiones contenidas en el libro se las debo a las posibilidades que me brinda el hecho de trabajar para la **UNESCO** desde hace ya más de quince años. Las opiniones emitidas, sin embargo, son absolutamente personales, y no comprometen de ninguna manera a la institución.

Ginebra, octubre de 1995.

1

VIVIMOS UNA REVOLUCIÓN

Crisis y educación son dos términos que han estado asociados con demasiada frecuencia y durante períodos tan prolongados, que se justifica el escepticismo con el cual muchos protagonistas del proceso pedagógico reaccionan tanto frente a los reiterados proyectos de reforma con que se intenta cambiar la situación como frente a los análisis críticos, por más brillantes y agudos que sean. El sistema educativo ha sido, desde este punto de vista, una de las áreas de las políticas públicas más recurrente y sistemáticamente «reformadas». Los resultados, sin embargo, han sido escasos y han provocado, paradójicamente, el aumento de la rigidez y el inmovilismo de las instituciones educativas¹.

1.1. La crisis de la educación ya no es lo que era

En los últimos años, sin embargo, algo está cambiando. La crisis de la educación ya no se presenta como un fenómeno de insatisfacción en el cumplimiento de demandas relativamente aceptadas, sino como una expresión particular de la crisis del conjunto de las instancias de la estructura social: desde el mercado de trabajo y el sistema administrativo hasta el sistema político, la familia y el sistema de valores y

¹ Sobre este punto, véase JUAN CARLOS TEDESCO: «Tendencias actuales de las reformas educativas». París, UNESCO, Commission Internationale sur l'Éducation pour le Vingt et unième Siècle, 1993.

creencias. La crisis, en consecuencia, ya no proviene de la deficiente forma en que la educación cumple con los objetivos sociales que tiene asignados, sino que, más grave aún, no sabemos qué finalidades debe cumplir y hacia dónde debe efectivamente orientar sus acciones. Este cambio en la naturaleza de la crisis también se refleja en el ámbito de los críticos. Mientras se trataba de deficiencias, los críticos se encontraban entre los propios educadores, los investigadores y los académicos en general. Ahora que la crisis ya no supone agregar más de lo mismo, sino modificar orientaciones y comportamientos, los críticos se encuentran especialmente entre los actores externos al proceso pedagógico y a las instituciones educativas.

Para explicar esta situación es preciso aceptar, como punto de partida, que estamos viviendo un profundo proceso de transformación social. No nos hallamos ante una de las tantas crisis coyunturales del modelo capitalista de desarrollo, sino ante la aparición de nuevas formas de organización social, económica y política. «Sociedad de la información», «sociedad postcapitalista», «sociedad postindustrial», «nueva edad media», «tercera ola», son algunas de las expresiones que diversos autores, como Peter Drucker², Alain Minc³ o Alvin Toffler⁴, entre otros, han popularizado en los últimos años. Más allá de las diferencias de perspectivas y de enfoques, todos estos análisis coinciden en asociar la entrada en el nuevo milenio con la conformación de una nueva estructura social. A diferencia de los discursos revolucionarios tradicionales, que anunciaban cambios trascendentales a través de medios semiclandestinos, estos nuevos discursos, que anuncian procesos profundos de transformación social y económica, ocupan hoy las páginas y las pantallas de los me-

dios masivos de comunicación. Los portadores de estos nuevos discursos revolucionarios ya no son sólo líderes políticos que representan a los pobres, a los excluidos o a los explotados. Al contrario; los portadores del discurso revolucionario son ahora personas de muy diferentes sensibilidades políticas, familiarizadas con las tecnologías de punta y vinculadas a los sectores más modernos de la economía.

Sólo a título de ejemplo, cabe citar un número relativamente reciente de la revista *Newsweek* (febrero de 1995), dedicado a las nuevas tecnologías. Los responsables de presentar el análisis global del tema afirman que «La revolución sólo ha comenzado, pero ya nos abruma. Ha dejado atrás nuestra capacidad de control, ha convertido en obsoletas nuestras leyes, transformado nuestras costumbres, desordenado nuestra economía, reordenado nuestras prioridades, redefinido nuestros puestos de trabajo, incendiado nuestras constituciones y cambiado nuestro concepto de la realidad». En el mismo sentido, Newt Gingrich, el líder del Partido Republicano de los Estados Unidos, ha asumido un tono claramente revolucionario para presentar las propuestas de su partido, y acaba de escribir el prólogo al último libro de Alvin y Heidi Toffler, para quienes el actual proceso de cambio social constituye «nada menos que una revolución global»⁵. Otros ejemplos de cómo se ha ampliado el espectro de portadores del lenguaje revolucionario se pueden encontrar tanto en los discursos de los líderes políticos tradicionalmente de «derecha» como en ciertos postulados científicos según los cuales estaríamos ya no sólo ante la posibilidad de un cambio social profundo, sino también ante la aparición de una «nueva forma de vida sobre la tierra»⁶.

² PETER F. DRUCKER: *Post-Capitalist Society*. Nueva York, Harper Business, 1993.

³ ALAIN MINC: *Le nouveau moyen âge*. París, Gallimard, 1993.

⁴ ALVIN TOFFLER: *El cambio del poder*. Barcelona, Plaza y Janés, 1990.

⁵ ALVIN y HEIDI TOFFLER: *Creating a New Civilization; The Politics of the Third Wave*. Foreword by Newt Gingrich. Atlanta, Turner Pub., 1995, pág. 21.

⁶ Véase, por ejemplo, JOËL DE ROSNAY: *L'homme symbiotique; regards sur le troisième millénaire*. París, Ed. du Seuil, 1995.

1.2. ¿En qué consiste esta nueva revolución?

La enorme vastedad de los cambios que se anuncian hace imposible, en los límites de este libro, resumir todas sus características. Hay, sin embargo, algunos rasgos centrales que preconfiguran la sociedad del futuro y que constituyen las bases sobre las cuales es posible construir tanto la reflexión como las posibles estrategias de acción. Entre los muchos criterios posibles para describir los rasgos básicos de estos cambios que se avecinan, hemos elegido tres áreas donde tienen lugar procesos importantes de transformación: el **modo de producción**, las **tecnologías de la comunicación** y la **democracia política**.

En primer lugar, es preciso mencionar los cambios en el **modo de producción**. La rápida y profunda transformación tecnológica, así como la globalización y la competencia exacerbada por conquistar mercados, están modificando los patrones de producción y de organización del trabajo. Existen, como ha sido siempre el caso con respecto al sistema capitalista de producción, dos versiones diferentes sobre los cambios en el proceso productivo. Una, que pone el acento en la capacidad transformadora del capitalismo, y otra, en cambio, que enfatiza su capacidad destructora. Pero lo novedoso del actual proceso de transformación es el papel que desempeña el conocimiento y la información tanto en la propia producción como en el consumo. El cambio fundamental sería, en este sentido, el paso de un sistema de producción para el consumo de masas a un sistema de producción para un consumo diversificado. Las nuevas tecnologías basadas en la informática permiten la producción de pequeñas partidas de artículos cada vez más adaptados a los diferentes clientes. Aparece así la idea de **fábrica flexible**, adaptable a mercados cambiantes tanto en volúmenes como en especificaciones, lo cual se expresa —en el nivel del personal y de la organización de la producción— en las nociones de polivalencia, equipos multipropósito, plantas multiproducto, donde

se valora la capacidad del personal para trabajar en equipo y para adaptarse a condiciones y exigencias cambiantes.

Pero, además de flexibilidad, la producción moderna requiere una distribución diferente de la inteligencia. El taylorismo y el fordismo de la producción en masa requerían una organización del trabajo jerarquizada en forma piramidal, donde la creatividad y la inteligencia se concentraban en la cúpula, mientras que el resto del personal debía ejecutar mecánicamente las instrucciones recibidas. Las nuevas formas de organización productiva necesitan, al contrario, una organización más plana y abierta, con amplios poderes de decisión en las unidades locales y con una inteligencia distribuida más homogéneamente. El concepto de «calidad total», vulgarizado por las teorías modernas de gestión empresarial, expresa esta necesidad de introducir inteligencia en todas las fases del proceso productivo.

La innovación y la mejora continua se han convertido en una necesidad de las empresas modernas. Los ciclos de vida de los productos se acortan cada vez más, lo cual obliga a una renovación constante de los diseños. Ya no existen óptimos fijos, lo cual obliga a estimular la capacitación permanente y la creatividad del personal, así como el trabajo en equipo y la asociación con otros sectores, empresas o unidades portadoras de información y conocimientos indispensables en el proceso de innovación.

Los estudios sobre el funcionamiento real de las empresas muestran que estas tendencias a la innovación permanente, a la flexibilidad interna y a la ruptura de las categorías fijas contienen, sin embargo, un significativo potencial destructivo. La renovación constante genera una fuerte inestabilidad interna que erosiona las posibilidades del trabajo en equipo; las exigencias de competitividad son, a menudo, exigencias de corto plazo que reducen las posibilidades de adoptar decisiones estratégicas y, lo más importante desde el punto de

vista social, las nuevas condiciones de producción tienen un potencial excluyente muy significativo. Sintéticamente expuesto, en el marco de las actuales pautas de organización social, el sistema de producción basado en el uso intensivo de conocimientos sólo puede asegurar condiciones de plena realización personal a una minoría de trabajadores. Para esta minoría habría garantías de seguridad en el empleo a cambio de una disposición completa a reconvertirse y a identificarse con los requerimientos de la empresa. Pero para lograr estas condiciones en una minoría sería preciso crear condiciones de fuerte inseguridad en el resto de la fuerza de trabajo⁷.

En segundo lugar, los cambios en la sociedad actual están íntimamente vinculados con las nuevas tecnologías de la información. Estas tecnologías tienen un impacto significativo no sólo en la producción de bienes y servicios, sino también en el conjunto de las relaciones sociales. La acumulación de información, la velocidad en la transmisión, la superación de las limitaciones espaciales, la utilización simultánea de múltiples medios (imagen, sonido, texto) son, entre otros, los elementos que explican el enorme potencial de cambio que presentan estas nuevas tecnologías. Su utilización obliga a modificar conceptos básicos como los de **tiempo** y **espacio**. La noción misma de **realidad** comienza a ser repensada, a partir de las posibilidades de construir realidades «virtuales» que plantean inéditos problemas e interrogantes de orden epistemológico. Si bien sólo una concepción tecnocrática pondría la base de la nueva sociedad en las tecnologías de la comunicación en tanto tecnologías, es innegable que sus cambios tienen efectos poderosos en nuestras pautas de conducta. Neil Postman, en su libro sobre la desaparición de la niñez⁸, cita una hipótesis de Harold Innis que resume ade-

⁷ ANDRÉ GORZ: *Métamorphose du travail*. París, Ed. Galilée, 1988.

⁸ NEIL POSTMAN: *The Disappearance of the childhood*. Nueva York, Vintage Books, 1982.

cuadamente la dimensión de estos cambios. Según Innis, los cambios en las tecnologías de la comunicación tienen, invariablemente, tres clases de efectos: alteran la estructura de intereses (las cosas en las cuales pensamos), cambian el carácter de los símbolos (las cosas con las cuales pensamos) y modifican la naturaleza de la comunidad (el área en la cual se desarrollan los pensamientos).

La invención de la imprenta y sus impactos son, por ejemplo, muy similares a los que actualmente se mencionan con respecto a la invención de los medios audiovisuales. Rabelais vendió más copias de *Gargantúa* en dos meses que la Biblia en diez años. Pero la imprenta cambió no sólo la actitud de los autores, sino también la de los lectores. Antes de su invención, la lectura de los libros era un acto colectivo. La aparición del libro impreso permitió crear, en cambio, una nueva tradición: la del lector aislado con su lectura privada. Si bien el libro impreso amplió significativamente el acceso al conocimiento, también creó una barrera importante: la exigencia del dominio del código de la lectura para tener acceso a las informaciones más relevantes. En este sentido, los nuevos medios de comunicación están modificando las bases de nuestra cultura basada en la lectura. Uno de los elementos más importantes de estas modificaciones consiste, precisamente, en la disminución de la importancia de esta barrera, y, si bien las consecuencias de este cambio, como veremos más adelante, aún no son del todo claras, su magnitud no puede ser subestimada.

Por último, los cambios en el proceso productivo y en las relaciones sociales que provoca el uso de las tecnologías de la información tienen un impacto directo sobre la vida política. El fin de la democracia, la democracia virtual o, más prudentemente, la pregunta acerca de qué es la democracia o cuál será la fórmula política a través de la cual se expresará esta nueva realidad social y económica está hoy en el primer plano de la agenda de discusiones sobre las formas de parti-

cipación ciudadana del futuro. Las identidades políticas tradicionales, basadas fundamentalmente en la ubicación de cada actor en el proceso productivo, pierden solidez. Las fronteras nacionales se diluyen y los espacios donde se ejerce la ciudadanía tienden bien a ampliarse hacia una ciudadanía sin fronteras, bien a reducirse al ámbito local.

1.3. La educación frente a la nueva realidad social

Una mirada a esta situación desde el punto de vista de la educación y de los educadores permitiría apreciar que lo más importante es el consenso en reconocer que el **conocimiento**⁹ constituye la variable más importante en la explicación de las nuevas formas de organización social y económica. Ya se ha transformado en un lugar común la afirmación según la cual los recursos fundamentales para la sociedad y para las personas serán la información, el conocimiento y las capacidades para producirlos y para manejarlos. La educación, entendida como la actividad a través de la cual se produce y se distribuye el conocimiento asume, por lo tanto, una importancia históricamente inédita en, al menos, dos sentidos diferentes:

a) **Desde el punto de vista político-social.** En este sentido, parece evidente que las pugnas por apropiarse de los lugares donde se produce y se distribuye el conocimiento socialmente más significativo constituirán el centro de los conflictos sociales del futuro. Esto significa que los educadores, los científicos, los intelectuales y todos aquellos que se encuentran involucrados en la producción y la distribución de conocimientos desempeñarán un papel muy importante tanto en la generación de conflictos como en su solución.

⁹ El concepto de **conocimiento** está utilizado en un sentido muy amplio y necesariamente ambiguo, que incluye otros conceptos tales como «información» y «saber». A lo largo del texto se encontrarán distinciones entre estas tres categorías.

La historia reciente muestra ya algunos ejemplos de conflictos que preanuncian el papel central de la información y los conocimientos. El respeto y la protección a los derechos de propiedad intelectual, por ejemplo, se ha transformado en un aspecto vital de la economía basada en el uso del conocimiento y la información. La negociación entre Estados Unidos y China acerca de las normas de comercio internacional, a fines de 1994 y comienzos de 1995, no giró en torno a cantidades de productos ni al valor de las tasas o aranceles, sino que se concentró en el problema de la propiedad intelectual. La «batalla de los copyrights» —como se denominó este episodio de la historia económica— terminó con un acuerdo sobre las modalidades de control de la producción de artículos basados en productos de propiedad intelectual norteamericana. Otro ejemplo fue la negociación en el GATT acerca de la «especificidad cultural», es decir, la necesidad de controlar la circulación de productos culturales como las películas y los vídeos, destinada a proteger las culturas de la invasión de productos provenientes especialmente de Estados Unidos, país que ha tomado la delantera en la producción de mercancías culturales y en el dominio de las «autopistas de la información». En el plano sociopolítico, también los conflictos comienzan a tener una mayor densidad de información, de conocimientos y de utilización de los instrumentos tecnológicos disponibles. El 29 de marzo de 1995, por ejemplo, el *New York Times* informaba acerca de un movimiento de protesta estudiantil opuesto al «Contrato con América», promovido por los republicanos, organizado a través de Internet. El titular de la noticia era «Students Turn to Internet for Nationwide Protest Planning». La demostración puso de manifiesto tanto las potencialidades de este sistema como sus riesgos. Expresarse a través de Internet permitía la participación de todos, independientemente del lugar físico y de la posición que ocupase cada uno en la jerarquía de las organizaciones. El riesgo, en cambio, es que las personas no conectadas con Internet quedaban excluidas de la participación.

b) **Desde el punto de vista de los contenidos de la educación.** En este aspecto, el desarrollo impresionante de las tecnologías de la información provoca la necesidad de evitar que se produzca aquello tan temido por Hanna Arendt: la separación definitiva entre conocimiento y pensamiento. Las tecnologías actuales poseen una enorme capacidad de acumular y procesar información. Este proceso, llevado a su extremo, supondría que seríamos incapaces de entender, de pensar y de hablar de aquello que, sin embargo, podemos hacer. El hombre, decía H. Arendt, parece poseído por una rebelión contra la existencia humana tal como nos ha sido dada y desea cambiarla por algo creado por él mismo. Ya no nos satisface nuestra inteligencia y queremos crear una inteligencia «artificial», de la misma manera que queremos crear vida y prolongarla más allá de los límites hasta ahora naturales.

La ciencia avanza en esta línea, y existe un riesgo evidente de que las decisiones acerca de cómo utilizar nuestros conocimientos científicos escapen a nuestro control. «Si sucediera que conocimiento (en el moderno sentido de *know-how*) y pensamiento se separasen definitivamente, nos convertiríamos en impotentes esclavos no tanto de nuestras máquinas como de nuestros *know-how*, irreflexivas criaturas a merced de cualquier artefacto técnicamente posible, por muy mortífero que fuera»¹⁰.

En este contexto, la reflexión acerca del papel de la educación en la sociedad y en su desarrollo implica, en consecuencia, abordar el doble problema de definir los conocimientos y las capacidades que exige la formación del ciudadano y la forma institucional a través de la cual ese proceso de formación debe tener lugar. Las instituciones escolares

—es bueno recordarlo— no crean el contenido del proceso de socialización. Al contrario, es el contenido de la socialización lo que define el diseño de las instituciones escolares. La escuela fue creada para transmitir determinados mensajes, que exigían una organización institucional como la que conocemos. Pero hoy es preciso preguntarse si la escuela será la institución socializadora del futuro y si la formación de las generaciones futuras exigirá este mismo diseño institucional. Nadie está en condiciones de brindar respuestas categóricas a estas preguntas. Parece crucial, por ello, aceptar una reflexión desde la duda, desde los interrogantes, y no, como estamos acostumbrados, desde la pretensión de brindar una respuesta única y categórica. Hasta ahora estábamos acostumbrados a aceptar la duda en el plano de las ideas y las reflexiones, dejando la pretensión de seguridad a los responsables políticos, quienes tienen la obligación de tomar decisiones y no pueden permitirse ni la duda ni la experimentación. Pero las actuales circunstancias, en lugar de ampliar el ámbito donde se acepta la incertidumbre, lo están cerrando. La sociedad del futuro, sometida a un ritmo acelerado y constante de cambio, debería dotarse de instituciones capaces de manejar la incertidumbre sin apelar a la supresión del debate. La experimentación, admitida hasta hoy solamente como pauta de la investigación científica, debería comenzar a ser admitida en la reflexión teórica y en la práctica política.

La profundidad del proceso de cambio social que tiene lugar actualmente nos obliga a reformular las preguntas básicas sobre los fines de la educación, sobre quiénes asumen la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones y sobre qué legado cultural, qué valores, qué concepción del hombre y de la sociedad deseamos transmitir. La ausencia de sentido que se percibe en vastos sectores de la sociedad y las visiones de corto plazo que caracterizan numerosas decisiones de los responsables políticos y económicos han vuelto a colocar en primer plano la necesidad de discutir algunas

¹⁰ HANNA ARENDT: *La condición humana*. Introducción de Manuel Cruz. Barcelona, Ediciones Paidós, 1993.

cuestiones básicas. La reflexión filosófica, por lo tanto, vuelve a tener importancia. No se trata, obviamente, de una reflexión puramente metafísica, desligada de los aspectos operacionales. Al contrario, se trata de colocar los análisis técnicos y operacionales en el marco global de una concepción que brinde sentido a nuestras acciones. Un análisis técnico que no tenga en cuenta este marco global constituirá una nueva versión del pensamiento tecnocrático. Una discusión de los fines de la educación sin sus expresiones operacionales sería no sólo estéril desde el punto de vista de la acción, sino también abstracta y poco fértil desde el punto de vista teórico.

2 LA CRISIS DEL SISTEMA TRADICIONAL

Para comprender adecuadamente la actual situación, es importante partir del análisis del origen de los sistemas educativos. Si bien no es posible ni pertinente efectuar aquí un largo recorrido por la historia de la educación, es preciso recordar que —al menos en las sociedades occidentales— el sistema educativo que hoy consideramos tradicional tuvo su origen en las postrimerías del siglo pasado y respondió simultáneamente a los requerimientos políticos del proceso de construcción de la democracia y de los estados nacionales y a los requerimientos económicos de la construcción del mercado. Con diferencias según los países y las culturas políticas, a fines del siglo pasado se expandió la estrategia de crear un **sistema** educativo articulado en niveles —primario, secundario y superior— correspondientes a las edades de las personas y al lugar que cada sector social ocuparía en la jerarquía social. **Secuencialidad** y **jerarquización** fueron las dos categorías alrededor de las cuales se organizó la acción educativa escolar. En el modelo tradicional, estas categorías están íntimamente asociadas. La secuencia está vinculada a la capacidad evolutiva de los sujetos, pero también a la jerarquía de las posiciones sociales. El sistema educativo se organizó en grados sucesivos asociados a determinadas edades. Asimismo, el ascenso en los grados y los niveles implicaba el acceso a estadios cada vez más complejos de comprensión de la realidad y a posiciones sociales de mayor prestigio y poder. Estas características pueden parecer obvias, pero no lo son si se las compara con las existentes antes de la expansión

universal de los sistemas educativos, y más importante aún, si se las compara con el futuro. La hipótesis que intentaremos plantear en este capítulo consiste, precisamente, en sostener que la crisis del sistema educativo tradicional se manifiesta a través de la imposibilidad de mantener la vigencia de estas dos categorías. La secuencia clásica en el acceso al conocimiento está cuestionada tanto por la necesidad del aprendizaje y la formación permanente como por la difusión de información general sin discriminación de edades que efectúan los medios de comunicación de masas; la jerarquización, a su vez, está cuestionada por el acceso universal a la educación, la ruptura de los vínculos de autoridad y la disociación entre ascenso educativo y ascenso social.

2.1. La formación del ciudadano: nación y democracia

La historia de la educación occidental está íntimamente relacionada con la historia de la construcción de la nación, de la democracia y del mercado. Como lo demuestran los análisis sobre el origen de la Nación, la democracia moderna nació bajo la forma nacional¹. A partir de la aparición del Estado-Nación, la legitimidad política dejó de fundarse en la dinastía o en la religión para basarse en la soberanía popular. Además de las exclusiones por edad y por sexo —que responden a lógicas diferentes—, el límite a la participación ciudadana quedó reducido, de esta manera, a la condición de extranjero. La historia de los Estados nacionales y la historia del sufragio universal muestran la enorme importancia que tuvo la educación, entendida como proceso de socialización, en la consolidación de la nación democrática. La incorporación universal a la educación fue el instrumento a

través del cual operó la integración política y, como lo muestran los análisis históricos del proceso de construcción nacional, la formación de la ciudadanía implicó la adhesión a la nación por encima de cualquier otro vínculo, ya sea de tipo religioso, cultural o étnico².

La Nación y la democracia son construcciones sociales y, por lo tanto, deben ser enseñadas y aprendidas. Pero, a diferencia de los temas y disciplinas cuyo aprendizaje es fundamentalmente cognitivo, la interiorización de las normas sociales y la adhesión a determinadas entidades socialmente construidas implica incorporar, de forma explícita, la dimensión afectiva en el proceso de aprendizaje. En este sentido, lo propio de la formación del ciudadano en el período de construcción y consolidación de los estados nacionales y la democracia fue el énfasis en los aspectos simbólicos, en los rituales y en la autoridad con la cual fueron dotados los actores y las instituciones encargadas de difundir las pautas de **cohesión social**, es decir, de **aceptación** de las reglas de la disciplina social.

La cohesión social se expresa a través de dos dimensiones distintas. En términos de contenidos, a través de la aceptación de una concepción común del mundo y de la sociedad. En términos institucionales, a través de la incorporación a un sistema que teóricamente sea capaz de incluir a todos aunque, en su funcionamiento real, entrañe una jerarquización basada en un criterio dominante de clasificación: la capacidad de acceder a niveles crecientes de complejidad. Los niveles del sistema educativo representaban, desde este punto de vista, una **secuencia** según la cual se pasaba de lo simple a lo complejo y donde la comprensión de la complejidad quedaba reservada a los que llegaban a los niveles superiores. La explicación y justificación teórica más exhaustiva de

¹ DOMINIQUE SCHNAPPER: *La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation*. París, Gallimard, 1994.

² PIERRE ROSSANVALLON: *Le sacré du citoyen. Histoire du suffrage universel en France*. París, Gallimard, 1994.

este sistema la brindó Emile Durkheim en sus ensayos sobre educación, particularmente sobre educación moral. Todo su análisis se basa en la preocupación por brindar a cada uno la educación que corresponde a su lugar en la escala social y en lograr la aceptación de una nueva moral, la moral laica y republicana, que debía reemplazar la moral religiosa tradicional. La enseñanza de la moral racional y de la adhesión a la nación debía, en este sentido, apoyarse en los mismos elementos que la moral tradicional: símbolos, ritos y, sobre todo, sentido de la autoridad de parte de quienes aparecían como los portadores de los nuevos valores en los cuales se basaba la socialización. La cohesión social promovida por el proceso de socialización escolar tuvo un fuerte carácter **jerárquico** en el triple sentido de organización en una escala, *a)*, de niveles crecientes de complejidad; *b)*, de niveles crecientes de autoridad, y *c)*, de escala de posiciones sociales. El ascenso en la escala de la jerarquía educativa implicaba un ascenso en la jerarquía social, y el sistema educativo fue, de esta forma, el sistema legitimizador de la movilidad social existente. Estas características permitieron que la acción educativa fuera percibida y conceptualizada en términos de reproducción del orden social dominante. Los contenidos de los manuales escolares y de las prácticas pedagógicas, así como la arquitectura general del sistema educativo respondían a la necesidad de garantizar el orden social a través de la adhesión a las normas dominantes.

Históricamente, también es importante recordar que la escuela, en especial la escuela pública obligatoria, fue diseñada y se expandió como una institución que competía y ocupaba espacios que tradicionalmente pertenecían a los agentes tradicionales de socialización: la familia y la Iglesia. La relación entre escuela, familia e Iglesia adquirió un carácter conflictivo en aquellos lugares donde las demandas burguesas con respecto al poder político no pudieron ser negociadas a través de una concertación adecuada. El conflicto se produjo en aquellos aspectos para los cuales la sociedad re-

quería patrones de socialización distintos de los que difundían la familia o la Iglesia: la lealtad a la nación, a los principios democráticos de gobierno y a las leyes de la economía capitalista de mercado. En las dimensiones relativas a la vida privada, en cambio, la socialización escolar prolongaba la rigidez, el respeto a la autoridad, el valor de la disciplina, la aceptación de roles y visiones del mundo predefinidos, que dominaban la formación en la familia.

En este proceso, lo novedoso fue la expansión de la escuela primaria. Durkheim es muy explícito en este punto. Su argumentación se basaba en dos postulados. El primero, de carácter principalmente psicológico, consistía en subestimar la importancia de los primeros años de vida en la formación de la personalidad y, particularmente, de la conciencia moral. El segundo, más directamente sociológico, consistía en negar la posibilidad de que la familia pudiera hacerse cargo de la formación moral de las personas, transmitiendo una moral racional que estuviera por encima de los particularismos culturales familiares³. La escuela pública representaba los valores y los saberes universales, aspectos que se colocaban por encima de las pautas culturales particulares de los diversos grupos que componían la sociedad. La separación de la escuela de las pautas y de los patrones culturales externos fue, por esta razón, una condición necesaria de su funcionamiento.

El mensaje socializador de la escuela tuvo un soporte importante en la existencia de «contraideologías» cuya presencia permitía definir la identidad de la propuesta dominante. Según los países y las épocas, la formación nacional-democrática del ciudadano fortalecía su identidad por oposición a las adhesiones religiosas, a las adhesiones políticas antidemocráticas o anticapitalistas, o frente a la amenaza de alguna

³ EMILE DURKHEIM: *L'éducation morale*. París, PUF, 1963.

potencia extranjera que ponía en cuestión algún aspecto de la identidad nacional.

En el momento en que la escuela fue diseñada como una institución especializada y cuya responsabilidad no era de **todos** los actores sociales, sino responsabilidad fundamental del Estado en tanto institución que asume la representación de la voluntad y los intereses generales, el mensaje socializador de la escuela tuvo un carácter innovador muy importante. Dicho mensaje representaba lo que se entendía como la modernización frente al tradicionalismo de las otras agencias socializadoras. La historia de la educación muestra que —en sus orígenes— el proyecto educativo democrático se caracterizó por una fuerte articulación entre el componente cuantitativo (acceso universal y obligatorio a la escuela) y sus componentes cualitativos (laicismo, lealtad a la nación, lengua oficial, etc.). Esta articulación otorgó al proyecto un carácter transformador muy importante, que fue asumido por los actores del proceso educativo: los administradores, los maestros, los directores de escuela, los profesores.

Buena parte de la eficacia socializadora del proceso de formación del ciudadano, tal como fue concebido y aplicado especialmente en algunos países europeos en el proceso de construcción de los estados nacionales democráticos, se debe justamente al carácter innovador de sus mensajes y a sus potencialidades integradoras. La confianza en la educación y en la educabilidad de las personas eran elementos fundamentales del éxito en la construcción del Estado-Nación. En síntesis, la formación del ciudadano basada en las categorías de democracia y nación tuvo un contenido específico, actores claves y un diseño institucional y curricular coherente. La fertilidad socializadora de este proyecto radicaba en que era portador de un **sentido**, entendido en la triple dimensión del significado de este término: fundamento, unidad y finalidad. El **fundamento** de la propuesta estaba dado por el principio de la Nación, la democracia y el mercado como

ejes articuladores sobre los cuales se apoyaba el proyecto colectivo; la **unidad** se basaba en el nivel significativamente alto de articulación de las «imágenes del mundo» que brindaba esta propuesta ideológica donde cada uno tenía su lugar en la estructura social; la **finalidad**, por último, estaba basada en la proyección de la posibilidad de un futuro siempre mejor, de una ampliación progresiva de los espacios de participación, de libertad y de justicia⁴.

2.2. El «déficit de socialización» de la sociedad contemporánea

Si bien la banalización del uso de la categoría de «crisis» para referirse a todas las dimensiones de la vida social ha provocado una especie de saturación negativa, no cabe duda de que dos de las ideas básicas que han definido la formación del ciudadano durante el siglo XX —democracia y nación— se encuentran hoy en proceso de revisión. El mercado, sin el peso y el control de la democracia y la nación, asume un significado muy diferente del original y no es capaz de generar una propuesta educativa. Numerosos análisis de la realidad política contemporánea han identificado los principales aspectos de esta crisis, que se ha acentuado luego del optimismo generalizado que siguió a la caída del muro de Berlín. Sintéticamente expuesto, estos análisis sugieren que al desaparecer el antagonismo entre dos sistemas políticos incompatibles, las opciones políticas a las que se enfrenta el ciudadano son opciones puntuales y no globales.

Este cambio provoca la obsolescencia del sistema de partidos políticos tradicionales y, en consecuencia, una seria crisis de representación. Las adhesiones tradicionales se erosionan

⁴ ZAKÍ LAÏDI: *Un monde privé de sens*. París, Fayard, 1994.

y comienzan a expresarse fenómenos de deslocalización y relocalización de las pertenencias y de las identidades nacionales y culturales. En la cúpula, hay procesos de construcción de conjuntos políticos supranacionales, mientras que en la base se asiste al resurgimiento de localismos territoriales y particularismos culturales. La idea de ciudadanía asociada a la Nación comienza a perder significado. En su reemplazo, sin embargo, no aparece sólo una adhesión a entidades supranacionales, sino también un repliegue sobre el comunitarismo local, donde la integración se define fundamentalmente como integración cultural y no como integración política. La misión de homogeneización cultural de la Nación —clásica función del Estado y de la escuela— está, por lo tanto, en proceso de redefinición⁵.

Esta crisis en la función de homogeneización cultural se refleja en la erosión de la capacidad socializadora no sólo de las instituciones escolares, sino también del conjunto de las instituciones clásicamente responsables de esta función. En este sentido, uno de los problemas más serios que afronta actualmente la formación del ciudadano es lo que podría llamarse el «déficit de socialización» que caracteriza a la sociedad actual. Vivimos un período en el cual las instituciones educativas tradicionales —particularmente la familia y la escuela— están perdiendo capacidad para transmitir eficazmente valores y pautas culturales de cohesión social. Este «déficit de socialización» no ha sido cubierto por los nuevos agentes de socialización —los medios masivos de comunicación y, en especial, la televisión—, los cuales no han sido diseñados como entidades encargadas de la formación moral y cultural de las personas. Al contrario, su diseño y su evolución suponen que dicha formación ya está adquirida y, por eso, la tendencia actual de los medios consiste en depositar en los ciudadanos mismos la responsabilidad de elegir los

⁵ WALO HUTMACHER: *L'école dans tous ses états; des politiques de systèmes aux stratégies d'établissement*. Ginebra, 1990.

mensajes que quieren recibir. El relativo agotamiento de la capacidad socializadora de la familia y de la escuela, y la ausencia de regulación en la acción socializadora de los medios de comunicación, deben ser analizados con atención antes de pasar al análisis de las bases sobre las cuales puede orientarse la acción educativa del futuro.

2.3. Familia y socialización

El proceso de socialización ha sido clásicamente dividido en dos fases: la socialización primaria y la socialización secundaria. Berger y Luckman, en su libro sobre la construcción social de la realidad⁶, definieron la socialización primaria como la fase por la que el individuo atraviesa en la niñez y mediante la cual se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria, en cambio, es todo proceso posterior que incorpora al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. La socialización primaria —que normalmente tiene lugar en el seno de la familia— suele ser la más importante para el individuo. A través de ella adquiere el lenguaje, los esquemas básicos de interpretación de la realidad y los rudimentos del aparato legitimador.

Los análisis del proceso de socialización permiten apreciar que las dos características más importantes de la socialización primaria son la **carga afectiva** con la cual se transmiten sus contenidos y la **identificación** absoluta con el mundo tal como lo presentan los adultos. En este sentido, es importante advertir que la socialización primaria implica algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo. Se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional y —como sostie-

⁶ P. BERGER y TH. LUCKMAN: *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu, 1968.

nen Berger y Luckman—, hay buenos motivos para creer que sin esa adhesión emocional a los adultos significativos el proceso de aprendizaje sería difícil o casi imposible:

*«El niño se identifica con los otros significantes en una variedad de formas emocionales; pero sean éstas cuales fueren, la internalización se produce sólo cuando se produce la identificación. El niño acepta los “roles” y actitudes de los otros significantes, o sea que los internaliza y se apropia de ellos y, por esta identificación con los otros significantes, el niño se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible. En la socialización primaria no existe ningún problema de identificación, ninguna elección de otros significantes. La sociedad presenta al candidato a la socialización ante un grupo predefinido de otros significantes a los que debe aceptar en cuanto tales, sin posibilidad de optar por otro arreglo [...] El niño no internaliza el mundo de sus otros significantes como uno de los tantos mundos posibles: lo internaliza como el mundo, el único que existe y que se puede concebir, el mundo **tout court**. Por esta razón, el mundo internalizado en la socialización primaria se implanta en la conciencia con mucha más firmeza que los mundos internalizados en socializaciones secundarias.»⁷*

Estas características de la socialización, sin embargo, están históricamente determinadas. No son universales ni permanecen estáticas. Al contrario, la hipótesis que pretendemos desarrollar en este punto es que el debilitamiento de la capacidad socializadora de la familia responde, precisamente, a los cambios en la carga emocional con la cual se transmiten los contenidos de la socialización primaria y a la precocidad cada vez mayor con la que se presentan las posibilidades de elección. En la sociedad actual, los contenidos de la socialización primaria son transmitidos con una carga afectiva diferente de la del pasado, y tanto los grupos como las opciones predefinidas a las cuales un niño es expuesto tienden a dife-

⁷ *Op. cit.*, págs. 170-171.

renciarse, a multiplicarse y a modificarse con una velocidad sin precedentes.

Para referirnos a estos puntos, es preciso analizar, al menos, dos aspectos principales: los cambios en la concepción del individualismo en la sociedad contemporánea y el papel de los nuevos agentes de socialización, en particular los medios de comunicación.

2.4. La evolución del individualismo

Entre el individualismo de la sociedad actual y el individualismo del siglo XIX hay una diferencia fundamental: la ampliación de los ámbitos de elección hacia las esferas propias del estilo de vida y de la moral. En el siglo XIX, la libertad estaba concentrada en la esfera política y económica. Pero para tener éxito en estas esferas, era preciso adoptar códigos estrictos de conducta personal. Lawrence Friedman, en su libro sobre la autoridad y la cultura en la sociedad contemporánea⁸, señaló esta diferencia con claridad:

*«El trabajo ético y económico y el éxito social en el mundo occidental dependían de normas **internas** que controlaban el comportamiento, es decir, del autocontrol, y de normas **externas** de ley y de autoridad, que permitían la libertad de movimiento y de trabajo pero no aflojaban las restricciones sobre el estilo de vida o los hábitos personales [...] En resumen, la gente no **elegía** una particular forma de vida, más bien se la entrenaba para aceptar un modelo preformado y preexistente. Se la inducía a adoptar un modelo fijo de comportamiento que controlaba aspectos cruciales de su existencia cotidiana.»⁹*

⁸ LAWRENCE M. FRIEDMAN: *Ahora elijo yo. La República de las Opciones Infinitas. Derecho, autoridad y cultura en el mundo contemporáneo*. Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano, 1992.

⁹ *Op. cit.*, págs. 43-44.

A diferencia del siglo XIX, el individualismo actual involucra esferas más amplias, referidas especialmente al «estilo de vida». La nueva forma de individualismo hace énfasis sobre todo en la autoexpresión, en el respeto a la libertad interna, en la expansión de la personalidad, de sus cualidades especiales y su excepcionalidad. El credo de nuestra época es que cada persona es única, cada persona es o debería ser libre, cada uno de nosotros tiene o debería tener el derecho a crear o construir una forma de vida para sí y hacerlo a través de una elección libre, abierta y sin trabas.

Esta ampliación hacia los ámbitos propios del estilo de vida en las posibilidades de elegir tiene, sin ninguna duda, consecuencias importantes sobre el proceso de socialización. La legitimidad del derecho de cada uno a definir su propia vida supone que los adultos adoptan frente a sus hijos una conducta menos «autoritaria», menos impositiva. El mundo objetivo que se transmite es menos unidimensional, menos seguro, menos estable. La transmisión de esta inestabilidad no es sólo una cuestión subjetiva. No se trata sólo de que los padres y las madres tengan hoy más respeto por sus hijos, o de que estén menos seguros de sus ideas o de sus identidades, o que crean que no tienen derecho a imponer determinadas ideas a sus hijos. Hay, además, una expresión socialmente objetiva de estos cambios, que se traduce en algunas modificaciones importantes en la vida de la familia.

Los cambios en la composición y el funcionamiento de la familia, si bien no tienen características idénticas en todas las culturas, presentan algunos rasgos comunes muy importantes. La modernización social ha promovido, entre otros fenómenos, la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, la tendencia a reducir el número de hijos, el aumento de las separaciones y del número de hijos que viven solos o con uno de sus padres. Si bien no es posible generalizar a todas las culturas la existencia de estos fenómenos, puede resultar interesante mostrar el caso extremo de los Estados Unidos,

donde, si las tendencias actuales se mantienen, menos de la mitad de los niños y las niñas nacidos hoy vivirán con su propia madre o padre durante su niñez, y un número creciente de niños y niñas experimentarán la ruptura familiar dos o aun tres veces durante ese período. En las sociedades menos desarrolladas, las familias pobres suelen ser núcleos donde la figura paterna está ausente y donde los niños pasan, desde edades muy tempranas, períodos prolongados de tiempo sin la presencia de sus padres. Se produce, por lo tanto, una disminución del tiempo real que los adultos significativos pasan con sus hijos. Ese tiempo es ahora ocupado por otras instituciones (escuelas, guarderías, salones especiales de cuidado de los niños, clubes, etc.), o por la exposición a medios de comunicación, especialmente la televisión. Al respecto, vale la pena recordar que uno de los rasgos más importantes de la socialización a través de la televisión consiste, precisamente, en que el niño está relativamente solo frente a los mensajes que recibe, sin la ayuda de los adultos para interpretarlos.

Todos estos fenómenos provocan un cambio significativo en el papel socializador de la familia. Para decirlo en pocas palabras, estamos asistiendo a un proceso mediante el cual los contenidos de la formación cultural básica, de la socialización primaria, comienzan a ser transmitidos con una carga afectiva diferente de la del pasado, ya sea porque los adultos significativos para la formación de las nuevas generaciones tienden a diferenciarse, porque el ingreso en las instituciones es cada vez más precoz o porque, en un sentido más general y profundo, los adultos han perdido la seguridad y la capacidad de definir qué quieren ofrecer como modelo a las nuevas generaciones.

2.5. La televisión: desaparición de la niñez

Desde el punto de vista de los contenidos de la socialización, la modificación más significativa consiste en que la

posibilidad de elegir se ha adelantado cronológicamente y se ha extendido hacia diversos ámbitos del «estilo de vida». ¿Qué significan estos cambios desde el punto de vista del proceso de socialización? Ampliar la posibilidad de elegir implica, en definitiva, develar el secreto que existía en estos ámbitos. La ausencia de elección supone la ausencia de información sobre las opciones posibles. El acceso a la información, en cambio, conlleva la pérdida del secreto, la pérdida del tabú, la incorporación de la incertidumbre. Neil Postman, en su provocativo libro sobre la desaparición de la niñez en la sociedad contemporánea¹⁰, sostiene que la televisión está develando estos secretos, particularmente los que se refieren a tres áreas: *a*), la sexualidad; *b*), la violencia, y *c*), la competencia de los adultos para dirigir el mundo.

En estos tres aspectos, la familia cumple una función importante no sólo por los mensajes que transmite, sino también por las barreras que establece. Sobre esta base, el papel de la televisión puede ser interpretado como una causa a la vez que como una consecuencia. La opinión más comúnmente aceptada consiste en sostener que debido a la presencia de la televisión el espectro de posibilidades de decisión en aspectos tradicionalmente rígidos ha aumentado. Pero, sin embargo, la opinión inversa también es válida: la televisión difunde esos mensajes porque la sociedad admite una mayor diversidad de opciones. Muchos críticos de la televisión, por ejemplo, analizan los efectos que tiene sobre el niño observar tanta violencia en los programas. Sin embargo —y sin desconocer que este problema es real—, más grave aún es el efecto que tiene sobre el niño ver el mundo tal cual es. La violencia de la televisión no es tan sólo la que se ofrece mediante la ficción, sino la que se difunde a través de las noticias reales de lo que sucede en el mundo. En la socialización tradicional, esta realidad estaba negada. Para obtener

¹⁰ NEIL POSTMAN: *Op. cit.*

esa información era necesario dominar los códigos de acceso (la lectura y la escritura) y estar presente en los escenarios donde esa realidad se producía. La televisión ha eliminado estas barreras, y en la medida en que la información adulta llega a los niños, la curiosidad de éstos se debilita tanto como la autoridad de los adultos.

El argumento de Postman es muy sugerente. Según su planteamiento, la socialización familiar tradicional se basaba en la existencia de la niñez como categoría especial, como categoría diferente. La distinción entre niñez y adultez se apoyaba en la existencia de ámbitos desconocidos, de secretos y, más simplemente, de la idea de «vergüenza». Los secretos acerca de la vida sexual, acerca del dinero, acerca de la violencia, acerca de la muerte y las enfermedades, eran mantenidos y se iban revelando en forma progresiva, a medida que el niño estaba en condiciones de acceder a su conocimiento. Así como la identidad infantil se define por la ignorancia de estos secretos, la identidad de los adultos se define por el conocimiento y la capacidad de control que se tiene sobre ellos. La hipótesis de Postman es que la televisión ha modificado radicalmente esta situación al suprimir la barrera que imponía la lectura para el acceso a la información. Actualmente, todos —sepan o no leer— tienen acceso a la información. Por otro lado, la televisión no discrimina momentos ni secuencias en la difusión de información. Por su propia naturaleza, la programación televisiva es general y, en consecuencia, pone de manifiesto todos los secretos de la vida adulta sin respetar edades ni sensibilidades. Por eso, la aparición de la televisión trae consigo el surgimiento de una estructura de comunicación que provoca la desaparición de la «niñez». Ver televisión no requiere ninguna habilidad especial y tampoco desarrolla ninguna habilidad especial. La televisión no necesita hacer distinciones entre niños y adultos y, de hecho, la programación televisiva tiende a dirigirse a un público indiferenciado. La televisión re-establece, paradójicamente, las condiciones de comunicación que existían

antes de la aparición de la imprenta y, con ello, erosiona las líneas de separación entre niños y adultos. Coloca a los niños ante las informaciones adultas e infantiliza a los adultos suprimiendo las exigencias tradicionales para el acceso a la información.

Estos cambios afectan, obviamente, las relaciones entre la familia y la escuela. Numerosos testimonios y evidencias empíricas indican que los educadores perciben que los niños llegan a la escuela y desarrollan su escolaridad sin el apoyo familiar tradicional. Esta erosión del apoyo familiar no se expresa sólo a través de la falta de tiempo para ayudar a los niños en los trabajos escolares o para ocuparse de su trayectoria escolar. En un sentido más general y más profundo, se ha producido una nueva disociación entre familia y escuela, a través de la cual los niños llegan a la escuela con un núcleo básico de desarrollo de la personalidad caracterizado bien por la debilidad de los marcos de referencia, bien por marcos de referencia que difieren de los que la escuela supone y para los cuales la escuela se ha preparado.

En la situación típica del siglo XIX, la escuela era una continuación de la familia en todo lo que se refería a la socialización moral y los estilos de vida. La escuela reconvertía al niño en aquellos aspectos que fortalecían la cohesión social: adhesión a la nación, aceptación de la disciplina y de los códigos de conducta, etc. En este proceso, el niño pasaba de una institución de cohesión a otra institución de cohesión donde regían las mismas categorías: secuencia y jerarquía. La secuencia y la jerarquía suponen un modelo único, dominante, sobre el cual se establecen los grados y las etapas.

En el siglo XX, en cambio, la familia se ha modificado mucho más que la escuela. Entre la familia de hoy y la de finales del siglo pasado hay una distancia enorme, mientras que entre la escuela de hoy y la escuela de fin de siglo los

cambios son mucho menos significativos. Mientras en la familia se ha establecido la diferenciación, el respeto a la diversidad, la ampliación de los espacios de elección y la personalización, en la escuela, en cambio, se mantiene la indiferenciación, las opciones son reducidas, la diversidad personal es resistida.

La rigidez de la escuela no significa que siga orientada por los valores clásicos con la misma mística y entusiasmo que tenían los educadores de principios de siglo. En gran medida, el mantenimiento de los rasgos clásicos se ha transformado en un puro formalismo, basado en funcionamientos burocráticos, que debilitan aún más la autoridad y la legitimidad del mensaje socializador de la escuela. Los alumnos rechazan esta opción a través del fracaso en el aprendizaje (alumnos cada vez más diferentes que no logran aprender los contenidos de un modelo único), o mediante la violencia y otras conductas de marginalidad social (consumo de drogas, etc.), o bien a través de la indiferencia y la menor dedicación de esfuerzos al trabajo propiamente escolar.

2.6. Escuela y socialización: la desaparición del maestro

La pérdida de capacidad socializadora de la escuela ha sido señalada reiteradamente desde hace ya mucho tiempo. Las causas son diversas, y van desde factores internos tales como la masificación de la educación, la pérdida de prestigio de los docentes y la rigidez de los sistemas educativos, hasta factores externos como el dinamismo y la rapidez de la creación de conocimientos y la aparición de los medios de comunicación de masas. Todos estos factores, sin embargo, se expresan en un aspecto que nos parece central: el significativo deterioro del maestro como agente de socialización. Para seguir con la metáfora de la desaparición de la diferencia entre niñez y adultez utilizada en el análisis de la

familia, podríamos sostener que también en la escuela se produjo un proceso de desaparición de las distinciones entre maestro y alumno. Esta desaparición tuvo lugar al mismo tiempo que la presencia física de ambos adquiriría dimensiones masivas. La masificación de la escuela estuvo acompañada, desde este punto de vista, de un proceso de pérdida de significación social de las experiencias de aprendizaje que en ella se realizan. Los factores que explican este proceso son varios, y aquí trataremos de enumerar los principales.

En primer lugar, la desaparición de la distinción entre maestro y alumno forma parte del proceso más global de crisis de la autoridad en la sociedad contemporánea. Hanna Arendt analizó este proceso con gran lucidez. La crisis de la autoridad en la sociedad moderna adquiere su máxima expresión cuando llega, precisamente, a las áreas pre-políticas de ejercicio de la autoridad, como son las relaciones entre maestros y alumnos y entre padres e hijos. Buena parte de la literatura pedagógica de las últimas décadas estuvo dedicada, sin embargo, a politizar el análisis de las relaciones entre maestros y alumnos y, de esa manera, a erosionar el vínculo de autoridad educativa sobre las mismas bases en que era cuestionada la autoridad política. El carácter jerárquico de la socialización tradicional permitía esta crítica, donde el maestro fue asociado a la figura del amo y el alumno a la del esclavo, y el vínculo de aprendizaje fue subsumido en la categoría más global de vínculo de imposición ideológica¹¹.

La «pedagogía activa», así como gran parte de las innovaciones pedagógicas destinadas a personalizar la educación

¹¹ Gran parte de la obra tan difundida de Paulo Freire, así como las aportaciones de la sociología crítica de la educación, corresponden a este fenómeno. Véase, por ejemplo, PAULO FREIRE: *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1980, y PIERRE BOURDIEU y JEAN-CLAUDE PASSERON: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Ed. Laia, 1977.

quedaron, de esta manera, limitadas al ámbito de experiencias aisladas que no lograban contaminar al sistema en su conjunto. Existió —y existe— una suerte de contradicción insoluble en las innovaciones pedagógicas. Su éxito supone la presencia de toda una serie de factores que son, precisamente, los que el sistema no admite: equipos de docentes motivados, que comparten un proyecto pedagógico común, consagrados a su trabajo en función de los objetivos del proyecto y no de una carrera burocrática. La teoría pedagógica quedó, de esta manera, desvinculada de la realidad del funcionamiento de las acciones escolares y, a partir de esa disociación, sufrió el empobrecimiento de toda teoría que no resuelve problemas reales. La práctica pedagógica, a su vez, también se empobreció cada vez más porque, al carecer de fundamentos teóricos que la hicieran evolucionar efectivamente quedó sometida a los límites del empirismo. Los teóricos de la educación fueron descalificados por utópicos e irrealistas y los empíricos de la educación fueron descalificados por su incapacidad para justificar sus acciones, sistematizarlas y difundirlas.

La debilidad creciente de la pedagogía para explicar y orientar las acciones escolares permitió el desarrollo de un conjunto de saberes que acentuaron la desprofesionalización de los maestros. No es casual, por ejemplo, que las teorías educativas dominantes en los últimos treinta o cuarenta años hayan sido teorías donde el hecho educativo en sí mismo, la relación maestro-alumno, haya estado o subestimada o criticada y descalificada. Estas teorías pueden ser divididas en dos grandes grupos: las provenientes de la economía de la educación y de los planificadores y las teorías críticas procedentes bien de la sociología, de la psicología social o bien de la antropología social. La teoría de los recursos humanos y del capital humano son las principales expresiones del primer grupo, y en ellas todo lo que sucedía en el aula era conceptualizado en términos de «caja negra» que no influía en el desarrollo de la teoría. En el segundo grupo podemos si-

tuar la teoría de la reproducción en sus diferentes versiones, donde, como vimos, las relaciones maestro-alumno fueron conceptualizadas como relaciones de dominación¹².

Con diferencias según los países, la formación de los maestros en las últimas décadas se efectuó en el marco de estas concepciones, lo cual permite hablar de una suerte de «componente autodestructivo» de la identidad profesional docente. Los docentes, en su búsqueda de mayor prestigio social y profesional, tendieron a alejarse de lo que les era propio y específico. La ampliación de saberes en los procesos de formación docente producidos en las últimas décadas estuvo vinculada a lo que Basil Bernstein llama «reglas de jerarquía, de criterio y de selección»¹³ (evaluación, currículum, orientación, sociología y política de la educación, investigación, etc.). El incremento de estos saberes es real, pero todos estos ámbitos del saber están fuera del control de los profesionales que los dominan. Desde este punto de vista, la ampliación de saberes tuvo un fuerte efecto desestabilizador, ya que en muchos casos el dominio de esos saberes generaba un alejamiento aún mayor de la práctica del aula o sólo brindaba elementos críticos respecto a esas prácticas. Sería interesante, en ese sentido, analizar las razones por las cuales esta ampliación del saber no se tradujo en una mayor calificación de la demanda educativa proveniente del cuerpo docente. En lugar de esta mayor calificación de la demanda, tuvo lugar un fenómeno regresivo donde los saberes aprendidos académicamente en la formación inicial perdían legitimidad por su distancia frente a los problemas reales y los saberes empíricos aprendidos en el trabajo carecían de la legitimidad que otorgaba la academia.

¹² Para una crítica de las teorías de la reproducción particularmente referida al caso de América Latina, véase JUAN CARLOS TEDESCO: «El reproductivismo educativo y los sectores populares en América Latina», en *Revista Colombiana de Educación*, núm. 11, Bogotá, 1983.

¹³ BASIL BERNSTEIN: *Poder, educación y conciencia; sociología de la transmisión cultural*. Santiago de Chile, CIDE, 1988.

La aparición, aceptación y vigencia que tuvieron estas ideas en diferentes contextos sociales y culturales indica que no estamos ante un hecho puramente arbitrario. Hay factores que explican esta situación y que permiten apreciar la complejidad del problema. Algunos de esos factores ya fueron mencionados en el análisis sobre la familia. Pero otros tienen que ver más directamente con la escuela.

Como vimos, los dos conceptos centrales de la organización escolar tradicional fueron la secuencialidad en el acceso a la información y la jerarquización de las posiciones a las cuales se puede acceder si se superan los escalones de la jerarquía educativa. La secuencialidad estaba asociada a la distinción clara entre etapas del desarrollo de la personalidad, y la jerarquización estaba asociada a las diferentes posiciones en la estructura social. Una de las peculiaridades de la sociedad actual es, precisamente, la erosión de estos dos conceptos.

La secuencialidad del acceso al conocimiento está cuestionada por dos factores principales. En primer lugar, porque la televisión pone en circulación la misma información para todo el mundo, independientemente de la edad. En segundo lugar, porque la necesidad de educación permanente por la renovación constante del conocimiento provoca la crisis tanto de la idea de secuencialidad como de los conceptos mismos de maestro y alumno. Si es preciso educarse a lo largo de toda la vida, entonces todos somos alumnos. En períodos de cambios radicales en el modo de producción y en las relaciones sociales, el viejo conocimiento no ayuda, sino que estorba. En el imaginario popular de la sociedad contemporánea está muy difundida la idea de que no hace falta ser adulto para acceder a los nuevos conocimientos ni para operar con los nuevos medios. El pasado es concebido como un obstáculo, lo cual nos coloca ante un escenario en donde el manejo de los aparatos por parte de los niños y no por los adultos crea la separación entre pensamiento y conocimien-

to. Los niños conocen y operan, pero no pueden pensar en el sentido de lo que hacen. Los adultos, en cambio, pueden pensar en el sentido, pero no saben operar con los nuevos instrumentos.

La jerarquización, por su parte, está erosionada por las dificultades crecientes para mantener la coherencia entre un sistema educativo que se expande cada vez más y un mercado de trabajo que se reduce y que tiende a eliminar las posiciones intermedias. La distinción entre maestro y alumno es más débil que en el pasado y, además, superar los escalones de la jerarquía educativa garantiza cada vez menos la superación de los escalones de las posiciones sociales.

2.7. La ausencia de sentido

Pero el «déficit de socialización» no se refiere sólo a la ausencia de carga afectiva en la transmisión ni a los instrumentos e instituciones encargadas de dicho proceso, sino también al contenido mismo del mensaje socializador. Al respecto, la socialización actual afronta, por un lado, el problema del debilitamiento de los ejes básicos sobre los cuales se definían las identidades sociales y personales y, por el otro, la pérdida de ideales, la ausencia de utopía, la falta de sentido.

Las transformaciones sociales han roto las bases de las identidades tradicionales, ya sean de tipo profesional (desaparición de los oficios, cambios profundos y permanentes en las categorías laborales, necesidad de reconversión profesional permanente), de tipo espacial (migraciones, movilidad espacial frecuente) o de tipo político (erosión de la clásica distinción de «derecha» e «izquierda»). El cambio es tan acelerado y profundo que da lugar a lo que algunos analistas de la sociedad actual describen como un fenómeno de **pérdida de la continuidad histórica**.

La crisis de identidad y la ausencia del sentido de continuidad histórica explica la aparición del fenómeno de «**falta de sentido**» que numerosos estudios adjudican a la época actual¹⁴. Esta falta de sentido, al menos a nivel de los Estados-Naciones, no es un problema local, sino universal. El mundo de la guerra fría permitía definir un orden y dar respuesta a los problemas. En este contexto, los Estados frágiles, los sectores dominados, tenían un punto de referencia para ubicarse en el mundo y para, a través de este acceso a lo universal, favorecer su propia integración interna. Siguiendo, en este aspecto, el análisis de Laïdi, la sociedad actual habría perdido el sentido en las tres dimensiones que se mencionaron anteriormente. En términos del fundamento de la sociedad, el fin de la guerra fría habría marcado no sólo el fin del comunismo, sino también el fin de dos siglos de Iluminismo, es decir, de la vigencia de un esquema conceptual, ideológico, político, que otorgaba sentido a la acción de todos los actores. La quiebra de este esquema conceptual se refleja en la dificultad para objetivar, para representar de alguna manera el futuro que plantea la mundialización, y que permitiría invertir en ella por motivos afectivos, de adhesión a principios que vayan más allá de la mera necesidad económica. La pérdida de finalidades hace desaparecer la promesa social o política de un «futuro mejor». Como lo muestran numerosos análisis de la situación económica actual, la incapacidad del Estado para proteger a los ciudadanos y ofrecer perspectivas de futuro no produce una transferencia de esta función a los propios ciudadanos. Al contrario, esta ausencia estimula conductas de corto plazo que tienen su máxima expresión en el comportamiento del mercado financiero y en las presiones de los accionistas sobre el comportamiento de las empresas.

Las empresas se encuentran actualmente guiadas por los imperativos de conquistar mercados y reducir el tiempo en-

¹⁴ Z. LAÏDI: *Op. cit.*

tre innovación y comercialización de un producto. Pero esta doble dinámica se refiere más bien a los «senderos» de la competitividad y no a sus finalidades. El cambio tecnológico acelerado aparece como algo no sólo suscitado por la actividad económica, sino también sufrido por ella. Como sostiene lúcidamente Laïdi, «todos los actores del juego social mundial se proyectan en el futuro no para defender un proyecto sino para evitar ser excluidos de un juego que no tiene rostro [...] El fin de la utopía ha provocado la sacralización de la urgencia, erigida en categoría central de la política. Así, nuestras sociedades pretenden que la urgencia de los problemas les impide reflexionar sobre un proyecto, mientras que en realidad es la ausencia total de perspectiva lo que las hace esclavas de la urgencia»¹⁵.

La pérdida de sentido tiene consecuencias muy importantes sobre la educación entendida como proceso de socialización, ya que deja a los educadores sin puntos de referencia. En las condiciones actuales, esta pérdida de sentido tiene, al menos, tres consecuencias importantes:

a) Reduce el futuro y las perspectivas de trayectoria tanto individual como social a un solo criterio dominante, el criterio económico. Pero el criterio económico actual no tiene ni siquiera la capacidad inclusiva del capitalismo industrial. Hoy se habla de incluidos y de excluidos. Se quiebra, de esta manera, la posibilidad de la cohesión social, de transmitir un mensaje socializador donde cada uno encuentre su lugar. Este empobrecimiento del proyecto futuro provoca una baja capacidad de adhesión, erosiona todos los vínculos sociales y se convierte, en última instancia, en un **proyecto a-social**, un proyecto que elimina la centralidad de los vínculos políticos, de las lealtades ciudadanas.

¹⁵ *Op. cit.*, pág. 29.

b) Coloca la transmisión de las identidades, tanto culturales como profesionales o políticas, en términos regresivos. Las dificultades para transmitir el patrimonio cultural del pasado en función de una línea de continuidad histórica con proyección de futuro provoca la tentación del retorno a las visiones fijas y rígidas de las identidades del pasado.

c) Como consecuencia de lo anterior, se fortalece el inmovilismo y se genera una fuerte desconfianza frente a toda idea de transformación. El imperativo de la transformación es vivido como contrario al imperativo de la transmisión de la identidad. La transmisión es juzgada como conservadora y la transformación es juzgada como destructora.

La educación vive esta situación de una manera particularmente dramática. No es ésta, por supuesto, la primera gran transformación de la sociedad, ni, en consecuencia, la primera vez que el proceso de socialización de las nuevas generaciones implica un profundo proceso de reconversión social. Sin embargo, lo peculiar de este momento histórico es el hecho de que las fuentes tradicionales de identidad han desaparecido y de que las nuevas fuentes se caracterizan, precisamente, por la ausencia de puntos fijos de referencia. **La identidad, por lo tanto, debe ser construida.** Éste es, probablemente, el concepto más importante para referirnos al proceso educativo que requieren los cambios sociales actuales.

3
**CALIDAD
PARA TODOS**

La crisis del modelo educativo tradicional basado en las categorías de **secuencia y jerarquía**, analizado en el capítulo anterior, ha permitido que se difunda la idea según la cual el problema de la educación es fundamentalmente cualitativo. La crisis, según esta interpretación, sería una crisis de calidad ya que, incluso en los países en desarrollo, la expansión cuantitativa de la educación ha sido mucho más rápida que la de cualquier otra variable social.

Esta visión del problema, sin embargo, resulta insuficiente para explicar las nuevas realidades y desafíos de la educación. La hipótesis que intentaremos plantear en este capítulo es que la crisis se halla en el **vínculo entre calidad y cantidad** más que en la calidad de la educación en sí misma. En el modelo tradicional, este vínculo era muy directo y lineal: mayores niveles de complejidad cualitativa estaban asociados a menor cantidad de individuos capaces de acceder a ellos. Es precisamente este vínculo directo y lineal el que ya no resiste la nueva realidad. La expansión de la matrícula escolar en todos los niveles, que se produjo particularmente a partir de la década de los sesenta, ha roto el equilibrio tradicional provocando una «sobrecertificación» educativa en relación a la jerarquía social, lo que explica la devaluación general de los diplomas y la creciente falta de correspondencia entre nivel educativo y puestos de trabajo.

En este contexto, es el vínculo entre calidad y cantidad del servicio educativo lo que necesita ser revisado. Qué se

enseña y quiénes deben aprender son, en consecuencia, dos cuestiones que forman un solo bloque de problemas. La historia de la educación constituye, en este sentido, una rica fuente de enseñanzas acerca de los patrones que han regulado la relación entre cantidad y calidad. Simplificando la situación al extremo, las opciones giran alrededor de tendencias antidemocráticas que tienden a rehabilitar mecanismos de ajuste entre cantidad y calidad a través de pautas de selección en función exclusiva del mercado y/o de consideraciones «naturales» (condicionamientos biológicos, genéticos, etc.) y de tendencias democráticas, que se apoyan en la universalización del acceso al conocimiento y en la diversificación de criterios de jerarquización de las posiciones sociales.

Lo nuevo, en este debate, es que la definición de qué se enseña y quiénes tienen acceso a ese aprendizaje se ha convertido en un factor central de la definición acerca de la distribución del poder y de la riqueza. La pugna por definir estos mecanismos de acceso al conocimiento está —y lo estará mucho más en el futuro— en el centro de las controversias sociales.

3.1. Competitividad y ciudadanía

Uno de los aspectos más llamativos de los actuales debates acerca del futuro de la sociedad es la significativa importancia que los no-educadores otorgan a la educación. Como se sostuvo en el primer capítulo, sectores que tradicionalmente no se interesaban por la cuestión educativa hoy aparecen seriamente preocupados por sus orientaciones y por sus procedimientos. La contribución más importante proviene, sin duda alguna, de los empresarios del sector tecnológicamente más avanzado de la economía y de los profesionales de la comunicación. El aspecto sobre el cual se edifica este cambio

de actitud es el papel del conocimiento, de la información y de la inteligencia de las personas en el proceso productivo, y sus pronósticos son, en general, particularmente optimistas tanto desde el punto de vista estrictamente económico como desde el punto de vista social, político y cultural.

Los autores que han popularizado esta visión optimista del futuro de la sociedad¹ parten del supuesto según el cual el conocimiento tiene virtudes intrínsecamente democráticas como fuente de poder. A diferencia de las fuentes tradicionales (la fuerza, el dinero, la tierra), el conocimiento es infinitamente ampliable. Su utilización no lo desgasta sino que, al contrario, puede producir más conocimiento. Un mismo conocimiento puede ser utilizado por distintas personas y su producción exige creatividad, libertad de circulación, intercambios, diálogos; todas ellas características propias del funcionamiento democrático de la sociedad. En términos institucionales, la utilización intensiva de conocimientos produce la disolución de las formas burocráticas de gestión y da lugar a formas flexibles de organización donde las jerarquías son definidas en función de la acumulación de competencia y de información, y no en función de la ubicación formal en una estructura administrativa. El poder, en consecuencia, ya no dependería de la autoridad formal o del rango, sino de la capacidad de producir valor añadido. El liderazgo está allí donde el valor añadido es creado, alimentado y desarrollado².

Sobre esta base, estos autores predicen que tanto las empresas como los puestos de trabajo del futuro se clasificarán en categorías vinculadas a la intensidad de conocimientos que utilicen. Las empresas menos intensivas en conocimientos serán aquellas que se mantengan en el modelo fordista de producción, donde la inteligencia se concentra en la cú-

¹ ALVIN TOFFLER: *El cambio del poder. Powershift*. Barcelona, Plaza y Janés Ed., 1990.

² ROBERT REICH: *The Work of Nations. Preparing Ourselves for 21st-Century Capitalism*. Nueva York, Alfred A. Knopf, 1991.

pula y el resto del personal queda sometido a tareas que conllevan el empleo de la fuerza física o el desarrollo de tareas repetitivas, sean de tipo manual o no manual. Las empresas intensivas en conocimiento, al contrario, exigen un intenso trabajo intelectual de todo el personal. En estos casos, el objetivo es «una masa trabajadora mejor retribuida, pero más reducida e inteligente»³. Pero el concepto de «inteligente» con el cual se alude al desempeño de los trabajadores es un concepto muy amplio que, en realidad, incluye tanto las capacidades cognitivas como las no cognitivas: afectos, emociones, imaginación y creatividad. Como advierte claramente el mismo Toffler, «(...) lo normal es que estas empresas exijan **más** de sus empleados que las empresas poco cultas. Se les anima no sólo a que utilicen su mente racional, sino a que viertan sus emociones, intuiciones e imaginación en el trabajo». De acuerdo con estas hipótesis, se estaría configurando una estructura ocupacional basada en la existencia de tres categorías de personal: el personal de servicios rutinarios, el personal de servicios personales y el personal de servicios simbólicos⁴.

Los servicios **rutinarios** implican la ejecución de tareas repetitivas llevadas a cabo ya sea en actividades de producción en escala, ya sea en actividades repetitivas de empresas modernas (incorporar datos en computadoras, por ejemplo). Existen procedimientos estándar para la ejecución de las tareas y los salarios se definen en función del tiempo requerido para su ejecución. Los trabajadores deben ser capaces de leer y escribir, y de efectuar operaciones simples de computación. Pero sus virtudes principales son la lealtad, la confiabilidad y la capacidad para ser dirigidos.

Los servicios **personales** también suponen la realización de tareas rutinarias y repetitivas que no requieren mucha

³ ALVIN TOFFLER: *Op. cit.*

⁴ ROBERT REICH: *Op. cit.*

educación. Pero la principal diferencia con los servicios rutinarios es que los servicios personales se efectúan cara a cara y no pueden ser ofrecidos globalmente. El trabajador se desempeña solo o en pequeños grupos (mozos, niñeras, empleados de hoteles, cajeros, taxistas, mecánicos, fontaneros, carpinteros, etc.) y no en el marco de empresas con significativa producción en escala.

Los servicios **simbólicos**, por último, son aquellos que se refieren a los tres grandes tipos de actividades que se realizan en las empresas de alta tecnología: identificación de problemas, solución de problemas y definición de estrategias. En este grupo se incluyen los diseñadores, los ingenieros, los científicos e investigadores, los responsables de relaciones públicas, los abogados, etc. Sus ingresos dependen de la calidad, la originalidad y la inteligencia de sus aportaciones, y el ejercicio de su trabajo implica el desarrollo de cuatro capacidades básicas: la **abstracción**, el **pensamiento sistémico**, la **experimentación** y la **capacidad de trabajar en equipo**.

La capacidad de abstracción es esencial para este tipo de trabajo y de trabajadores. La realidad debe ser simplificada para ser comprendida y manejada. El trabajador debe ser capaz de descubrir los patrones que ordenan los diferentes aspectos de la realidad. Para ordenar e interpretar el caos de datos y de informaciones que nos rodean, es preciso crear ecuaciones, analogías, modelos y metáforas. Desde esta perspectiva, el trabajador «simbólico» debe ser educado para la creatividad y la curiosidad. Las escuelas, en cambio, hacen exactamente lo opuesto: imponen modelos, brindan paquetes de soluciones prefabricadas, estimulan la obediencia y la memoria.

Desarrollar el pensamiento sistémico es un paso más adelante de la abstracción. Nuestra tendencia natural es pensar la realidad en compartimientos separados. La educación formal perpetúa esta tendencia al ofrecer enfoques «disciplina-

res» que dividen la realidad. Pero descubrir nuevas oportunidades o nuevas soluciones a los problemas requiere comprender los procesos por los cuales las diferentes partes de la realidad se conectan entre ellas. Además de enseñar cómo resolver un problema, los alumnos deberían ser entrenados para analizar por qué se ha producido el problema y cómo se relaciona con otros problemas existentes o potenciales.

Para aprender las formas más complejas de abstracción y de pensamiento sistémico, es necesario aprender a experimentar. Comprender causas y consecuencias, explorar diferentes posibilidades de solución a un mismo problema son, desde este punto de vista, exigencias indispensables. Pero la experimentación tiene otra consecuencia importante: los estudiantes aprenden a aceptar la responsabilidad de su propio aprendizaje, cualidad necesaria para desempeños que exigen la reconversión permanente.

Por último, los trabajadores simbólicos trabajan en equipo, emplean mucho tiempo en comunicar conceptos y buscan consensos para continuar con la aplicación de sus planes. En lugar de educar para la competencia individual, este tipo de funcionamiento exige poner el énfasis en el aprendizaje grupal. Aprender a buscar y aceptar la crítica de los pares, solicitar ayuda, dar crédito a los demás, etc., es fundamental en este tipo de trabajadores.

Desde esta perspectiva de análisis, las empresas modernas aparecen como un paradigma de funcionamiento basado en el desarrollo pleno de las mejores capacidades del ser humano. Estaríamos ante una circunstancia histórica inédita, donde las capacidades para el desempeño en el proceso productivo serían las mismas que se requieren para el papel de ciudadano y para el desarrollo personal. En el sistema capitalista tradicional de producción masiva, al contrario, se generaba un funcionamiento paralelo, a veces contradictorio, entre los requerimientos de la formación del ciudadano

y del desarrollo personal por un lado —donde las cualidades postuladas eran la solidaridad, la participación, la creatividad, el pensamiento crítico— y los requerimientos de la formación para el mercado de trabajo por otro —la disciplina, la obediencia, la pasividad, el individualismo—. En los nuevos modelos de producción, en cambio, existe la posibilidad y la necesidad de poner en juego las mismas capacidades que se requieren en los niveles personal y social.

Un documento relativamente reciente, elaborado por una institución representativa de los grupos industriales más avanzados de Europa, refleja claramente este cambio⁵. El documento pretende ser un grito de alarma sobre la situación educativa europea frente a los requerimientos de la sociedad y, particularmente, de la economía. Así, por ejemplo, sostiene la necesidad de formar **individuos completos**, dotados de conocimientos y de competencias más amplias que profundas, capaces de aprender a aprender y convencidos de la necesidad de incrementar continuamente el nivel de sus conocimientos. La especialización precoz de la enseñanza secundaria inferior, vigente en muchos países de Europa, ya no parece adecuada a la realidad actual. Al dejar la escuela, los jóvenes deberían disponer de un conjunto de aptitudes generales científicas y literarias, de capacidad de juicio crítico, y un buen dominio básico de los tres pilares del saber: las matemáticas, las ciencias y la tecnología; la cultura humanista, y las disciplinas socioeconómicas. Deberían también saber comunicar, asumir responsabilidades e integrarse en el trabajo en equipos.

El documento reconoce que la competitividad de la economía europea depende de la calidad de su fuerza de trabajo. Sin embargo, sostiene explícitamente que la finalidad de

⁵ ERT: *Une éducation européenne. Vers une société qui apprend*. Bruselas, febrero de 1995. Los miembros de la ERT son, entre otros, Fiat, Pirelli, Shell, Siemens, Bayer, Nestlé, Petrofina, Olivetti, Telefónica, etc.

la educación no consiste sólo en formar trabajadores, sino también en formar ciudadanos con capacidades tales como el dominio de la lengua, la comprensión de los fundamentos de las ciencias y de las nuevas tecnologías, el pensamiento crítico, la capacidad de analizar un problema, de distinguir hechos y consecuencias, la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas, la capacidad de comunicarse y de comprender al menos una lengua extranjera, la capacidad de trabajar en equipo, el gusto por el riesgo, el sentido de la responsabilidad y la disciplina personal, el sentido de la decisión y el compromiso, la iniciativa, la curiosidad, la creatividad, el espíritu de profesionalidad, la búsqueda de la excelencia, el sentido de la competencia, el sentido del servicio a la comunidad y el civismo.

La novedad de estos postulados no radica tanto en el contenido de las proposiciones, sino en quiénes son sus portadores. Apropiándose del discurso educativo más clásicamente humanista, los industriales modernos sostienen que tienen necesidad «... de individuos autónomos, capaces de adaptarse a cambios permanentes y de enfrentar sin cesar nuevos desafíos [...]. Una educación fundamental equilibrada debe producir “hombres completos” más que especialistas. Es con este espíritu que preconizamos una formación polivalente. La misión fundamental de la educación es ayudar a cada individuo a desarrollar todo su potencial y a devenir en un ser humano completo y no en un instrumento para la economía. La adquisición de conocimientos y competencias debe estar acompañada de la educación del carácter, de la apertura cultural y del despertar de la responsabilidad social»⁶.

Manifestaciones más o menos similares se registran en otras regiones y a través de otros instrumentos. La economía y la teoría económica han revalorizado el papel de la educa-

⁶ *Op. cit.*, pág. 16.

ción en el crecimiento, superando las tradicionales concepciones acerca de los «recursos humanos» propias de los años sesenta, sobre la base de un énfasis muy fuerte en las capacidades y competencias de las personas y no meramente en la cantidad de años de estudios realizados. La «caja negra» de la teoría de los recursos humanos constituye, en esta nueva versión, el objeto principal de interés.

3.2. Redefinición de la relación educación-mercado de trabajo

La correspondencia entre las capacidades requeridas para el desempeño ciudadano y para el desempeño productivo abre nuevas perspectivas al papel de la educación en el desarrollo social. Estaríamos, en consecuencia, ante la posibilidad de superar la dicotomía tradicional que existía entre los ideales educativos y las exigencias reales para la producción. Los ideales educativos perderían, de esta manera, su carácter abstracto y el trabajo productivo asumiría características plenamente humanas.

Sin embargo, la realidad social es más compleja. El funcionamiento de las empresas no se basa sólo en el proceso técnico de producción, sino también en las exigencias sociales y económicas de la conquista de mercados, la maximización de beneficios y su apropiación. En este sentido, las nuevas modalidades de producción deben ser analizadas no sólo desde el punto de vista técnico, sino también en el marco más global del mercado de trabajo y de las relaciones sociales.

En este contexto más global, la superación de la dicotomía entre capacidades y ámbitos de desempeño afecta el equilibrio tradicional entre contenidos y cobertura del aprendizaje. Si bien ahora el desempeño productivo y el desempeño ciudadano tienden a reclamar las mismas compe-

tencias y capacidades, el problema radica en que el desempeño productivo las reclama sólo para el núcleo clave de los trabajadores —los «analistas simbólicos»— mientras que el desempeño ciudadano —si se mantiene su carácter democrático— las reclama para todos.

En el capitalismo tradicional, la formación del ciudadano y la formación para el trabajo tenían, desde el punto de vista de los contenidos, un grado relativamente alto de disociación. La cohesión social se lograba, en cambio, por la adhesión a estructuras políticas (la nación) y por la incorporación de **todos** al mercado de trabajo. La cohesión se manifestaba a nivel del sistema social, lo cual explica que la solidaridad fuera concebida no como un deber moral sino como un producto orgánico del funcionamiento equilibrado del sistema. El proceso de socialización permitía desarrollar una coherencia relativamente alta entre posición económica, comportamiento político y valores culturales. En esta articulación, los trabajadores podían considerar su actividad como un factor negativo en términos de desarrollo personal, pero ese carácter negativo estaba «legitimado» por una actitud política y cultural de conflicto, expresada a través de la participación en organismos sindicales, partidos políticos de izquierda y un compromiso con el trabajo donde sólo se ponían en juego aspectos muy limitados de su personalidad y de su inteligencia.

En los nuevos escenarios de producción capitalista intensiva en conocimientos, en cambio, la disociación desde el punto de vista del contenido de las capacidades tiende a disminuir y el desempeño productivo reclama un compromiso más integral. Pero como contrapartida de esta mayor articulación individual en términos de competencias y capacidades, se produce un aumento considerable de la distancia entre los que trabajan en actividades intensivas en conocimiento y los que se desempeñan en las áreas tradicionales o, peor aún, los que son excluidos del trabajo.

Segmentación y exclusión son los dos fenómenos sociales más importantes que acompañan la expansión de la economía intensiva en conocimientos. No es casual, por ello, que paralelamente a toda la fascinación que ejercen las nuevas tecnologías y la extensión de los espacios de libertad y de creatividad personal, reaparezcan en la agenda de preocupaciones públicas y privadas todos los temas de lo que se ha dado en llamar la nueva «cuestión social»: el desempleo, la pobreza y las diversas formas de marginalidad asociadas con violencia e intolerancia.

La incapacidad de los nuevos modos de producción para incorporar a toda la población de manera relativamente estable modifica sustancialmente no sólo la situación de los que quedan fuera, sino también de los que son incorporados. En este sentido, numerosos estudios ponen de manifiesto que las nuevas tecnologías de producción y los modelos de gestión que las acompañan implican, al menos, dos fenómenos que afectan directamente la situación de los trabajadores que se desempeñan en los sectores claves de la producción: la reducción significativa de puestos de trabajo estables y la utilización total de las personas que ocupan dichos puestos.

En cuanto a la reducción de puestos de trabajo, todas las evidencias indican que las empresas de tecnología avanzada sólo pueden garantizar puestos estables a una reducida parte de su personal, generando —además de un aumento significativo del desempleo— un fenómeno de «precarización» de las condiciones del resto de los trabajadores⁷. Las empresas están orientándose a formas flexibles de contratación tanto de carácter externo como interno. La flexibilidad externa se refiere a la subcontratación de partes del proceso

⁷ ANDRÉ GORZ: *Métamorphoses du travail. Quête du sens. Critique de la raison économique*. Paris, Galilée, 1988.

productivo hacia otras empresas, mientras que la flexibilidad interna se refiere a la polivalencia de su personal, que debe adaptarse a condiciones cambiantes de trabajo. Esta exigencia de polivalencia y de adaptación permanente, unida a las exigencias de trabajo en equipo y de creatividad en la solución de problemas cambiantes genera, potencialmente, un clima desestabilizador muy fuerte, tanto en el plano individual como en el institucional. Una de las formas de resolver esta situación de inestabilidad es dotar a las personas que ocupan estos puestos de trabajo de condiciones de seguridad muy altas, como contrapartida a una entrega total a las exigencias de la empresa.

Los aspectos más importantes de la discusión sobre el desempeño de los trabajadores claves son los que se refieren a la forma como se acumulan experiencias y conocimientos, por un lado, y a las posibilidades y modalidades de movilidad y de sustitución, por el otro. Al respecto, es muy interesante apreciar la coincidencia que existe en los análisis sobre las empresas tecnológicamente avanzadas acerca de la importancia cada vez mayor que adquiere la formación en el propio proceso de trabajo. Robert Reich, por ejemplo, no duda en afirmar que las competencias de los trabajadores involucrados en las tareas claves se aprenden en el trabajo y a través de la experiencia y compara esta situación con la existente en la economía tradicional de producción masiva y con los métodos formales de acumulación de conocimientos. La propiedad intelectual acumulada en *copyrights* y patentes, por ejemplo, sólo conserva los descubrimientos, es decir, los productos finales de un proceso que debe ser permanentemente renovado. Conservar estos aspectos es fundamental en la economía tradicional de producción en masa, donde el crecimiento depende fundamentalmente de las economías de escala y de los volúmenes de producción de un mismo artículo. Pero en una economía donde la vigencia de estos productos se agota rápidamente, el crecimiento depende mucho más de la acumulación de experiencias de su personal,

sobre quien recae la responsabilidad de renovar los productos, así como los procesos de producción⁸.

A partir de esta situación, los análisis de las nuevas tendencias económicas coinciden en sostener que estos trabajadores son cada vez menos intercambiables, menos sustituibles. De ser cierta esta tendencia, estaríamos ante un fenómeno que modifica sustancialmente el funcionamiento del mercado de trabajo y las relaciones entre mercado de trabajo y educación. La utilización plena de las capacidades personales de creatividad, imaginación e inteligencia en el proceso productivo implicarían la pérdida de gran parte de la autonomía «existencial» de los trabajadores. Llevada a sus extremos, esta tendencia podría derivar en un escenario que se asemejaría a la situación corporativa medieval, donde a partir de la posesión de un conjunto de capacidades iniciales de aptitud para el ejercicio de un oficio, era necesario pasar por un proceso de aprendizaje en el lugar de trabajo que adquiriría un carácter casi familiar y de total compromiso personal.

La posibilidad de reemplazar a los trabajadores claves o, dicho en otros términos, de mantener el carácter lo más abierto posible del mercado de trabajo, constituye un aspecto central de las opciones sociales que se plantean para el futuro. Aun a riesgo de simplificar demasiado la complejidad de las perspectivas futuras, vale la pena presentar dos escenarios extremos que tendrían la virtud de permitirnos apreciar algunas características básicas de las opciones sociales frente a las cuales deberemos reaccionar. El único sentido que tiene advertir sobre desarrollos futuros a partir de los elementos hoy vigentes consiste, precisamente, en anticipar y eventualmente evitar algunos de esos fenómenos que, como es obvio, no se presentan ni se presentarán tal cual en las diferentes realidades sociales.

⁸ R. REICH: *Op. cit.*, pág. 108.

El primer escenario remite bien a la metáfora de la «nueva edad media», que varios autores, especialmente Alain Minc, han difundido en los últimos años, bien a metáforas tales como el neo-despotismo ilustrado. El segundo escenario remite a la posibilidad de una sociedad solidaria, basada en compartir bienes escasos como el trabajo y los beneficios de una economía altamente productiva.

El aspecto central de las diferentes posibilidades que se presentan en el primero de los escenarios mencionados es la ruptura de la cohesión social. Esta ruptura puede adquirir la forma de la «dualización» de la sociedad, la existencia de «redes» que integran en forma transnacional a individuos y grupos pero que excluyen en forma total a los que no participan de la red, la difusión de solidaridades y formas de reproducción basadas en aspectos o intereses particulares y, en consecuencia, un debilitamiento significativo de todas las formas de expresión de los intereses generales. El sector «dominante» sería, por primera vez en la historia, el grupo de trabajadores que posee los conocimientos socialmente más significativos y que se dedica por completo a su trabajo. Las relaciones sociales ya no serían, como en el caso del capitalismo tradicional, relaciones de explotación. La exclusión o, como ha sugerido Robert Castel⁹, la «des-afiliación» a la sociedad de vastos sectores de población sería la consecuencia central de este tipo de estructura social. Los excluidos serían casi «inútiles» desde el punto de vista social y económico y, en ese sentido, no constituirían un actor social. Instalados en forma permanente en lo precario y en lo inestable, generarían actitudes y patrones culturales basados en la dificultad de controlar el porvenir. Sus estrategias de supervivencia «día a día» darían lugar a lo que Castel llama la «cultura de lo aleatorio». A diferencia de los trabajadores clásicos, el problema que plantean estos sectores es su mera

⁹ ROBERT CASTEL: *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. París, Fayard, 1995.

presencia, pero no sus proyectos. La des-afiliación podría conceptualizarse no tanto en términos de ausencia completa de lazos o de relaciones, sino de ausencia de participación en las estructuras que tienen algún sentido para la sociedad. Desde el punto de vista político, estos niveles tan altos de exclusión sólo podrían mantenerse con niveles igualmente altos de autoritarismo. Mantener el sistema democrático en una situación donde un porcentaje significativo de ciudadanos son pasivos desde el punto de vista económico y donde las formas de integración y cohesión son tan débiles aparece como una tarea poco realizable.

Las alternativas a este escenario regresivo se basan, precisamente, en la definición de estrategias para mantener la cohesión social. El postulado central de estas proposiciones consiste en evitar que el trabajo sea monopolizado por una élite de la sociedad. Compartir el trabajo constituye, en consecuencia, el aspecto clave de estas alternativas, donde —desde el punto de vista educativo— resulta crucial definir si el acceso a las competencias que son necesarias para el desempeño en el sector clave de la economía puede o no ser universal.

El análisis de André Gorz es, probablemente, el que más ha contribuido al desarrollo de estas alternativas a la dualización de la sociedad. Su planteamiento parte de la hipótesis de que la «banalización» de las competencias exigidas por el sector moderno de la economía, acompañada de una política de reducción de la duración del tiempo de trabajo, constituye el medio más eficaz para evitar la ruptura de la cohesión social y la dualización de la sociedad. Pero la banalización de las competencias no significa la descalificación y la rutinización del trabajo, sino una ampliación significativa del acceso a las calificaciones, a las competencias, que exige el desempeño en los puestos claves de trabajo:

«La banalización de las competencias significa simplemente que lo que yo hago, otros, muchos otros, pueden hacerlo o apren-

der a hacerlo. Una infinidad de competencias reservadas hasta ahora a las elites han sido banalizadas desde hace unos veinte años: el conocimiento de lenguas extranjeras, la utilización de una computadora, los principios de la dietética [...]. En consecuencia, la banalización de las competencias y de las calificaciones superiores es el medio indispensable y el más eficaz para combatir la dualización de la sociedad [...]. Ella es el complemento necesario de una política de reducción de la duración de la jornada de trabajo para una distribución de los puestos, aun de los más cualificados, sobre un número mucho más grande de personas activas.»¹⁰

Estos dos escenarios preanuncian los grandes ejes de debate sobre las orientaciones educativas del futuro y, como se aprecia claramente, nos obligan a redefinir no sólo el problema de la calidad de la educación, sino también el vínculo entre calidad y cobertura del sistema.

Desde el punto de vista cualitativo, no caben dudas que las capacidades que la acción educativa debe promover son aquellas que requiere el desempeño en los sectores más avanzados de la actividad productiva. Sin embargo, a diferencia de lo que sucedía en el modelo de producción masiva tradicional, el ejercicio de estas capacidades no tiene lugar exclusivamente en la actividad productiva. La capacidad de abstracción, la creatividad, la capacidad de pensar en forma sistémica y de comprender problemas complejos, la capacidad de asociarse, de negociar, de concertar y de emprender proyectos colectivos son capacidades que pueden y deben ejercerse en la vida política, en la vida cultural y en la actividad social en general. La paradoja de esta evolución de las relaciones entre educación y trabajo consiste en que justamente cuando la relación se hace más estrecha, cuando las exigencias de la competitividad económica reclaman el uso intensivo del conocimiento y de la educación, es cuando la

¹⁰ ANDRE GORZ: *Op. cit.*, pág. 102.

especificidad del vínculo desaparece. Formar para el trabajo y formar para la ciudadanía reclaman las mismas actividades. El conflicto, la tensión, se traslada de nuevo al ámbito cuantitativo: definir cuántos y quiénes tendrán acceso a esta formación.

Si predomina la lógica de los intereses particulares y de corto plazo, volveremos a formas elitistas de distribución de los servicios educativos. La privatización de la producción y distribución de conocimientos sería la consecuencia natural de esta orientación. La viabilidad y la posibilidad de mantener en forma sostenida un sistema de este tipo, que implica exclusión y autoritarismo con respecto a los excluidos, son dudosas. Ningún sistema basado en la exclusión y el autoritarismo puede ser sustentable en el largo plazo. Es por eso por lo que la demanda de calidad para todos, basada en el supuesto según el cual todos los seres humanos son capaces de aprender, constituye la alternativa socialmente más legítima. Esta exigencia de democratización en el acceso al dominio de las competencias socialmente más significativas tiene, además de un fundamento ético, un evidente fundamento sociopolítico.

4

**LAS NUEVAS
TECNOLOGÍAS**

Los cambios en los modos de producción analizados en el capítulo anterior están íntimamente vinculados a la utilización de las tecnologías de la comunicación y de la información. El análisis de este tema ha sufrido modificaciones importantes en los últimos años, a partir —precisamente— de la rápida y profunda transformación tecnológica que ha permitido la generalización de la idea según la cual la sociedad del futuro será una «sociedad de la información». Las versiones extremas de la tecnocracia informática tienden a creer que son las tecnologías las que provocan los cambios en las relaciones sociales cuando, en realidad, la evolución de las tecnologías responde a los requerimientos de las relaciones sociales. Así, por ejemplo, no fue la imprenta la que determinó la democratización de la lectura, sino la necesidad de democratizar la cultura lo que explica la invención de la imprenta. Algo similar puede decirse de los medios de comunicación. No son ellos los que han inventado la cultura de los ídolos y las celebridades que hoy predomina en nuestra sociedad sino, a la inversa, es la cultura de la celebridad y el espectáculo la que explica el surgimiento y la expansión de los medios masivos de comunicación. Desde este punto de vista, es posible sostener que la evolución reciente de las tecnologías de la información responde tanto a los requerimientos del individualismo creciente de nuestra sociedad como a los requerimientos de integración social. Esta tensión entre individualismo e integración orienta buena parte de las transformaciones tecnológicas, que permiten una utiliza-

ción cada vez más personalizada de los medios de comunicación y, al mismo tiempo, un uso más interactivo.

El análisis y la discusión sobre las relaciones entre educación y tecnologías de la información ha tenido lugar en dos niveles distintos pero estrechamente relacionados: el papel de las tecnologías de la información en el proceso de socialización, por un lado, y en el proceso de aprendizaje, por otro. Paradójicamente, los juicios que se difunden sobre estas dos dimensiones de la relación entre tecnologías y educación son opuestos. Mientras desde el punto de vista de la socialización las tecnologías son satanizadas y percibidas como una amenaza a la democracia y a la formación de las nuevas generaciones, desde el punto de vista del proceso de aprendizaje son percibidas utópicamente como la solución a todos los problemas de calidad y cobertura de la educación. En estas visiones aparentemente opuestas hay una evidente complementariedad, basada en el supuesto según el cual el rol activo del proceso de aprendizaje y de socialización está en los agentes externos, en este caso, las tecnologías de la información y sus mensajes, y no en los marcos de referencia de los sujetos, a partir de los cuales se procesan los mensajes transmitidos a través de las tecnologías.

4.1. Televisión y aprendizaje

Tanto la literatura más corriente sobre este tema como el sentido común de los educadores mantienen con notable persistencia una concepción según la cual la escuela libra una lucha muy desigual con los medios de comunicación, acusados de ser uno de los elementos responsables de las desviaciones morales de la niñez y la juventud. Esta concepción es generalmente compartida por las elites cultas e intelectuales y constituye, probablemente, uno de los pocos

puntos en los cuales estas elites coinciden. Los testimonios al respecto son numerosos, y, a título de ejemplo, nos parece importante citar la opinión de Karl Popper y de John Condry, que, hace poco tiempo, publicaron dos ensayos que resumen de una manera muy representativa las opiniones más comunes sobre la televisión en los medios intelectuales y educativos¹.

El artículo de Condry se apoya en datos de la televisión y sus efectos en Estados Unidos. Sin embargo, sus conclusiones son muy similares a las aceptadas en otros contextos sociales y culturales. Desde el punto de vista cuantitativo, el fenómeno más importante que la televisión ha producido se refiere al empleo del tiempo. En la sociedad contemporánea, el niño pasa la mayor parte del tiempo frente al televisor y no en compañía de sus amigos, ni de sus maestros, ni de otros adultos. Más tiempo frente al televisor acarrea disminución en el interés por la lectura, mayores posibilidades de obesidad y de pasividad psíquica, índices más altos de violencia, de agresividad y de temor a la violencia real.

A partir de los datos de Condry, Karl Popper sostiene que la televisión es un elemento negativo en el proceso de socialización de las nuevas generaciones, y atribuye este problema a la lógica puramente comercial que domina la programación de las cadenas de televisión. La televisión, según Popper, se ha convertido en una amenaza para la democracia y, por lo tanto, es necesario controlarla. «No puede haber democracia si no se controla la televisión o, para decirlo en forma más precisa, la democracia no puede subsistir en forma durable mientras el poder de la televisión no sea puesto al día completamente»².

¹ KARL POPPER y JOHN CONDRY: *La télévision: un danger pour la démocratie*. París, Anatolia Éditions, 1994.

² K. POPPER: *Op. cit.*, pág. 36.

Estas hipótesis sobre el papel de la televisión en el proceso de socialización de las nuevas generaciones seducen por su simplicidad. Sin embargo, el problema no es tan simple. Sin pretender negar la importancia de la influencia del contenido de los mensajes televisivos sobre las conductas de las personas, particularmente de los niños y los jóvenes, es preciso reconocer que los problemas de violencia, de pasividad ciudadana o de pasividad personal son mucho más complejos. Los fenómenos más graves de violencia, de xenofobia y de intolerancia cultural que tienen lugar actualmente —Ruanda, ex Yugoslavia, Argelia, por ejemplo— no parecen estar ligados a una exposición muy significativa de la población a la televisión. De la misma manera, la fragilidad de la democracia y la existencia de regímenes autoritarios no parecen ser algo inherente a las sociedades en las cuales existe una mayor difusión de la televisión como medio de comunicación.

Estas hipótesis sobre la influencia negativa de la televisión se apoyan, sobre todo, en el contenido de los programas. Pero colocar en el centro del problema la cuestión de los contenidos reduce el debate a una cuestión de control y de regulación de las emisiones. Este aspecto, insisto, no debe ser subestimado. Sin embargo, es preciso reconocer que no reside allí el único ni tal vez el principal núcleo del problema. Controlar nunca ha sido la solución de largo plazo para ninguna estrategia de socialización y, además, provoca, por lo menos, dos efectos perversos: por un lado, evita el esfuerzo real de preguntarse por qué este tipo de programas consigue atraer tanta audiencia y, por el otro, abre la puerta a tentaciones represivas difíciles de controlar una vez que se instalan en el poder.

La complejidad del papel de la televisión en el proceso de socialización y de desarrollo cultural ha sido destacada por Dominique Wolton en sus estudios sobre la televisión

europea³. Frente al supuesto según el cual hay una correlación simple y directa entre el contenido del mensaje y la respuesta del receptor, Wolton destaca la importancia del choque que se produce entre la imagen y los marcos de recepción y de interpretación del público. Su planteamiento, en síntesis, consiste en demostrar que no porque todos vean lo mismo, lo mismo es visto por todos. Existe, en cambio, una interacción permanente de los espectadores y el mundo que muestra la televisión.

Este enfoque más complejo sobre el papel de la televisión en el proceso de socialización permite focalizar la atención sobre el vínculo que se establece entre el sujeto y el mensaje socializador y sobre la forma que se utiliza para transmitir dicho mensaje. Respecto a la forma, todos los análisis coinciden en señalar las diferencias significativas que hay entre la imagen y la lectura. La imagen moviliza particularmente las emociones, los sentimientos, la afectividad, mientras que la lectura estimula la racionalidad y la reflexión. Los cambios en la información política, por ejemplo, son uno de los aspectos donde se puede apreciar más claramente el impacto de la televisión. Para muchos analistas, la televisión ha cambiado la naturaleza de la opinión política, que ha dejado de ser una opinión basada en la evaluación intelectual de las proposiciones para convertirse en una respuesta intuitiva y emocional a la presentación de imágenes. En el nivel económico y comercial, también se aprecian cambios significativos. La publicidad supone introducir un comportamiento no racional en la economía⁴, donde el consumidor ya no decide en función de un análisis de las ventajas comparativas de cada producto, sino de las emociones que suscita la propaganda basada en la imagen. En definitiva, la televisión —expresión del progreso tecnológico— está reinstalando pautas

³ DOMINIQUE WOLTON: *Éloge du grand public. Une théorie critique de la télévision*. Paris, Flammarion, 1990.

⁴ N. POSTMAN: *Op. cit.*, pág. 108.

de comportamiento político y económico de carácter más bien religioso. Es en este sentido que puede comprenderse la sugerencia del propio Popper, para quien la televisión «ha reemplazado la voz de Dios»⁵.

En la misma línea de análisis se ubican las conclusiones de varios estudios sobre la televisión. Leo Scheer, por ejemplo, sostiene que la televisión ha retomado la función de los sacerdotes en la sociedad tradicional: crear permanentemente ídolos y divinidades a través de las telenovelas y los espectáculos. Los comunicadores serían los encargados de alimentar esta máquina, que actúa como el Olimpo en períodos de politeísmo⁶. Para Regis Debray, desde una perspectiva diferente, la televisión sería una tecnología de «hacer creer», que responde a la lógica del «Estado seductor», diferente de las tecnologías de la lectura y la escritura, que respondían a la lógica de la razón⁷.

Abordado desde este punto de vista, el problema de la televisión como agente de socialización no se resuelve sólo con el aumento de la diversidad en la oferta de programas y de cadenas o con la creación de canales educativos y culturales. El problema no radica sólo en el contenido de los programas, sino también en el vínculo que se establece entre el emisor, el contenido y el receptor. En el caso de la televisión, dicho vínculo supone que la inteligencia está concentrada en el emisor y que las operaciones entre el emisor y el receptor deben ser fáciles, neutras, y que, al final del circuito, sólo debe haber orden y pasividad. La operación intelectual sobre la cual se apoya el vínculo entre emisor y receptor es la **redundancia**. Para decirlo en palabras del propio Scheer:

⁵ K. POPPER: *Op. cit.*, pág. 36.

⁶ LEO SCHEER: *La démocratie virtuelle*. París, Flammarion, 1994.

⁷ REGIS DEBRAY: *L'État séducteur. Les révolutions médiologiques du pouvoir*. París, Gallimard, 1993.

«Se descubre la falsa paradoja según la cual a medida que aumenta la oferta de canales, se presentan menos programas diferentes; a mayor cantidad de circuitos de distribución de películas, más concentración de recaudaciones sobre determinadas películas cada vez más escasas [...]. Así, refiriéndonos a la "forma televisión", el hecho de multiplicar los canales no modificará su tipo de impacto sobre la sociedad. Pero esta multiplicación va a aumentar el número de oportunidades de producir el mismo impacto.»⁸

La multiplicación de canales de televisión y la ampliación de los circuitos de distribución de conocimientos, valores y pautas culturales a través de la imagen afecta profundamente los contenidos del proceso de socialización. En el próximo capítulo haremos referencia a los cambios en el proceso de socialización secundaria, cambios que se basan en un fenómeno central: en la sociedad contemporánea, en la cual los vínculos primarios se debilitan y la familia ya no transmite sus contenidos con la fuerza afectiva con que lo hacía en el pasado, la socialización secundaria comienza a cargarse de afectividad. La socialización a través de la imagen y no de la lengua escrita asume esta función y lo hace no tanto a través de los contenidos, sino de la forma que utiliza. Desde este punto de vista, la televisión tiende a reproducir los mecanismos de socialización primaria empleados por la familia y por la Iglesia: socializa a través de gestos, de climas afectivos, de tonalidades de voz, y promueve creencias, emociones y adhesiones totales.

Carecemos, es cierto, de una teoría sobre la imagen de la televisión⁹. En la tradición intelectual de occidente, la imagen siempre ha sido subvalorada en relación al texto escrito. El problema, sin embargo, radica en que la formación del ciudadano y el conjunto de la socialización para la vida pú-

⁸ L. SCHEER: *Op. cit.*, pág. 54.

⁹ D. WOLTON: *Op. cit.*

blica (que comienza precisamente en la escuela) está directamente vinculado al aprendizaje de la lectura y la escritura. El dominio del código escrito supone ser capaz de manejar las manipulaciones posibles en el uso de dicho código: ser capaz de advertir contradicciones en los argumentos, matices y dobles sentidos. Una socialización masivamente apoyada en la imagen implica, en cambio, que debemos aprender (y, por lo tanto, enseñar) a defendernos de la manipulación inducida por la imagen. El dominio del código escrito, paradójicamente, otorgaba a la imagen una gran importancia. **Ver** era un criterio importante de verdad. Ahora, en cambio, la manipulación de la imagen y las posibilidades que se abren de construir «realidades virtuales» obligan a establecer una relación distinta con la imagen. Ver ya no es suficiente. Ahora es necesario enseñar a usar los medios para evitar que la imagen nos manipule, lo cual abre la puerta para toda una línea de acción educativa futura basada en formar para el uso crítico de los medios.

Pero, ¿qué significa formar para el uso crítico de los medios? Muchos educadores sostienen la hipótesis según la cual es necesario introducir la comunicación como contenido de enseñanza y, en consecuencia, hacen énfasis en la necesidad de enseñar cómo se produce un diario, o un programa de radio o de televisión. Conocer los mecanismos de producción de estos medios implicaría —de acuerdo con esta hipótesis— adquirir los elementos para defenderse de la manipulación. Estos esfuerzos son, sin duda alguna, muy importantes. Sin embargo, no deberían alejarnos del centro del problema, que pasa por los marcos de referencia con los cuales cada persona procesa los mensajes que recibe.

Dichos marcos de referencia son tanto culturales como cognitivos. Desde el punto de vista cultural, el espectador o el receptor de mensajes realiza una serie de operaciones de identificación, de reconocimiento, de diferenciación, que suponen la existencia de un conjunto de recursos propios, de

un núcleo cultural a partir del cual se seleccionan y procesan los contenidos de dichos mensajes. Cuando este núcleo propio no está constituido o lo está muy débilmente, los riesgos de alienación y de dependencia aumentan considerablemente. Los medios, en particular la televisión, no han sido concebidos para formar este núcleo. Dan por hecho, al contrario, que cada individuo ya lo ha desarrollado y, a partir de ese dato, la tendencia consiste en incrementar la diversidad de la oferta para permitir que cada uno elija el tipo de programa que prefiera.

Desde el punto de vista cognitivo sucede algo similar. Los medios suponen que los espectadores ya tienen las categorías y las capacidades de observación, de clasificación, de comparación, etc., necesarias para procesar e interpretar el enorme caudal de datos que ellos ponen a nuestra disposición.

¿Estaríamos ya ante una situación en la cual es preciso que los medios de comunicación asuman explícitamente —es decir, sean objeto de una política socialmente controlada— la función de formar el núcleo básico de la socialización? ¿Habría que definir un pacto entre la escuela y la imagen, así como lo hubo y lo hay entre la escuela y el libro? Es muy probable que así sea, y, en consecuencia, es importante llamar la atención sobre algunos parámetros de la discusión en torno a este pacto.

La discusión sobre la socialización basada en tecnologías de la comunicación tiene dos dimensiones distintas pero íntimamente vinculadas. La primera es más bien de orden político, y se refiere a la capacidad democratizadora de una estrategia de este tipo desde el punto de vista de la cobertura. La segunda tiene que ver con el lugar que pueden ocupar los medios de comunicación desde el punto de vista de los contenidos de la socialización.

Respecto a la cobertura, la evolución de los medios de comunicación tiende a reproducir la evolución de las otras formas de democratización cultural. Así como la universalización de la escuela dio lugar a la aparición de mecanismos de diferenciación interna (segmentación entre sector público y privado, entre escuelas de elite y de masas, especialización de contenidos y de perfiles institucionales), la universalización de la televisión está ahora provocando fenómenos similares. El aumento de la oferta televisiva tiende a efectuarse a través de la aparición de canales especializados tanto desde el punto de vista temático como étnico, lingüístico o cultural. Pero a diferencia de la escuela, a la cual es **obligatorio** asistir, la inclusión o la exclusión del acceso a estos canales es, por ahora, más bien un fenómeno de decisión personal donde cada uno decide ver o no ver un determinado programa.

Al respecto, es muy interesante constatar que el debate que tiene lugar actualmente entre los comunicadores sociales acerca de la televisión general o la televisión especializada se apoya en argumentos muy similares a los que se utilizaron y se utilizan en el debate acerca de la escuela pública o la escuela privada. El ejemplo europeo es muy ilustrativo. En Europa, la televisión fue pública hasta prácticamente los años ochenta. En esos años se produjo una inversión total en la percepción y evaluación del problema. La televisión privada, hasta ese momento rechazada, comenzó a ser deseada y reclamada por la población. Dominique Wolton, en el libro ya citado, sostiene la hipótesis según la cual fue el éxito de la televisión pública lo que provocó un aumento enorme de la demanda por mayor cantidad de imágenes, y que fue la resistencia de la televisión pública a abrirse, a renovarse, lo que provocó el cambio de opinión. La televisión privada se impuso menos por sus virtudes que por las insuficiencias de la televisión pública.

Desde este punto de vista, el interés por disponer de una televisión de carácter general, pública y de buena calidad, es

uno de los temas cruciales de toda política educativa futura. Pero disponer de una buena televisión general o de una excelente cadena cultural no cambia un aspecto de fondo, que es el tipo de operación intelectual al cual somete el vínculo a través de la imagen. Por eso es que, más allá de la discusión específica acerca del tipo de televisión, es preciso insistir en la necesidad de una política donde el vínculo que produce la televisión ocupe un lugar limitado en el conjunto de políticas de socialización y de comunicación.

La estrategia para limitar el lugar de la televisión no pasa por controlar o por establecer otros tipos de medidas represivas. Más que una estrategia reactiva, necesitamos una estrategia pro-activa destinada a reforzar las acciones comunicativas a través, por un lado, de la lectura y la escritura y, por el otro, de la «convivialidad» para crear el núcleo básico que permita integrar la socialización a través de la imagen en forma equilibrada con las otras formas de socialización. Para esta estrategia pro-activa será preciso apoyarse en las propias tecnologías de la comunicación, que, como se sabe, no se reducen a la televisión. Los otros dos instrumentos tecnológicos disponibles —el ordenador y el teléfono— movilizan aspectos muy diferentes de los de la televisión y se basan en la lectura y en el diálogo. No se trata, en consecuencia, de caer en el falso dilema según el cual lo moderno aparece unidimensionalmente asociado a la imagen, y lo tradicional, a la lectura y al diálogo.

4.2. Informática y educación

La televisión no es la única tecnología de la información. Hay, al menos por ahora, otras dos tecnologías cuya potencialidad social y educativa es muy importante: el ordenador y el teléfono. Estas dos tecnologías, a diferencia de la televi-

sión, no se basan en la imagen ni en el dominio de la afectividad. Se trata, aunque con diferencias entre ellas, de tecnologías destinadas a acumular, procesar y difundir información. Si bien la imagen, el texto y el sonido tienden a ser asociados cada vez más y los aparatos multimedia ya son una realidad, lo que nos interesa aquí es distinguir el tipo de operaciones que estas tecnologías ponen en juego y su impacto sobre el diseño de las instituciones sociales.

Con respecto al ordenador, su particularidad es que la inteligencia está distribuida de manera inversa a la del televisor. Mientras en la televisión la inteligencia está localizada en el centro y los terminales son pasivos, en el ordenador, la inteligencia está en los terminales, y el centro, en cambio, es pasivo¹⁰. La diversidad de operaciones que pueden ser realizadas por los terminales está regulada, sin embargo, por los programas disponibles (*software*). Esta significativa determinación de las actividades en función de los programas abre la discusión sobre uno de los aspectos más importantes del diseño de las actividades educativas futuras: el control de la concepción y difusión de programas.

El teléfono con sus aplicaciones se distingue, a su vez, de las otras dos tecnologías en el sentido de que su utilización está destinada a asegurar la circulación de la información, sin implicar ninguna concentración de inteligencia ni en el centro ni en los terminales. Su condición, en cambio, pasa por evitar todo tipo de interferencia y de restricciones a la transmisión de mensajes.

Las consecuencias educativas del desarrollo de la informática y de su utilización son objeto actualmente de un intenso debate que incluye diferentes dimensiones. En primer lugar, es preciso analizar las consecuencias sobre el propio proceso de aprendizaje. Al respecto, y a pesar de la intensa

¹⁰ L. SCHEER: *Op. cit.*, pág. 55.

pasión que ponen tanto los militantes del uso de las nuevas tecnologías como sus oponentes, el estado actual del debate no permite formular conclusiones categóricas. Las hipótesis catastrofistas, así como las ilusiones tecnocráticas, se han visto desmentidas por la realidad¹¹. La historia de la educación muestra, en todo caso, que estas capacidades pueden desarrollarse a través de tecnologías menos costosas y menos sofisticadas. En lo esencial, no hay dudas de que la utilización de estas tecnologías puede convertirse en un instrumento muy importante en el proceso de aprendizaje. Además, su presencia ya es un hecho en múltiples aspectos de la vida social, y no hay razones para que no lo sean en la educación. El problema central, sin embargo, es que la educación debe formar las capacidades que conforman un comportamiento inteligente: observación, comparación, clasificación, etc. Desde esta perspectiva, el uso de las tecnologías no es un fin en sí mismo, sino una función del desarrollo cognitivo. Pero el problema nuevo que ofrece la presencia de las nuevas tecnologías es que su desarrollo va a producir un fenómeno de acumulación de conocimientos en los circuitos dominados por ellas. Lo que no se halle en esos circuitos tendrá una existencia precaria, como la tuvieron todas las informaciones y saberes que no fueron incorporados al libro o al documento escrito a partir de la expansión de la imprenta.

Es este fenómeno, más que las potencialidades de las nuevas tecnologías desde el punto de vista puramente cognitivo, lo que determina la necesidad de incorporar adecuadamente la dimensión tecnológica en las políticas educativas democráticas. No hacerlo puede condenar a la marginalidad a todos los que queden fuera del dominio de los códigos que permiten manejar estos instrumentos.

¹¹ Un panorama global de la situación existente hace más de una década puede verse en el *World Yearbook of Education 1982/83. Computers and Education* (Ed. por J. MEGARRY, D. WALKER, S. NISBETT y E. HOYLE, Londres, Kogan Page, 1983). Un análisis más reciente, vinculado sobre todo al problema del desarrollo cognitivo, se encuentra en S. MACLURE y P. DAVIS (comps.): *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona, Gedisa, 1994.

En segundo lugar, y en relación directa con el problema del acceso a las tecnologías, se plantea el problema de los costos de esta operación. Este problema no es banal, ya que no se trata sólo del costo inicial, sino también del posterior a la incorporación de las tecnologías (mantenimiento, actualización constante de los equipos y del *software*, etc.). La incorporación masiva de las nuevas tecnologías a la educación convierte en un problema general lo que hasta ahora había sido un problema casi exclusivo de la enseñanza técnica y profesional. Una educación general de buena calidad ya no podrá ser de bajo costo en el sentido de que sólo requeriría una sala, mesas y un profesor que dicte su clase. La pugna por los recursos y por quién debe asumir los costos de la educación general será cada vez más intensa, y no hay razones para suponer que sin una presión constante por parte de los sectores populares la distribución de las nuevas tecnologías asumirá un carácter democrático.

En tercer lugar, las nuevas tecnologías redefinen el problema de la «convivialidad». Una característica común a todas estas tecnologías es que suponen un trabajo individual y que mediatizan las relaciones entre las personas a través de pantallas, tarjetas u otros instrumentos. Alrededor de este tema se han elaborado las versiones más extremas acerca de las consecuencias sociales de las nuevas tecnologías, que van desde la utopía de todos relacionados con todos, suprimiendo fronteras geográficas, distancias físicas, limitaciones horarias y mediaciones burocráticas o políticas, hasta la imagen orwelliana de una sociedad de individuos atomizados, sometidos a un control total por parte de aparatos capaces de conocer todos los detalles de nuestra vida.

Frente a la hipótesis según la cual estos instrumentos son «máquinas relacionales» que permiten poner en contacto a una cada vez mayor cantidad de personas, también se da la hipótesis alternativa según la cual para comprender adecuadamente el uso de estos aparatos sería necesario invertir sus

funciones aparentes y percibirlos, más que como instrumentos que facilitan las relaciones, como filtros que sirven para protegernos de los otros y de la realidad exterior.

Ambas posibilidades existen, y lo más arriesgado sería atribuir una u otra consecuencia a la tecnología en sí misma. Una postura no tecnocrática frente a este problema implica identificar las demandas sociales capaces de estimular el desarrollo de las tecnologías en función del reforzamiento de los vínculos sociales y no de su ruptura. En este sentido, la introducción de nuevas tecnologías supone liberar el tiempo hoy ocupado en tareas rutinarias y las barreras espaciales o técnicas de comunicación que empobrecen el desarrollo personal. Las tecnologías contribuyen, en este sentido, a incrementar significativamente nuestro acceso a la información. Pero todos los análisis al respecto indican que así como la información por sí sola no conlleva conocimiento, la mera existencia de comunicación no implica la existencia de una comunidad. Las tecnologías nos brindan información y permiten la comunicación, condiciones necesarias del conocimiento y de la comunidad. Pero la construcción del conocimiento y de la comunidad es tarea de las personas, no de los aparatos. Es aquí donde se sitúa, precisamente, el papel de las nuevas tecnologías en educación. Su uso debería liberar el tiempo que ahora es utilizado para transmitir o comunicar información, y permitir que sea dedicado a construir conocimientos y vínculos sociales y personales más profundos.

5
LA
CONSTRUCCIÓN
DE LA
IDENTIDAD

La especificidad de la actual situación educativa es que se ha perdido la articulación tradicional entre la socialización primaria y las distintas modalidades de socialización secundaria. No se trata, en consecuencia, de definir técnicas de aprendizaje, modelos institucionales o diseños curriculares, lo cual, de por sí, ya es una tarea muy importante y compleja. Pero las definiciones técnicas e institucionales de la acción educativa no pueden elaborarse al margen del contexto global del proceso de socialización. La crisis actual adquiere su rasgo más complejo precisamente por la dificultad de orientar las acciones educativas formales sin una idea clara de su articulación con el resto de las acciones e instituciones socializadoras.

Analizar el proceso de socialización es, en definitiva, una manera de ver el proceso de construcción de las identidades individuales. En la sociedad tradicional, las identidades se basaban sobre todo en factores adscriptivos tales como el género, la raza, la etnia y la religión. El capitalismo y la democracia erosionaron significativamente la importancia de estos factores, que fueron reemplazados por la nación, la clase social y la ideología política. Como vimos en los capítulos anteriores, estos factores están perdiendo capacidad socializadora y su significado está sufriendo cambios relevantes. En este contexto de inestabilidad e incertidumbre, tienen lugar fenómenos bien de regresión a los puntos de referencia tradicionales, bien de adhesión a nuevos valores, percibidos como capaces de articular nuevas identidades. Sin embargo,

más allá de la identificación de los factores que pueden asumir mayor o menor importancia en la construcción de las nuevas identidades, la modificación más importante se refiere al propio proceso mediante el cual son elaboradas las identidades. Al respecto, lo peculiar del actual período histórico consiste, precisamente, en la importancia que asume la actividad del sujeto en la construcción de su identidad. A diferencia de los períodos históricos precedentes, las identidades ya no vienen impuestas totalmente del exterior, sino que es preciso construirlas en forma individual.

Los trabajos más recientes sobre el modo como se construyen las identidades tienden a vincular dicha construcción con la elaboración de estrategias individuales que se despliegan en respuesta a determinados desafíos. Este enfoque permite explicar la volatilidad aparente de las identidades, su pluralidad, su sensibilidad a los acontecimientos y, sobre todo, los innumerables modos de manipulación y de articulación que pueden ponerse de manifiesto. Asimismo, este enfoque coloca el asunto en el corazón de la problemática actual: la existencia de sistemas de sentido (culturas) es cada vez menos separable de las numerosas acciones individuales que las interpelan, las remodelan y las desnaturalizan, pero, de esa manera, las hacen evolucionar¹. A diferencia de las situaciones tradicionales, donde el individuo incorporaba **sistemas** que existían en forma independiente, ahora —en cambio— la persona incorpora fragmentos dispersos de la realidad y es ella la que debe reconstruir el sistema.

El debilitamiento de los marcos de referencia tradicionales y el mayor protagonismo de las personas en la construcción de sus identidades forma parte del proceso de liberación individual. Como vimos en el capítulo 2, la evolución de la autonomía individual es un proceso que pasó por dis-

¹ BERTRAND BADIE: *Culture et politique*. París, Economica, 1993.

tintas etapas. En la primera, propia de las sociedades tradicionales, el margen para la elección individual fue sumamente restringido. En la segunda fase, cuya vigencia se sitúa temporalmente en el siglo XIX, las ideas de libertad y de elección individual se expandieron primordialmente a los ámbitos político y económico. El sufragio y la libertad en el mercado fueron la expresión de este concepto de individuo. Pero esta expansión de la libertad política y económica estuvo acompañada por el mantenimiento de fuertes restricciones en los estilos de vida personal. Las personas no **elegían** una forma particular de vida, sino que, más bien, se las formaba para aceptar un modelo preexistente y fijo de comportamiento, que definía los aspectos más importantes de su existencia cotidiana².

A diferencia del siglo XIX, el individualismo actual involucra esferas más amplias y afecta especialmente todo lo que se refiere al «estilo de vida». Esta expansión del individualismo, sin embargo, es fuente de nuevas tensiones. Si, por un lado, supone la liberación de los límites impuestos por creencias, prejuicios, visiones preformadas de la vida, por el otro priva a los individuos de la protección que otorgaba tradicionalmente la pertenencia a una identidad fija, donde la responsabilidad por el desarrollo de las conductas estaba determinada externamente. Esta ambigüedad de la condición del hombre contemporáneo constituye una de las fuentes más importantes de la actual reflexión filosófica y educativa.

Pascal Bruckner, por ejemplo, ha formulado esta ambigüedad, en términos que reflejan la percepción general que existe sobre el individualismo de la sociedad contemporánea: «A partir de ahora, mi suerte no depende más que de mí mismo: imposible atribuir a una instancia exterior mis

² LAWRENCE FRIEDMAN: *Op. cit.*, pág. 44.

deficiencias o mis equivocaciones. Reverso de mi soberanía: si yo soy mi propio dueño, yo soy también mi propio obstáculo, único responsable de los fracasos o de las dichas que me sucedan.»³

Estos cambios en el proceso de construcción de la identidad afectan profundamente el papel y las modalidades de la acción educativa, particularmente de la educación formal. La educación formal —desde la escuela primaria hasta la universidad— fue organizada sobre dos grandes supuestos. El primero de ellos consiste en sostener que el núcleo básico de la socialización ya está dado por la familia. El segundo supone que hay un modelo cultural dominante, hegemónico, que la escuela debe transmitir. La expansión del individualismo ha provocado la crisis de estos dos supuestos y, con ello, una crisis sin precedentes en las formas de organizar la acción educativa.

La familia, como vimos, está viviendo transformaciones significativas que provocan el debilitamiento —en relación con su papel en la sociedad tradicional— de su capacidad socializadora. Los docentes perciben este fenómeno cotidianamente, y una de sus quejas más recurrentes es que los niños acceden a la escuela con un núcleo básico de socialización insuficiente para encarar con éxito la tarea de aprendizaje. Para decirlo muy esquemáticamente, cuando la familia socializaba, la escuela podía ocuparse de enseñar. Ahora que la familia no cubre plenamente su papel socializador, la escuela no sólo no puede efectuar su tarea específica con la eficacia del pasado, sino que comienza a ser objeto de nuevas demandas para las cuales no está preparada.

La ausencia de un modelo cultural hegemónico, por su parte, está en la base de todo el debate actual acerca del

³ PASCAL BRUCKNER: *La tentation de l'innocence*. París, Grasset, 1995.

multiculturalismo y sus consecuencias sobre la educación. No se trata sólo de la existencia de diferentes culturas en una sociedad, sino de que el modelo cultural occidental ha incorporado en su seno la diversidad como categoría central, lo cual debilita sus pretensiones hegemónicas. La pérdida de pretensiones hegemónicas genera una fuerte inseguridad y alimenta gran parte de las reacciones conservadoras que aparecen hoy en los países desarrollados, donde la reivindicación del patrón cultural clásico se ha convertido en una fuerte corriente de opinión.

Estos dos fenómenos —debilitamiento del papel socializador de la familia y pérdida de pretensiones hegemónicas en el modelo cultural— afectan especialmente el proceso de socialización primaria. Pero frente a estos cambios en la base del proceso de socialización, el resto de las acciones socializadoras —la socialización secundaria— no permanece inalterado. El análisis de esta fase del proceso de socialización en la sociedad contemporánea permite apreciar que la pérdida de rigidez en la socialización primaria va acompañada por cambios importantes en la socialización secundaria. Se podría, de una manera un poco esquemática y extrema, formular la hipótesis de la existencia de una especie de secundarización de la socialización primaria y de primarización de la socialización secundaria. La secundarización de la socialización primaria se expresa fundamentalmente a través del ingreso cada vez más temprano en instituciones escolares, y del menor tiempo pasado con los adultos más significativos (padres y madres), reemplazados por otros adultos más distantes y neutrales afectivamente o por el contacto con los medios de comunicación. Pero la primarización de la socialización secundaria, en cambio, es un fenómeno que se caracteriza por la incorporación de mayor carga afectiva en el desempeño en instituciones secundarias. La emotividad y la religiosidad que caracteriza el contacto con la televisión constituye, sin duda, una primera referencia a este fenómeno. La televisión, como agente de socialización, no

moviliza fundamentalmente la racionalidad, sino la afectividad, lo cual es precisamente el rasgo central de la socialización primaria. Pero, además de la televisión, los vínculos primarios tienden a ser cada vez más reclamados tanto en el conjunto de las instituciones sociales como en el desempeño laboral.

Las tendencias en la organización del trabajo, por ejemplo, muestran una serie de rasgos directamente vinculados a este fenómeno de «primarización» de los vínculos laborales. La crisis de los grandes aparatos y la tendencia a operar sobre la base de unidades pequeñas, autónomas y flexibles supone la desaparición de los mecanismos impersonales de las grandes burocracias, reemplazados por los contactos cara a cara, donde la integración, el trabajo en equipo, la solidaridad constituyen elementos claves. Esto significa que, al contrario del modelo fordista tradicional, donde lo que valía era la competencia técnico-profesional y donde la vida privada, los rasgos de personalidad, etc., eran factores secundarios, ahora el desempeño profesional tiende a incluir cada vez más todas las dimensiones de la personalidad y no sólo la competencia técnica⁴. Además de ese aspecto, las empresas comienzan a considerar cada vez con más atención los rasgos de personalidad de los empleados, lo cual ha permitido advertir un fenómeno que hasta ahora se consideraba propio del clientelismo político o del funcionamiento ineficaz de la economía de los países atrasados: la introducción de las preferencias personales en el ámbito de la producción económica y del desempeño laboral. Como sostiene A. Labaube en el artículo ya citado, «a partir del momento en que la apariencia o la pasión ocupan el lugar del tranquilizador *savoir-faire*, los riesgos y los abusos no están lejos». Los responsables de la contratación en las empresas modernas tienen en cuenta

⁴ Véase, por ejemplo, ALAIN LABAUBE: «Les exigences de la professionnalisation». *Le Monde*, 15 de marzo de 1995.

actualmente, además de la indispensable posesión de los diplomas técnicos, las características de personalidad. Se buscan, como manifiesta un análisis de políticas de contratación en Francia, personalidades fuertes, aptas para la convivencia, capaces de animar equipos de trabajo y de adaptarse a situaciones cambiantes⁵.

Otro ejemplo de esta tendencia es la necesidad cada vez más frecuente de regular, mediante un mecanismo secundario como la ley, aspectos que tradicionalmente estaban autorregulados por mecanismos culturales. Lawrence Friedman⁶ ha señalado, precisamente, que el intenso personalismo que caracteriza la sociedad contemporánea está acompañado por una expansión igualmente intensa de la ley como forma de autoridad. Estos dos procesos parecen, a primera vista, contradictorios. Sin embargo, los problemas de la crisis de la autoridad y la expansión de la ley tienen una relación inversa. Mientras el problema de la autoridad es su crisis y declinación, el problema de la ley es que se expande cada vez más. La paradoja, sin embargo, es sólo aparente. Tal como muestra Friedman, las áreas en las que se está reduciendo el papel de la autoridad son, precisamente, las mismas áreas en las que se expande la ley. La ley, como instrumento de control social, constituye una especie de reemplazo, un sustituto de la autoridad tradicional.

Incorporar mayores cuotas de afectividad y de compromiso total a la socialización secundaria no es un fenómeno banal. La modernización estuvo, hasta ahora, asociada directamente con el proceso de secularización; es decir, a la pérdida de importancia de los valores sagrados en la vida pública. Mientras lo sagrado constituye un patrimonio de la vida

⁵ MARIE-BÉATRICE BAUDET: «Un couple indissociable; dans la relation qualification-professionnalisation, le comportement a désormais toute sa place». *Le Monde*, 17 de mayo de 1995.

⁶ L. FRIEDMAN: *Op. cit.*

privada y familiar, las instituciones públicas pueden integrar a las personas por algún aspecto parcial y especializado de su personalidad. En este esquema, la escuela —particularmente la escuela pública— puede y debe reclutar y tratar a sus alumnos con independencia de su raza, su religión, su género o su ideología política. La socialización secundaria, en síntesis, siempre ha sido patrimonio de instituciones que no reclaman la adhesión **total**. Estos cambios en el proceso de socialización afectan las bases mismas de la modernización social. La introducción de elementos primarios en las instituciones secundarias puede provocar el debilitamiento de la cohesión social basada en elementos universales y, por esta vía, abrir la puerta a tentaciones autoritarias de controlar las instituciones, de hacer política con la subjetividad y con lo particular.

Pero frente a estas derivaciones autoritarias, también es preciso señalar las potencialidades liberadoras que abre una socialización más flexible y abierta. Si la responsabilidad por la formación ética, por los valores y los comportamientos básicos pasa a depender ahora mucho más que en el pasado de instituciones y agentes secundarios, también se abren mayores posibilidades de promover concepciones tolerantes y diversas.

En este contexto, la educación y todas las acciones de socialización están —y lo estarán mucho más en el futuro— sometidas a nuevas tensiones y desafíos. Formar para utilizar los mayores espacios de libertad y para construir su propia identidad reconociendo la del otro supone articulaciones distintas entre escuela, familia, medios de comunicación, empresas e instituciones políticas, así como articulaciones distintas entre lo básico y lo cambiante en el desarrollo de la personalidad. A continuación intentaremos analizar algunas de estas articulaciones.

5.1. La articulación entre lo estable y lo dinámico

La construcción de la identidad implica establecer, tanto en el nivel social como en el individual, una determinada articulación entre lo estable y lo dinámico. En el plano de la ética, por ejemplo, la construcción de la identidad supone una articulación entre un núcleo «duro» y un conjunto «blando» de valores y reglas de conducta; en el plano social, la identidad también se define por la articulación entre el desarrollo de la individualidad y el desarrollo de la sociabilidad, entre lo adscriptivo y lo electivo, entre lo propio y lo ajeno, entre lo local y lo universal, entre la continuidad histórica y la transformación.

La crisis de la modernidad parece haber reducido al mínimo el ámbito de lo estable, de lo adscriptivo, de lo «duro» y lo básico. Sin embargo, esta reducción no provoca automática y linealmente un aumento de los ámbitos de libertad. La debilidad de los marcos de referencia está socialmente asociada a inseguridad económica, pérdida de confianza y legitimidad respecto a lo propio, y puede provocar, como lo demuestran una enorme cantidad de acontecimientos contemporáneos, el refuerzo irracional de la demanda de límites y pautas fijas. La sociedad actual muestra la coexistencia, por un lado, de la ampliación sin precedentes de los ámbitos de libertad y de elección y, por el otro, un retroceso a valores y comportamientos propios de sociedades tradicionales. Esta dualidad no se advierte sólo entre sociedades o culturas, ellas mismas internamente homogéneas. Al contrario, la dualidad atraviesa transversalmente las sociedades. En un artículo reciente sobre sus impresiones acerca de la sociedad norteamericana, por ejemplo, T. Todorov planteaba de forma bastante interesante lo que él considera un fenómeno específicamente norteamericano de retroceso en relación al proceso de construcción de una identidad democrática⁷.

⁷ TZVETAN TODOROV: «Du culte de la différence à la sacralisation de la victime», en *Esprit*, junio de 1995.

La primera manifestación de este retroceso se refiere a los propios individuos y consiste en pensarse sistemáticamente como víctimas y no como responsables de su propio destino. En Estados Unidos se ha extendido en forma significativa el rasgo cultural de buscar siempre un responsable de lo que no anda bien en nuestra vida. Esta actitud, hasta ahora reducida al plano de la conducta individual, se ha modificado, y lo novedoso es que la condición individual de víctima ahora es reivindicada en la esfera pública. La segunda manifestación consiste en pensar y actuar no como individuo sino como miembro de un grupo. Estos grupos asumen existencia política y muchas decisiones comienzan a ser tomadas en función de cuotas por grupos, independientemente de las condiciones individuales. Detrás de la tendencia a la representación política por grupos —destinada a asegurar la representación de las minorías— se encuentra el supuesto según el cual, por ejemplo, un negro piensa como negro y sólo puede ser representado por otro negro, una mujer piensa como mujer y sólo puede ser representada por otra mujer, y así sucesivamente. El corolario de este esquema de pensamiento es la fobia a la mezcla, comportamiento ya significativamente visible en varias esferas de la vida norteamericana.

La articulación entre lo estable y lo dinámico plantea, desde el punto de vista educativo, una serie de preguntas cruciales. ¿Cuánta estabilidad, por ejemplo, es necesaria para el cambio? ¿Cuánta seguridad en los propios valores es necesaria para ser tolerante? ¿Cuánto individualismo es necesario para ser solidario? ¿Cuánta repetición se requiere para ser creativo? Los educadores solemos efectuar una extrapolación directa entre el objetivo a lograr y el proceso para conseguirlo. Así, tendemos naturalmente a pensar que si el objetivo es lograr el desarrollo de la tolerancia, será necesario ser tolerante en todas las etapas del desarrollo psicológico y en todas las situaciones de aprendizaje. La psicología evolutiva nos enseña, en cambio, que el logro de ciertos re-

sultados requiere, en determinadas etapas, pasar por la experiencia opuesta. Las prácticas autoritarias generalizadas en los sistemas educativos nos han dotado de una desconfianza total hacia las reivindicaciones de los patrones fijos de conducta. Sin embargo, sería saludable volver a recordar algunas de las conclusiones de los psicólogos que estudiaron los procesos de construcción de las categorías morales y su relación con los fenómenos de violencia y de autoritarismo. Al respecto, por ejemplo, una de las críticas más serias a las acciones educativas tradicionales es que la educación ha intentado superar el problema de la violencia eliminándola como tema de las acciones escolares. Como expresara un importante psicólogo contemporáneo, nada, en la educación de nuestros niños y jóvenes, los ha preparado para dominar su violencia, porque ella ha sido negada en su escolaridad. Nuestra cultura tiene esto de particular: estimula un espíritu extremadamente competitivo, favorece los sentimientos agresivos que excitan la rivalidad, pero convierte en tabú la agresividad misma. Estamos habituados a condenar los actos de violencia tan frecuentes en los medios de comunicación de masas, pero en realidad lo que nos hace falta, tanto en nuestros sistemas educativos como en dichos medios, es la promoción de modos satisfactorios de comportamiento en relación con la violencia⁸.

La conclusión más clara que se puede obtener de la experiencia histórica y del desarrollo de la personalidad individual es que tanto la ausencia como la presencia total de un núcleo sólido de valores y de capacidades cognitivas impiden construir valores de tolerancia, de apertura y de flexibilidad, así como desempeños intelectuales flexibles y creativos. La historia de las civilizaciones brinda varios ejemplos de cómo la fuerte cohesión cultural está asociada a intolerancia, a encapsulamiento y, en definitiva, a la muerte de la

⁸ BRUNO BETTELHEIM: *Survivre*. París, Lafont, 1979.

cultura⁹. La sociedad actual nos brinda numerosos ejemplos del fenómeno contrario: la ausencia total de marcos de referencia también genera actitudes de anomia, de disociación y desvinculación social, y la búsqueda de protección a través de la re-creación de vínculos tradicionales. Aquí radica, en consecuencia, el primer desafío para la pedagogía: definir cuáles son los componentes del núcleo básico de la personalidad y de la inteligencia y las modalidades de su formación. Los equilibrios son siempre muy fáciles de formular pero muy difíciles de lograr en las prácticas institucionales. La dificultad, sin embargo, no evita la necesidad de lograrlos.

5.2. La articulación entre lo propio y lo ajeno: la identificación de la frontera

En segundo lugar, la construcción de la identidad implica la identificación de un «diferente», la identificación de una frontera. La identificación de una frontera, en momentos en que la globalización de todos los ámbitos de la vida social se generaliza, puede parecer un contrasentido o una aspiración regresiva, contraria al ideal educativo de comprensión internacional y de tolerancia. Sin embargo, el ideal de tolerancia y comprensión supone no tanto la desaparición de las fronteras como la desaparición de la concepción del «diferente» como un enemigo. El peligro que encierra una versión ingenua o «angelical» de la educación sin fronteras consiste en dejar que los valores ligados a la defensa de la identidad sean expresados por las versiones regresivas, defensivas y tradicionales, cuya expresión actual son las diferentes formas de neocomunitarismo fanático que se expanden en diversas regiones y que, como respuesta, los valores de la globalización y la internacionalización sean expresados por una elite financiera o tecnocrática, separada del resto de la población.

⁹ Véase, al respecto, el libro de LÊ THÀNH KHÔI: *Education et Civilisations. Sociétés d'hier*. París, Nathan-BIE-UNESCO, 1995.

La globalización, además de superar las fronteras geográficas, ha erosionado los vínculos tradicionales de solidaridad sin que todavía aparezcan con igual intensidad otras formas de cohesión. La ruptura de los vínculos tradicionales de solidaridad genera nuevas formas de exclusión, de soledad, de marginalidad. Pero también suscita nuevas formas de asociación cuyos valores no son necesariamente positivos desde el punto de vista del desarrollo individual y social. En la base de la sociedad o en los sectores excluidos, asistimos, actualmente, a algunos fenómenos de neocomunitarismo que basan la integración y la protección de sus miembros en valores de intolerancia, de discriminación y de exacerbación de los particularismos. En la cúpula, también se aprecian algunos fenómenos similares. El desapego a la nación que caracteriza a las elites que participan de la economía supranacional plantea el riesgo de que su sentido de responsabilidad no vaya más allá del vecindario¹⁰.

El optimismo generalizado de hace unos pocos años sobre la construcción de entidades políticas supranacionales, como la Unión Europea, por ejemplo, se ha diluido rápidamente. Las dificultades, sin embargo, no implican un retorno a la situación anterior. El Estado-Nación, por lo tanto, no puede ser mantenido en su forma tradicional, pero tampoco puede ser olvidado rápida y fácilmente. Desde una perspectiva educativa, el problema consiste en cómo promover una identidad nacional que se articule en forma coherente con la apertura y el respeto hacia los otros, hacia los diferentes. En este sentido, el debate europeo acerca de la construcción de un concepto de ciudadanía basado en una comunidad de naciones ha permitido apreciar la importancia de la **ruptura cognitiva** que implica superar el concepto de ciudadanía basado en el Estado-Nación. El problema fundamental que ha sido señalado

¹⁰ CHRISTOPHER LASCH: *The Revolt of the Elites and the Betrayal of Democracy*. Nueva York, Norton, 1995.

en relación con este proceso es la **ausencia de experiencias** de la mayor parte de los ciudadanos en relación a lo que puede constituir una ciudadanía europea. Según estos diagnósticos, la construcción política estaría mucho más avanzada que la experiencia colectiva, lo cual podría explicar la significativa distancia que existe actualmente entre las elites y la opinión pública en la manera de percibir este proceso¹¹.

En este sentido, parece oportuno hacerse eco del llamamiento de algunos intelectuales sobre la necesidad de evitar caer en la demonización del nacionalismo. Según estos autores, la integración en una unidad mayor sólo será posible a partir de una sólida y segura identidad cultural propia. La confianza en sí mismo constituye, desde este punto de vista, el fundamento inicial de cualquier estrategia de integración y de comprensión del «otro». El miedo, la inseguridad, la subvaloración de lo propio no pueden, en ningún caso, ser la fuente de una nueva cultura ciudadana¹².

Formación para el ejercicio responsable de la ciudadanía y redefinición del vínculo entre ciudadanía y Nación son, en consecuencia, dos aspectos fundamentales de la acción educativa destinada a promover una identidad ligada positivamente con los valores de paz y tolerancia.

5.3. Individualismo e intereses generales

La crisis de las identidades políticas y de la representación política ha traído consigo, como consecuencia, la crisis del Estado y de todas las formas de expresión de los «intereses generales». ¿Quién garantiza hoy los intereses generales? ¿Quién puede tomar decisiones de largo plazo? ¿Quién asu-

¹¹ DOMINIQUE WOLTON: *La dernière utopie. Naissance de l'Europe démocratique*. París, Flammarion, 1993.

¹² JULIA KRISTEVA (entrevista): *Le Monde des Débats*, núm. 1, octubre de 1992.

me una visión de la sociedad que vaya más allá de los intereses individuales o sectoriales? Al desaparecer toda forma de regulación basada, de alguna manera, en la idea de fines últimos, del sentido hacia el cual se debía orientar la acción social, la articulación entre intereses individuales e intereses generales se convierte en un desafío permanente. En el capitalismo tradicional, los intereses particulares de cada sector social eran presentados como intereses generales, y el éxito en esa operación definía, precisamente, el carácter hegemónico de una determinada clase social. Ahora, en cambio, esta pretensión hegemónica ya no tiene la fuerza del pasado. La ausencia de pretensión hegemónica de los modelos culturales actuales contiene una fuerte potencialidad excluyente, que supone —en definitiva— no hacerse cargo de la totalidad, sino sólo de los intereses particulares.

En este contexto, la tensión entre intereses individuales e intereses generales asume nuevos significados y manifestaciones. La tendencia a depositar mayor poder de decisión en los ciudadanos, por ejemplo, responde al proceso de democratización de la sociedad. Pero ese mayor poder de decisión implica, sin embargo, la existencia de un alto nivel de responsabilidad individual. El tema de la responsabilidad constituye, por esto, un tema central en las reflexiones sobre el futuro. En la medida en que se debilitan las regulaciones externas, en la medida en que las decisiones no son tomadas por otros sino por nosotros mismos, aumenta el papel de la responsabilidad individual o grupal respecto a las decisiones. La formación ética se convierte, en consecuencia, en un requisito central de la formación ciudadana. Sobre ello hay numerosos testimonios que muestran la existencia de una conciencia general sobre la necesidad de reforzar la formación ética en las escuelas y en el resto de las instituciones sociales. La responsabilidad ciudadana de las empresas frente al problema del empleo y del medio ambiente, la responsabilidad de los medios de comunicación frente a la formación de las personas, la responsabilidad de los educadores frente al aprendizaje de los

alumnos, la responsabilidad de los alumnos frente a su propio proceso de aprendizaje son, entre muchos otros, algunos ejemplos de cómo será necesario reforzar el protagonismo de las personas y de las instituciones para evitar que la desregulación se transforme en caos y en ruptura de la cohesión social mínima. El desafío al que se enfrentan los procesos de construcción de una nueva cultura ciudadana consiste, en consecuencia, en ofrecer alternativas no excluyentes, alternativas tolerantes y pacíficas a la demanda de formación ética.

La formación ética del ciudadano, sintetizada en la idea de responsabilidad, estuvo íntimamente asociada a la idea de nación. Formar en la responsabilidad implica aprender y aceptar que tenemos una historia común, valores comunes, destino común. La crisis del Estado-Nación coloca la cuestión de la responsabilidad en un contexto diferente y mucho más amplio. La tensión tradicional entre la socialización, entendida como proceso destinado a reforzar la cohesión social, y la individualización, entendida como proceso destinado a desarrollar la capacidad personal para expresar intereses y finalidades, cambia ahora de significado. La socialización, percibida tradicionalmente como el aspecto conservador de la educación, puede y debe ser recuperada por su capacidad para desarrollar los sentimientos de solidaridad y de cohesión frente a las tendencias destructoras de la lógica del mercado. Una socialización basada en la lógica del mercado conduce a preocuparnos del otro sólo en su calidad de complemento necesario —y puramente transitorio— de las operaciones de intercambio (cliente, proveedor, etc.). La socialización basada en la lógica de las identidades culturales incorpora al semejante en forma total y excluye, también en forma total, al diferente. El desafío de la socialización moderna consiste, precisamente, en desarrollar la capacidad de reconocer al otro como sujeto. En palabras de Touraine, el desafío consiste en superar el carácter instrumental del mercado, por un lado, y el autoritarismo de la lógica identitaria, por el otro.

5.4. Identidad y capacidad de elegir

Todos sabemos que una de las características centrales de la vida democrática consiste en exigir de parte de los ciudadanos el ejercicio de su capacidad de elegir entre distintas opciones posibles para resolver un problema. Pero las condiciones de la vida moderna han producido un aumento notable de los ámbitos sobre los cuales un ciudadano debe decidir y del espectro de opciones que debe aceptar como legítimas. Desde este punto de vista, la democracia como ejercicio de la capacidad de elegir ha superado ampliamente el mero marco de la elección de opciones políticas. En este sentido, es importante llamar la atención sobre un fenómeno que afecta directamente nuestra comprensión de las actitudes juveniles. La elección, como capacidad que debemos ejercer a nivel individual, es una conducta que tiene lugar cada vez más tempranamente en el proceso de formación de la personalidad. Es verdad que las decisiones políticas y, en algunos casos, las decisiones sobre la incorporación al mercado de trabajo son relativamente tardías. Sin embargo, se ha adelantado significativamente el momento de elegir en aspectos que pertenecen al ámbito de la vida privada: la sexualidad, la vestimenta, la elección de actividades (deportes, tiempo libre, etc.). Los jóvenes de hoy están convocados a elegir, a tomar decisiones que, hasta hace poco tiempo, estaban definidas por autoridades externas al individuo: el Estado, la familia, la Iglesia, incluso la empresa. Enseñar a elegir constituye, por ello, una tarea importante de la educación para la paz y la democracia. Pero el desafío es para la sociedad en su conjunto y no sólo para la escuela. Actualmente nos encontramos con la paradoja de vivir en una situación en la cual exigimos mayores niveles de responsabilidad a edades más tempranas y, al mismo tiempo, prolongamos el período de dependencia a través del aumento de los años de escolaridad, las dificultades de inserción en el mercado de trabajo, de acceso a la vivienda, etc. En esta asincronía radica una de las fuentes generadoras de conflictos que la sociedad no logra resolver.

El desarrollo de la capacidad de elegir supone una pedagogía muy diferente de la vigente en nuestros sistemas escolares. El trabajo en equipos, la solidaridad activa entre los miembros del grupo y el desarrollo de la capacidad de escuchar constituyen, entre otros, los elementos centrales de esta pedagogía que debemos desarrollar desde el punto de vista teórico y práctico¹³.

5.5. El conflicto y la construcción de la identidad

Todas las articulaciones analizadas en los puntos anteriores remiten, en última instancia, a un problema fundamental: el papel del conflicto, de la oposición, de la dificultad, en la construcción de la identidad. Lo propio, en definitiva, se construye a partir de la definición y de la relación con lo diferente. En este sentido, las estrategias de socialización escolar enfrentan la necesidad de establecer cuáles serán los elementos frente a los cuales la escuela definirá una actitud de oposición, cuáles serán considerados como positivos y frente a cuáles la escuela se definirá como neutral. En el modelo tradicional, la escuela trabajaba sobre lo universal, sobre lo común y, en ese sentido, se presentaba como **neutral** frente a importantes factores de diferenciación cultural. Pero esta neutralidad relativa era posible en la medida en que los factores de diferenciación cultural pertenecían bien a la familia, bien a la condición de extranjero. La idea de nación y la movilidad social permitían la neutralidad de la escuela frente a los orígenes de clase, de etnia o de cultura. En ese contexto, la socialización escolar operaba en el marco del conflicto entre las versiones particulares y las universales. Los patrones

¹³ MICHEL CROZIER ha insistido recientemente sobre la capacidad de escuchar como elemento central de una educación para la democracia, que supera las limitaciones tradicionales de la instrucción cívica. Véase M. CROZIER: *La crise de l'intelligence. Essai sur l'impuissance des élites à se réformer*. París, InterEditions, 1995.

entendidos como universales se definían, precisamente, por su neutralidad frente a los particularismos, y en esa oposición adquirirían su fortaleza y su importancia educativa. El desafío de romper los particularismos otorgaba a la neutralidad relativa de la escuela un carácter activo. El ejemplo clásico de este fenómeno ha sido el debate sobre el laicismo escolar que, con mayor o menor dimensión, ha estado presente en la mayor parte de los países occidentales.

La crisis actual del Estado-Nación, las dificultades cada vez más serias para garantizar expectativas de movilidad social y los cambios culturales asociados al proceso de modernización han agotado la vigencia de este esquema de compromiso y neutralidad. La escuela afronta, ahora, una doble tensión. Por un lado, la tensión entre el autoritarismo de las demandas identitarias y la liberación de las propuestas universales. Por el otro, la tensión entre la uniformización de las propuestas universales y el respeto a las diferencias. Una propuesta democrática supone asumir el polo de la apertura a lo universal a partir de una identidad propia, enfrentándose simultáneamente a la opción autoritaria de las identidades cerradas sobre sí mismas y a la opción de la apertura a-crítica ante los mensajes uniformes.

6

**LA ESCUELA
TOTAL**

Si bien el futuro no está escrito, ya se advierten algunos parámetros que permiten identificar las principales líneas sobre las cuales va a transitar su discusión. En última instancia, las alternativas del desarrollo social siempre giran alrededor de las opciones clásicas entre democracia o autoritarismo, equidad o desigualdad, libertad o dominación. La especificidad de cada etapa histórica está dada por la definición de qué, cómo y quién representa cada una de estas opciones. En este sentido, una de las peculiaridades de la actual etapa histórica es que todos parecen aspirar al cambio y todos lo anuncian en nombre de los mismos valores.

Cuatro ejemplos en el campo específico de la educación servirán para mostrar la dificultad actual de identificar claramente qué, cómo y quién representa más adecuadamente el campo de la democracia, la equidad y la libertad. El primero de ellos se refiere a la estrategia basada en dar prioridad a la expansión de la cobertura de la educación primaria. Este postulado constituye, para algunos, una consigna democrática y equitativa. Para otros, en cambio, representa una nueva versión del conservadurismo social, que sólo quiere brindar a los sectores populares la educación de base, monopolizando el acceso a la enseñanza superior para los sectores altos de la sociedad o para los países desarrollados.

El segundo ejemplo de esta misma ambigüedad es la prioridad asignada a la acción del Estado. La defensa de la acción pública estatal en educación fue tradicionalmente

una consigna de izquierda, que percibía al sector público como la garantía de equidad y de democracia en la oferta educativa. Numerosos análisis y experiencias históricas, en cambio, han mostrado que el Estado no es —de por sí y en forma abstracta— una garantía de equidad y democracia, y que, en cambio, puede ejercer su acción como aparato de dominación contrario a la libertad y al respeto a las diferencias.

La expansión de las nuevas tecnologías es el tercer ejemplo de esta misma ambigüedad: para algunos es una promesa de realización de todas las utopías democráticas, mientras que para otros constituye una amenaza destinada a reforzar las desigualdades y los controles sobre los ciudadanos. Por último, los propios objetivos democráticos de la educación como actividad que debe ser destinada a la formación integral de la personalidad a través del desarrollo de capacidades tales como la creatividad, la solidaridad, la solución de problemas, son ahora reivindicados no sólo por los educadores progresistas, sino también por actores sociales que —como los empresarios— en el pasado eran identificados como fuertes opositores a estas propuestas.

Entre otras muchas consecuencias de esta situación, la ambigüedad y la opacidad de los debates sociales están provocando la pérdida de identidad de los movimientos progresistas en educación. Grupos significativos de educadores tradicionalmente comprometidos con propuestas de cambio aparecen hoy en posturas conservadoras frente a las consecuencias de los procesos de transformación. Sectores que, al contrario, habían mantenido posiciones conservadoras, aparecen hoy como militantes del cambio y la renovación. Recuperar la identidad del movimiento progresista en educación es una tarea nada banal, ya que la existencia de un actor comprometido con el movimiento social que orienta la educación en un sentido democrático es una de las condiciones del éxito de dichas orientaciones.

6.1. El agotamiento del paradigma de la modernización

La primera parte de este libro estuvo destinada a mostrar los diferentes aspectos de la crisis de la educación. Esta crisis, como vimos, está asociada al agotamiento del modelo de organización social basado en lo que se ha dado en llamar «modernización».

Alain Touraine¹ ha puesto de relieve el carácter unilateral con el cual se ha concebido y conceptualizado el proceso de modernización. En lo esencial, dicho proceso supone que existe (o que debe existir) una correspondencia cada vez más estrecha entre la producción —progresivamente más eficaz gracias a la ciencia, la tecnología y/o la administración—, la organización de la sociedad —regulada por la ley—, y la vida personal —regulada por el interés, pero también por la voluntad de liberarse de todas las limitaciones—. En este proceso hay dos componentes básicos: la racionalidad y la subjetividad. Mientras el primero se orienta a organizar la vida social y las actividades productivas a través de la incorporación de la ciencia y la tecnología, el segundo apunta al desarrollo integral de la personalidad, liberada de las limitaciones impuestas por los determinantes sociales o culturales. Históricamente, sin embargo, la modernidad ha sido asociada casi exclusivamente al primer aspecto. El drama de nuestra modernidad ha sido, como señala Touraine, que se ha desarrollado luchando contra la mitad de ella misma, contra el individuo y su libertad.

La educación constituye, desde este punto de vista, uno de los lugares más importantes de esta pugna entre racionalidad y subjetividad. La organización de la acción educativa en un sistema institucional cuya finalidad principal consiste

¹ La literatura sobre la crisis de la modernización es muy abundante. Entre los recientes y más completos análisis, puede verse ALAIN TOURAINE: *Critique de la modernité*. París, Fayard, 1992.

en preparar para la integración a la sociedad ha sido una de las expresiones más representativas del principio de racionalidad. Para ello, como vimos en la primera parte de este libro, ha sido fundamental hacer énfasis en el aprendizaje de los aspectos universales, por encima de los particularismos y por encima de los sentimientos y las pasiones. Los sentimientos y las pasiones sólo eran promovidos y permitidos en las áreas que desempeñaban un fuerte papel integrador (la nación, la patria o el partido). La socialización escolar, en consecuencia, estaba destinada a promover comportamientos ajustados a las exigencias de un sistema institucional basado en reglas impersonales y comunes a todos. Si bien este modelo suponía una ruptura con la socialización familiar —concebida como el reino del particularismo y de los sentimientos— su funcionamiento estaba orgánicamente articulado con la socialización familiar. La familia socializaba para el éxito escolar, en el sentido en que ella era responsable de formar el núcleo básico de la personalidad, uno de cuyos componentes principales era, precisamente, la preparación para el desempeño escolar.

En este sentido, es importante recordar que una de las pautas básicas de este modelo es que la familia sea responsable de que el alumno llegue a la escuela en condiciones, tanto materiales como psicológicas, de educabilidad. Sólo sobre esta base la educación formal puede asumir su tarea especializada y parcial, es decir, racional. Ésta es una de las explicaciones, entre otras, de las causas por las cuales este modelo de escuela tuvo éxito en los países desarrollados. Como prueba en contrario vale la pena evocar las situaciones de fracaso de la escolarización, particularmente la de los países en desarrollo. En estos países, donde la escuela fue introducida exógenamente, la familia no podía hacerse cargo más que muy limitadamente de la tarea de socializar culturalmente para la escolarización y de garantizar las condiciones materiales de la educabilidad de los niños y jóvenes. La es-

cuela está sometida permanentemente a presiones para asumir las características de una institución «total», donde la función de aprendizaje compite con la formación moral y con la satisfacción de necesidades básicas que, en el modelo clásico, son precondiciones del aprendizaje. Ante esta multiplicidad de demandas, sólo los que se adaptan a las condiciones exigidas por la escuela pueden triunfar².

La tensión entre racionalidad y subjetividad estuvo presente en todo el desarrollo histórico de la educación y de la pedagogía, generando algunas contradicciones insolubles. Así, por ejemplo, las propuestas democráticas desde el punto de vista de la racionalidad instrumental llevaron a enfatizar la ampliación de la cobertura y del acceso a un sistema educativo institucional homogéneo para todos, lo cual implicaba negar la importancia de la atención personalizada. Las diferencias personales fueron asociadas al particularismo cultural y —desde esta perspectiva— su consideración fue percibida como una consigna antidemocrática, o simplemente subestimada desde el punto de vista de la acción política escolar. La democratización del «sistema» se convirtió, por ello, en el drama de todas las pedagogías activas, que entendían los conceptos de democratización y de modernización como formación integral de la personalidad y no como integración al sistema social. Las pedagogías activas ponían el acento en la formación para la libertad y para la creatividad, lo cual las condenaba a desarrollarse fuera del marco institucional de la escuela controlada por el Estado. Lo democrático desde el punto de vista del desarrollo de la subjetividad era elitista desde el punto de vista de la lógica del sistema.

² Véase, para el caso de América Latina, JUAN CARLOS TEDESCO: «Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina», en R. NASSIF, G. W. RAMA y J. C. TEDESCO: *El sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1984. Para una visión más general, SYLVAIN LOURIÉ: *École et tiers monde*. París, Flammarion-Dominos, 1993.

En este sentido, es interesante preguntarse por qué esta contradicción entre la formación integral de la personalidad y la formación para la integración social fue percibida sólo por los movimientos progresistas en educación pero no fue asumida por los movimientos sociales progresistas en general. Ni los partidos de izquierda ni el movimiento sindical hicieron de la educación activa una bandera de acción. Lo social estuvo casi absolutamente ligado a lo económico, y, en consecuencia, la prioridad fue democratizar el acceso al sistema que brindaba, eventualmente, posibilidades de movilidad social. El desarrollo extremo de esta articulación entre lo económico y lo social lo mostraron los países socialistas, donde la educación fue asociada lineal y directamente a los requerimientos del aparato productivo y donde los principios y las prácticas pedagógicas vigentes en las instituciones educativas respondían a criterios tradicionales, focalizados en lo cognitivo y en relaciones claramente autoritarias entre maestro y alumno.

La crisis actual es, precisamente, la crisis de las concepciones unidimensionales de la modernidad. La racionalidad instrumental que niega la subjetividad y el valor de la libertad llevó, en sus extremos, al autoritarismo y a las diferentes versiones del «despotismo ilustrado». La pura subjetividad, sin la racionalidad de la ciencia y de la cohesión pactada libremente, conduce a los integrismos y a los fundamentalismos, igualmente autoritarios. Las críticas al carácter unidimensional de la modernización no deben hacer perder de vista la eficacia de la razón instrumental ni la fuerza liberadora del pensamiento crítico y del individualismo. El libro de Touraine destaca, precisamente, la doble dimensión de la nueva modernización: la racionalidad y la subjetividad. La modernización, desde esta perspectiva, es entendida como la relación inestable, tensa, entre la razón y el sujeto, entre la racionalización y la subjetivización, entre la ciencia y la libertad. Pero no se trata de una relación puramente conceptual, sino política. El desafío de la sociedad y, por lo tanto, de la educa-

ción, consiste en encontrar esta articulación entre racionalidad y subjetividad en el plano de **una acción social**, es decir, de actores sociales y no meramente de individuos aislados.

6.2. Los fines de la educación

Una de las características más importantes del proceso de modernización fue su anti-finalismo, es decir, la ruptura con la idea de fines últimos, definitivos, a los cuales toda la acción humana debía tender a alcanzar. En su lugar, la modernización enfatizó las **funciones**. El «bien» fue así concebido como toda acción de utilidad social y las instituciones debían, en este sentido, cumplir funciones que tendieran a garantizar la racionalidad del funcionamiento del sistema. La educación, en esta perspectiva, se organizó para cumplir su función de integración social. Era preciso, en consecuencia, enseñar las normas y los conocimientos necesarios para el desempeño de las distintas actividades sociales, sean ellas de tipo productivo, político o social. Preparar para el desempeño de roles fue la función básica de la educación. La contrapartida de esta función era, obviamente, la capacidad del sistema para incorporar a cada uno en aquellos roles para los cuales había sido formado.

Los cambios en el sistema productivo, político y familiar han provocado la crisis de esta propuesta, que ya no tiene capacidad para movilizar a la sociedad. El desempleo erosiona la capacidad de incorporar a las personas de acuerdo con la formación profesional recibida; la formación despersonalizada no atrae ni promueve el aprendizaje de las nuevas generaciones, que no le ven sentido a una acción escolar desligada de pautas de vida donde están estimulados a elegir permanentemente; los propios educadores no dominan los aspectos más dinámicos de la cultura contemporánea y, en consecuencia, se ven superados en su capacidad socializadora.

La crisis de la modernización basada en el dominio unilateral de la racionalidad ha provocado lo que se percibe como ausencia de fines, ausencia de sentido hacia el cual orientar la acción social. La inseguridad acerca del destino de las trayectorias tanto sociales como individuales constituye uno de los rasgos más visibles de la actual sociedad. Esta carencia es particularmente importante para la educación, ya que pone en crisis la creencia según la cual tenemos algo que transmitir a las nuevas generaciones y, además, queremos hacerlo.

En la elaboración de una propuesta educativa democrática, el primer aspecto que debe ser discutido es, precisamente, el **sentido** de la acción educativa. Esta discusión, además, es urgente. La ausencia de sentido que existe actualmente tiende a ser ocupada por, al menos, dos propuestas que contradicen los objetivos de la modernización y de la democracia.

Por un lado, las propuestas fundamentalistas e integristas, que representan un retorno a la idea de fines últimos y sagrados, que no se discuten y que se imponen a las personas. El fundamentalismo seduce particularmente en aquellos contextos en los cuales la modernización está presente más por sus efectos destructores y excluyentes que por sus potencialidades liberadoras. Frente a la disolución de las formas tradicionales de integración y la escasa capacidad de incorporación de las nuevas, aparecen estas construcciones identitarias antimodernas que, como señalan algunos estudios, se oponen tanto a la modernización como a las formas tradicionales de integración³.

Por el otro, el neoliberalismo, que se traduce en el desarrollo de un individualismo a-social, la despreocupación por

³ El concepto de «construcciones identitarias antimodernas» ha sido tomado del trabajo de ERNESTO OTTONE: *La modernidad problemática*. Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Documento de Trabajo, núm. 39, mayo de 1995.

toda forma de integración y la búsqueda de la satisfacción de los intereses individuales con independencia de sus consecuencias sobre el equilibrio tanto social como ecológico.

Frente a estas dos opciones que niegan uno u otro de los aspectos de la modernización, la única opción democrática posible está dada por la búsqueda de la articulación entre racionalidad instrumental y subjetividad, entre la lógica del sistema y las exigencias del desarrollo de la personalidad.

6.3. La escuela «total»

La escuela tradicional, como vimos, se definía básicamente por su carácter de institución de socialización secundaria: suponía que el núcleo básico de la personalidad y de la incorporación a la sociedad ya estaba adquirido y su función se concentraba en preparar para la integración social, esto es, brindar informaciones, conocimientos, valores, actitudes; etc., cada vez más especializados, que correspondían al desempeño de roles sociales relativamente estables y ordenados jerárquicamente.

Este modelo ha entrado en crisis porque la familia ya no cumple como antes su papel, porque la sociedad y la economía exigen roles cambiantes y un desempeño que compromete el conjunto de la personalidad y no sólo la competencia técnica, y porque las propias aspiraciones de los ciudadanos demandan una atención más personalizada. La disociación entre desarrollo integral de la personalidad y competencias técnicas para el trabajo impuestas por el modelo fordista de producción está desapareciendo, así como los criterios clásicos de representación y de participación ciudadana.

La función de integración social de la escuela debe, en consecuencia, ser redefinida. La crítica democrática al papel

tradicional de la escuela enfatizaba su carácter reproductor y, en este sentido, ponía de manifiesto el carácter conservador de la integración social promovida por la escuela. Esta crítica se dirigía tanto a los contenidos de la socialización escolar y sus prácticas pedagógicas como al diseño institucional, basado en un sistema estructurado en forma piramidal, en correspondencia con la estructura social. Lo cierto es que este modelo ha agotado sus posibilidades y actualmente las alternativas renovadoras o conservadoras ya no giran alrededor de los mismos ejes que en el pasado. Estamos, en cambio, ante un abanico de posibles escenarios sociales donde promover la integración y la cohesión social sobre la base de compromisos y acuerdos libremente discutidos asume un carácter claramente progresista y donde, al contrario, son las opciones conservadoras las que promueven bien la desintegración del tejido social a través del individualismo a-social y la exclusión, bien la integración total —el «integrismo»— de los movimientos fundamentalistas.

Dos líneas de análisis se abren a partir de este punto. La primera se refiere a la cuestión de los contenidos de la socialización escolar, mientras que la segunda se refiere al diseño institucional. Si bien ambas dimensiones están íntimamente ligadas, concentraremos el resto de este capítulo a la primera, para dejar el análisis de las cuestiones institucionales al capítulo siguiente.

El cambio más importante que abren las nuevas demandas a la educación es que ella deberá incorporar en forma sistemática la tarea de **formación de la personalidad**. El desempeño productivo y el desempeño ciudadano, como vimos, requieren el desarrollo de una serie de capacidades (pensamiento sistémico, solidaridad, creatividad, capacidad de resolver problemas, capacidad de trabajo en equipo, etc.) que no se forman ni espontáneamente, ni a través de la mera adquisición de informaciones o conocimientos. La escuela —o, para ser más prudentes, las formas institucionalizadas de

educación— deben, en síntesis, formar no sólo el núcleo básico del desarrollo cognitivo, sino también el núcleo básico de la personalidad. Esto significa que la escuela deberá tender a asumir características de una institución **total**. Si bien estas características de institución total ya estaban presentes en el modelo tradicional, particularmente en los primeros cursos de la escuela primaria, ahora aparecen como una demanda que crece para el conjunto del sistema. La formación de la personalidad de los jóvenes y de los futuros profesionales constituye hoy una exigencia creciente.

La formación integral de la personalidad como tarea de la escuela no está exenta de riesgos y de problemas. Mientras formar la personalidad era una tarea «privada», la escuela podía definir su espacio en el ámbito de lo público, es decir de lo global y de lo universal. Definir claramente las zonas frente a las cuales la escuela era «neutral» constituyó, por ello, una de las tareas más importantes y difíciles en los orígenes de los sistemas educativos occidentales. El carácter democrático de la educación se definía, en este contexto, por su neutralidad frente a las **diferencias**, particularmente las de tipo religioso, étnico, racial, social o de género. Neutralidad frente a las diferencias significaba, en la versión democrática de esta propuesta, un intento de suprimir las desigualdades asociadas a esas diferencias. En la versión conservadora, en cambio, la neutralidad frente a las diferencias implicaba o uniformar e introducir a todos en un modelo cultural dominante y/o legitimar las desigualdades a través del éxito diferencial en el rendimiento educativo.

Ahora, en cambio, sabemos que para suprimir las desigualdades es preciso hacerse cargo de las diferencias y que, además, el desarrollo de la personalidad supone también enseñar a asumir la elección de las identidades de género, de religión y de cultura. Asumir la formación de la personalidad como tarea educativa afecta, en consecuencia, todas las dimensiones de la institución escolar: desde la definición del

currículum hasta los criterios de evaluación y el personal docente. La escuela, transformada ahora en una «institución total», estará expuesta a todos los riesgos de los particularismos. Pero, a la inversa, los particularismos estarán también mucho más expuestos a la acción de las instituciones públicas.

¿Cómo no ver aquí uno de los núcleos más importantes de esa articulación entre racionalidad y subjetividad, que reclamaba Touraine como esencia del proceso de modernización? La mayor injerencia de instituciones secundarias en la formación de la personalidad, entendida como un aspecto exclusivo de la racionalización, lleva a todas las formas del autoritarismo moderno. La subordinación de las instituciones de socialización secundaria a la lógica exclusiva de los particularismos conduce a otras formas de sujeción: la subordinación tradicional a los determinismos biológicos, étnicos, raciales o religiosos. Todo el debate actual acerca de la educación multicultural e intercultural está referido a este problema, que, en definitiva, supone definir **frente a qué será neutral y frente a qué no será neutral la escuela del futuro.**

En este debate, un aspecto al menos parece previsible: los espacios de neutralidad de la escuela serán mucho más reducidos que en el pasado. La escuela ya no podrá dejar de lado ciertos temas, sino que deberá asumirlos desde una perspectiva activa, promoviendo su conocimiento y su discusión. Dicho en otros términos, en la escuela del futuro habrá menos espacio para el currículum oculto. En el modelo tradicional de neutralidad escolar era posible la existencia de un doble discurso entre las propuestas declaradas y las prácticas efectivas. En el nuevo tipo de práctica escolar habrá, por supuesto, funciones latentes y efectos no deseados, pero los fines serán o deberán ser declarados. Habrá una manifiesta presentación de los objetivos que se proponen y un mayor nivel de libertad de elección.

El debate actual sobre la enseñanza de la religión es un ejemplo de este cambio. Al respecto, no cabe duda de que es preciso mantener el principio laico según el cual la enseñanza de la religión es un asunto que corresponde a las iglesias y no a la escuela, particularmente a la escuela pública. Sin embargo, hay dos aspectos sobre los cuales la escuela debe comprometerse activamente. En primer lugar, la comprensión del fenómeno religioso como tal. Conocer la naturaleza del fenómeno religioso y sus diferentes expresiones es fundamental en la formación de una cultura ciudadana. La historia de las religiones, por ello, se está convirtiendo bien en una asignatura, bien en parte importante de la enseñanza de la historia en muchos países. En segundo lugar, es muy importante reforzar la formación ética, donde valores tales como la responsabilidad, la tolerancia, la justicia y la solidaridad constituyen el cuerpo central de la formación de los ciudadanos. La formación en estos valores ya no puede ser abandonada al proceso espontáneo de la vida social.

Asumir la formación de la personalidad desde una perspectiva democrática supone, en consecuencia, rechazar tanto la negación de la subjetividad propia del racionalismo como la idea de una sola personalidad, un modelo único de persona a la cual todos debemos tender, propia del integrismo autoritario. Promover el vínculo entre los diferentes, promover la discusión, el diálogo y el intercambio son el límite a toda tentativa de imposición de un solo modelo de personalidad. En este sentido, y frente a la gran diversidad de opciones que un sujeto encontrará en el desarrollo de sus vínculos sociales, la función de la escuela en relación con la formación de la personalidad consiste en fijar los marcos de referencia que permitirán a cada uno elegir y construir su o sus múltiples identidades.

La mayor incorporación de actividades vinculadas a la formación de la personalidad no implica, de ninguna manera, abandonar la función cognitiva de la educación. Sin em-

bargo, el desarrollo de esta función no podrá seguir orientándose de acuerdo con los patrones tradicionales de transmisión y acumulación de información. En este aspecto, el problema más importante que deberá resolver la escuela es definir **cómo promover el deseo de saber frente a la sobreinformación circulante en la sociedad y cómo formar los marcos de referencia para procesar la información disponible.**

Por este motivo, también los métodos de enseñanza estarán enfrentados a las demandas de mayor ajuste a ritmos y diferencias personales en el desarrollo de las capacidades cognitivas. En el modelo tradicional, basado en brindar informaciones y conocimientos, las metodologías eran frontales. No había ni trabajo pedagógico personalizado ni trabajo grupal o de equipo. La cohesión social se lograba más bien como producto de la acción global del «sistema», y no a través de las prácticas pedagógicas escolares. Por supuesto que numerosos docentes e instituciones efectúan trabajos notables de integración grupal, pero ello no forma parte de los propósitos de las políticas educativas, al punto que todos esos esfuerzos no se reflejan en ningún criterio de evaluación y no producen ninguna reacción de tipo administrativo. El trabajo en equipo, la interdisciplina y todas las propuestas de trabajo colectivo siempre han encontrado enormes dificultades para ser introducidas en las acciones escolares. La función de integración social de la educación, definida tradicionalmente por la preparación para el desempeño de roles jerárquicamente ordenados, deberá ser redefinida a partir de la preparación para el trabajo en equipo, para el ejercicio de la solidaridad, para el reconocimiento y el respeto a las diferencias. Esta formación también exige una articulación precisa entre el grupo y el individuo. Ser miembro activo de un equipo implica disponer de algo propio para aportar. La excelencia individual no es contradictoria con el trabajo colectivo. En este sentido, las nuevas tecnologías de la educación pueden resultar un auxiliar importante, ya que permi-

ten liberar tiempo dedicado a tareas rutinarias para dedicarlas a fortalecer un clima de mayor «convivialidad» en el trabajo pedagógico.

Al respecto, es útil analizar el proceso de introducción de nuevas tecnologías en las actividades productivas. Esta introducción responde básicamente a la necesidad real de eliminar tareas rutinarias y de brindar un servicio más eficiente e individualizado. Su introducción no constituye un hecho aislado, sino que va acompañada generalmente por transformaciones en la gestión, en las relaciones personales y en el orden jurídico⁴. En el caso de la educación, en cambio, se suele perder de vista el objetivo por el cual es necesario introducir nuevas tecnologías. En realidad, lo importante no es introducir nuevas tecnologías por sí mismas, sino nuevas metodologías que se ocupen de liberar al maestro de la tarea de dar información o de llenar formularios administrativos, para permitirle reforzar la atención personalizada y el trabajo en equipo. Para ello, como lo prueban algunas experiencias en países en desarrollo, no es indispensable disponer de ordenadores. Es posible hacerlo con materiales menos caros, tales como las guías escritas de auto-aprendizaje que permiten trabajar en grupos y otorgan al docente el tiempo necesario para ocuparse del aprendizaje en función de los ritmos diferentes de cada alumno⁵.

Formar las capacidades de análisis y síntesis, de trabajo en equipo y de creatividad no es una tarea pedagógicamente fácil ni para el docente ni para el alumno. La pedagogía tradicional se asentó sobre un concepto de **esfuerzo** que estuvo ligado al deber, a la disciplina y al respeto a la autoridad del maestro. Las pedagogías activas, por ello, pusieron el acento

⁴ ALBERT BRESSAND y CATHERINE DISTLER: *La planète relationnelle*. París, Flammarion, 1995.

⁵ Véase, por ejemplo, la experiencia de Escuela Nueva en Colombia. ERNESTO SCHIFELBEIN y otros: *En búsqueda de la escuela del siglo XXI: dos experiencias de autoaprendizaje*. Santiago de Chile, CPU-UNESCO, 1992.

en la ruptura del autoritarismo pedagógico y enfatizaron las nociones de libertad y de participación. Sin embargo, la experiencia de la aplicación de las metodologías activas ha generado, en no pocos casos, la imagen del «facilismo» como propuesta alternativa al esfuerzo que exigían las pedagogías tradicionales. Nada más lejos de la realidad de los nuevos desafíos pedagógicos que esta noción de «facilismo». La construcción de las identidades y la construcción de la inteligencia son procesos muy exigentes en términos de trabajo subjetivo. La base del éxito de este trabajo subjetivo es la motivación y la adecuación de las propuestas de aprendizaje a las posibilidades del desarrollo cognitivo. Pero en este aspecto es donde se abre una vía crucial para el desarrollo de la pedagogía, que deberá resolver educativamente el problema de la motivación para el esfuerzo que requiere el proceso de aprendizaje.

La revalorización del esfuerzo afronta, al menos, dos obstáculos muy importantes. El primero de ellos es la expansión cada vez más acelerada de la industria del entretenimiento y el ocio. El mayor tiempo libre de las personas, particularmente en el mundo desarrollado, ha provocado una expansión enorme de todos los servicios vinculados al entretenimiento fácil de las personas, desde los viajes y el turismo hasta los juegos electrónicos y todas las formas de videoespectáculos. Pero el tiempo libre también está vinculado a la falta de trabajo. El «facilismo» del entretenimiento y la ausencia de perspectivas de trabajo productivo son factores muy poderosos de desmotivación para el esfuerzo de aprendizaje. Este problema trasciende, obviamente, las posibilidades de la escuela. Sin embargo, ella debe hacerse cargo de él y acompañar las estrategias generales destinadas a afrontarlo. Preparar para el uso crítico de los medios de comunicación y entretenimiento y para el desempeño en actividades que hoy no se consideran trabajo pero que en el futuro deberán ser asumidas como tales son algunas de las vías abiertas para la acción escolar. Asimismo, la escuela —de acuerdo

con el resto de las instituciones sociales— debería asumir la tarea de promover estrategias basadas en la superación de los dos factores educativamente más negativos de las estrategias actuales de entretenimiento: la pasividad y el individualismo. Promover estrategias para el tiempo de ocio basadas en la actividad de grupo constituye el punto de partida para convertir la distracción en un factor educativo.

El segundo obstáculo a la revalorización del esfuerzo es de signo contrario al anterior y se refiere a la competencia exacerbada como base del éxito. La motivación para el esfuerzo basada en el deseo de éxito individual frente al otro constituye una pauta de conducta culturalmente asumida en las sociedades occidentales. El desafío pedagógico consiste en promover conductas donde el equipo y no el individuo aislado sea el factor de éxito y donde el triunfo no signifique la eliminación de los otros, sin los cuales no existe la posibilidad de seguir compitiendo.

6.4. Escuela y sociedad

Para la mayoría de las personas, el modelo de desarrollo capitalista tradicional implicaba un alto grado de disociación entre las capacidades exigidas para el desempeño productivo y las capacidades requeridas por el desarrollo de la personalidad. En términos de Touraine, la racionalidad del ajuste a las exigencias del sistema era incompatible con la subjetividad del desarrollo libre de las posibilidades personales. Esta incompatibilidad se resolvía a través de la función seleccionadora del sistema educativo, que permitía el individualismo sólo para unos pocos. Ahora que las capacidades tienden a ser compatibles, el problema de la cobertura —es decir, las posibilidades efectivas de universalizar el acceso a una educación basada en el pleno desarrollo personal— debe ser reconceptualizado.

Al respecto, las alternativas futuras se ubicarán en un espectro que va desde el extremo de un retorno a la selección en el acceso en función de la nueva división del trabajo hasta la universalización del acceso y, en consecuencia, el debilitamiento significativo de la función de la educación como elemento de selección para el mercado de trabajo.

La opción democrática, obviamente, pasa por la universalización del acceso. Pero en el nuevo escenario social, los argumentos en favor de la democratización educativa no pueden ser los mismos que en el pasado. Para decirlo en pocas palabras, ya no es posible sostener la demanda por la universalización de la educación y pretender, al mismo tiempo, que la educación sea un vehículo de movilidad social. La tensión entre ambas demandas ya es visible en los países desarrollados. En los países en desarrollo, paradójicamente, esta situación ya existía desde hace tiempo a causa de la autonomía entre desarrollo educativo y desarrollo económico. Durante estas últimas décadas, la expansión educativa y la rigidez del mercado de trabajo produjeron el fenómeno bien conocido de la devaluación de los títulos y diplomas. Los egresados de la enseñanza superior comenzaron a acceder a puestos tradicionalmente ocupados por personas con enseñanza media; éstos, a su vez, ocuparon los puestos para los cuales antes sólo se requería educación básica, y los que sólo poseen educación básica tienden a ser los candidatos más firmes al desempleo. Esta tendencia, sin embargo, parece haber agotado sus posibilidades, y ya se advierte que el desempleo afecta también a los más preparados. Si bien es cierto que existen diversos factores a considerar en la explicación de la relación entre empleo y educación, lo cierto es que la disociación entre años de estudio y puestos de trabajo ya es una tendencia visible en la sociedad capitalista.

La dificultad de una propuesta democrática basada en la desvinculación entre educación y movilidad social consiste en que ella pierde uno de los aspectos más dinamizadores de la expansión educativa, tanto en el ámbito social como en

el individual. Romper la cultura de la movilidad, es decir, de la aspiración a un futuro mejor asociado al acceso a un puesto más alto de la escala ocupacional no es una tarea fácil.

Desde las visiones conservadoras, esta ruptura se efectúa a partir de la revalorización de los factores adscriptivos en la determinación del éxito educativo y social. No es casual, por ello, que actualmente tengan tanta repercusión las versiones acerca de la determinación biológica o étnica del desarrollo de la inteligencia o las versiones religiosas acerca del papel de la mujer, por ejemplo. La difusión de estas concepciones implica que la movilidad social no sólo es débil desde el punto de vista del comportamiento real de la estructura social, sino que comienza a debilitarse también desde el punto de vista cultural y, en consecuencia, desde las expectativas del comportamiento social.

En este contexto, es necesario remarcar más que nunca el alcance universal de la educación. Si en el pasado el sistema educativo podía organizarse en niveles crecientes de complejidad, donde cada nivel correspondía a una determinada categoría social, en el futuro la democratización del acceso a los niveles superiores de análisis de realidades y fenómenos complejos debe ser universal. Este acceso universal a la comprensión de fenómenos complejos constituye la condición necesaria para evitar la ruptura de la cohesión social y los escenarios catastrofistas que potencialmente están presentes en las tendencias sociales actuales.

Dos elementos contribuyen a esta ruptura entre acceso a niveles superiores de comprensión de la complejidad y elitismo. El primero de ellos es de carácter cognitivo. El acceso a la complejidad implica un fuerte desarrollo de capacidades **básicas**, es decir, capacidades y competencias que pueden desarrollarse en las primeras etapas de la vida, allí donde la universalización del acceso a la educación ya ha sido, en gran medida, alcanzado. Aquí radica la justificación social más importante de la prioridad a la educación básica, siempre y

cuando sea una educación básica en el sentido de desarrollar las capacidades y competencias fundamentales para el desempeño ciudadano y no meramente un acceso a años de escolaridad vacíos desde el punto de vista de los contenidos. La importancia de la educación básica implica romper una de las pautas más arraigadas en el funcionamiento de nuestros sistemas educativos, que consiste en suponer que cuanto más básico es el contenido de la educación, menos recursos se requieren. Los docentes, por ejemplo, tienden a abandonar los puestos de los primeros grados de cada nivel para ocupar puestos en los escalones superiores, que son los más prestigiosos. Los recursos económicos también son distribuidos de la misma manera. Invertir esta tendencia y promover el prestigio y la importancia de la formación básica será una de las tendencias democráticas más importantes del futuro.

El segundo factor es de carácter social, y se refiere a las tendencias demográficas, que provocarán una progresiva disminución de la demanda de acceso a la educación básica, acompañada de mayores demandas de educación permanente. Esto significa que la formación básica no estará reducida a una etapa de la vida, sino que habrá permanentes oportunidades de reciclaje y actualización.

Estos cambios también implican un profundo replanteamiento del concepto de obligatoriedad escolar. Este concepto nació a partir del reconocimiento de la necesidad social de la educación, razón por la cual **obligatorio, universal y básico** fueron tres conceptos que conformaron un bloque único de propuestas. En el modelo tradicional, estos tres conceptos estuvieron asociados directamente a un nivel del sistema educativo y a una etapa determinada de la vida. Pero si la renovación de los conocimientos y la necesidad de universalizar ciertos saberes y competencias básicas adquiere un carácter permanente, será necesario repensar el problema de la obligatoriedad escolar, que no podrá seguir ligada exclusivamente a un nivel o a una etapa de la vida.

7 SISTEMA O INSTITUCIÓN

Las tendencias a la personalización de los servicios y el énfasis en el desarrollo integral de la personalidad plantean exigencias incompatibles con algunas de las pautas centrales de los modelos tradicionales de organización y gestión de las actividades educativas. Este conflicto está en la base de la tendencia actual destinada a dotar de mayor autonomía a los establecimientos escolares. De acuerdo a esta propuesta, la autonomía de las escuelas permitiría adaptar los componentes básicos del trabajo pedagógico a las características y exigencias de la población a la cual brindan sus servicios.

Los argumentos en favor de la autonomía a las escuelas tienen dos fuentes principales: las teorías del aprendizaje y las teorías de las organizaciones. Con respecto a las teorías del aprendizaje, el constructivismo brindó los fundamentos para la propuesta de dejar a los establecimientos y a los propios docentes buena parte de las decisiones en términos curriculares, permitiendo de esta forma un proceso de aprendizaje basado en la experiencia acumulada tanto por los alumnos como por el equipo docente. Con respecto a la gestión y administración de las instituciones, en los últimos años ha aparecido con fuerza una tendencia orientada a transformar las grandes organizaciones burocráticas en redes planas de instituciones más pequeñas, responsables de decisiones destinadas a mejorar la eficiencia de la producción y el ajuste a las necesidades de los clientes. Los argumentos en favor de la reorganización institucional de la acción educativa se han visto reforzados, además, por los nu-

merosos diagnósticos acerca de los problemas que genera la gestión de sistemas centralizados: ineficiencia, escasa responsabilidad por los resultados, aislamiento y corporativismo, rigidez e inmovilismo frente a los cambios externos.

En síntesis, la propuesta de una acción educativa ligada al respeto a la diversidad tanto personal como colectiva implica una organización institucional que refuerce la posibilidad de funcionamiento autónomo de los establecimientos educativos. Esto supone, en lo esencial, pasar de una lógica basada en las pautas de funcionamiento de un **sistema** a una lógica basada en las pautas de funcionamiento de una **institución**. Al respecto, es importante señalar una vez más que no se trata de abandonar toda idea de sistema, sino, al contrario, de permitir que lo que ha legitimado su aparición, esto es, el fortalecimiento de la cohesión y de la integración, pueda lograrse en forma efectiva. Como lo muestran numerosos ejemplos de sistemas educativos, un funcionamiento administrativo que niega la existencia de instituciones lleva a la uniformidad burocrática, al inmovilismo y a la ausencia de responsabilidad frente a los resultados. La cohesión provocada por este tipo de sistemas es puramente formal, y sus consecuencias, ya no sólo administrativas sino también educativas, son incompatibles con las orientaciones de una política democrática.

No hace mucho, Edgar Morin advertía que la falta de responsabilidad frente a los resultados de sus acciones y la falta de solidaridad que genera el funcionamiento de los grandes aparatos burocráticos conducen a la degradación moral, ya que no hay sentido moral sin sentido de la responsabilidad y sin sentido de la solidaridad¹. Pero el modelo inverso, basado en un conjunto desarticulado de instituciones libradas a su propia y exclusiva lógica de funcionamiento, también conduce a la atomización, al refuerzo de la segmen-

¹ EDGAR MORIN: «Le discours absent», en *Le Monde*, París, 22 de abril de 1995.

tación y a la fragmentación social por la vía de la fragmentación educativa.

7.1. Diseño institucional y justicia

Detrás de la idea de organizar la acción educativa en función de un sistema, coexisten dos posibilidades potencialmente contradictorias: desde la perspectiva conservadora, la idea de la integración, la homogeneización, la incorporación de todos a un sistema jerarquizado de posiciones sociales y a los valores ligados a la aceptación de dicho sistema; desde la perspectiva democrática, el sistema garantiza la equidad, la igualdad en términos de la utilización del principal mecanismo de incorporación y ascenso social.

Esta forma de abordar la cuestión educativa fue un componente importante de una estrategia más global de encarar la cuestión social, que se basó en lo que John Rawls llamó el «velo de la ignorancia»². La educación, de acuerdo con este supuesto, fue organizada sobre la base de ignorar una serie de características que definen la condición y las posibilidades de cada uno en relación al aprendizaje, al desarrollo de la inteligencia y de las capacidades personales. La ignorancia de estos factores fue entendida como una condición de la justicia. Tratar a todos de la misma manera, con independencia de sus condiciones particulares, fue el principio teórico básico de la acción educativa tradicional. Obviamente, en el funcionamiento real de las instituciones educativas, esta igualdad estuvo lejos de ser efectiva, pero las discriminaciones que operaban en la realidad eran consideradas como ilegítimas y producto del desajuste del sistema más que como un producto natural de su dinamismo interno.

² JOHN RAWLS: *Teoría de la Justicia*. México, Fondo de Cultura Económica, 1979.

Esta «opacidad de lo social», como condición implícita de las políticas de equidad social, está desapareciendo. Por un lado, porque emerge una reivindicación de las diferencias que resiste la idea de tratamiento homogéneo. Por el otro, porque hay un conocimiento mucho mayor de las diferencias que en el pasado, y allí donde ese conocimiento no existe, la demanda por conocer es cada vez más intensa. La evaluación de resultados de aprendizaje, por ejemplo, se ha convertido en una tendencia general en las administraciones educativas. Ya es evidente que no se puede continuar con estrategias de acción independientemente de la evaluación de sus resultados. Pero cuando uno conoce los resultados, ya no puede actuar de la misma forma que en el pasado. Los procedimientos homogéneos no pueden mantenerse cuando el «velo de la ignorancia» ha caído.

Pierre Rosanvallon³ ha señalado este fenómeno y sus riesgos. Detrás de este procedimiento basado en la ignorancia de las diferencias se hallaba tanto una función discriminadora, basada en tratar igual a los diferentes, como una función socializadora e integradora, apoyada en la existencia de un mecanismo común a todos. Levantar el «velo de la ignorancia» tiene, también, ambas potencialidades. Permite comenzar a tratar a cada uno en función de su especificidad y de sus necesidades, pero también permite la «des-solidarización» basada en el conocimiento de las posibilidades y de los intereses de cada uno. Como advierte Rosanvallon, el conocimiento de la especificidad y su reconocimiento genera un nuevo principio de vida social donde la tolerancia reemplaza a la solidaridad y la imparcialidad reemplaza a la igualdad y a la equidad.

La transparencia genera, por lo tanto, mayor inestabilidad. La articulación, la construcción de un sentido cívico de

³ PIERRE ROSANVALLON: *La nouvelle question sociale; Repenser l'État-providence*. París, Ed. du Seuil, 1995.

responsabilidad y justicia colectiva deberá ser erigida, discutida, negociada de forma permanente. El diseño institucional de la acción educativa debe, en consecuencia, afrontar este desafío. No es posible prescindir de dotar de mayor autonomía a los establecimientos y, en consecuencia, de la diferenciación y la adecuación a rasgos particulares. Pero tampoco es posible dejar que la adecuación a las diferencias se convierta en adecuación a la desigualdad y se rompa la cohesión social mínima indispensable para la existencia de una vida en común. La compensación de diferencias está en el centro de una estrategia educativa basada en el principio de justicia. Pero esa compensación de diferencias entraña un papel activo de la política, del estado y, en consecuencia, de los mecanismos de consenso.

Paradójicamente, la ruptura de los mecanismos tradicionales de organización institucional de la educación ha sido una iniciativa que podríamos identificar como de «derecha». A pesar de la crítica profunda que todos los análisis inspirados en la teoría de la reproducción efectuaron en los años setenta, mostrando de qué manera el sistema educativo tradicional reproducía las diferencias y excluía a los que no se adaptaban al modelo dominante, fue desde el neoliberalismo —particularmente en Inglaterra durante el período de Margaret Thatcher— desde donde se generaron las propuestas de transformación. No es nuestro propósito efectuar un análisis de este problema en sí mismo, sino —más limitadamente— reconocer como un dato de la realidad que el origen de estas propuestas generó otro hecho social no menos importante: la reacción defensiva frente a las tendencias a la diferenciación, basada en la reivindicación nostálgica del valor del sistema tradicional, igualmente antidemocrático e injusto desde la perspectiva de una política educativa.

Se impone, en consecuencia, un cierto esfuerzo de clarificación conceptual y política que permita superar la confusión que domina buena parte de los debates educativos ac-

tuales y que orienta el comportamiento de los actores frente a las opciones políticas que se abren para el futuro.

7.2. El debate sobre la educación privada

En primer lugar, es necesario aclarar el problema de la privatización. Desde una perspectiva neoliberal, la autonomía de los establecimientos y la introducción de una lógica de funcionamiento basado en las instituciones están asociadas a la idea de desregular el funcionamiento del sistema educativo otorgando mayor espacio a la actividad privada.

La privatización de la enseñanza, en consecuencia, se ha reinstalado en el debate educativo pero sus términos se han modificado sustancialmente⁴. Como se sabe, la controversia tradicional entre enseñanza pública y enseñanza privada giró fundamentalmente sobre un eje ideológico: se trataba, en definitiva, de una pugna por el control de las instituciones responsables del proceso de socialización de las personas. El carácter ideológico de la discusión se basaba en que el contenido del proceso socializador brindado por esas instituciones era sustancialmente diferente. El Estado, con una propuesta secularizadora, competía con otras instituciones tradicionales, especialmente la Iglesia, por el control de la socialización de ciertos sectores de población. Si bien en algunos casos esta pugna se concentró en la educación básica dirigida al conjunto de la población, en otros casos también incluyó la formación de las elites.

Actualmente, en cambio, esta discusión abarca un número más amplio de actores y de variables. Desde el punto de

⁴ En esta parte del texto retomamos los conceptos fundamentales del artículo «Privatización educativa y calidad de la educación en América Latina», en *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, Flasco, 4, 1992, págs. 5-13.

vista de los actores, las demandas por el derecho a educar en el marco de determinadas particularidades se han extendido tanto desde el punto de vista de los contenidos de esas particularidades como de los actores que lo reclaman. Ya no se trata sólo de particularidades religiosas, sino también de particularidades de «estilos de vida», que los padres reclaman para la formación de sus hijos. Desde el punto de vista de las variables incluidas en el debate, también se percibe una ampliación significativa. Ya no se trata sólo de una discusión ideológico-cultural, sino que aparecen también argumentos de tipo financiero-administrativo que ocupan un lugar importante en el debate sobre la privatización.

En síntesis, los principales argumentos que se mencionan para justificar la necesidad de expandir la enseñanza privada son, al menos, los siguientes:

- a) La presión de determinados grupos, para mantener sus patrones culturales.
- b) El desafío de mejorar la calidad de la educación en contextos de restricción presupuestaria.
- c) La necesidad de dinamizar el funcionamiento de las instituciones educativas.
- d) El mayor interés privado por la educación, en virtud de la revalorización del conocimiento como factor de producción⁵.

La discusión de estos argumentos trasluce, a pesar de todo, una fuerte connotación ideológica. Un estudio relativamente

⁵ UNESCO: *Development of Private Enrolment. First and Second Level Education, 1975-1985*. Division of Statistics on Education. París, mayo de 1989. Un resumen de argumentos en favor de la privatización de la educación puede verse en diversas publicaciones del Banco Mundial, que ha mantenido un apoyo sostenido a esta estrategia, particularmente para los países en desarrollo. Véase WORLD BANK: *Financing Education in Developing Countries: An Exploration of Policy Options*. Washington D.C., 1986.

reciente sobre algunos países desarrollados⁶ (Inglaterra, Esco- cia, Estados Unidos, Canadá, Australia, Francia, Alemania, Holanda y Japón) permitió confirmar que aun hoy el debate acerca de la educación privada evita la complejidad y se basa en opiniones categóricas (en favor o en contra). El análisis de la información empírica disponible —no muy abundante, por cierto— muestra que la realidad es mucho más compleja que los discursos categóricos.

Tres ideas muy extendidas son, al menos, las que permi- ten aclarar la información disponible. La primera de ellas es que no hay una asociación unívoca entre privatización de la educación, modernización y desarrollo social. La segunda es que no hay una asociación unívoca entre privatización y des- regulación del funcionamiento de las instituciones educati- vas, y la tercera es que no hay asociación unívoca entre pri- vatización y mejores resultados de aprendizaje.

7.3. Público-privado y desarrollo social

En primer lugar, conviene referirse a las tendencias gene- rales de la educación pública y la privada según los niveles de desarrollo social. Al respecto, la información empírica disponible muestra algunos fenómenos interesantes.

Respecto a la enseñanza pre-primaria, nivel donde el papel del sector privado ha sido siempre muy significativo, la información disponible permite apreciar que mientras en los países del sudeste asiático la cobertura privada es significativamente baja, en el resto de las regiones el sector privado atiende la mitad o más de la mitad de la matrícula.

⁶ GEOFFREY WALFORD (Ed.): *Private Schools in Ten Countries. Policy and Practice*. Londres y Nueva York, Routledge, 1989.

En los últimos años, sin embargo, se ha producido una ex- pansi3n significativa de la matrícula pública, particular- mente en el caso de América Latina. Este aumento está aso- ciado al significativo crecimiento de la cobertura del ciclo preescolar, que en algunos países ya comienza a tener ca- rácter obligatorio. En la medida en que el ciclo preescolar se expande hacia sectores tradicionalmente excluidos (hijos de familias de sectores de bajos recursos), aumenta la res- ponsabilidad del sector público. Dicho de otra manera, el Estado parece ser el sector más dinámico para satisfacer la demanda educativa de la poblaci3n que vive en condicio- nes de pobreza.

El análisis de la enseñaanza primaria, en cambio, indica que en las últimas décadas la situaci3n está prácticamente es- tabilizada. Desde 1975 hasta la actualidad el sector privado absorbe, tanto en los países desarrollados como en los en desarrollo, entre un 10 y un 15% de la matrícula, salvo en el caso de Oceanía, donde alcanza casi el 25%.

En el caso de la enseñaanza secundaria, en cambio, se aprecian dos fenómenos importantes. En primer lugar, una diferencia significativa en el papel que desempeña el sector privado en los países desarrollados y en los países en desa- rrollo. Mientras en los primeros el sector privado atiende un porcentaje cercano al 15% de la matrícula (semejante al re- gistrado en la enseñaanza primaria), el porcentaje de matrí- cula privada en los países en desarrollo alcanza casi el 30%. En segundo lugar, los datos indican que en los últimos años, mientras en los países desarrollados la situaci3n se mantuvo estable, con leve tendencia al aumento del sector privado, en los países en desarrollo se produjo un notorio descenso de la importancia de la matrícula privada. Este descenso está aso- ciado, obviamente, a la crisis económica, que afecta particu- larmente a los sectores medios que habían accedido en el pa- sado a la oferta educativa privada.

Estas informaciones globales ocultan, obviamente, importantes diferencias entre países. En términos muy generales, se podría sostener que hay dos patrones extremos de desarrollo:

a) El que se expresa a través de una concentración del esfuerzo público en la enseñanza primaria, dejando un papel más activo para la actividad privada en la enseñanza media y superior.

b) El patrón inverso, donde el sector privado asume mayores cuotas de responsabilidad en la enseñanza primaria y un papel menos activo en los niveles postprimarios.

Estos patrones de comportamiento reflejan estructuras distintas de demanda educativa y, lo que es más importante, distintos modelos de distribución social de los recursos públicos. Al respecto, nos parece muy ilustrativo analizar dos casos nacionales diferentes: Japón y Brasil. En el caso de Japón, la política educativa se caracteriza por un fuerte papel del Estado como responsable de garantizar una educación básica para toda la población y, al mismo tiempo, de una enseñanza superior de alta calidad. El sector privado prácticamente no existe en el nivel primario, y, si bien su importancia cuantitativa es muy importante en los niveles postsecundarios, las instituciones públicas son las que poseen mayores niveles de excelencia y de prestigio. Esta característica del sector público deriva de los criterios de selección en el acceso, de la diferenciación institucional que define al sector postsecundario público japonés y de su fuerte sentido jerárquico. El caso de Japón representa un ejemplo del modelo «público-elitista», que incorpora estudiantes provenientes de las familias de más altos recursos pero que también permite la incorporación de hijos de familias de bajos recursos con alto rendimiento académico. El papel igualitario de este esquema se fortalece si, como es el caso japonés, la igualdad de oportunidades está garantizada por un sistema público ho-

mogéneo de educación básica. La experiencia japonesa indica que disminuir las exigencias académicas para permitir el ingreso masivo a las universidades públicas no genera mayor equidad, sino, al contrario, otorga a la educación privada la posibilidad de atraer a los hijos talentosos de las familias de altos recursos y convertirse así en el segmento de alta calidad y prestigio del sistema educativo, del cual quedan excluidos los hijos de familias de bajos recursos⁷.

El otro ejemplo interesante es el de Brasil. Los datos de distribución de la matrícula indican que si bien los esfuerzos públicos son mayores en la educación básica que en la superior, existe un porcentaje importante de matrícula primaria privada. Sin embargo, al igual que en Japón, las universidades públicas son las que gozan de mayor prestigio y nivel de calidad. Esta articulación entre altos porcentajes de educación básica privada y educación superior pública de alta calidad ha permitido que el caso de Brasil sea presentado como un caso típico de aplicación regresiva de los recursos públicos en educación: los hijos de las familias de clase alta van a escuelas primarias y secundarias privadas de buena calidad, donde obtienen la preparación que les permite aprobar los exámenes exigentes de las universidades públicas gratuitas. Los hijos de las familias de escasos recursos, en cambio, reciben una educación primaria y secundaria pública de baja calidad, que no los habilita para obtener buenas puntuaciones en las pruebas de acceso a la universidad y, por lo tanto, deben pagar una educación superior de baja calidad.

La gran diferencia entre ambos casos —además, obviamente, de sus niveles de desarrollo económico— radica en

⁷ Estas reflexiones están basadas en GAIL R. BENJAMIN y ESTELLE JAMES: *Public Policy and Private Education in Japan*. Londres, Macmillan, 1988. Un resumen de este libro puede verse en el artículo de los mismos autores «Public and Private Schools and Educational Opportunity in Japan», en JAMES J. SHIELDS (ed): *Japanese Schooling: Patterns of Socialization, Equality and Political Control*. The Pennsylvania State University, 1989.

los niveles de equidad existentes en la base del sistema educativo. Mientras en Japón el Estado garantiza a todos una escuela primaria homogénea, en Brasil la escuela primaria está fuertemente segmentada y el Estado no logra sentar las bases de la igualdad de oportunidades. En estos casos, los mismos resultados en el nivel de la enseñanza superior tienen significados muy diferentes si se analiza el conjunto del sistema educativo.

7.4. Escuela privada y control público

El análisis de las diferencias nacionales también indica que existe una gran diversidad de formas de regulación pública de la actividad educativa privada. Desde este punto de vista, es interesante analizar el caso de países desarrollados con alta participación privada en educación, pero con fuertes controles estatales que regulan sus actividades. En este sentido, el análisis de la experiencia holandesa de privatización de servicios públicos reviste gran interés por las fórmulas de combinación que han desarrollado entre el sector público y el sector privado. Históricamente, el origen de la demanda de enseñanza privada estuvo fuertemente vinculado a la heterogeneidad religiosa. Tanto la comunidad católica como la protestante reclamaron al Estado el apoyo para poder brindar a sus hijos una educación en el marco de sus códigos culturales. «Separados pero iguales» constituyó un componente central no sólo del sistema educativo holandés, sino también del conjunto de su organización institucional.

Esta separación, sin embargo, está acompañada de fuertes regulaciones. Desde el punto de vista del financiamiento, por ejemplo, el Estado brinda un subsidio pero limita severamente la posibilidad de establecer otros pagos adicionales; paga todos los salarios de los docentes, tanto del sector pú-

blico como del sector privado, pero no permite a las escuelas dar suplementos salariales; proporciona los edificios, tanto para escuelas públicas como privadas, a través de los municipios, pero con reembolso del gobierno central. Las cuotas cobradas por las escuelas privadas son muy bajas, debido tanto al temor a perder el subsidio estatal como a la fuerte competencia que genera la facilidad de entrada al mercado permitida por la ley. Por último, el gobierno mantiene fuertes regulaciones a través de aspectos claves de la acción educativa: currículum uniforme, sistema nacional de exámenes al final de la escuela elemental y de la escuela secundaria y controles en los criterios para seleccionar estudiantes⁸. El resultado de esta articulación es que las escuelas privadas holandesas no reclutan alumnos de orígenes sociales distintos de los de las escuelas públicas.

7.5. Privatización y calidad de la educación

Frente al argumento según el cual la privatización favorecería el mejoramiento de la calidad de la educación a través de mayores niveles de responsabilidad ante los resultados y mayor dinamismo pedagógico, los datos existentes tampoco son categóricos. La información disponible acerca de resultados de aprendizaje según el carácter público o privado de los establecimientos y el origen social de los alumnos indica que, en general, la enseñanza privada recluta su alumnado en sectores medios y altos, propiciando de esta forma un fenómeno circular: los alumnos dotados de mejores antecedentes familiares reciben una oferta escolar caracterizada por la disponibilidad de equipamiento y de personal ade-

⁸ ESTELLE JAMES: «Benefits and Costs of Privatized Public Services: Lessons from the Dutch Educational System», en *Comparative Education Review*, vol. 28, núm. 4, 1984.

cuado, y obtienen resultados más altos que los producidos por la escuela pública.

Sin embargo, a pesar de la fuerte concentración de la oferta privada en los sectores sociales medios y altos, hay casos donde la oferta privada se ha ampliado a sectores populares sobre la base de subsidios estatales. Como se sabe, el argumento para estimular este tipo de alternativas ha sido, habitualmente, un argumento financiero. Según algunos estudios, resultaría más barato para el Estado financiar un establecimiento privado que ofrezca educación gratuita, que financiar una escuela pública. De lo que se trata, ahora, es de saber si además de la supuesta ventaja financiera, también hay ventajas desde el punto de vista de los resultados de la acción pedagógica.

La información sobre este problema también es muy parcial. Para el caso de América Latina, por ejemplo, se dispone de datos que pueden ser aprovechados para responder a esta pregunta en dos países: Chile y Uruguay⁹. En el caso de Chile, los datos permiten plantear dos conclusiones generales. La primera es la fuerte segmentación que se advierte en el interior del sistema, donde los alumnos de origen social medio y alto que acceden a escuelas privadas no subvencionadas por el Estado logran niveles de rendimiento tres veces superior al segmento inferior, donde se encuentran los alumnos que provienen de familias en condiciones de pobreza y que ingresan en escuelas públicas. La segunda, menos obvia que la anterior, se refiere al comportamiento de los alumnos de sectores sociales bajos, según reciban educación en escuelas públicas o en privadas subsidiadas. Respec-

⁹ Para el caso de Chile, véase *Logros promedios de castellano y matemáticas en 4.º año básico*. Santiago de Chile, SIMCE, 1990. Para el caso de Uruguay, CEPAL: *¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay?: Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos*. Montevideo, CEPAL, 1990, y CEPAL: *Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en el Uruguay*. Montevideo, CEPAL, 1990.

to a la enseñanza del castellano, las escuelas privadas obtienen resultados mejores que las escuelas públicas en los alumnos de estratos bajos, pero en el caso de los alumnos de estratos muy bajos, la tendencia se invierte. En matemáticas, en cambio, el comportamiento es más regular. Pero, para el caso de Chile, este análisis debe ser ampliado con la información referida al rendimiento de las escuelas privadas según su antigüedad. Como se sabe, el proceso de privatización educativa en Chile fue muy intenso en los últimos años, donde se estimuló la creación de establecimientos a través de incentivos financieros. Las nuevas escuelas privadas se distinguen de las tradicionales, desde este punto de vista, por la importancia del lucro económico como motivación de su creación. Los datos disponibles para la ciudad de Santiago permiten apreciar un fenómeno interesante: las escuelas privadas creadas en los últimos diez años obtienen resultados significativamente inferiores a las que tienen más de diez años de antigüedad, probablemente porque carecen de tradición pedagógica, pero, además, porque reclutan su alumnado en familias de origen social más bajo.

En definitiva, estos datos muestran que las nuevas escuelas privadas subsidiadas se parecen bastante más a las escuelas públicas que las antiguas escuelas privadas, tradicionalmente receptoras de los hijos de las familias de clase media y alta. Sobre esta base, sería posible sostener la hipótesis según la cual en los casos donde hay oferta educativa privada dirigida a sectores sociales de bajos recursos, dicha oferta también es pobre desde el punto de vista de sus posibilidades compensadoras.

Para el caso del Uruguay, los resultados de las pruebas de rendimiento en matemáticas y en castellano, aplicadas a una muestra de escuelas públicas y privadas, con alumnos de diferentes estratos sociales, también son llamativos, puesto que confirman —en un país de larga tradición en educación de buena calidad— el bajo nivel de compensación de diferen-

cias logrado por la escuela frente a las diferencias socioeconómicas de las familias. Sin embargo, el análisis desagregado de los datos permite identificar que el sector de escuelas que logra generar mejores resultados de aprendizaje en alumnos de origen socioeconómico bajo es un grupo de escuelas públicas de ciudades del interior del país. En dichas escuelas existen una serie de características institucionales (personalidad del director, tradiciones pedagógicas en los docentes e imposibilidad de impunidad social frente a los resultados por el contacto directo entre docentes y padres de familia) que explican estos resultados positivos.

7.6. La identidad institucional como explicación de los buenos resultados

En síntesis, los resultados aportados por la información acerca de la acción educativa pública y privada indican que la explicación de buenos resultados en aprendizaje no radica en el carácter estatal o privado de los establecimientos escolares, sino en su dinámica institucional. Los mejores rendimientos están asociados a la posibilidad de elaborar un proyecto educativo del establecimiento escolar, definido por la conciencia de determinados objetivos, por la existencia de ciertas tradiciones y metodologías de trabajo compartidas, por el espíritu de equipo y la responsabilidad ante los resultados, es decir, por la identidad institucional.

En algunos casos este concepto de identidad institucional se asocia con lo que algunos autores denominan «clima institucional» y otros, más dentro de la tradición francesa, «proyecto por establecimiento». El debate sobre estos temas ocupa una atención creciente, tanto en los países desarrollados como en los países en vías de desarrollo, y gira alrededor de tres aspectos fundamentales: *a)*, cómo articular el respeto a

las diferencias y el derecho a la particularidad con la cohesión y la integración social básicas; *b)*, cómo garantizar la equidad social en la distribución del servicio educativo, y *c)*, cómo promover el dinamismo y la eficiencia que requiere todo servicio público en el marco de una sociedad que cambia aceleradamente y que exige un uso eficaz de los recursos disponibles.

La privatización ya no es la única vía para el respeto a las diferencias. Las diferencias y las particularidades ya no son patrimonio exclusivo de lo privado, sino que constituyen, en el marco de sociedades crecientemente pluriculturales, un aspecto fundamental del dominio público. En este sentido, como vimos en el capítulo anterior, la escuela pública está obligada a incorporar aspectos que, en el esquema tradicional, pertenecían al ámbito de lo privado.

Lo público-estatal, a su vez, ya no constituye la única garantía de la equidad en la distribución del servicio educativo. Políticas de compensación de diferencias a través de fórmulas mixtas que focalicen el gasto educativo en las poblaciones con más carencias se revelan como mucho más equitativas que un servicio público-estatal que trata homogéneamente a poblaciones diferentes.

Por último, la dicotomía entre la eficiencia y el dinamismo como patrimonio del sector privado y la rigidez y la ineficiencia como patrimonio del sector público no es sostenible. No hay ninguna razón por la cual el sector público no pueda adoptar estrategias de acción que brinden a sus servicios, específicamente a su servicio educativo, las características de dinamismo y responsabilidad respecto a los resultados que hoy se presentan como incompatibles con su diseño institucional.

La autonomía de los establecimientos constituye una vía prometedora para acercarnos a estos objetivos, a condición

de definir los mecanismos de articulación que eviten la atomización y garanticen una efectiva cohesión interna¹⁰.

El desafío consiste, precisamente, en promover la cohesión entre las instituciones educativas a partir de elementos comunes presentes en el proyecto de cada institución. Articular esfuerzos sobre la base de proyectos o necesidades comunes constituye la línea que puede constituir la base real del sistema. Para ello, el concepto que puede permitir una nueva articulación entre la autonomía de los establecimientos y la necesaria cohesión entre ellos es el concepto de **red**.

7.7. Redes educativas

El uso del término «red» se ha extendido en los últimos años a un espectro muy amplio de estructuras y organizaciones, y, en consecuencia, ha adquirido una gran riqueza, pero también una gran ambigüedad. Los estudios existentes indican la necesidad de distinguir, al menos, dos dimensiones fundamentales¹¹.

a) La **dimensión tecnológica**, que comprende las infraestructuras materiales que constituyen el soporte de la red y aseguran la comunicación y los flujos de información.

b) La **dimensión social**, que comprende tanto el sistema de relaciones entre los individuos ligados o vinculados por

¹⁰ Una interesante recopilación de estudios sobre el tema de la autonomía de las escuelas para el caso europeo en general, e italiano en particular, puede verse en F. E. CREMA y G. POLLINI (eds): *Scuola, autonomia, mutamento sociale*. Roma, Armando, 1989. Para el caso de Estados Unidos, véase JOHN E. CHUBB y ERIC A. HANUSHEK: «Reforming Educational Reform», en HENRY J. AARON (ed): *Setting National Priorities; Policies for the Nineties*. Washington, D.C., The Brookings Institution, 1991.

¹¹ Un análisis del problema de las redes en la economía y en la sociedad contemporáneas, así como su definición conceptual, puede verse en ALBERT BRESSAND y CATHERINE DISTLER. *La planète relationnelle*. París, Flammarion, 1995.

algún interés común, como la cultura, que regula en forma no explícita los contactos entre los miembros de la red.

Estas dimensiones aluden a las diferentes barreras que es preciso superar para funcionar en una red. La dimensión tecnológica plantea todos los problemas referidos a la necesidad de superar las **barreras físicas**. Participar de una red implica entrar en **contacto**, ya sea por la voz, el gesto, la escritura, etc., todo lo cual es facilitado (o no) por la infraestructura tecnológica que exige la red. La dimensión social, se refiere, por un lado, a las **barreras organizacionales o jurídicas** (toda red implica definir ciertas reglas de juego compartidas, que asumen la forma de contratos) y, por otro, a las **barreras culturales** (además de entrar en contacto y de aceptar ciertas reglas de juego, es preciso que se produzca cierta **connivencia** entre los miembros de la red, es decir, cierta capacidad de entenderse en torno a un proyecto común).

Esta visión global y compleja de las redes permite superar las visiones simplistas que reducen el problema de las redes exclusiva o fundamentalmente a una cuestión tecnológica. Como demuestran los ejemplos de redes de más éxito en el ámbito de la producción y los servicios, la tecnología no es un elemento que, en forma aislada, logre producir el fenómeno básico de una red, sino la multiplicación de los contactos, los intercambios y la mejoría de la calidad del servicio que se presta.

De hecho, muchas de las prácticas asociadas al fenómeno de las redes ya existían antes de la creación de los instrumentos tecnológicos informáticos que las han expandido¹². Como sostienen los autores citados, «El motor de la revolución actualmente en marcha no es la “high-tech” a cuya *performance* los periódicos se refieren tan frecuentemente, sino

¹² *Op. cit.*, pág. 47.

un conjunto más amplio de técnicas, de modos de organización y de instrumentos relacionales»¹³.

Pero la característica fundamental de una red, en comparación con los sistemas jerárquicos tradicionales, consiste en que aquélla puede ser movilizada en función de las iniciativas de cada uno de los participantes y usuarios, y no sólo de la cúpula, de su propietario o de su constructor. La lógica de la red es, desde este punto de vista, una lógica potencialmente mucho más democrática que la lógica del sistema. Esta democratización se refiere, en especial, al funcionamiento interno, a los mecanismos de comunicación y de intercambio. En este sentido, la propuesta de redes educativas ya formó parte del pensamiento educativo anti-escuela, que tuvo su apogeo en los años sesenta-setenta, a partir de la obra de Iván Illich y Everett Reimer¹⁴. La diferencia, sin embargo, es que en el pensamiento de Illich, la red estaba definida fundamentalmente por una visión anti-institucional. Ahora, en cambio, la propuesta de la red aparece no como una alternativa a la institución, sino como una nueva forma de institucionalizar determinadas prácticas, donde el protagonismo principal se coloca en manos de los usuarios.

Pero este mayor poder de que se dota a los usuarios, ¿puede ser interpretado como una forma nueva de privatización de la oferta educativa? En la lógica de las redes, ¿quién garantiza los intereses generales y el largo plazo? Obviamente, la red no resuelve de por sí ni el problema del acceso, ni el problema del sentido de la acción. Estos extremos, como ya vimos para el conjunto de las tecnologías de la comunicación, deben ser resueltos por la sociedad y por la

¹³ *Op. cit.*, pág. 65: «Le moteur de la révolution en cours n'est donc pas la high-tech dont les journaux recensent si souvent les performances, mais un ensemble plus large de techniques, de modes d'organisation et d'outils relationnels».

¹⁴ EVERETT REIMER: *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barcelona, Barral Ed., 1973.

política, y no por los instrumentos técnicos. Pero, una vez definido el objetivo, el funcionamiento de la red es más democrático y más eficiente que el funcionamiento basado en la lógica de los sistemas jerárquicos.

Así, por ejemplo, corresponde al Estado —a través de los mecanismos políticos disponibles: el Parlamento, los Consejos Nacionales de Educación, etc.— establecer la necesidad de promover la conciencia ecológica, la tolerancia, la solidaridad y la comprensión internacional en la formación de la ciudadanía. Pero la experiencia de los sistemas jerárquicos ha mostrado que la traducción de estos objetivos en el funcionamiento de las instituciones educativas no puede llevarse a cabo por un mero decreto, por un cambio de planes de estudio o por cualquier otra medida que imponga la misma modalidad de acción a todos los establecimientos, independientemente de sus condiciones concretas de funcionamiento: personal, equipamiento, localización, tipo de alumnado, características de su personal, etc. Si estos objetivos no son incorporados al proyecto del centro educativo, su cumplimiento será sólo formal y cosmético. Dejar autonomía a la institución para definir de qué manera, en sus condiciones concretas de funcionamiento, puede llevar adelante estos objetivos es una condición necesaria. A partir de esta definición, estimular el contacto y el intercambio entre los establecimientos que comparten estrategias comunes, que pueden beneficiarse de economías de escala si se asocian en ciertas fases de la ejecución del proyecto, que comparten información, análisis de dificultades, recursos, etc., es el tipo de dinámica que una modalidad de red permite desarrollar. Disponer de avanzadas tecnologías de comunicación para llevar a cabo estas tareas no es una condición indispensable. Los núcleos escolares y las redes informales entre educadores que comparten los mismos principios han sido y son frecuentes. El desafío es convertir esta práctica, que hoy se lleva a cabo de manera marginal al estilo de gestión, en una práctica legítima y estimulada.

En este contexto, el papel del Estado —garantizar los intereses generales y el largo plazo— consiste en definir los objetivos, evaluar los resultados e intervenir allí donde los resultados no son satisfactorios.

El problema de la autonomía de los establecimientos y las redes de articulación no se plantea de manera similar en los países desarrollados y en los países en desarrollo.

En el caso de los países desarrollados, obviamente, el mayor énfasis en esta línea de acción proviene de las naciones de fuerte tradición centralista, en particular, los países europeos. En los de tradición sajona con fuerte descentralización en su administración estatal, en cambio, los problemas se refieren más bien a cómo garantizar mínimos homogéneos de calidad. Pero el debate de los países desarrollados parte de una base común: la fortaleza de los agentes locales, tanto desde el punto de vista económico como desde el político y cultural.

En los países en desarrollo, en cambio, las posibilidades de lograr mayor dinamismo a partir de otorgar niveles más altos de autonomía a los agentes locales o de democratizar el sector privado a través de subsidios choca con la fuerte heterogeneidad interna de la estructura social. En este sentido, el punto sobre el cual es preciso llamar permanentemente la atención es el que se refiere tanto a la desigual distribución de los recursos materiales y a la capacidad para expresar demandas que garanticen su satisfacción como a la propia debilidad del Estado para asegurar una articulación con el sector privado que garantice altos niveles de control social sobre el uso de los recursos públicos. En definitiva, en los países en desarrollo no está plenamente confirmada la hipótesis según la cual otorgar mayor autonomía a los actores locales es un efectivo mecanismo de dinamización. Algunas experiencias de municipalización de la oferta educativa ponen de manifiesto que las características del poder local pueden

ser un factor tan fuerte de rigidez como la oferta centralizada. Desde este punto de vista, en consecuencia, el dilema al que se enfrentan las políticas de descentralización y de dotar de mayor autonomía a las instituciones es el de su operacionalización. ¿Cuál es el momento oportuno y/o cuáles son los prerrequisitos que deben existir para que la decisión de otorgar autonomía no sea un salto al vacío? Al respecto, la hipótesis que este trabajo intenta postular es que el punto central en toda política de autonomía pedagógica es el que se refiere al personal, ya que autonomía institucional implica autonomía profesional por parte del personal docente.

8

**LOS DOCENTES:
¿PROFESIONALES,
TÉCNICOS
O MILITANTES?**

Las modificaciones sustanciales que está sufriendo la acción educativa, tanto desde el punto de vista de la organización escolar como desde el de las propuestas curriculares, afectan directamente al personal docente en todas sus categorías. En la mayor parte de los casos, estos cambios son percibidos como una amenaza más que como una nueva oportunidad y, en consecuencia, sus reacciones tienen un carácter fundamentalmente defensivo.

Las nuevas tecnologías, por ejemplo, tienden a ser percibidas como una competencia desigual con respecto al papel socializador y educativo del maestro y de la escuela. La mayor autonomía de los centros escolares y las exigencias de mayores niveles de responsabilidad por los resultados provocan, a su vez, sentimientos de inseguridad asociados a la pérdida de la protección que brindaba la situación tradicional, donde las decisiones eran tomadas por otros y el docente se consideraba como una víctima más del sistema. Las demandas de apertura hacia los requerimientos de la sociedad y la definición de nuevos pactos con la familia, con los medios de comunicación y con las empresas son recibidas con desconfianza por la amenaza que representan frente al monopolio del docente en el control del proceso pedagógico.

Este comportamiento defensivo tiene raíces muy profundas, tanto en la historia de la profesión docente como en la historia de los propios procesos de cambio educativo. Si bien hay significativas diferencias entre los países, es preciso reco-

nocer que en las últimas décadas se ha producido un evidente proceso de deterioro de las condiciones de trabajo y de profesionalidad de los docentes, particularmente intenso en los países en desarrollo afectados por las políticas de ajuste estructural¹. Por otra parte, los procesos de descentralización de la gestión educativa han estado motivados, en no pocos casos, por el deseo de romper la unidad sindical docente o por disminuir el gasto educativo, y no por mejorar la calidad de la educación, su eficiencia o su democratización². En contextos de este tipo, no puede sorprender que los docentes adopten una actitud escéptica o de rechazo activo a las nuevas estrategias de cambio.

Analizar el conjunto de factores que explican la situación de los docentes trasciende, obviamente, las posibilidades de este libro. En lo esencial, sin embargo, es necesario aceptar que las transformaciones educativas actualmente en ejecución exigen cambios significativos en el nivel de profesionalidad de los docentes, y que el punto de partida para afrontar estos nuevos requerimientos es particularmente crítico. Actitudes puramente defensivas pueden, en el corto plazo, provocar la sensación de haber resuelto el problema. En el largo plazo, en cambio, no harán más que agravarlo.

8.1. ¿Profesionalizar o des-profesionalizar?

En términos generales, hay consenso a la hora de reconocer que la mayor autonomía de que se dota a los centros

¹ Sobre el efecto del ajuste estructural en el salario y las condiciones de trabajo de los docentes, véase, por ejemplo, TERESA MARIANO LONGO: *Politiques d'ajustement structurel et professionalité des enseignants*. París, UNESCO, 1993. Sobre el impacto general de las políticas de ajuste estructural, véase FERNANDO REIMERS y LUIS TIBURCIO: *Education, Adjustment and Reconstruction: Options for Change. A UNESCO Policy Discussion Paper*. París, UNESCO, 1993.

² Para el caso de América Latina, véase J. PRAWDA: «Educational decentralization in Latin America: lessons learned». Paper presented to the Annual Conference of the Comparative and International Education Society, Maryland, marzo de 1992.

escolares y las exigencias más complejas del trabajo pedagógico destinado a formar las capacidades que requiere el desempeño en la sociedad demandan mayores niveles de profesionalidad por parte de los educadores. El bajo nivel ha sido, en este sentido, frecuentemente mencionado como una de las causas de las actitudes defensivas de los docentes frente a los cambios. Asistimos, de esta forma, a una situación circular y perversa, donde la pobre consideración social hacia el magisterio genera bajos niveles de profesionalidad que, a su vez, refuerzan la baja consideración social de los docentes. Pero la crisis de los modelos tradicionales de acción educativa conlleva, a su vez, el agotamiento de este mecanismo circular. El nuevo papel de la educación y el conocimiento en la sociedad supone redefinir también el papel de los educadores. Existirán, en consecuencia, nuevas condiciones y exigencias para el desempeño docente, y si bien en ciertos aspectos dichas condiciones implicarán mayores niveles de profesionalización, en otros, al contrario, pueden provocar la des-profesionalización de la actividad educativa.

Este debate no es nuevo en la sociología de la educación. Diversos estudios efectuados en la década pasada se refirieron directamente a este problema³ y pusieron de manifiesto la necesidad de distinguir dos aspectos distintos en el proceso de profesionalización de la actividad docente. Por un lado, el proceso de profesionalización basado en el mejoramiento de las condiciones de trabajo y, por el otro, la profesionalización basada en el desarrollo de la «capacidad profesional», es decir, de las aptitudes necesarias para el desarrollo de la actividad. La hipótesis de estos estudios consistió en sostener que no existe un vínculo necesario entre estas dos dinámicas del proceso de profesionalización. De acuerdo con estos estudios, la mejora de las condiciones de

³ FRANCO GHILARDI: *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Barcelona, Ed. Gedisa, 1993.

trabajo no se traduce necesariamente en un desarrollo de la capacidad profesional y, a la inversa, el desarrollo de las capacidades profesionales no implica inevitablemente una mejora de las condiciones de trabajo.

En apoyo de esta hipótesis, los estudios citados enfatizaban el hecho que todas las mejoras introducidas en el proceso de formación de los maestros y destinadas a mejorar su estatus profesional no tuvieron un impacto significativo en el reconocimiento de la condición profesional de los docentes. La profesionalización desde el punto de vista del mejoramiento de la capacidad profesional no pudo contrarrestar los efectos de otras variables, tales como el origen social de los docentes y la alta proporción de mujeres.

Pero, además de esta falta de correspondencia entre capacidad y condiciones profesionales, los estudios efectuados añadían otra dimensión al problema de las escasas posibilidades de profesionalizar la actividad docente. Las hipótesis de estos autores —basadas en la distinción entre las actividades que suponen la aplicación sistemática de un aparato teórico, aquellas donde la práctica se basa en un equilibrio entre experiencia y aplicación teórica y, finalmente, las que se basan en la intuición, las relaciones interpersonales y el sentido común más que en la aplicación de teorías—, consisten en sostener que la educación es una actividad donde la profesionalización integral no sería posible ni conveniente. Atribuir un valor excesivo a la sistemática utilización de un aparato teórico en profesiones que tienen como objetivo determinar cambios en las personas, resulta escasamente beneficioso para esas mismas personas. A diferencia de un médico, por ejemplo, cuyas decisiones están basadas en un sistema de conocimientos altamente estructurado y probado, una cantidad significativa de decisiones que el docente tiene que asumir están basadas en opciones éticas, determinaciones culturales, apreciaciones subjetivas y teorías de escasa corroboración empírica. Desde este punto de vista, sería posible

postular de manera favorable una hipótesis basada en la **desprofesionalización** de la actividad docente⁴.

Todas estas consideraciones confirman que el punto de partida para afrontar las exigencias del futuro es ambiguo. Por un lado, existe una evidente demanda de mayor profesionalización: la autonomía de los establecimientos, la responsabilidad por los resultados, el trabajo en equipo basado en una mayor cultura técnica y la ampliación de los saberes científicos en el ejercicio de la docencia son aspectos que reclaman una mayor profesionalización del trabajo docente. Pero, al mismo tiempo, otros rasgos apuntan en la dirección contraria: la disminución de los requisitos de entrada a la profesión, provocados por la necesidad de apelar a nuevos docentes; la banalización de competencias, entre ellas las competencias ligadas a la tarea de enseñar; la demanda de compromiso personal más que de dominio técnico en el ejercicio de la actividad, por ejemplo. Si bien es cierto que estas tendencias se registran en todas las actividades, lo cierto es que en el caso de la docencia tienen un significado específico. En este sentido, más que discutir si es necesaria o no una mayor profesionalización en general, parece más oportuno identificar las principales características del trabajo docente en el marco de los nuevos desafíos educativos.

8.2. Equipo docente *versus* docentes aislados

En el esquema organizativo de la escuela tradicional, el trabajo docente se definía por su aislamiento. Todos los estudios llevados a cabo sobre este problema coinciden en señalar que uno de los rasgos más significativos del desempeño profesional de los docentes es su carácter individual. Este ti-

⁴ *Op. cit.*, pág. 31.

po de organización del trabajo escolar no estimula la discusión ni la co-responsabilidad por los resultados y obliga al docente a afrontar «privadamente» la solución de los problemas que plantea su actividad. Aquí radica, de acuerdo a numerosos estudios, uno de los obstáculos más importantes al desarrollo de una cultura técnica común. Las reformas en el estilo de gestión tendientes a estimular la definición de perfiles institucionales y proyectos por establecimiento constituyen, desde este punto de vista, la base administrativa para promover el trabajo en equipo de los docentes. Las informaciones disponibles indican que allí donde la autonomía de los establecimientos permite la definición de un proyecto pedagógico, el trabajo en equipo y la acumulación de experiencias son una exigencia del propio diseño institucional. Un cambio de esta naturaleza tiene, sin embargo, consecuencias importantes sobre la formación y sobre las condiciones de trabajo de los docentes⁵.

En lo que se refiere a la formación, el trabajo en equipo requiere incorporar un grado de diferenciación en los perfiles profesionales mucho más significativo que el actual. Un equipo se forma con personas dotadas de capacidades y habilidades diferentes. Es utópico pensar que se pueda reunir en una sola persona todas las capacidades que requiere el trabajo educativo en una institución, desde las especialidades temáticas o referidas a las exigencias de trabajo en determinadas etapas del desarrollo de la personalidad hasta las capacidades personales para enfrentar los diferentes aspectos del trabajo institucional: gestión, negociación, enseñanza, evaluación, investigación, etc.

Pero la incorporación de la idea de equipo docente tiene, además, implicaciones importantes sobre la gestión y las condiciones de trabajo. ¿Cómo permitir la movilidad de los

⁵ Véase, al respecto, el interesante y reciente libro de DAVID PERKINS: *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, Ed. Gedisa, 1995.

docentes si se pone el acento sobre la autonomía institucional y si el desempeño está asociado al perfil de cada institución? ¿Cómo definir una política salarial por equipos y no por individuos aislados? Estas preguntas —y seguramente muchas otras que aparecerán a medida que se avance en el desarrollo de estrategias educativas basadas en la adecuación de la oferta educativa a las necesidades diferenciales de la población— no tienen respuestas *a priori*. La elaboración de las respuestas exigirá aceptar un cierto grado de experimentación y de evaluación de resultados también en este dominio, donde las tradiciones de cada país y las peculiares configuraciones políticas desempeñarán un papel fundamental.

8.3. Promover la innovación

Además del trabajo individual aislado, la cultura profesional del docente se caracteriza por un fuerte escepticismo frente a las innovaciones, particularmente las innovaciones que suponen compartir autoridad y responsabilidades. Pero los análisis de innovaciones educativas han mostrado de forma elocuente que en ellas una de las condiciones de éxito es, precisamente, el compromiso y la participación activa de los docentes. Romper el inmovilismo de los sistemas educativos, en particular del sector público de la educación, constituye otro de los desafíos importantes de una política democrática. Generalizar la capacidad de innovar es indispensable para evitar que la innovación se concentre en pocos lugares y se convierta en patrimonio de un solo sector.

La innovación, además de exigir una predisposición personal para encararla, requiere modalidades e incentivos que deben estar presentes en el modelo de gestión educativa. Al respecto, será preciso aceptar que no hay una única manera de resolver los problemas. Promover la innovación supone,

precisamente, aceptar que existe más de una solución posible. Michel Crozier, por ejemplo, sugiere dos ideas para involucrar a los docentes en el cambio educativo. La primera se refiere a la creación de «centros de animación cooperativos», que ofrezcan a los maestros y a los directores de escuelas lugares de encuentro, de formación y de investigación. Allí se podrían discutir libremente los problemas, de manera menos corporativa. Organismos nacionales de pilotaje podrían servir de «clearing houses» difundiendo sus innovaciones, aportando información, metodologías y nuevas ideas. La segunda se refiere al fortalecimiento del liderazgo de los directores de escuelas. Identificar directores innovadores según tipos de escuelas —por ejemplo, escuelas en zonas difíciles—, e instalar entre ellos una red de pilotaje que permita interactuar, compartir experiencias, facilitar la comprensión de los problemas, conectados con una unidad nacional o regional que los anime y los sostenga en sus trabajos y experiencias permitiría, además de desarrollar las innovaciones, fortalecer el trabajo en equipo en el nivel de los propios directores de escuela⁶.

8.4. Prioridad a los lugares donde tiene lugar la formación básica

Varias veces a lo largo de este libro hemos manifestado que una de las tendencias más claras de las políticas educativas del futuro será la necesidad de fortalecer la formación básica. Ya se trate de preparar para el dominio de los códigos básicos (lectura, escritura, cálculo, otras lenguas, informática, etc.) o se trate de formar los marcos de referencia culturales y las estructuras cognitivas básicas, lo cierto es que sólo con una buena formación básica será posible desarrollar

las capacidades requeridas para el desempeño productivo y ciudadano.

En este contexto, y contrariamente a las tendencias tradicionales, las mayores demandas de profesionalidad aparecerán en los ámbitos donde más se ha desprofesionalizado la tarea educativa: la formación básica (primeros años de primaria, de secundaria y de enseñanza superior). Tal como vimos en capítulos anteriores, el sistema educativo tradicional funcionó sobre la base del supuesto según el cual cuanto más joven el alumno, menos exigencias demanda el proceso de aprendizaje y menos cualificación se requiere del docente.

Una política educativa democrática necesita invertir este criterio. La formación básica es la que demanda mayores niveles de profesionalidad específicamente pedagógica. Enseñar a leer y escribir, por ejemplo, implica un conocimiento técnico-profesional muy específico, que aumenta incluso cuando el docente debe trabajar con poblaciones de bajos recursos. Poner la prioridad en la formación técnico-profesional de los educadores que se desempeñan en los lugares de formación básica es una necesidad no sólo desde el punto de vista pedagógico, sino también desde el social. La formación básica es, además, obligatoria y universal. Colocar los mejores docentes en estos lugares debería ser, en consecuencia, una de las demandas democráticas más importantes. Para ello, además de la formación profesional, será necesario definir los incentivos que traduzcan esta prioridad política en una imagen social.

8.5. Nuevos docentes

La diversificación de los lugares de producción de conocimientos y la necesidad de la educación permanente provocarán una expansión notable tanto de los ámbitos de forma-

⁶ MICHEL CROZIER: *Op.cit.*, pág. 146.

ción como de los tipos de educadores. Además de los medios de comunicación, surgirán nuevos docentes, a partir de la actividad productiva y social. En un contexto de evolución acelerada del conocimiento, sólo las personas vinculadas a las actividades en las cuales se produce y se utiliza el conocimiento serán capaces de dominarlo tanto como para poder transmitirlo. Se podría, en consecuencia, prefigurar la existencia de dos grandes sectores de docentes: los «docentes básicos», encargados de la formación del núcleo «duro» de la estructura cognitiva y personal, y los «docentes especializados», responsables de la formación en determinados campos, sujetos a revisión y renovación permanente. La articulación entre ambos será absolutamente necesaria porque, como se sabe, la formación de las capacidades básicas no puede ser ajena a su aplicación en campos específicos de actividad.

La reacción más común de las corporaciones de docentes es la desconfianza y el rechazo a cualquier iniciativa que tienda a romper el monopolio de la función docente en manos de aquellos que tienen credenciales y son reconocidos como tales. Esta actitud puede ser contraproducente si, como ya suele suceder especialmente en los campos vinculados a las actividades productivas, la disociación entre los que tienen el conocimiento y la información y los que son responsables de la enseñanza aumenta significativamente, provocando la obsolescencia de los contenidos educativos. Al contrario, una política destinada a incorporar a los «nuevos docentes» puede ser un factor de enriquecimiento tanto político como profesional.

8.6. Docentes y militantes

Mientras algunos aspectos de la actividad docente exigirán mayores niveles de profesionalidad y otros, en cambio, pertenecerán más bien a la categoría del oficio, habrá, sin

duda alguna, un incremento significativo de los requerimientos de compromiso personal del docente con los objetivos de la tarea educativa. Participar en la elaboración del proyecto del establecimiento y adherirse a sus principios supone ya una primera fase de una aproximación al desempeño profesional que trasciende el mero saber técnico o el compromiso burocrático. Pero, además de esta adhesión a un proyecto de equipo, la tarea misma de formar la personalidad de los alumnos en el marco de una propuesta democrática implica asumir los valores de la democracia en forma activa.

En este sentido, una de las dificultades más significativas para evaluar el trabajo docente y orientar su formación es el supuesto según el cual el docente debe poseer todas las cualidades que él debe formar en los alumnos. Este supuesto, sin embargo, no es válido para todos los aspectos del desempeño profesional docente. Así, por ejemplo, no es realista ni legítimo exigir que cada docente, en forma individual, posea un alto nivel de creatividad para ser capaz de formar personas creativas. Será legítimo, en cambio, exigir que el docente tenga una actitud favorable a la creatividad y que la estimule. De la misma manera, el docente puede no tener una particular capacidad personal para resolver problemas, pero debe ser capaz de estimular esta capacidad entre los alumnos. Nuevamente, en este aspecto, es preciso destacar la importancia del trabajo en equipo, donde las capacidades individuales se asocian para lograr un producto colectivo de mayor calidad.

Un proyecto educativo democrático es, desde este punto de vista, muy exigente en términos de las capacidades personales de los docentes. Existe un núcleo básico de actitudes y de valores sin los cuales es muy difícil enfrentar las exigencias del desempeño profesional futuro. La adhesión a estos valores y el desarrollo de estas actitudes constituyen uno de los factores de éxito de la actividad socializadora. La intro-

ducción de factores «primarios» en la socialización secundaria es, como vimos, una tendencia general. En este contexto, el conflicto se presentará entre las opciones fundamentalistas e intolerantes, en las cuales la socialización secundaria se apoyará en la transmisión de una visión del mundo como la visión exclusiva y excluyente, y las opciones democráticas, donde el núcleo «duro» de la socialización incorporará el respeto a la diversidad como factor importante. Pero la opción democrática no puede subestimar la importancia del entusiasmo y de la adhesión a sus principios como factor de éxito en la tarea educativa.

El riesgo que conlleva toda propuesta de socialización democrática es que su rechazo a la imposición se traduzca en neutralidad afectiva. El entusiasmo, la pasión y el compromiso quedarían, en consecuencia, como patrimonio de las propuestas socializadoras autoritarias. Recuperar la pasión por los valores democráticos es, en consecuencia, una de las exigencias ligadas al desempeño profesional docente.

Las convicciones democráticas abarcan aspectos muy diferentes, y su socialización no depende, como es obvio, sólo de la escuela y de los educadores. Pero un aspecto, sin embargo, es específico de los educadores, y su importancia adquiere actualmente una dimensión considerable: **la convicción de que todos pueden aprender**. Este postulado es, precisamente, el que tanto las concepciones fundamentalistas como las neoconservadoras están atacando actualmente. Para algunos, la peculiaridad cultural impediría el aprendizaje de ciertos valores que consideramos universales. El respeto a los derechos humanos, la tolerancia, la igualdad entre los sexos desde el punto de vista educativo, etc., estarían relativizados en función de las identidades culturales. Para otros, en cambio, el origen étnico o los determinantes genéticos impedirían determinados aprendizajes, sólo reservados a ciertos sectores de población.

Las investigaciones clásicas sobre el efecto Pigmalión en el proceso de aprendizaje muestran que las expectativas del docente tienen un papel crucial en el éxito de los alumnos. Sólo docentes profundamente convencidos de la capacidad de aprendizaje de sus estudiantes serán capaces de contrarrestar positivamente las presiones para adecuar la oferta educativa a las particularidades sociales, culturales o biológicas que ya están presentes en nuestras sociedades.

9

**LA REFORMA
EDUCATIVA**

La crisis del sistema educativo tradicional otorga una renovada vigencia al problema del cambio en educación. Mientras la crisis era un problema de deficiencias en el cumplimiento de determinadas metas, la reforma del sistema o de algunos de sus componentes parecía la alternativa más razonable. En este contexto, el discurso revolucionario era elaborado por aquellos que cuestionaban las metas mismas del sistema, es decir, la integración social y la socialización para el desempeño en organizaciones jerárquicas, mientras que los planteamientos conservadores se apoyaban en la idea del retorno al equilibrio perdido por la masificación del sistema.

La experiencia y los cambios recientes han modificado este panorama. Por un lado, es evidente el agotamiento del discurso reformista tradicional. Los intentos recurrentes de reforma educativa de las últimas décadas produjeron resultados que estuvieron muy lejos de las expectativas y de los esfuerzos invertidos. Por esta razón, en amplios sectores políticos y sociales existe actualmente un fuerte escepticismo acerca de las posibilidades de modificar el funcionamiento del sistema educativo, que se expresa en la opinión generalizada según la cual en educación ya todo ha sido intentado y, sin embargo, los resultados son muy escasos.

Pero, por otro lado, estamos asistiendo al surgimiento de un discurso revolucionario de nuevo tipo, donde ya no se proclama la necesidad de des-escolarizar en virtud de los

rasgos reproductores del orden social dominante que caracterizan el funcionamiento de la escuela, sino, al contrario, en virtud de su incapacidad para reproducirlos. En la medida en que las capacidades que se consideran cruciales para la competitividad económica son las mismas que tradicionalmente se consideraron cruciales para el desarrollo integral de la personalidad, el discurso revolucionario aparece ahora, paradójicamente, en manos de aquellos que tradicionalmente eran considerados conservadores. Una presentación extrema de esta posición y, por ello mismo, muy útil como ejemplo, puede encontrarse en un artículo periodístico escrito por Lewis J. Perelman originalmente en Estados Unidos, y reproducido para toda Europa por *Courrier International*¹. El interlocutor de Perelman no es ni el Estado ni los educadores, sino los empresarios. A ellos se dirige su artículo, escrito en forma de carta, donde Perelman se pregunta por qué la educación no cambia como lo hacen otros sectores de la sociedad. La respuesta es simple: «la educación es el último gran bastión de la economía socialista». Hacer «tabla rasa con la educación y reemplazarla por otra cosa» constituye «la salida comercial más prometedor». Frente al argumento según el cual para ser competitivos es necesario disponer de una población educada, Perelman sostiene que efectivamente es así, pero que «(...) la escuela actual constituye hoy una barrera al aprendizaje que necesita una fuerza de trabajo moderna». La escuela es acusada, ahora por los ultraliberales, de trabajar con métodos autoritarios, memorísticos, repetitivos, destinados a producir el fracaso en el aprendizaje de la mayoría de la población.

En un punto los revolucionarios de antes y los de ahora tienen razón: la crisis ya no es una crisis parcial, y los cambios no pueden reducirse a meros ajustes en una máquina que ha perdido de vista el sentido de sus acciones. La solu-

¹ LEWIS J. PERELMAN: «L'école actuelle est aussi productive et novatrice qu'un kolkhose», en *Courrier International*, núm. 255, septiembre de 1995.

ción, sin embargo, es mucho más compleja. Las alternativas revolucionarias suelen ser muy lúcidas en la presentación de los diagnósticos que justifican el cambio, pero mucho menos productivas a la hora de presentar alternativas.

En este sentido, la experiencia reciente ha enseñado que las estrategias de cambio radical provenientes del exterior de las instituciones educativas fracasan porque provocan fuertes resistencias de los actores internos. Las estrategias basadas exclusivamente en la capacidad interna para autotransformarse son, en cambio, muy lentas y finalizan cediendo a las presiones por satisfacer las demandas corporativas. Estos resultados han demostrado que las metodologías de las reformas y la capacidad para implementarlas en forma efectiva son, frecuentemente, tan importantes como los contenidos de las propuestas.

9.1. El acuerdo educativo como base de la reforma

Las exigencias futuras del cambio educativo permiten postular la hipótesis según la cual la alternativa a la reforma tradicional y a las revoluciones de diferentes signos será una estrategia de cambio por acuerdo, por consenso, por contrato entre los diferentes actores sociales². En una sociedad diferenciada y respetuosa de las diferencias, pero también cohesionada a partir del acuerdo sobre ciertas reglas de juego básicas, la concertación acerca de las estrategias educativas permite, por un lado, superar la concepción según la cual la educación es responsabilidad de un solo sector y, por otro, garantizar el nivel adecuado de continuidad que exige la aplicación de estrategias de mediano y largo plazo.

² Si bien los términos «acuerdo», «consenso», «contrato» tienen significados diversos desde el punto de vista político, aquí son usados indistintamente para referirnos a todas las posibles alternativas de concertación entre diferentes actores para el desarrollo de una acción determinada.

Poner el proceso de concertación en el centro de las estrategias de cambio educativo no implica sólo un cambio desde el punto de vista de los métodos con los cuales se manejan las estrategias de reforma. Supone, más que eso, una modificación significativa del lugar que ocupa la educación en el proceso de concertación social. En el pasado, como vimos, el debate social se concentraba casi exclusivamente en el problema de la participación en el trabajo y en la distribución de los ingresos. El nivel y la calidad de la participación en los otros sectores era un derivado de las cuotas que se obtuvieran en el trabajo y en los ingresos. Pero en la medida en que el conocimiento y las capacidades de las personas son reconocidas como fundamentales para el crecimiento económico y la democracia política, definir qué cuotas de participación tendrá cada sector en la apropiación del conocimiento se transforma en un aspecto central de la organización social y de la construcción de la identidad de cada sector social.

El cambio del lugar de la educación y el conocimiento en la definición de la organización social re-define las alianzas y las pugnas. Al respecto, ya es posible percibir que algunos sectores que en el pasado tenían intereses diferentes, tienden hoy a coincidir acerca de ciertos objetivos educacionales básicos que pueden, por esa razón, convertirse en objetivos de consenso nacional. Pero, por otro lado, las tendencias hacia la ruptura de la cohesión social y la exclusión ponen en crisis la idea misma de un consenso social relativamente estable, que permita definir un acuerdo acerca de qué transmitir a las nuevas generaciones. Es precisamente en esta perspectiva que la propuesta de concertar estrategias educativas constituye una línea de acción de fuerte contenido democrático.

Desde este punto de vista, definir estrategias educativas por acuerdos y consensos constituye una metodología alternativa tanto a la concepción autoritaria de la planificación

centralizada como a la propuesta de dejar que el mercado regule las decisiones. A diferencia del mercado y de la planificación, apelar a la concertación implica resguardar la esfera de la política en la toma de decisiones. El mercado, en cambio, suprime la política y deja la toma de decisiones librada al resultado de la pugna de diferentes grupos representativos de intereses particulares y de corto plazo. El autoritarismo, a su vez, elimina la política porque deja todo el poder en manos de un solo actor social.

La concertación educativa supone, en consecuencia, reconocer al otro y negociar formas de trabajo común. La concertación no elimina el conflicto, ni las tensiones, ni las diferencias. No significa uniformidad. Es evidente que seguirá habiendo intereses distintos y tensiones entre, por ejemplo, las demandas del mercado de trabajo y la formación integral de la personalidad, entre los valores particulares de las familias y el universalismo de la cultura escolar, entre la autonomía local y la necesidad de coordinar a nivel regional o nacional. Pero la concertación crea un mecanismo a través del cual esos conflictos y tensiones son resueltos mediante el diálogo y los acuerdos para la acción.

Pero, además de resguardar la esfera de la política, la concertación resguarda también la posibilidad de introducir el largo plazo y los intereses generales en la definición de estrategias educativas. El largo plazo y los intereses generales son aspectos centrales de toda estrategia educativa y, más aún, de toda estrategia de desarrollo sostenido. El riesgo más importante de los mecanismos de mercado es, precisamente, su incapacidad para asumir las consecuencias a largo plazo de ciertas decisiones y la necesidad de anticiparse a determinados fenómenos. El equilibrio ecológico y la equidad social, por ejemplo, son condiciones necesarias para el desarrollo, y su logro requiere decisiones que implican sacrificar beneficios inmediatos. La educación general básica de buena calidad es una inversión cuyos beneficios serán visibles en el

mediano y largo plazo pero que requiere la aplicación inmediata de mecanismos de transferencia de recursos y de un diseño institucional donde se garantice la cohesión tanto como la diversidad. Pero ni el mercado ni las formas tradicionales de planificación autoritaria pueden garantizar la presencia de estas dimensiones en las decisiones educativas. Algunos ejemplos recientes de concertación entre la educación y las empresas indican claramente este fenómeno. En la mayoría de los casos, los empresarios se muestran mucho más predispuestos a discutir acuerdos educativos en el contexto de instituciones específicas y por plazos cortos, en lugar de acuerdos de largo plazo para el conjunto del sistema educativo³.

La responsabilidad de introducir el interés general y el largo plazo en los procesos de concertación educativa recae en el Estado. Sin embargo, el Estado no puede cumplir este papel a través de los mismos mecanismos que en el pasado, es decir, convirtiéndose en el principal responsable de definir políticas y de ejecutarlas. En este nuevo contexto, el rol estratégico del Estado se define por su capacidad para organizar la concertación, para poner toda la información necesaria en la mesa de discusiones, para evaluar resultados, para actuar allí donde su presencia es necesaria y para garantizar el respeto a las reglas de juego aceptadas por todos⁴.

En este sentido, el papel del Estado se puede sintetizar en, al menos, tres grandes áreas de responsabilidad:

- La primera se refiere a la determinación de objetivos y prioridades a través de mecanismos de discusión democrática.

³ CERI: *Schools and Business: a new partnership*. París, OECD, 1994.

⁴ Véase, por ejemplo, la interesante discusión sobre los acuerdos educativos en América Latina; en particular, los textos de JUAN CASASSUS y CECILIA BRASLAVSKY, en FLACSO/Fundación Concretar: *¿Es posible concertar las políticas educativas? La concertación de políticas educativas en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, Mino y Dávila Ed., 1995.

- La segunda se refiere al diseño e implementación de mecanismos que permitan evaluar los resultados obtenidos en el cumplimiento de dichos objetivos, otorgando altos niveles de autonomía a las instituciones e instancias locales para definir los procesos mediante los cuales se obtienen esos resultados.
- La tercera, particularmente importante en países con fuertes desequilibrios sociales, se refiere a la aplicación de eficientes mecanismos de compensación de diferencias que neutralicen los riesgos antidemocráticos de las estrategias descentralizadoras.

Para desempeñar este papel estratégico, el acuerdo y la voluntad política son una condición necesaria pero no suficiente. Introducir el largo plazo en las discusiones educativas supone poseer una fuerte capacidad de anticipación a demandas y problemas futuros. Y la capacidad de anticipación exige disponer de diagnósticos acertados sobre la situación presente, un alto grado de información sobre las tendencias mundiales y mecanismos de evaluación de las acciones emprendidas, que permitan efectuar cambios antes que ciertos resultados se consoliden y su modificación sea difícil y costosa. Por esta razón, el fortalecimiento de los sistemas de información (medición de resultados, observatorio de tendencias internacionales, etc.) constituye actualmente una de las áreas de más intensa actividad en la modificación de los sistemas de gestión educativa.

9.2. ¿Reforma o innovación institucional?

Promover acuerdos para estrategias de largo plazo puede parecer contradictorio con una situación que se caracteriza por la necesidad de adaptarse a condiciones que cambian constante y rápidamente. El funcionamiento de las sociedades y de los sistemas institucionales, sin embargo, muestra

que los mayores índices de dinamismo se producen en sistemas que mantienen un alto grado de estabilidad en determinados núcleos básicos de su estructura. El problema de los sistemas educativos, como el de los grandes aparatos burocráticos, ha sido la pretensión de regularlos centralizadamente y en forma homogénea. La tendencia a la mayor autonomía institucional representa, desde este punto de vista, una modificación sustancial que permite pasar del esquema tradicional de «reforma del sistema» a un enfoque basado en las innovaciones institucionales o interinstitucionales.

En los sistemas educativos de tradición centralista, la innovación estaba reducida al sector privado o a «experiencias piloto» en el sector público. En el mejor de los casos, las experiencias que alcanzaban el éxito servían de base para medidas de cambio generales, con resultados no siempre muy favorables. Actualmente, en cambio, se reconoce cada vez más que el éxito de las innovaciones está asociado a la adecuación a condiciones locales. Por esta razón, parece mucho más importante generalizar la capacidad de innovar que generalizar las innovaciones en sí mismas. Las innovaciones exitosas pueden desempeñar un papel importante desde el punto de vista de la generalización de la capacidad de innovar, si son utilizadas como centros de demostración, bien para la formación de personal, bien para el intercambio de informaciones, y para, en términos más generales, incrementar el nivel de profesionalidad del personal docente.

Una política educativa basada en incentivar las innovaciones suele ser acusada de favorecer a las instituciones ricas. Si esto fuera cierto e inevitable, la innovación quedaría como patrimonio de los países ricos y de los sectores sociales medios y altos de los países en desarrollo. El riesgo de aceptar que la innovación está inevitablemente asociada a la alta disponibilidad de recursos es establecer un funcionamiento dual, donde las demandas de los sectores pobres sean atendidas a través de programas masivos y rígidos y las demandas de los secto-

res medios y altos a través de acciones personalizadas y dinámicas. Sin embargo, nadie puede suponer, bajo el pretexto de la necesidad de atender necesidades masivas, que la atención personalizada es menos necesaria en los servicios destinados a sectores de bajos recursos que en los servicios para población de altos recursos. En el caso de la educación, por ejemplo, son numerosas y diversas las evidencias acerca de las peculiaridades con las cuales los niños provenientes de familias de bajos recursos afrontan las exigencias del proceso de aprendizaje. Incentivar innovaciones en la atención educativa de los sectores populares constituye, en consecuencia, una de las líneas fundamentales de las políticas educativas democráticas.

Un cambio educativo basado en las innovaciones implica, además, pasar de un enfoque del cambio centrado en la oferta a un enfoque basado en el papel activo de la demanda. Las reformas tradicionales se caracterizaron, desde este punto de vista, por intentar cambiar siempre algún aspecto específico de la oferta educativa: los contenidos, la estructura del sistema, el equipamiento, el personal docente, etc. El papel de la demanda, en cambio, fue subestimado o considerado sólo en las etapas iniciales del proceso de cambio. En el futuro, al contrario, la demanda educativa tendrá un mayor protagonismo en el proceso de cambio e innovación y, por ello, es fundamental diseñar estrategias destinadas a mejorar su calidad. En este sentido, ofrecer mayor y mejor información a los usuarios del sistema constituye la vía más prometedora de acción.

9.3. Las estrategias de cambio educativo tienen un carácter sistémico

Por último, es preciso mencionar que otro de los rasgos importantes de las estrategias de reforma aplicadas en el pa-

sado ha sido su focalización en el cambio de determinado elemento considerado como factor clave del cambio educativo: aumento de los salarios docentes, reformas de los contenidos, reforma institucional, equipamiento, infraestructura, etc. La evaluación de estos cambios ha permitido apreciar que uno de los principales factores que explican sus modestos resultados es el enfoque unidimensional con el cual han sido aplicados. Los cambios educativos dependen de la interacción de múltiples factores, que actúan en forma sistémica.

Pero reconocer el carácter sistémico no significa que sea necesario o posible modificar todo al mismo tiempo. Significa, en cambio, que en determinado momento es preciso hacerse cargo de las consecuencias de la modificación de un elemento específico sobre el resto de los factores. Una medida de cambio institucional —la descentralización, por ejemplo— que no considere en qué momento y con qué orientación serán efectuadas las acciones de capacitación del personal, de la reforma de los contenidos, de la estructura salarial o de los métodos para la provisión de equipamiento y material didáctico tendrá seguramente impacto reducido sobre los resultados educativos.

El problema central de las reformas consiste, por lo tanto, en establecer la secuencia y la medida en que debe cambiar cada uno de los componentes del sistema. La experiencia indica que estos aspectos (secuencia y medida) pueden ser definidos más fácilmente en el ámbito local que en el nivel central. Resulta prácticamente imposible determinar una secuencia de cambio educativo similar para contextos sociales, geográficos y culturales muy diferentes. Ésta es otra de las razones por las cuales actualmente se sostiene la necesidad de otorgar prioridad a los cambios institucionales destinados a brindar mayor grado de autonomía a las instituciones para definir su propia estrategia de mejoramiento.