



NUEVOS TEMAS EN LA AGENDA DE POLÍTICA EDUCATIVA



Emilio Tenti Fanfani
(comp.)



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación
Sede Regional Buenos Aires



siglo veintiuno
editores

**Sociología
y
política**
Serie *Educación y sociedad*

**Dirigida por:
Emilio Tenti Fanfani**

NUEVOS TEMAS EN LA AGENDA DE POLÍTICA EDUCATIVA

Emilio Tenti Fanfani
(compilador)



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación
Sede Regional Buenos Aires



siglo veintiuno
editores



siglo veintiuno editores argentina s.a.

Tucumán 1621 7° N (C1050AAG), Buenos Aires, Argentina

siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.

Cerro del agua 248, Delegación Coyoacán (04310), D.F., México

siglo veintiuno de españa editores, s.a.

c/Menéndez Pidal, 3 BIS (28006) Madrid, España

Nuevos temas en la agenda de política educativa / compilado por Emilio Tenti Fanfani - 1a ed. - Buenos Aires : Siglo XXI Editores Argentina, 2008. // 240 p. ; 21x14 cm. (Sociología y política, serie Educación y sociedad)

ISBN 978-987-629-024-1

I. Políticas Educativas. I. Emilio Tenti Fanfani, comp.

CDD 379.2

© 2008, Siglo XXI Editores Argentina S. A.

Diseño de portada: Peter Tjebbes

Diseño de interior: tholön kunst

ISBN 978-987-629-024-1

Impreso en Artes Gráficas Delsur // Alte. Solier 2450, Avellaneda, en el mes de marzo de 2008.

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina // Made in Argentina

Índice

Prólogo <i>Margarita Poggi</i>	9
Introducción. Mirar la escuela desde afuera <i>Emilio Tenti Fanfani</i>	11
1. El contexto de la política educativa <i>Daniel Filmus</i>	27
2. Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social <i>Bernard Lahire</i>	35
3. ¿Son posibles las políticas de subjetividad? <i>Juan Carlos Tedesco</i>	53
4. Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad <i>Jesús Martín-Barbero</i>	65
5. Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar <i>Marcelo Urresti</i>	101
6. Instituciones desafiadas. Subjetividades juveniles: territorios en reconfiguración <i>Rossana Reguillo</i>	125

7. La lucha contra el fracaso escolar en los países desarrollados. ¿Cuál es el impacto de las políticas? <i>Françoise Caillods</i>	145
8. ¿El fin de la meritocracia? Cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social <i>Agnès van Zanten</i>	173
9. Cambios sociales, emociones y los valores de los docentes <i>Álvaro Marchesi</i>	193
10. De problemas a temas en la agenda de políticas educativas <i>Margarita Poggi</i>	213
Los autores	231

Prólogo

Margarita Poggi

La referencia a los múltiples cambios sociales, culturales y económicos que han tenido lugar en las últimas décadas es habitual en los discursos de distinto tipo; se enfatizan los cambios en las condiciones de vida de la población, en las relaciones laborales, en los vínculos familiares e intergeneracionales, para mencionar sólo algunos de los ámbitos en los que se ponen de manifiesto.

Al mismo tiempo, en los últimos años se ha instalado un clima de extenso debate sobre las reformas educativas desarrolladas en América Latina, en el que se reconocen grandes avances, especialmente en la escolarización de niños y jóvenes, pero también las dificultades para generar alternativas innovadoras a nivel sistémico, cuando no cierto agotamiento de determinadas soluciones para problemas históricos de nuestros sistemas educativos. En esta línea, se han ampliado y multiplicado las demandas hacia la educación, pero no se han revisado las características de algunos de los problemas sobre los que es necesario intervenir, ni se han modificado las representaciones sociales de los actores sobre la educación.

El riesgo de pensar que sobre ciertas temáticas ya está dicho casi todo invita a reflexionar sobre nuevos enfoques y categorías de pensamiento, que nos permitan comprender la persistencia de ciertos problemas en los sistemas educativos y abordarlos desde otras facetas. Por ello, el título del Seminario Internacional *Nuevos tiempos y temas en la agenda de política educativa*, que da lugar a esta publicación, retoma esa perspectiva, mientras que el subti-

tulo *La escuela vista desde afuera* hace referencia a la importancia de los cambios mencionados y sus efectos en el mundo escolar, al tiempo que coloca a la institución educativa como un territorio privilegiado para el desarrollo de las políticas.

Para abordar y discutir algunos de los procesos de transformación más relevantes y su impacto en las políticas e instituciones educativas, el IIPe/UNESCO, Sede Regional de Buenos Aires, invitó a distintos investigadores y funcionarios, provenientes de diversos países de América Latina y Europa. Con esta publicación, entonces, se difunden algunos de los principales debates que tienen lugar en el presente en América Latina, al tiempo que se recogen otras experiencias internacionales, para ponerlos al alcance de públicos preocupados por el tema: el interés que los fundamenta es tanto académico como político, tanto teórico como práctico.

Por último, agradecemos especialmente a quienes nos acompañaron en este seminario, la Fundación OSDE, por una parte, y los conferencistas y asistentes, por otra. Sus reflexiones contribuyen al debate sobre las políticas educativas en la región y permiten ampliar las miradas sobre temas clave para los sistemas educativos. Deseamos también sumar nuestro agradecimiento al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina, en particular a quien entonces era su máxima autoridad, el licenciado Daniel Filmus, y al licenciado Juan Carlos Tedesco, en ese momento secretario de Educación, por el apoyo permanente a la sede del Instituto en Buenos Aires.

Introducción

Mirar la escuela desde afuera

Emilio Tenti Fanfani

La escuela y el desarrollo del capital cultural incorporado en las personas

Se dice que el conocimiento, la ciencia y la tecnología constituyen un capital, es decir, son una riqueza que produce riqueza. La riqueza de las sociedades y la posición que los individuos ocupan en la estructura social cada vez más dependen de la calidad y la cantidad de capital cultural que se logra producir y acumular. En las sociedades contemporáneas este capital existe bajo tres formas básicas. La primera es la forma objetivada, es decir, hecha cosa: en tanto que es un producto humano, trasciende a los individuos y pareciera existir en el exterior de los sujetos (bajo la forma de teorías, fórmulas, procedimientos codificados que se pueden encontrar en los libros y otros textos, así como en las herramientas, máquinas, obras de arte, etcétera). Este capital se puede heredar o adquirir. Pero la cultura objetivada sólo es eficiente y cumple con su función social en la medida en que es activada o utilizada por un agente que dispone de cultura incorporada, es decir, literalmente alojada en el cuerpo como saber hacer, saber apreciar, comprender, entender, etcétera.

La cultura incorporada tiene otra lógica de apropiación, más compleja que la de la cultura objetivada. El aprendizaje es el proceso interminable mediante el cual los agentes incorporan la cultura. Este proceso es complejo, pues los individuos no son simples receptores pasivos de la cultura socialmente producida. El aprendizaje requiere una actividad que, en gran medida, es un proceso de producción social o, más bien, de coproducción,

ya que no sólo “actúa” el que aprende, sino también una serie de agentes adultos especializados (los profesionales de la educación) y no especializados (los padres de familia, los amigos, los medios de comunicación de masas, etcétera).

Por último, hay que recordar que existe una “forma” de capital cultural que aparece con la conformación de los modernos sistemas escolares típicos del Estado nacional capitalista. Ésta es la “forma institucional”. En efecto, el sistema escolar moderno generaliza el “título o diploma”, es decir, una certificación garantizada jurídicamente por el Estado que pareciera tener un valor propio, independientemente de la cultura incorporada por sus portadores. Hoy, en un contexto de escolarización masiva en el que no siempre están presentes las condiciones sociales y pedagógicas del aprendizaje, parecería que es más fácil distribuir títulos y certificaciones que desarrollar conocimientos poderosos en las personas. De allí la preocupación por el tema de la calidad y su incorporación a la agenda social y política.

Las modernas tecnologías de la información y la comunicación han puesto al alcance de la mano de millones y millones de seres humanos una parte importante de la cultura objetivada. Cualquier individuo, con un bajo costo, puede conectarse a Internet y de esta manera acceder a un caudal impresionante no sólo de datos e información, sino también de conocimiento y productos estéticos de diverso tipo. Esta democratización de la cultura objetivada nunca vista antes contrasta con la concentración del capital cultural incorporado necesario para utilizarla y darle sentido. Internet es como una gran biblioteca o enciclopedia universal al alcance de todos. Pero son pocos los que tienen las competencias, las disposiciones y criterios de valoración necesarios para leerla, entenderla, utilizarla y disfrutarla. De allí la importancia estratégica de la socialización de la cultura incorporada, para democratizar el acceso y el disfrute de la cultura acumulada en la historia de la humanidad.

En síntesis, el aprendizaje, como proceso de incorporación y desarrollo del conocimiento en las personas, requiere condicio-

nes sociales y pedagógicas de producción que no están garantizadas en igual medida y calidad para todos los miembros de las nuevas generaciones. Una política educativa democrática tiene por objeto garantizar las mejores condiciones de aprendizaje para todos, que no son las mismas para el conjunto de la sociedad, porque no todos los aprendices son iguales. Por lo tanto, el principal objetivo de la primera educación y, en consecuencia, de la política de educación básica consiste precisamente en proveer los recursos suficientes y adecuados para que todos puedan incorporar un capital de conocimientos relevantes y fundamentales, a fin de garantizar el aprendizaje permanente, es decir, el que transcurre a lo largo de toda la vida.

Mucho se ha escrito acerca de cuáles son los principales componentes de ese capital cultural básico (el desarrollo de las competencias expresivas, el cálculo, los valores que hacen a la identidad nacional y la ciudadanía democrática, los valores morales de la convivencia, la cultura científico-tecnológica básica, etcétera), pero menos se sabe cómo hacerlo en forma eficaz y eficiente. Por lo tanto, dos son los desafíos de una política educativa democrática en las sociedades complejas: definir los conocimientos básicos y construir las mejores condiciones para su desarrollo en las nuevas generaciones.

Ambos retos requieren una toma de posición político-ideológica determinada: la construcción de una sociedad más justa, más libre y más rica en bienes y servicios necesarios para la vida. Pero, más allá de esta posición ético-política, es necesario entender “el mundo que vivimos”. Los valores proveen sentido y el conocimiento contribuye a la eficacia de la acción colectiva.

Los ensayos que aquí se presentan están animados por una clara voluntad de poner el conocimiento al servicio de la construcción de una sociedad más justa. La justicia social es una condición y, al mismo tiempo, una consecuencia de la educación. Si las sociedades latinoamericanas no garantizan el “derecho a la vida”, en el sentido más básico y más integral de la expresión, es imposible que la escuela pueda cumplir con su

función de desarrollar conocimientos poderosos en las personas. A su vez, sin estos conocimientos será imposible construir una sociedad más justa. Este libro, además de la reafirmación de valores, busca contribuir a una mejor comprensión de algunas dimensiones de la vida social que necesariamente interactúan con el mundo escolar.

El “afuera” que cambia

Todo cambia: la economía, la ciencia y la tecnología, la estructura social y la familia, los modelos de distribución de la riqueza, la morfología de la sociedad, la cultura y la subjetividad, las instituciones y prácticas políticas. Estas transformaciones no pueden no afectar “lo que la escuela hace y produce”. La experiencia escolar de docentes, alumnos y grupos familiares cambia de sentido, aunque las formas de las instituciones “permanezcan” o parezcan conservar su formato tradicional. Y esto porque las instituciones sociales no son sustancias sino que poseen un significado que deriva de su relación con otras. Cuando las reglas y recursos de la escuela permanecen constantes, pero cambian la familia, la estructura social, la cultura, el mercado de trabajo, la ciencia y la tecnología, ese “permanecer idéntico a sí mismo de la escuela” se convierte en otra cosa, por ejemplo, en un anacronismo o en algo que ya no tiene el sentido que tenía en el momento fundacional.

Todo lo que sucede en la sociedad “se siente” en la escuela. En otras palabras, todos los cambios estructurales que se registran en las principales dimensiones de nuestras sociedades tienen su manifestación en las instituciones y prácticas escolares. En la escuela “entran” la pobreza y la exclusión social, como las culturas juveniles y adolescentes, la violencia, la enfermedad, el miedo, la inseguridad, las lenguas no oficiales, la delincuencia, la droga, el sexo, etcétera. Esta “invasión” de la sociedad en la vida escolar

es una de las novedades de la agenda actual y está poniendo en tela de juicio muchos dispositivos y modos de hacer las cosas en las instituciones escolares: el currículum, los métodos y tiempos pedagógicos, las relaciones de autoridad, etcétera. A su vez, estas novedades están en la base de un profundo sentimiento de malestar y desorientación de docentes, directivos, padres de familia, alumnos, expertos y la misma opinión pública.

En tiempos de cambio y transformación acelerados como los actuales es necesario comprender mejor para actuar mejor. Este libro reúne ensayos presentados en el Seminario Internacional organizado por el IIPe/UNESCO, que se llevó a cabo en Buenos Aires en el mes de noviembre de 2006. Todos tienen por objeto analizar los cambios en la estructura social y la cultura de los países latinoamericanos desde una perspectiva a la vez internacional y regional; buscan iluminar y orientar políticas educativas introduciendo nuevas miradas que contribuyan a conformar una agenda para el siglo que se inicia.

Los flujos e interacciones entre escuela y sociedad son cada vez más intensos y complejos. Por un lado, todos los niños ingresan en el sistema escolar y lo hacen en edades progresivamente más tempranas. Por otro lado, la experiencia escolar tiende a ser más prolongada, aunque no todos los niños permanecen en la escuela el tiempo que marca la ley. También sobran las evidencias de que no todos sacan el mismo provecho de su paso por las aulas. En América Latina los recursos de distinto tipo que determinan las condiciones sociales del aprendizaje están muy desigualmente distribuidos.

Por otra parte, la oferta escolar, más allá de su igualdad formal/legal, no es homogénea en cuanto a las cualidades que presenta. Las instituciones educativas son desiguales en recursos de infraestructura, recursos humanos, tiempos de aprendizaje. Por estas y otras razones, en las sociedades modernas es cada vez más necesario mirar “fuera de la escuela” para entender lo que sucede en su interior. Ésta es la mirada que predomina en los trabajos incluidos en este libro.

El diálogo difícil y necesario entre escuela y sociedad

La escuela tiene como objetivo influir en la formación de las subjetividades de las nuevas generaciones y, de ese modo, prepararlas para integrarse a la sociedad en su conjunto. Por eso es importante adoptar un punto de vista relacional para entender los complejos intercambios entre escuela y sociedad. Lo que sucede en los diversos campos sociales contribuye a explicar la conformación de las instituciones y experiencias escolares, y estas últimas, a su vez, contribuyen a conformar las configuraciones de la sociedad como un todo y sus dimensiones constitutivas.

Para entender mejor algunas particularidades de la relación escuela/sociedad en el momento actual, es preciso incorporar una mirada histórica. En el momento fundacional y durante las primeras etapas del desarrollo de los Estados y los sistemas escolares modernos, la escuela era un mundo separado y reivindicaba para sí un carácter sagrado. La relación estaba marcada por una clara distinción entre el adentro escolar y el afuera social. La escuela era el lugar donde se conservaban y difundían valores sagrados que, en cierta medida, estaban “más allá de toda discusión”. La sociedad era un terreno de conquista, donde predominaba “la barbarie”, mientras que la escuela era una avanzada de la “civilización” y sus ideas de Razón, Progreso y Patria revestían un carácter tan sagrado como las verdades reveladas de la tradición religiosa.

La relación escuela/sociedad estaba marcada por la valoración ético-moral, específica de cada una, de esos dos mundos opuestos y separados. Esta configuración determinaba que eran los alumnos y sus familias, así como las culturas sociales (de los pueblos originarios, los inmigrantes, etcétera), los que debían adaptarse a la cultura y las reglas de la institución. Los valores y la cultura de la escuela reivindicaban una calidad superior en relación con las culturas sociales preescolares, que, por lo general, estaban teñidas de negatividad. La escuela era un espacio prote-

gido y autónomo donde se imponían las reglas de la institución (los modos de comportamiento, los modos de hablar, los valores legítimos). Por eso, “las cosas” del mundo no debían “contaminar” el quehacer escolar. Las familias, por ejemplo, no tenían voz ni voto en la vida escolar. Su único papel consistía en apoyar y legitimar la acción de la escuela. En otras palabras, tenían escasa o nula capacidad de iniciativa para reivindicar la incorporación de sus particularismos lingüísticos, culturales, religiosos, en el programa de estudios.

De más está decir que la relación escuela/sociedad tiene otra configuración en las sociedades latinoamericanas contemporáneas. Por una parte, ya estamos lejos de la “escuela templo” guardiana de “valores indiscutibles y sagrados”. Los docentes ya no definen su vocación en términos de “misión”, “sacerdocio” y “apostolado”, sino como compromiso ético-moral con las nuevas generaciones. La escuela ha perdido, asimismo, el monopolio de la inculcación de la cultura legítima. Los valores circulan también por fuera de ella y lo hacen de modo cada vez más intenso a través de múltiples y poderosas instancias.

Por otro lado, el “monoteísmo” de los valores va dejando su lugar al “politeísmo de las creencias”, y la diversidad cultural tiene amplio reconocimiento en nuestras sociedades. A las viejas diferencias étnicas, lingüísticas, religiosas, se han agregado otras, como las particularidades de género, las sexuales, las culturales, las que impone la edad, entre otras. Por lo tanto, la escuela ya no es ese santuario protegido de las influencias del exterior, sino que su propia pasividad (todos los niños entran en el sistema escolar) la convierte en un receptáculo de la diversidad de valores, conductas, lenguajes, que conviven en el afuera escolar. Los alumnos son los portadores de esa cultura social que “invade” el ámbito escolar.

En este contexto, las relaciones entre escuela y sociedad se vuelven más complejas y dialécticas. En primer lugar, ya no es sólo la sociedad la que tiene que adaptarse a la escuela, sino que ahora se espera que ésta también se adapte a la sociedad, es de-

cir, a las características particulares de sus alumnos. Esta doble necesidad de adaptación supone que los contenidos y reglas de la experiencia escolar no pueden ser impuestos desde la institución, sino que deben ser el resultado de un diálogo entre los que están adentro (los agentes escolares) y los que están afuera (los agentes sociales tales como los alumnos, sus familias, los grupos sociales de pertenencia, etcétera). Y el diálogo requiere otra actitud. Los agentes sociales abandonan su actitud pasiva y despliegan su capacidad de demandar y participar en la definición de la experiencia escolar. A su vez, los agentes escolares deben estar dispuestos a abandonar su pretensión de imponer las reglas del juego pedagógico en forma unilateral. En las sociedades multiculturales se espera que la escuela adapte sus contenidos y estrategias a las características sociales e individuales de sus alumnos (educación multicultural, bilingüe, pedagogía personalizada, etcétera).

En estas nuevas condiciones no es raro constatar que el lenguaje y la cultura de la escuela no coinciden con los de los niños, adolescentes y jóvenes. Cada uno de esos ámbitos parece obedecer a lógicas y dinámicas disímiles, que no se complementan y a veces hasta se contradicen y entran en conflicto. Las expectativas recíprocas (lo que la población espera de la escuela y lo que ésta espera de las familias) a menudo no se ven satisfechas, situación que es fuente de críticas y malestar. Sin embargo, ambos mundos están obligados a interactuar, sin conseguir entenderse del todo. De esta manera, los diálogos y acuerdos se vuelven cada vez más difíciles de lograr.

Cambiar las miradas

Es evidente que el éxito de este nuevo y necesario diálogo entre escuela y sociedad requiere un mejor conocimiento recíproco entre las partes. Los agentes sociales deben “mirar” a la escuela con otros ojos. Deben conocer mejor sus objetivos, sus lógicas,

sus alcances y limitaciones, las condiciones sociales y pedagógicas del aprendizaje.

A su vez, los agentes escolares deben tener una mirada más atenta y fina de lo que sucede en la sociedad. El afuera, para ellos, ya no es un terreno de conquista, sino un interlocutor necesario para el éxito de su propia acción específicamente pedagógica. El conocimiento de la estructura y la lógica de desarrollo de las principales dimensiones de la vida social es cada vez más necesario, tanto para hacer política educativa como para ejercer la acción pedagógica en las instituciones y aulas escolares. Pero para entender lo que sucede en la sociedad ya no sirven los viejos esquemas incorporados y producidos en otras etapas de la evolución de las sociedades contemporáneas. Es bien conocido el fenómeno del desfase entre la velocidad de los cambios en la objetividad de las cosas sociales y la persistencia de las categorías de percepción con las que queremos entenderlas y darles un sentido. Demasiado a menudo queremos “forzar” la realidad y adaptarla a nuestros modos de ver, que corresponden a otro momento del desarrollo de la sociedad. Tendemos a mirar el mundo social con conceptos tales como “familia”, “clase social”, “Estado soberano”, etcétera, términos cuyo significado ya no se corresponde con la realidad que designan. Entender el presente obliga a renovar los lenguajes que se heredan del pasado. Por eso, para captar la novedad y la complejidad de las cosas sociales del presente, se requiere un esfuerzo de aprendizaje de nuevos lenguajes y nuevos modos de ver la realidad.

Los cambios en la morfología social, la cultura y los desafíos de la política educativa

Todos entran en la escuela y lo hacen en forma cada vez más temprana. Simultáneamente, los alumnos tienden a permanecer más tiempo en las instituciones. Los adolescentes y jóvenes están

cada vez más escolarizados. Ahora bien, el sistema educativo no sólo atiende más alumnos, sino que éstos son extremadamente diferentes, tanto desde el punto de vista social como cultural. En este libro se privilegian dos conjuntos de procesos que ponen en cuestión la agenda política de la educación básica: las transformaciones en la estructura social y los cambios en las configuraciones culturales de la sociedad.

La morfología de las sociedades capitalistas de alto y mediano desarrollo tiende a adoptar nuevas configuraciones. En especial en los países de mediano desarrollo de América Latina se habla de la emergencia de una “nueva cuestión social”. Su persistencia y profundización ponen en peligro la propia integración de las sociedades nacionales como un todo.

Entre otros fenómenos, se observa no sólo una marcada desigualdad en la distribución de los ingresos, sino también la aparición de fenómenos tales como la pobreza crónica y la exclusión social. Esta combinación de la exclusión social (es decir, carencia de empleo formal, de ingreso, de respeto y dignidad) y la escolarización constituye un reto para la política educativa. Por una parte, es preciso mantener en las instituciones a los hijos de los sectores sociales más desfavorecidos, que no alcanzan a completar los años de estudio que marca la obligatoriedad legal. Pero, por otra parte, es preciso que quienes están escolarizados tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y los mismos logros en el desarrollo de conocimientos básicos poderosos y relevantes. Para ello, ya no sirven los modelos de intervención pedagógica homogéneos típicos de la etapa fundacional de los sistemas educativos modernos. Hoy todo obliga a un esfuerzo de adaptación recíproca. La escuela ya no está más allá de toda sospecha y, en consecuencia, se ve obligada a tomar en cuenta los particularismos de todo tipo que caracterizan a la población que frecuenta sus aulas.

La pobreza y la exclusión escolarizadas constituyen un desafío mayor para los actores e instituciones escolares. Éstos, en muchos casos, se han visto obligados a atender las expresiones más dramáticas y urgentes de la exclusión social de las nuevas generaciones

(el hambre, la enfermedad, la violencia, la drogadicción, etcétera), sin “entender” del todo sus raíces, causalidades estructurales y, principalmente, sin contar con los recursos necesarios para dar respuestas adecuadas y suficientes. La escuela se convirtió en una institución “sobredemandada”, recargada de nuevas funciones (alimentación, contención afectiva, pacificación, salud), en muchos casos en desmedro de su función original y específica. Un mejor entendimiento de la especificidad de la cuestión social contemporánea podría facilitar una readecuación de los “modos de hacer las cosas” y de los dispositivos escolares en función de las nuevas características sociales y culturales de los alumnos.

El conocimiento de las condiciones sociales emergentes debería permitir evitar dos errores opuestos. El primero es la educación como adaptación. Según algunos, la mejor respuesta de la escuela es la simple “adaptación” a las características sociales de los alumnos. Esto es lo que muchas veces ocurre cuando las instituciones terminan mimetizándose con el origen social de los alumnos (“escuelas pobres para los pobres”, “escuelas ricas para los ricos”). A su vez, tampoco hay que caer en la tentación de insistir con viejas recetas homogéneas que facilitan el éxito escolar para unos pocos y el fracaso de las mayorías. La respuesta a este dilema de la adaptación y la inflexibilidad es la construcción de una pedagogía adecuada, donde la escuela conserva un poder de iniciativa, es decir, no renuncia a la construcción de una cultura común, pero lo hace de manera diversificada en función de las diferentes condiciones sociales y culturales de los alumnos que la frecuentan.

La “explosión” de las culturas de las nuevas generaciones

La cuestión social se mezcla con los cambios en la cultura, en especial en la cultura de la infancia, la adolescencia y la juventud. Los docentes y sus alumnos parecieran hablar lenguajes distin-

tos, con sus respectivos intereses, valores, fantasías, demandas y proyectos. La emergencia de configuraciones culturales segmentadas por clases de edad (cruzadas por género, etnia, condición social, hábitat, etcétera) es un fenómeno en acentuada expansión. Muchas de estas nuevas identidades culturales trascienden las fronteras nacionales e irrumpen en los establecimientos escolares. Una cultura adolescente o juvenil es un lenguaje, una forma de autopresentación, una estética, un conjunto de criterios de percepción y valoración, un mundo de fantasías y proyectos, que muchas veces entran en conflicto con la cultura escolar.

Este desencuentro entre adultos docentes y adolescentes o jóvenes alumnos es cada vez más frecuente en las instituciones y está en la base de las dificultades crecientes que encuentran los docentes para construir su propia autoridad pedagógica, sin la cual es imposible el diálogo y el aprendizaje, y para generar un orden democrático en las instituciones escolares.

Los docentes deben entender mejor la cultura de los adolescentes, ya que el desconocimiento produce temor y muchas veces es reemplazado por estereotipos, etiquetas con sus falsas expectativas y perniciosos “efectos Pígmalión” o “profecías autocumplidas”. Sin esta comprensión, el trabajo y la interacción docente-alumno, que están en la base de la experiencia escolar, se vuelven fuente de conflictos, frustraciones y malestar para todos los involucrados.

Las contribuciones de este libro

El capítulo del sociólogo francés Bernard Lahire comienza haciendo una revisión crítica de la tradición sociológica francesa volcada al estudio de la compleja relación entre desigualdades sociales y culturales de las familias y desempeño escolar de los alumnos. En el marco de esta amplia problemática, Lahire señala la pertinencia de establecer una distinción entre diferencias

y desigualdades. Para ello propone un criterio orientador: el valor o la legitimidad social que se le asigna a un objeto, una práctica, un saber o una competencia. Desde este punto de vista, lo que debe preocupar es la distribución desigual de conocimientos socialmente valorados y poderosos (la lectoescritura, el cálculo, etcétera) pues éstos determinarán la posición que ocuparán las nuevas generaciones en la estructura social.

La democratización cuantitativa de la escuela y los cambios en la estructura social, la cultura y el Estado constituyen el eje central del trabajo de Agnès van Zanten. El caso de Francia es ejemplar en cuanto a los cambios en la relación entre la educación y el sistema económico y político (crisis del Estado, la burocracia centralista, etcétera). A partir de esta constatación la autora cuestiona los nuevos sentidos y las consecuencias diferenciales de la expansión de la escolarización de las clases populares (debilitamiento de las instituciones), en comparación con la de los sectores altos y medio altos (la “parentocracia”).

El capítulo de Françoise Caillods apunta a una revisión crítica de las principales estrategias empleadas en el contexto de los países europeos para combatir el fracaso escolar de los estudiantes cuyas familias ocupan las posiciones más desfavorecidas en la estructura social o que pertenecen a minorías étnicas (inmigrantes extracomunitarios) y/o lingüísticas. Entre las políticas analizadas están las que favorecen la heterogeneidad social y cultural y la autonomía de las instituciones escolares.

Los cambios en la cultura social y, en especial, en las culturas juveniles constituyen la preocupación central de los trabajos de Jesús Martín-Barbero, Rossana Reguillo y Marcelo Urresti. El doctor Martín-Barbero analiza cómo la cultura urbana contemporánea y las transformaciones en la estructura y dinámica del mercado de trabajo desafían a la escuela y ponen en crisis “el modelo de comunicación escolar”, al mismo tiempo que producen un reordenamiento de las jerarquías culturales y nuevas significaciones para viejos dispositivos, tales como el libro, la oralidad y la visión. Por su parte, Rossana Reguillo, a partir de tres

reconstrucciones de casos “paradigmáticos” de biografías juveniles, donde se mezclan situaciones de exclusión social, discriminación y emergencia de nuevos sentidos y culturas, propone una mirada crítica acerca del papel de instituciones tradicionales tales como la familia, la escuela y el trabajo, para canalizar las energías de las nuevas generaciones. Por último, el trabajo de Marcelo Urresti ofrece un panorama de la lógica de emergencia de las nuevas subjetividades adolescentes, las neoculturas juveniles, la modificación en los equilibrios de poder entre los adultos y las nuevas generaciones y la experiencia escolar.

De más está decir que no habrá cambios en la educación que no pasen por una profunda reforma intelectual y moral de la condición docente. El nuevo contexto del trabajo del maestro en muchos casos impacta en la identidad de los docentes y ésta es la cuestión que desarrolla Álvaro Marchesi. En su capítulo explora, en particular, los procesos generadores de confianza y autoestima profesional de los trabajadores de la educación, al mismo tiempo que subraya el papel crucial que juega el desarrollo emocional en el logro de su bienestar y felicidad, condiciones necesarias para contribuir a la educación y felicidad de los alumnos.

Las consecuencias de los cambios sociales aquí mencionados, en términos de políticas educativas, aparecen claramente explicitadas en las contribuciones de Daniel Filmus, Juan Carlos Tedesco y Margarita Poggi. El trabajo del entonces ministro de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina, licenciado Daniel Filmus, que recoge su intervención oral en el Seminario Internacional de 2006, es indicativo de cómo la agenda educativa actual, en su máxima expresión política, incorpora los principales desafíos de las transformaciones en curso. En este sentido, la preocupación por la inclusión, la igualdad y la calidad de la educación adquiere nuevos significados en función de “la novedad” del contexto económico, político y social que vive la mayoría de las sociedades latinoamericanas. Desde esta nueva visión, los temas de la política educativa aparecen fuertemente

integrados con los desafíos por la construcción de una sociedad más justa, es decir, con la agenda de la política “sin adjetivos”.

En la perspectiva anterior se sitúa el discurso de Juan Carlos Tedesco, quien se pregunta hasta qué punto es necesaria y posible una “política de la subjetividad” que vaya del “gobierno de las poblaciones” al “gobierno” y la formación de sujetos autónomos. Para ello, reivindica el papel de la escuela como “espacio contracultural” y no como simple variable dependiente, obligada a “adaptarse” a las características de la “demanda” o de “la sociedad”. Para valorar y legitimar la educación, Tedesco recuerda oportunamente que hay ciertos aprendizajes estratégicos (para la realización de las personas y el desarrollo armónico de la sociedad) que sólo en una institución especializada como la escuela se pueden garantizar. Claro que se trata de otra escuela, es decir, de una escuela enriquecida y capaz de asumir los desafíos relacionados con la construcción de una sociedad más justa.

Cierra el libro un oportuno y claro capítulo de síntesis y conclusiones elaborado por la directora del IPE/UNESCO en su Sede Regional de Buenos Aires, Margarita Poggi, quien identifica y ordena con claridad los principales temas planteados por los autores de este libro, que fueron debatidos en las sesiones del Seminario Internacional. Éstos tienen que ver con la redefinición de las fronteras entre escuela y sociedad, el diálogo entre los adultos y las nuevas generaciones en las instituciones escolares y las complejas relaciones entre diferencias culturales, desigualdades sociales y experiencia escolar. En todos los casos la preocupación central consiste en descubrir cuáles son los nuevos sentidos que adquiere la política educativa si quiere asumir con éxito los temas emergentes que le plantean las transformaciones sociales en curso.

Entender mejor para actuar mejor

Estos tiempos de cambios acelerados parecen escapar al control de los hombres. Algunos tienden a considerar que esta falta de conciencia y no intencionalidad de las transformaciones en curso son una característica estructural e inevitable del desarrollo histórico. Desde esa perspectiva, es preciso entender la dirección y el sentido de las transformaciones únicamente para adaptarse a ellas y, de esta manera, no perder el “tren de la historia”. Pero no es esa visión unilateral la que orienta los trabajos que se presentan en este libro. Por el contrario, sus autores entienden que es preciso comprender la lógica de lo social para aumentar las probabilidades de ejercer un control sobre los acontecimientos y así orientarlos en función de valores y objetivos socialmente considerados como deseables. En este sentido, puede decirse que los autores comparten una mirada profundamente “política” de la sociedad y de la educación. Ninguno de ellos renuncia a utilizar el conocimiento como una herramienta para la acción y la intervención.

Esperamos que el conjunto de los trabajos presentados estimule la reflexión y el análisis tanto en los docentes y directivos escolares, en los administradores y responsables políticos de las administraciones educativas en el nivel nacional y local, como también en todas aquellas personas que en forma individual o institucional tienen interés y “competencia” para participar en el campo de la política educativa en cada uno de los países de América Latina.