

LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA, ENTRE EL CAMBIO SOCIAL Y LA INERCIA INSTITUCIONAL

NÉSTOR LÓPEZ

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
Sede Regional para América Latina
UNESCO

Recibido: 15 de marzo de 2005

Aceptado: 25 de mayo de 2005

Resumen: América latina viene de grandes cambios sociales, políticos, económicos y culturales, y una de las consecuencias de estas transformaciones es el asentamiento de situaciones de pobreza extrema y de exclusión. Frente a este nuevo contexto surge la pregunta sobre si no se estarán conformando escenarios sociales en los cuales no están garantizadas las condiciones mínimas para que las prácticas educativas tengan lugar. El trabajo aborda este interrogante, desarrollándolo en tono de ensayo a partir de la observación de situaciones de pobreza y de exclusión social en diversos países de la región. La conclusión es que, frente a la profundidad de los cambios ocurridos, la debilidad institucional de las escuelas y de los sistemas educativos de la región pone en riesgo la posibilidad de garantizar una educación de calidad para todos.

Palabras clave: América latina / Educación / Equidad / Pobreza / Exclusión / Educabilidad.

THE EDUCATION IN LATIN AMERICA BETWEEN SOCIAL CHANGE AND INSTITUTIONAL INERTIA

Abstract: Latin America has undergone serious social, political, economic and cultural changes, and one of the consequences of these transformations is the deterioration of situations of extreme poverty and exclusion. Facing this new context, the question arises as to whether new social scenarios would be under way where minimum conditions are not guaranteed for new educational practices to take place. This paper deals with this question, developed as an essay, from the observation of poverty and social exclusion situations in several countries of the region. The conclusion is that, in view of the profound changes occurred, the institutional weakness of schools and educational systems of the region puts at risk the possibility to guarantee a quality education for all.

Keywords: Latin America / Education / Equity / Poverty / Exclusion / Educability.

1. INTRODUCCIÓN

En una sociedad cada vez más desigual es inevitable la preocupación sobre el futuro de la educación. ¿No será necesario un mínimo de equidad para que sea posible educar? ¿No se estarán conformando situaciones sociales en las cuales las prácticas educativas se tornen imposibles? A partir de preguntas como éstas, durante tres años el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO llevó adelante un estudio cualitativo en cuatro países de América latina: Argentina, Chile, Colombia y Perú. Tuve la oportunidad de coordinar esta investigación, situación que me permitió conocer en profundidad los escenarios en los cuales se llevó a cabo, así como el trabajo de cada uno de los investigadores que participaron en esta investigación.

El presente artículo es una reflexión a partir de algunos de los hallazgos de este estudio, y está basado en notas de campo y en versiones preliminares de un libro que está a punto de ser publicado por esa institución. El diagnóstico que surge de la observación de situaciones críticas, como lo son las que viven las comunidades rurales indígenas del sur de Perú, los desplazados de la guerra en Colombia o los excluidos de las zonas urbanas marginales de Buenos Aires, es realmente poco alentador y apela a la necesidad de políticas que impliquen un cambio estructural en la región. Las observaciones vertidas en este texto tienen por objeto poner en discusión algunas claves de interpretación de la realidad social y educativa de América latina con el fin de contribuir al debate sobre el sentido y la profundidad que deben tener esas acciones políticas, que deben estar orientadas a lograr una sociedad más justa y equitativa.

2. LOS DESAFÍOS DE UN NUEVO ESCENARIO SOCIAL

La gran mayoría de los estudios orientados a esclarecer la relación entre la educación y la equidad social coinciden en centrar la atención en la educación como una condición indispensable para el logro de una sociedad más equitativa. Los argumentos que permiten pensar en la educación como una instancia previa a la equidad, como su condición de posibilidad, son muy diversos y se pueden mencionar aquí dos de los más contundentes. En primer lugar, se sostiene que los que no tienen acceso a la educación carecen de aquellas competencias que los habilitan para una inserción laboral con éxito. Como consecuencia de ello, estos sujetos excluidos del sistema educativo son, además, marginados respecto del principal mecanismo social de distribución de la riqueza —el mercado de trabajo—, consolidando así uno de los modos de reproducción de las desigualdades en nuestras sociedades. Con esta visión, fuertemente arraigada en enfoques que ponen el énfasis en la centralidad de los recursos humanos, convive aquella que sostiene que los que no acceden a una educación de calidad tienen limitadas las posibilidades de un pleno ejercicio de sus derechos y de participación en la sociedad, lo cual se traduce en un debilitamiento de su condición de ciudadanos.

Desde ambas perspectivas se coincide en que no es posible promover estrategias de desarrollo e de integración social fundadas sobre una distribución no equitativa del conocimiento. Más aún, desde ellas es posible sostener que nuestras sociedades deben asumir y hacer efectivo el compromiso de movilizar aquellos recursos que garanticen que todos los niños y adolescentes puedan recibir como mínimo doce años de educación de calidad. Un horizonte de educación media de calidad para todos representaría, sin duda, una gran contribución para la consolidación de sociedades más justas y equitativas.

Ahora bien, la creciente complejidad que caracteriza al escenario social en los países de América latina, y más específicamente la profundización de situaciones de pobreza extrema y de exclusión social, nos enfrentan con los siguientes interro-

gantes: ¿Es posible educar en cualquier contexto? ¿Cuál es el mínimo de equidad necesario para que las prácticas educativas sean exitosas? Cada vez se hacen más visibles las limitaciones de los sistemas educativos frente a escenarios tan devastados en los que los alumnos no cuentan con unas condiciones mínimas que les permitan participar del proceso educativo. Aparece, así, la necesidad de señalar que hace falta un mínimo de bienestar para poder educar.

En consecuencia, aquella visión que pone la educación como condición necesaria para la equidad debe hoy ser complementada con otra que, en sentido inverso, pone la equidad como condición de posibilidad para la educación. Se hace necesario, por lo tanto, renunciar a esquemas de análisis que se apoyan en relaciones causales unidireccionales y abordar la articulación entre educación y equidad desde una perspectiva relacional que mantenga viva la tensión entre ambos términos.

Esta necesidad de profundizar en un debate en torno al modo de articulación entre educación y equidad social resulta de la creciente complejidad de los escenarios sociales de la región, que se traducen en nuevos y difíciles desafíos para los sistemas educativos. El aumento de las desigualdades en el acceso al bienestar –hasta el punto de que en varios países de la región la pobreza aumenta incluso en períodos de crecimiento económico– es tal vez el más analizado de los procesos sociales ocurridos en los últimos veinte años en América latina, pero no el único. Son indiscutibles, hoy, los hallazgos respecto de las diversas formas en que se expresa la crisis de cohesión social y la creciente fragmentación de la sociedad, y que se traducen en la ruptura de los lazos sociales primarios y en la proliferación de prácticas que privilegian el individualismo por encima del interés colectivo. Desde el punto de vista político, venimos de años en los que, a la vez que se avanzó en la consolidación de las democracias de la región, éstas se ven debilitadas como efecto de permanentes episodios de corrupción, del desgaste de las formas tradicionales de representación política y del desencanto de los ciudadanos ante las promesas incumplidas por sus gobernantes. Desde el punto de vista cultural, nuestras sociedades se encuentran en una permanente tensión entre los efectos universalistas e integradores de los medios masivos de comunicación, en especial internet, y una vasta proliferación de microculturas que refuerzan en el plano subjetivo los procesos de fragmentación social y de aislamiento. La gran diversidad de escenarios, las múltiples expresiones de la pobreza, las nuevas formas de exclusión social y espacial, una sociedad cada vez más fragmentada y una creciente coexistencia de múltiples configuraciones culturales, especialmente entre los jóvenes, son los elementos constitutivos del nuevo panorama social en América latina. La década de los años noventa fue una década de consolidación de escenarios sociales muy diversos, diversidad que es riqueza en tanto complejidad cultural, pero que, a la vez, resulta de situaciones de extrema pobreza y de exclusión.

En este contexto, los sistemas educativos quedan enfrentados a múltiples desafíos y, tal y como están estructurados hoy, se ven con serias dificultades para hacer

efectivo el compromiso de una educación de calidad para todos. En principio, surge la necesidad de desarrollar estrategias adecuadas para lograr resultados positivos en cada uno de estos múltiples escenarios que se van dibujando en la región, lo cual requiere el desarrollo de diversas aproximaciones pedagógicas para el logro de resultados equivalentes. Surgen, así, interrogantes tales como de qué modo educar a los niños de familias empobrecidas, cómo educar en contextos de extrema violencia, cómo se logran resultados de éxito entre los refugiados o entre los desplazados por la guerra, o cómo retener en la escuela a los adolescentes de las más diversas tribus urbanas. Cada caso en particular requiere del desarrollo de estrategias educativas que partan de un profundo conocimiento de estas realidades y que pueda operar satisfactoriamente en ellas.

Sin embargo, ante la evidencia de la proliferación de fenómenos de extrema exclusión, de marginalidad profunda o de ruptura de lazos sociales mínimos, surge inevitablemente la pregunta de si los sistemas educativos están en condiciones de desarrollar estrategias acordes a cada uno de ellos o si, por el contrario, podemos sostener que se están conformando configuraciones sociales frente a las cuales no hay pedagogía posible.

3. SOBRE LAS CONDICIONES SOCIALES PARA EL APRENDIZAJE

Una observación detallada de lo que ocurre en las escuelas, el diálogo con los docentes, la posibilidad de reconstruir las prácticas en las aulas, el ejercicio de indagar en las vivencias de los alumnos o en las expectativas y en las dificultades de sus padres, permite ver, entre muchas otras cosas, las condiciones que la mayoría de las escuelas les ponen hoy a los niños y a los adolescentes para que puedan acceder a sus aulas y a participar del proceso educativo. Así, es posible identificar el alumno para el cual esas escuelas están pensadas, a quién van dirigidas, en quién se piensa cuando diseñan sus respectivas propuestas de trabajo.

Lo que se encuentra en la gran mayoría de los casos es que, para que los niños puedan ir a la escuela y participar satisfactoriamente de las clases, es necesario que estén adecuadamente alimentados y sanos, que vivan en un medio que no les ponga obstáculos en las prácticas educativas y que hayan internalizado un conjunto de representaciones, de valores y de actitudes que los dispongan favorablemente para el aprendizaje escolar. Dicho conjunto alude, por ejemplo, a la capacidad de dialogar, de conocer y de dominar el idioma en el que se dictan las clases, de tratar con extraños, de reconocer la autoridad del maestro, de “portarse bien”, de respetar normas institucionales, de asumir los compromisos, de reconocer el valor de las obligaciones, de depositar la confianza en otros, etcétera. Por último, vemos también que las escuelas esperan de los alumnos una capacidad de adaptación a un entorno múltiple y cambiante y una capacidad de individualización y de autonomía. La ex-

perencia escolar, tal y como la conocemos hoy en nuestros países, presupone un niño con un conjunto de predisposiciones desarrolladas previamente en el seno de su familia.

Este aprendizaje previo a la escuela se da de múltiples maneras. Por un lado, existen a diario esos momentos en que los adultos enseñan a los niños, por ejemplo, a utilizar adecuadamente los cubiertos en la mesa, a atarse los zapatos o a cruzar las calles con precaución, situaciones en las que el adulto es consciente de que está enseñándoles del mismo modo en que el niño sabe que está aprendiendo. Pero además, y sobre todo, existe todo un aprendizaje que se produce inconscientemente, de modo inadvertido y espontáneo. Es un proceso de educación que se da de un modo no racional, presente en todas las prácticas sociales en las que el niño participa desde su nacimiento. La transmisión doméstica de este conjunto de disposiciones, de este capital cultural incorporado, es el resultado de un trabajo físico y mental por parte del niño, de un esfuerzo en el que involucra su cuerpo, de una exposición a un trabajo de inculcación y de asimilación, un trabajo del sujeto sobre sí mismo caracterizado, además, por tener una inmensa carga emocional. En efecto, el proceso de conformación del sujeto en su etapa inicial es un proceso de construcción de identidad, que enfrenta al niño con la necesidad de proveerse de ella, y que requiere de un fuerte lazo afectivo con sus adultos de referencia. El proceso de construcción de identidad, cargado de una fuerte base afectiva, presupone una identificación previa con otros.

Un factor que define este conjunto de disposiciones para poder participar del proceso educativo, como también para el resto de las esferas de la vida, es que no puede ser transmitido instantáneamente sino que requiere de tiempo. La adquisición de estas aptitudes resulta de una permanente exposición a situaciones transformadoras, entre las que adquieren preeminencia el tiempo real de interacción con sus adultos de referencia, de permanencia en ámbitos en los que se dialoga, de exposición a determinados consumos culturales, de habituación a un día a día pautado por determinadas normas y valores, etcétera. Cabe aquí adelantar que uno de los factores que operan en el vínculo entre el origen social y el acceso al capital cultural necesario para acceder a la escuela, o para luego acceder a determinada calidad de vida (laboral, social...), es precisamente la disponibilidad del tiempo necesario para la adquisición de éste último: el tiempo en que el niño puede estar expuesto a espacios que estimulan el desarrollo de estas capacidades básicas, el tiempo en que puede permanecer en la escuela, etcétera (Bourdieu, 2002).

La escuela, en tanto que experiencia educativa formal, requiere de la presencia y de la eficacia de esta “educación primera” para su desarrollo. Cuando un niño ingresa a la educación básica debe haber pasado por esta formación previa, que está en manos de sus familias. Aunque cada vez más los niños son escolarizados desde muy pequeños, en la mayoría de los países de América latina la educación es obligatoria a partir de los cinco o de los seis años de edad, por lo que el paso de los ni-

ños por los jardines infantiles o por las salas de preescolar es parte de las decisiones tomadas por los padres o por los tutores en este proceso de educación inicial. Frente a la oferta educativa actual, este conjunto de aptitudes y de disposiciones adquiridas o gestionadas en el seno familiar forma la base que condiciona y que hace posible los aprendizajes posteriores. Para poder educar, nuestras escuelas esperan hoy niños ya educados.

Esta demanda de una dotación específica de disposiciones para poder participar del proceso educativo no sólo se manifiesta el primer día de clase en el momento de la admisión, sino que se renueva permanentemente hasta el momento de la graduación. La asistencia a la escuela implica la posibilidad de cumplir con las rutinas cotidianas, de contar con recursos para acceder a los materiales y a los útiles necesarios, de disponer del estímulo y del acompañamiento de los adultos y, de nuevo, de contar con tiempo. El aprendizaje en la escuela, al igual que la adquisición de las disposiciones para acceder a ella, significa un trabajo sobre el cuerpo y sobre la mente de los niños y adolescentes, una transformación que es imposible sin un fuerte compromiso por parte de ellos, y que implica una demanda de energía que debe ser renovada día a día.

La educación no es una simple transmisión de conocimientos que pone al alumno en el lugar de receptor pasivo, sino que es una construcción que se desarrolla en una relación pedagógica respecto de la cual tanto los alumnos como los docentes se asignan roles y expectativas. Este proceso sólo es posible en la medida en que los alumnos se constituyan en sujetos capaces de llevar adelante este proceso, en sujetos educables.

Centrar la atención en las condiciones de educabilidad de los niños y de los adolescentes lleva a interrogar a la escuela respecto de qué es lo que espera de ellos. Estas condiciones no se definen en sí mismas sino que resultan del modelo de alumno que presupone la institución escolar. ¿Cuál es el tipo de alumno que está en condiciones de responder a la dinámica que el sistema propone y terminar con éxito su carrera educativa? ¿En qué alumno están pensando los sistemas educativos cuando diseñan sus estrategias pedagógicas? La noción de educabilidad debe ser comprendida como un concepto relacional, en tanto se define en la tensión entre los recursos que el niño porta y aquellos que la escuela espera de ellos o que les exige. Es en esa relación, en el punto límite del encuentro entre estas dos esferas, donde se definen los criterios de educabilidad.

“El niño está en la encrucijada de estas dos socializaciones, y el éxito escolar de unos se debe a la proximidad de estas dos culturas, la familiar y la escolar, mientras que el fracaso de otros se explica por las distancias de esas culturas y por el dominio social de la segunda sobre la primera” (Dubet y Martucelli, 2000). En esta misma línea, Pierre Bourdieu señala que la productividad específica del trabajo escolar se mide según el grado en que el sistema de los medios necesarios para el cumplimiento del trabajo pedagógico está objetivamente organizado en fun-

ción de la distancia existente entre el *habitus* que pretende inculcar y el *habitus* producido por los trabajos pedagógicos anteriores (Tenti, 1994).

La educabilidad, en última instancia, puede ser interpretada como el resultado de una adecuada distribución de responsabilidades entre la familia y la escuela. Más específicamente, el problema de la educabilidad apunta a la calidad de un arreglo institucional entre el estado, la familia y la sociedad civil, y el fortalecimiento o el deterioro de las condiciones de educabilidad es el resultado de los cambios en esa relación entre estas esferas, desajustes entre lo que el niño trae y lo que la escuela exige.

¿A quién le toca socializar a los niños? ¿Compete exclusivamente a la familia? ¿Qué responsabilidad deben asumir otros actores sociales? ¿Cuál es el rol del estado? ¿Cuánto puede pedirse a la sociedad civil? El esquema que rige actualmente en los países de América latina presupone un reparto de responsabilidades en el que la familia asume el compromiso de llevar adelante ese proceso de formación inicial, de socialización primaria o de primera educación, y la institución escolar, regulada por el estado, se apoya sobre esa primera formación para el desarrollo del proceso de educación formal. La transición entre una esfera y la otra es objeto de intervención y regulación social, al definirse la obligatoriedad de la educación formal a partir de determinadas edades o al promoverse la cada vez más temprana institucionalización preescolar.

En este marco, identificar niños y adolescentes que no acceden a condiciones básicas de educabilidad no debe ser entendido como un modo de depositar en ellos la responsabilidad de su situación, culpabilizando y estigmatizando así a aquellos que quedan fuera del sistema educativo. Por el contrario, señalar situaciones de no educabilidad implica una alerta a las escuelas y a los sistemas educativos por no poder desarrollar estrategias adecuadas a las necesidades específicas de estos niños o adolescentes para garantizarles una educación de calidad, poniéndoles condiciones que son imposibles de cumplir. Las escuelas generan ineducabilidad cuando esperan que sus alumnos puedan asistir a clases en momentos del año en que su participación en determinadas actividades productivas es vital para la supervivencia de sus familias y de su comunidad, cuando exigen un uniforme al que sólo se accede comprándolo, cuando les mandan tareas para hacer en el hogar a aquellos niños que no cuentan con las condiciones mínimas para hacerlas, o cuando esperan pautas de comportamiento inexistentes en sus familias. También lo hacen cuando los admiten, pero con la convicción de que, por su condición social, étnica o racial, no podrán tener un adecuado desempeño.

Pero identificar y señalar situaciones de ineducabilidad significa, fundamentalmente, una denuncia a la sociedad en su conjunto por privar a las familias del acceso a aquellos recursos que permitirían garantizar a sus niños las condiciones para poder participar satisfactoriamente en el proceso educativo. Nuestras sociedades generan ineducabilidad cuando privan a sus miembros de acceder a un trabajo dig-

no y estable, cuando estigmatizan y culpan a los perdedores, o cuando promueven políticas económicas y sociales que profundizan las desigualdades y la fragmentación social. Por último, nuestras sociedades generan ineducabilidad cuando no movilizan los recursos necesarios para cambiar las propuestas educativas escolares vigentes.

4. SOCIEDADES QUE SE DESPLAZAN

El éxito educativo, o la posibilidad de que todos los niños y adolescentes puedan tener acceso a una educación de calidad, depende del grado de articulación que existe entre la escuela y la familia. Un niño podrá participar de las prácticas educativas si su familia tiene acceso a aquellos recursos con los que la escuela cuenta cuando diseña su propuesta pedagógica, del mismo modo que una escuela tendrá éxito en la medida en que elabore una oferta basada en un profundo conocimiento de la realidad social y cultural de las familias hacia las que está dirigida.

Como ya se indicó, lo que define el éxito educativo es el grado de adaptación que hay entre el alumno ideal para el cual fueron pensadas las prácticas educativas en cada escuela y el alumno real que ingresa diariamente en sus aulas. Y en los hechos es posible sostener que en la gran mayoría de los casos las escuelas latinoamericanas son instituciones pensadas para niños y para adolescentes de clase media urbana. Es en ese medio social donde se muestran eficaces, y son esos niños y adolescentes los que son esperados como alumnos en sus aulas. Lo habitual es que nuestras escuelas no logren iguales resultados con los alumnos que provienen de los sectores más pobres, con los que viven en el medio rural o con aquellos que provienen de las minorías étnicas socialmente más desfavorecidas. En la medida en que los niños que ingresan a las aulas se alejan en su perfil de este alumno esperado, las probabilidades de éxito se reducen. Es en esta brecha donde radica la fuente de las desigualdades educativas. Ahora bien, si la situación social latinoamericana está en un momento de grandes transformaciones, ¿qué ocurre con esta brecha? ¿En qué medida las escuelas acompañan este proceso creando condiciones para lograr una educación de calidad para todos?

En páginas anteriores queda presentada la idea de que hoy América latina, comparada con lo que era hace dos décadas, es otra. La instalación de la desigualdad de la distribución de la riqueza en el centro del diagnóstico social, la consolidación de la pobreza en sectores históricamente pertenecientes a las clases medias urbanas, la creciente exclusión de los sectores más marginales como consecuencia de la ruptura de los mecanismos de movilidad social ascendente, o la crisis de cohesión son todos procesos que, acompañados por la redefinición del panorama político y cultural, definen un nuevo escenario en la región. Todos estos cambios, articulados, rompen con la posibilidad de pensar en un proceso en el que prevalecen las continuidades, e impone en el diagnóstico que uno puede hacer sobre la situación de la

región la idea de quiebra, de momentos que marcan un antes y un después. Una de las claves de fondo que marca la diferencia entre ese antes y este después –y que de algún modo late en todos estos fenómenos aquí enunciados– es el corrimiento del estado del lugar de articulador de los procesos sociales.

Una hipótesis que invita a tener una actitud de indagación frente a este nuevo escenario social y cultural es que se tradujo en un deterioro de las condiciones de educabilidad, es decir, en un deterioro de las condiciones de acceso a aquellos recursos que permiten a los niños y a los adolescentes una trayectoria escolar satisfactoria. Ese deterioro de las condiciones de educabilidad debería ser entendido como la profundización de la brecha que existe entre el alumno para el cual los sistemas educativos están preparados y aquel otro que realmente ingresa en sus aulas.

La idea de cambio en el panorama social o la de deterioro de las condiciones de educabilidad hacen referencia a procesos que se hacen efectivos en el tiempo. La dimensión temporal es central en el análisis de la articulación entre educación y equidad social, pues inevitablemente nos remite a la dinámica social e institucional, a la idea de que estamos frente a procesos sociales nuevos, de la conformación de situaciones respecto a las cuales poco sabemos por su carácter novedoso, y fundamentalmente por la sensación de que se desencadenó un proceso de transición hacia una nueva configuración difícil de predecir. Preguntarnos por el cambio social, por la dinámica institucional o por el deterioro de las condiciones de educabilidad es, necesariamente, enfrentarnos con una mirada sobre las tendencias, con la dimensión temporal.

Una segunda hipótesis, que da más precisión a la anterior, es que el deterioro de las condiciones de educabilidad resulta de un creciente desajuste entre los tiempos y las características del cambio en la vida social y entre los tiempos y las características del cambio en las instituciones educativas. Dos marchas a velocidades diferentes y hacia horizontes no convergentes nos permiten vislumbrar un permanente alejamiento entre la escuela y su entorno, un ensanchamiento continuo de esa brecha que pone impedimentos a una educación equitativa y de calidad.

En el trabajo de campo realizado en un estudio reciente en diferentes contextos sociales de América latina se hizo visible que diversos actores entrevistados dan cuenta, desde diferentes lugares y en momentos distintos, de un cambio profundo en su situación social. Los docentes, los padres y las demás personas hacen referencia permanente a un nuevo contexto, un presente claramente diferenciado de lo que fue un pasado no tan lejano. Independientemente de que uno pueda demostrar el carácter objetivo de este cambio en la configuración social de la región, los actores lo viven como tal. Es posible identificar los procesos que les permiten afirmar que están viviendo algo diferente, siendo especialmente reveladora la existencia, en cada caso, de un momento de quiebra, de un suceso que marca el antes y el después.

Cuando uno tiene la ocasión de dialogar con los nuevos pobres del área metropolitana del gran Buenos Aires, se percibe que un momento especialmente signifi-

cativo que marca el cambio es la crisis económica, política y social que atravesó Argentina en el mes de diciembre del año 2001. Aunque hay un alto consenso en interpretar esa crisis como un hecho más de una larga historia de deterioro económico y social, ese momento se constituye en punto de inflexión al hacer inevitable la toma de conciencia por parte de la sociedad argentina de una nueva realidad que se fue conformando por más de veinte años. Frente a la contundencia de los hechos ocurridos, no sólo no hubo forma de ocultar esta realidad sino que, además, adquirió legitimidad como base de un conjunto de reclamos y de demandas que quedaron instaladas desde entonces (Feijóo, 2004). En un devenir de hechos que configuran un continuo, la crisis de diciembre representa un momento de quiebra, un cambio cualitativo a partir del cual se define un nuevo momento.

También en Buenos Aires es posible ver que el modo de procesar el cambio es diferente entre los sectores más marginales y excluidos. Entre ellos, el momento del quiebra se localiza cuando llega a su fin su relación con el mundo del trabajo. La pérdida del último empleo y, en consecuencia, la imposibilidad de contribuir a los ingresos en la familia es el punto de inflexión entre los padres de los alumnos de los sectores más pobres, por las implicaciones materiales que esto tuvo, pero especialmente por el impacto que tiene en su subjetividad.

En Chile la estabilidad de un modelo económico que permitió un alto crecimiento económico hizo posible una fuerte reducción de la pobreza. Pero, a la vez, este mismo modo de crecimiento acentuó las desigualdades sociales poniendo en crisis la cohesión social, hecho que se traduce en un creciente malestar por parte de los actores entrevistados y un sabor de nostalgia frente a un contexto de una gran incertidumbre e inseguridad. Durante una larga conversación, un docente chileno destaca muy de pasada que “*aquí los problemas comenzaron cuando comienza el crecimiento*”, enunciado que tiene la capacidad de instalar una mirada crítica sobre el mismo modelo de crecimiento que significó un alivio en términos de sus condiciones materiales de vida (Navarro, 2004).

Para las familias rurales indígenas del Perú el momento del cambio se inicia en los años ochenta, pero se intensifica en los años noventa con la crisis de los precios de los productos agropecuarios. Esta devaluación de aquellos productos, que constituyen la base de las economías de las comunidades rurales indígenas, implica una pérdida en los ingresos y, en consecuencia, la intensificación de las carencias que ya caracterizaban a estas familias. Pero el cambio más profundo tiene que ver con que, de este modo, se está poniendo en juego la sustentabilidad de un modo de vida, de una tradición, de una identidad comunitaria. Ya es difícil pensar en un futuro estructurado desde sus tradiciones cuando la supervivencia de las familias no está garantizada por su propio trabajo rural, lo que significa tener que migrar a las ciudades y adaptarse a un nuevo escenario que es sumamente hostil. La quiebra no es sólo económica sino también cultural y de identidad (Bello y Villarán, 2004).

En Colombia resultó muy enriquecedor poder dialogar con aquellas familias desplazadas que debieron migrar de zonas rurales hacia los márgenes de la ciudad

de Cartagena de Indias. El fenómeno del desplazamiento da especificidad al panorama social de ese país –el segundo del mundo en cuanto al número de familias en esa situación– y es la causa y la expresión de la exclusión y de la injusticia que allí reinan. Se trata de personas o de familias que se vieron forzadas a dejar su lugar de residencia y a migrar como consecuencia de amenazas recibidas en un conflicto armado en el que participan grupos guerrilleros, paramilitares, el narcotráfico, las milicias urbanas y las bandas del crimen organizado. En las entrevistas realizadas a diferentes miembros de estas familias se percibe que el momento que marca un antes y un después en sus vidas es, sin duda, aquel en que debieron huir de su lugar de residencia (Castañeda, 2004).

En cada uno de los casos mencionados los actores dan cuenta en su discurso de un tránsito desde una situación a otra, de estar viviendo en un contexto que les es ajeno o de haber tenido que renunciar a sus sueños y expectativas al percibir que cambiaban las reglas de juego. En todos los casos se trata de familias que no decidieron su suerte actual, que se vieron forzadas a asumir un nuevo modo de vida y un nuevo mundo de posibilidades. El análisis de las situaciones observadas nos permite enunciar que, en última instancia, todas las familias entrevistadas en cada uno de los escenarios mencionados son desplazadas.

En efecto, el estudio de los desplazados es muy esclarecedor de lo que ocurre en la región desde hace ya más de dos décadas. La descripción que hacen las autoras del trabajo desarrollado en Colombia permite destacar algunas características de la situación que vivieron y que viven estas familias.

Enunciamos a continuación algunas de ellas: a) la especificidad del desplazamiento, comparada con las historias de migración rural-urbana ocurridas como parte de los procesos de modernización de la sociedad colombiana, muestra el carácter compulsivo de este cambio; b) el proceso es difícilmente evitable y reversible por la ausencia de mecanismos de alerta temprana o por la escasa posibilidad que tienen las familias de regresar a las localidades de las que provienen; c) la transición significó en todos los casos una pérdida en las condiciones materiales de vida; d) el nuevo escenario en el que se encuentran carece de programas que los ayude a soportar la situación y a aliviar los efectos; e) los saberes y las destrezas que traen los adultos no tienen valor en el nuevo contexto. Las historias de aprendizaje de un oficio se diluyen cuando el cambio de situación que viven hace que esos saberes pierdan todo su valor, y sus herramientas ya no sirvan más; y f) la nueva vida es más cara. Todo se resuelve a través del mercado y quien no tiene dinero no come. Esto lleva a que toda la familia deba movilizarse para generar ingresos, lo que afecta de modo significativo a la dinámica y a las relaciones en el interior del grupo familiar (Castañeda y otros, 2004).

Sin desmerecer la gravedad de la situación de las familias desplazadas por la violencia en Colombia, cabe preguntarse si no les pasó lo mismo a los excluidos, a los nuevos pobres, a aquellos que ven como se desintegra el entramado social que

los sostiene, a las familias rurales, a los miembros de cada uno de los escenarios trabajados. De algún modo es posible sostener que todos son desplazados en tanto que víctimas de un corrimiento compulsivo al que no pudieron resistirse y que inevitablemente los sitúa en un presente marcado por el empobrecimiento, por la incertidumbre, por la inseguridad y por la desprotección. Comparado con diez años atrás, todas las familias manifiestan estar viviendo en otra sociedad. Cuando se habla de desplazados se está hablando de todos aquellos perdedores en el proceso de reestructuración social que vive la región. Todos pasaron por un desplazamiento que implicó un cambio vertiginoso con una gran dosis de aleatoriedad en sus trayectorias. El desplazamiento es velocidad, es un cambio profundo en tiempos acotados. Hoy América latina es otra y, en este cambio, la gran mayoría de las familias vivieron esta experiencia de desplazamiento social. En todo caso, la especificidad de la situación de los desplazados en Colombia es la violencia que enmarca estos procesos. Detrás de cada una de las historias de desplazamientos forzados hay una historia de muerte, y es esto lo que les confiere a estas experiencias el carácter trágico que tienen y lo que pone un límite a la comparación con las otras situaciones analizadas.

Emilio Tenti destaca que hoy nuestras sociedades latinoamericanas están en transformación permanente. Masas de individuos deben enfrentar contextos estructurales completamente diferentes de aquellos que presidieron la configuración de su subjetividad (campesinos que deben acomodarse en las ciudades, mujeres hechas para el hogar que tienen que trabajar, individuos que llegan a instituciones que no han sido hechas para ellos). Lo normal es el desajuste entre el *habitus* y las condiciones de vida (Tenti, 1994).

5. ESCUELAS QUE SE ADORMECEN

¿Qué pasó en ese mismo tiempo con las instituciones educativas? ¿Hay también en las escuelas un momento de quiebra? ¿Acompañan esos desplazamientos múltiples? No podría ser de otro modo, tras una década marcada por un gran debate sobre el futuro de la educación y por la implementación de reformas de los sistemas educativos en casi todos los países de la región. La década de los años noventa está marcada por una fuerte reforma de las agencias estatales responsables de las áreas sociales. La escuela, y el sistema educativo en su conjunto, quedan comprendidos en esta dinámica, y es en este marco en el que se desarrollan las reformas educativas.

El hecho de que las reformas educativas tuvieran lugar en estas circunstancias tiene algunas implicaciones. En primer lugar, éstas son parte constitutiva de las reformas de estado y del conjunto de las políticas sociales desarrolladas en ese período, por lo que no pueden ser interpretadas como hechos aislados, exclusivos del campo educativo. En segundo lugar, la relevancia política de la educación en la

agenda social de los países de la región se ve reforzada durante los años noventa, entre otros factores, por el lugar central que se da a la educación como motor del desarrollo social, en el marco del nuevo modelo económico y social imperante. Por último, la lógica de la focalización presente en los programas de todas las áreas sociales de la década y el agravamiento de la situación social se articulan para dar cabida al desarrollo de los programas compensatorios en educación, acciones que se caracterizan por estar orientadas en función de los principios de discriminación positiva a favor de los sectores más pobres.

Las reformas llevadas a cabo en la región estuvieron regidas por los imperativos de calidad y de equidad, y los sistemas educativos no dejaron de considerar la complejidad del contexto del que provienen sus alumnos, orientando sus acciones a reducir la creciente brecha que los separa de la escuela. Los programas compensatorios constituyeron la principal política de equidad en el campo educativo y partieron, precisamente, del reconocimiento de la cada vez mayor heterogeneidad social, y su impacto en el aumento de las desigualdades en las posibilidades educativas de los niños y de los adolescentes.

Un hecho que caracteriza al conjunto de programas compensatorios desarrollados en la región es una gran similitud en sus formulaciones. Hay ciertos rasgos comunes a todos los programas, entre los cuales se pueden destacar, en primer lugar, que estas políticas pusieron un especial énfasis en aspectos endógenos al sistema educativo, principalmente en aquellos de índole material. Así, en los países de la región se hicieron grandes esfuerzos en infraestructura y equipamiento de los establecimientos orientados a ampliar la oferta y a recomponer las condiciones para el trabajo en el aula. Un segundo elemento de similitud es el estímulo al desarrollo de proyectos en el ámbito local como parte de la meta de descentralización que está presente en todas las reformas de estos países. Por último, un tercer aspecto común a las políticas desarrolladas, que entra en tensión con el punto anterior, es la escasa participación de los beneficiarios de estos programas en su diseño y gestión. Esta homogeneidad en el campo de los programas compensatorios se repite en gran medida en el conjunto de las políticas educativas y sociales en la región durante los años noventa.

Aunque los programas compensatorios representaron el principal instrumento de acción orientado a neutralizar las disparidades en las condiciones con las que llegan los niños a las escuelas, estos programas van acompañados por otras acciones constitutivas de las reformas, tales como los cambios curriculares, el desarrollo de nuevas propuestas pedagógicas o las actividades de formación docente, entre otras.

¿En qué medida las reformas educativas y, dentro de ellas, los programas compensatorios, implicaron cambios que estuvieran a la altura de los desafíos que impone la dinámica social de la región en los últimos años? En relación con las reformas educativas, prevalece en estos momentos un clima de desencanto por los

magros avances que implicaron, a la luz de las expectativas que se tuvieron sobre ellas en el momento de su diseño y lanzamiento. En este punto es importante destacar que las reformas educativas de la región se gestaron en los primeros años de la década de los años noventa, momento en el que se manejaba como horizonte hacia el futuro un escenario social mucho más apropiado para las prácticas educativas que el actual.

Los primeros efectos de las políticas de ajuste económico implementadas a principios de la década permitían vislumbrar una tendencia de crecimiento con una reducción de la pobreza en un proceso de recomposición del deterioro social que había significado la crisis de la década de los años ochenta. La situación social es hoy muy diferente –y mucho más adversa– a la que se vislumbraba como posible en el medio plazo diez años atrás. Las reformas educativas no pudieron prever un cambio social de esa magnitud y quedaron fuera de contexto frente a los procesos descritos aquí bajo la idea integradora de desplazamientos. Independientemente del grado de acierto o de desacierto de cada una de las acciones que formaron parte de estas reformas, la situación social actual cuestiona a los diagnósticos sobre los cuales fueron diseñadas.

En relación con los programas compensatorios, se debate intensamente sobre los verdaderos alcances que tuvieron dichos programas y en qué medida significaron una reducción de las brechas sociales en el acceso al conocimiento. Pero en su concepción, la puesta en marcha de programas compensatorios implica centrar las acciones orientadas a los sectores más pobres con acciones que no cuestionan el cuerpo central de las políticas educativas. La idea de compensación tiene que ver con neutralizar los efectos de la pobreza –compensando las carencias– y con habilitar a todos los niños y adolescentes para que participen en prácticas educativas diseñadas para un universo socialmente más homogéneo.

Un desajuste en los diagnósticos –que hizo imposible prever la magnitud de los cambios sociales y la decisión de abordar el problema de la pobreza a partir de estrategias “periféricas” que protegen el corazón de las políticas educativas– se traduce en sistemas educativos que resultan poco sensibles al cambio y dotados de recursos adecuados para un contexto social que no es el actual.

Frente a estas reformas y cambios institucionales, pero fundamentalmente por el modo en que es percibido por los diferentes actores –en especial por los docentes–, se puede construir la imagen de una escuela debatida entre la necesidad de avanzar, de modo que permita responder a las demandas y obligaciones que representa el nuevo escenario en que desarrollan sus prácticas, y el riesgo de perder su identidad. La observación de escuelas en contextos sociales adversos permite captar una dificultad institucional de administración del cambio en la situación de sus alumnos. Las señales son múltiples, en algunos casos casi imperceptibles, pero hablan de una inercia institucional que intenta hacer invisibles los nuevos fenómenos sociales que se filtran en las aulas.

Un primer punto que es preciso destacar es que en los docentes las referencias a las reformas son escasas. En Buenos Aires se percibe una cierta dificultad por parte de los docentes y de los directivos para sentirse parte de un entramado institucional que trasciende la escuela y que se extiende hacia todo el aparato estatal. Por eso, las políticas promovidas por los ministerios o por las secretarías son vividas por ellos como ajenas, no se sienten parte de ellas, y sólo las hacen propias en la medida en que adquieren existencia en las escuelas. Las reformas sólo son percibidas si significan un cambio en sus prácticas y, en ese sentido, las menciones son negativas en muchos casos.

Por otra parte, en las instituciones educativas operan ciertos mecanismos que de algún modo pueden ser pensados como orientados a postergar la aceptación del nuevo escenario social. Los ejemplos son diversos: la insistencia en el uso del gabinete psicopedagógico, el no reconocimiento de los alumnos desplazados en las aulas, la imposibilidad de ver el empobrecimiento de sus alumnos, la *invisibilización* de los niños que provienen de las zonas rurales más alejadas, la selección de los alumnos o la apelación a una estética “predesplazamiento”.

¿Cuándo los funcionarios y los docentes de una escuela asumirán que ciertas prácticas y conductas deberían dejar de ser vistas como expresión de problemas individuales de ciertos alumnos, y que son una señal de un proceso colectivo y social? Sin duda, este cambio en el diagnóstico que cada institución hace de las causas de los conflictos que se generan en su interior es una tarea difícil y –según se percibió en el trabajo de campo– habitualmente postergada. La apelación al gabinete psicopedagógico es un claro ejemplo de ello. Los docentes insisten en enviar al gabinete a todos aquellos alumnos que muestran una conducta no esperada, aún cuando esta situación remite a la mayoría de los chicos, en una actitud que pone en el niño, en lo individual, la causa del problema, y que demora la posibilidad de comprenderlo como situación colectiva que trasciende a cada uno de ellos.

En las escuelas de Colombia es posible detectar una actitud de ocultamiento de los desplazados, que son tratados como si no lo fueran. Esto genera en algunos docentes malestar por asumir que estaban manejando inadecuadamente una situación por falta de recursos o de formación y, en otros casos, por la certeza de estar haciendo lo adecuado para integrarlos en el conjunto de sus compañeros.

En el caso argentino fue posible percibir la dificultad que tuvo la escuela a la que asisten niños de sectores denominados “nuevos pobres” para asumir la situación de estos alumnos. ¿Cómo procesar el paso de una escuela de clase media que hacía colectas y donaciones a las instituciones más necesitadas del país a otra que debe ofrecer una merienda para garantizar un mínimo de alimentación que permita sostener la calidad en sus logros educativos? Fue necesaria la evidencia del hambre para que la institución reaccionara, indicio de la dificultad de percibir gradualmente los cambios en la situación de sus alumnos, y poder así acompañarlos desde sus prácticas.

Tanto en Perú como en Chile los mecanismos explícitos e implícitos de selección de alumnos vigentes en algunas escuelas pueden ser interpretados como un modo de impedir que ingresen en sus aulas las nuevas realidades, permitiendo el ingreso sólo a aquellos niños y adolescentes que responden a un perfil más próximo a aquel con el cual las instituciones se sienten en condiciones de garantizar unos buenos resultados. Y, por último, podemos mencionar una apelación a una estética tradicional como actitud de construir a la escuela como referente moral desde el cual parapetarse frente a un aparente caos que ofrece la situación actual. Una expresión de esto sería aquella maestra que reprende a sus alumnos por usar aritos o por vestir de determinada manera, actitud que sustenta desde una apelación a lo que es “ser un hombre” o “ser un buen muchacho”.

En todos estos casos podemos ver prácticas que postergan el cambio, que esquivan o que niegan los indicios de una nueva realidad, en un esfuerzo resistente por aferrarse a una imagen del contexto social, de las familias y de sus alumnos frente a la que se sienten más eficaces. Una de las expresiones más claras de esta lentitud es la situación en la que se encuentran los docentes, quienes, como agentes institucionales, son portadores de recursos y de propuestas que son insuficientes frente a la complejidad de las situaciones a las que se enfrentan día a día, y por la que se ven obligados a poner algo de sí mismos para cubrir esas carencias. Aquello que la institucionalidad no da, el agente se ve obligado a inventarlo.

Un análisis similar puede hacerse frente a los padres de familia creando oferta educativa, como es el caso de las escuelas comunitarias de Colombia. Cuando familias de una comunidad pobre se ven en la necesidad de crear su propia escuela –obviamente pobre– y de salir a buscar el reconocimiento institucional, están poniendo en evidencia la falta de respuesta del sistema educativo para poder garantizar una oferta de calidad a las comunidades más postergadas contribuyendo, así, a su exclusión.

Estos ejemplos llegan para dibujar instituciones regidas por una dinámica poco apropiada a las exigencias que impone el cambio social que les da contexto. Las instituciones educativas avanzan con una inercia que imprime un movimiento poco sensible a aquellos estímulos que deberían reorientar su dirección, en una trayectoria que insiste en un horizonte ya inexistente. La institución se mueve muy lentamente en un devenir lineal, continuo. El peso que le da su historia hace que nada la frene, la acelere, o que cambie ese horizonte. No hay obstáculo o estímulo que la mueva de ese estado inercial.

Por un lado, está la metáfora del desplazamiento en la vivencia de las familias, imagen que remite al cambio abrupto, profundo, estructural. Por el otro, están las imágenes del inmovilismo y de la inercia institucional: cambios lentos, tendencias estables. Son las aulas de una escuela con una propuesta institucional que da cuenta de una trayectoria lineal y lenta, niños con trayectorias zigzagueantes, discontinuas, con quiebras, veloces.

La educación, como ya se advirtió, presupone un pacto entre la escuela y la familia. Pero este pacto está en riesgo cuando, frente al cambio que vivió la región en la última década, ambas partes van por caminos distintos. Una sociedad que se fragmenta, que se atomiza, que se divide en partes que adquieren trayectorias aleatorias, impredecibles. Y frente a ella, un sistema educativo lento, que intenta captar esa fragmentación social mediante su propia fragmentación pero de un modo que, lejos de compensar las desigualdades en el acceso al conocimiento, las intensifica. Ya se dijo que los problemas de equidad de los sistemas educativos pasan por el grado de ajuste o de desajuste entre la oferta educativa y la demanda, entre la escuela y el alumno, y que se expresa en la brecha existente entre el alumno ideal para el cual está preparada la escuela y el alumno real que ingresa en ella. Un análisis dinámico, localizado en el tiempo, de las tendencias y de las trayectorias de las partes de esta relación nos muestra un continuo alejamiento entre ellas. La incorporación de la dimensión temporal en el análisis de los problemas de equidad en el acceso al conocimiento nos muestra no sólo que son cada día más complejos sino que requieren cada vez más una intervención urgente.

Cuando uno puede recorrer las escuelas en la región, la debilidad institucional no pasa inadvertida. La desatención de los recursos físicos, la falta de materiales provistos a los docentes para abordar el nuevo escenario o la debilidad de las normas son expresiones de escuelas desenganchadas de un cuerpo institucional que les da solidez y legitimidad y, en consecuencia, en una especie de deriva dirigida por la intuición y por la voluntad de los docentes y de los directivos.

Como ya se señaló, un hecho que se pone en evidencia en el discurso de los docentes es que aquello que la institución no ofrece, el agente institucional lo inventa; lo que la escuela ya no puede suponer, el docente lo agrega. Como resultado de esta dinámica, los agentes quedan afectados y se ven obligados a inventar una serie de operaciones para habitar las situaciones institucionales. Si el agente no configura activamente esas operaciones, las situaciones se vuelven inhabitables. Uno se encuentra permanentemente con docentes que, ante la ausencia de una respuesta institucional frente al nuevo escenario social, improvisan soluciones informales con un mayor o con un menor grado de éxito. Si, a pesar de que el alumno real se parece cada vez menos al alumno esperado, las escuelas siguen funcionando se debe, en gran medida, a la capacidad de los docentes y de los directivos de liberarse de la inercia y de la lentitud de la institución que les da soporte, y de animarse a actuar desde su compromiso y desde sus capacidades en prácticas ya desinstitucionalizadas.

La dinámica institucional presupone una superioridad del rol sobre el individuo. En este sentido, cabe esperar que el maestro sea portador de principios que estén por encima de él, que el rol quede por delante de la personalidad, *invisibilizando* al sujeto. Hoy, en el proceso de desinstitucionalización que vive la escuela, las prácticas cotidianas en el aula se constituyen en relaciones personales, intersubjetivas y,

en consecuencia, el conflicto, también desinstitucionalizado, pasa a ser *psicologizado*.

En los hechos, los sistemas educativos logran muchos de sus resultados a partir de las iniciativas personales de los docentes, quienes se ven en la necesidad de sumar un plus de energía y de inventiva a sus tareas para poder educar en situaciones cada vez más adversas. Cada maestro se ve limitado por los recursos institucionales que porta y se ve desafiado a un compromiso personal sin el cual estarían en juego la situación de sus alumnos, la suya y la de sus instituciones. Son ejemplo aquellos que ponen dinero de sus bolsillos para las meriendas, los que se convierten en “terapeutas” de los padres de sus alumnos, los que salen a buscar a los niños a sus casas ante la amenaza de deserción, los que se convierten en cocineros, los que quitan los piojos de la cabeza a los niños, los que les enseñan a usar el baño o los que deben improvisar nuevas formas de enseñar frente a esta realidad que se les presenta.

Los docentes, al igual que los trabajadores sociales, que los agentes sanitarios y que otros funcionarios públicos que tienen interacción permanente con las familias en este nuevo escenario social, remiten inevitablemente a la imagen de soldados que son enviados al frente de batalla con un armamento obsoleto y en mal funcionamiento. Sea por sostener prácticas institucionales desde diagnósticos que subestiman la gravedad y la profundidad de los procesos sociales que se están viviendo, por carecer de los recursos adecuados para desarrollar una oferta a la altura de las circunstancias o por no dar prioridad a la educación en los sectores sociales más postergados, estos agentes son colocados en una realidad que supera de lejos sus posibilidades de acción, con la expectativa de que se van a poder arreglar de algún modo, poniendo de sí aquello que no se les brinda institucionalmente. Cuanto más visibles son las iniciativas de los docentes, más cuestionada queda la institución a la que pertenecen. El corrimiento que debe hacer el docente respecto de su lugar institucional para hacer frente a un problema da cuenta de la incapacidad de la institución para ofrecerle los recursos necesarios para abordarlo. ¿Qué pasaría con nuestros sistemas educativos si los docentes trabajaran “por el reglamento”?

Cabe aquí preguntarse en qué medida un sistema con esta debilidad institucional está en condiciones de generar una dinámica acorde a las exigencias del nuevo escenario social. Cuando se indaga sobre el sistema educativo en su conjunto nace la imagen de un aparato incapaz de contener y de orientar a sus establecimientos o de garantizar que lleguen a ellos los recursos y las decisiones que se toman en el centro. Cuando se analizan las escuelas, lo que se percibe es que éstas pueden lograr una mayor o menor capacidad de posición frente al cambio, pero en gran medida eso depende de factores no institucionales, de los docentes y de los directivos en tanto sujetos más que en tanto funcionarios del sistema. De algún modo, las soluciones son marginales, no sistemáticas, parainstitucionales.

Es un hecho que hubo esfuerzos por fortalecer las instituciones educativas, pero es difícil poder decir si están mejor o no que hace quince o veinte años. Cuando se

recorren las áreas rurales o las periféricas urbanas es habitual ver que los establecimientos son nuevos. Esto habla de una mejora en la oferta. Cuando se ingresa en establecimientos tradicionales, la imagen es de deterioro en su infraestructura, en su equipamiento y en la condición de sus docentes. En el discurso de los actores, la valoración recurrente es de deterioro. Estamos ante sistemas educativos que articulan estos cambios dispares que se constituyen en pequeños impulsos que lo van moviendo gradualmente de su trayectoria inicial. Cabe preguntarse si esos desvíos son hacia el lado adecuado y de la magnitud necesaria. Pareciera que no es así. La magnitud de estos cambios es mínima en relación con los necesarios, y en direcciones diversas que se neutralizan en una resultante de cierta continuidad degradada, en un proceso de debilitamiento permanente.

¿Podría ser de otro modo? Dubet y Martuccelli sostienen que esta desinstitucionalización de la escuela no debe ser pensada como un problema de desajuste o de incapacidad de acompañar los cambios que se dan en la sociedad. Por el contrario, se trata de un cambio de fondo, que se produce en el momento en que la escuela se convierte en una escuela de masas. Para una escuela que tiene la obligación de garantizar oportunidades a todos, ya no es el origen social sino el desempeño lo que determina la carrera escolar, a pesar de que el desempeño está marcado por el origen social. Esto no se hace visible en los resultados, pues siguen siendo los pobres los perdedores y los ricos los triunfadores, pero tiene un impacto muy fuerte en la institución –la selección se hace ahora dentro de la escuela y no fuera– y en la vivencia de los alumnos, depositarios de la responsabilidad de su fracaso.

Por otra parte, la masificación alteró el valor de las credenciales, lo cual modifica la relación de los jóvenes y de las familias con el sistema educativo. Además, la masificación significó la irrupción de extraños en las aulas, niños que nunca habían ingresado en ellas, que ya no adoptan las actitudes escolares esperadas y las motivaciones previstas. En los términos formulados a lo largo de este texto, cada vez más se pierde la imagen del alumno esperado, aquel para el cual fue pensada la escuela, y se impone la de este nuevo joven en el cual las instituciones nunca pensaron.

Estos cambios, entre otros, hacen que la escuela sea considerada por diversos actores como en crisis, desencadenando la nostalgia de una edad de oro perdida para siempre, como si la recomposición de aquella escuela, su reinstitucionalización sobre la base de aquellos pilares, fuera una solución adecuada frente a este nuevo escenario social (Dubet y Martuccelli, 2000). Aún peor, el desprestigio de las instituciones es una de las claves que permite entender la renuncia de muchos padres a la posibilidad de una educación de calidad para sus hijos. Cierta realismo en la evaluación que hacen de sus posibilidades y de la frustración ante reclamos anteriores opera como un límite a las demandas de algunos padres, límite funcional debido a la escasa posibilidad de los docentes y de los directivos para dar respuestas a esas demandas.

En su propia debilidad, las escuelas no sólo dejan de ser portadoras de un ideal de igualdad en el acceso al conocimiento sino que, además, refuerzan una actitud de resignación y de renuncia, visible en aquellas madres que prefieren mandar a sus hijos a la escuela comunitaria pues allí los niños van cuando pueden, llegan y salen a la hora que quieren, si se quedan dormidos no les cierran la puerta “*como pasaba en la escuela pública*”, y si no quieren estudiar más “*pues se vienen para la casa*”. Por el contrario, ante escuelas prestigiosas los padres tienen elevadas expectativas en relación con las posibilidades de sus hijos y establecen un diálogo con la institución desde un lugar de demanda más cualificada.

La frustración no sólo la viven los padres con respecto a la educación que reciben sus hijos sino que también invade a los docentes por las condiciones en las que trabajan y por los resultados que logran en sus alumnos. Esta perversa sintonía entre las expectativas de unos y de otros no hace más que instalar un techo a la posibilidad de lograr una buena educación entre los sectores más desfavorecidos de la región.

BIBLIOGRAFÍA

- BELLO, M.; VILLARÁN, V. (2004): Educación, reformas y equidad, en los países de los Andes y del cono sur: dos escenarios en el Perú. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- BOURDIEU, P. (2002): *Los tres estados del capital*. (Traducción inédita de E. Tenti).
- CASTAÑEDA, E.; CONCERS, A.M.; GALEANO PAZ, M. (2004): *Equidad, desplazamiento y educabilidad*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- DUBET, F.; MARTUCELLI, D. (2000): *En la escuela*. Buenos Aires: Losada.
- FEIJÓO, M.; CORBETTA, S. (2004): *Escuela y pobreza: desafíos educativos en dos escenarios del gran Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- NAVARRO, L. (2004): *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- TENTI, E. (1994): “La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J.C. Passeron”, en: *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.