

emilio tenti fanfani
la escuela y la cuestión social

Durante los años en que se gestó en América Latina el mayor índice de exclusión social, paradójicamente se registró un crecimiento constante de la inclusión escolar. La masificación de la escolaridad –esgrimida como un logro por aquellos que destruían el aparato productivo de las naciones– ocultaba un aspecto crucial: la ineptitud del sistema educativo para enfrentar nuevos problemas.

La escuela y la cuestión social interroga algunos clisés frecuentes en las discusiones sobre educación: la supuesta correlación entre años de escolarización y desarrollo de conocimientos; la aparente neutralidad de diversos actores que intervienen en la polémica, como la academia y la Iglesia; y el predominio de cierto discurso científico que desdeña la evidencia empírica, es decir, aquello que ocurre concretamente en las escuelas. Y constata que, en una sociedad donde los consumos culturales masivos, las dificultades del mercado laboral y la desigualdad dificultan la integración social, el paradigma escolar tradicional ya no les sirve a los docentes ni a los alumnos.

Con claridad teórica y conciencia del presente, este trabajo de Emilio Tenti Fanfani incluye en el debate educativo a un público mucho más amplio, el que le pone el cuerpo a la difícil experiencia cotidiana de la escolarización. Si la ciudadanía se compromete con la construcción de una sociedad más justa, más libre y más próspera, la educación básica dejará de ser sólo un asunto de especialistas, técnicos e intereses corporativos.

C. 474

los editoriales se p...
4. f. Empresa que se ded...
editorial especialista e...

educación

1. f. Proceso de socialización
2 Instrucción por medio de
ción primaria.

LA ESCUELA Y LA CUESTIÓN SOCIAL

ensayos de sociología de la educación

emilio tenti fanfani

FOTOCOPIADORA

474 CEHCE

Folio

82

S/F

D/F

-

7

como son") como la creencia ingenua en las capacidades todopoderosas de la subjetividad.

6. A modo de síntesis

Como conclusión, se puede afirmar que existen por lo menos dos condiciones subjetivas e intersubjetivas para la producción y reproducción de desigualdades sociales y escolares. La primera es la doble naturalización, es decir, la de las categorías mentales que usamos para mirar y construir el mundo social, y la de los dispositivos institucionales y pedagógicos de la escuela.

Así, la inteligencia, la capacidad, el interés, la motivación, la disposición al esfuerzo tienden a presentarse como cualidades basadas en la naturaleza biológica o en los valores y principios éticos que unos tienen (las clases medias altas y altas) y otros no (los pobres y excluidos). Los pobres son pobres y obtienen pobres resultados en la escuela porque son menos inteligentes ("no les da la cabeza" y otras frases similares) o no tienen vocación para el estudio, o porque no les interesa estudiar. El origen de estas disposiciones puede ser biológico o es una libre elección ética.

En segundo lugar, hay que reconocer que los efectos conservadores de la naturalización de los objetos sociales no funciona sin una dosis variable de desconocimiento y no conciencia que legitima las desigualdades existentes. En este sentido puede decirse que las desigualdades sociales y escolares, así como toda relación de dominación, no se mantienen sin la complicidad de ricos y pobres, incluidos y excluidos, explotadores y explotados, dominantes y dominados.

Estamos convencidos de que podemos poner palos en la rueda de la reproducción social de las desigualdades. Uno de ellos es el palo del conocimiento crítico y la conciencia que permiten incrementar las dosis de control reflexivo sobre las acciones humanas. La reflexividad produce un efecto de desnaturalización que pone en crisis las desigualdades y las vuelve insoportables e injustificables y, por lo tanto, ilegítimas.

5. Exclusión social con escolarización masiva. Algunos dilemas de política

1. La escolarización de los pobres y excluidos

La década de los noventa se caracterizó por la confluencia de dos fenómenos contradictorios. El empobrecimiento y la exclusión masiva se juntaron con una masificación de la escolarización de los niños y adolescentes. La "nueva cuestión social" fue acompañada de una incorporación creciente a los establecimientos escolares. Hoy las nuevas generaciones argentinas son más pobres y al mismo tiempo están más escolarizadas. Sin embargo, tienen grandes dificultades para completar los ciclos de la obligatoriedad legal y social.

¿Cuáles han sido las respuestas de la política educativa a esta conjunción de exclusión social y cultural con escolarización creciente de la sociedad? ¿Cuáles son los principales problemas que aparecen en este nuevo contexto? ¿Hasta dónde la escuela puede cumplir con su objetivo tradicional de desarrollar conocimientos en tantos niños y adolescentes que padecen los rigores de la exclusión social y cultural?

2. Condiciones sociales y pedagógicas del aprendizaje

No hace falta ser un especialista en educación para darse cuenta de que si no están dadas ciertas condiciones básicas (alimentación, abrigo, contención afectiva, salud), no hay aprendizaje efectivo. Todos los efectos más nocivos de la injusticia social repercuten en la escuela. Los directivos y docentes que trabajan en contextos de exclusión conocen y padecen cotidianamente sus manifestaciones más dramáticas. La ausencia de las condiciones

mínimas exigidas para emprender y sostener la difícil tarea del aprendizaje ha obligado a definir y exigir determinadas "condiciones" que algunos calificaron de "educabilidad".¹⁶ El sustantivo "educabilidad" (que no existe en el diccionario) es de uso cada vez más frecuente en el lenguaje de los expertos, especialistas y responsables de política educativa de América Latina. El adjetivo "educable" (que sí es gramaticalmente correcto) corre la misma suerte. La ambigüedad con que a veces se usa el término en el lenguaje común¹⁷ es fuente de muchas confusiones más o menos interesadas. De igual modo, ciertos usos y abusos tienen consecuencias que trascienden el campo intelectual y pueden alentar prácticas éticamente condenables. En este sentido, cuando se la usa en forma irreflexiva y cercana a cierto sentido común, la "educabilidad" parece referirse a una cualidad que puede estar presente en mayor o menor medida en ciertos sujetos, por ejemplo los alumnos. En este sentido se dice que muchos niños tienen problemas de "educabilidad" o que lisa y llanamente no son "educables". Al mismo tiempo y desde otro cuadro analítico y valorativo, muchos insisten con que, por el contrario, todos los niños, en principio, son "educables", pero no se preocupan por determinar cuáles son las condiciones históricas y sociales que permiten pasar de la proposición abstracta a la realidad efectiva.

Un hecho que favorece la ambigüedad es su uso como término aislado, es decir, en ausencia de un sistema teórico o de referencia intelectual que le dé un significado preciso. Para captar el contenido de un concepto no basta una definición, sino que es preciso ubicarlo en un sistema de proposiciones (una teoría) dentro de la cual tiene un sentido especial. Contra lo que indican ciertas apariencias, los hechos sociales son relacionales. Su verdad no

¹⁶ Este término aparece en el título de un texto de Néstor López y Juan Carlos Tedesco ("Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes de América Latina", Buenos Aires, IIPE/Unesco, 2002).

¹⁷ Por ejemplo, cuando se debaten o simplemente se tratan ciertas cuestiones relativas a los problemas de aprendizaje que experimentan muchos alumnos en los establecimientos escolares.

está en una improbable esencia que es preciso descubrir y analizar en sí misma.

Dado que la relación entre las palabras y las cosas es completamente arbitraria (lo que se olvida cuando los hablantes comparten un sentido común), es preferible no enredarse en una discusión sin fin y aclarar previamente el sentido que les damos a los términos que usamos cuando nos comunicamos con los demás.

Pero más allá de estas disquisiciones que retomaremos más adelante, el hecho es que el lenguaje de la "educabilidad" no siempre es bienvenido en ciertos ámbitos pedagógicos. Y a veces esta resistencia se justifica cuando se usa el término para evocar una idea tradicional respecto de las capacidades de las personas en relación con el aprendizaje escolar. Ciertas perspectivas de tipo psicologista e individualista consideraban que los niños poseían determinadas cualidades biológicas o naturales (la inteligencia, la voluntad de aprender, el interés y la motivación, la vocación, la curiosidad) que básicamente explicaban sus probabilidades de aprender. Esta ideología de los dones naturales y talentos consideraba a los niños más o menos "capacitados" para aprender. Por lo tanto, la capacidad de ser educado era una función de esta dotación natural con la que la escuela y el maestro (y también las familias) tenían poco que hacer. Según esta perspectiva hay niños superdotados, normales y subdotados (anormales, es decir, que sufren de alguna discapacidad para aprender). La institución escolar diseñaba sus procedimientos y técnicas (el tiempo de aprendizaje, el examen, el contenido, el método, etc.) en función de los "niños normales". Para los subdotados (o infra-dotados) existía la educación especial. Con posterioridad, incluso se desplegaron ofertas educativas especiales para los superdotados. Esta representación naturalista todavía tiene su vigencia en la población. Incluso existen seudoteorías científicas contemporáneas acerca de "la inteligencia" que reproducen estas viejas ideologías pero de una forma renovada y mucho más sofisticada.

De acuerdo con esta errada representación, muchos maestros clasifican a sus alumnos según el esquema: normal, superdotado, subdotado (en verdad, este esquema se traduce en categorías de

percepción y clasificación muy variadas, tales como burro, inteligente, genio, lerdo, cabeza dura, brillante. Sin embargo, muchas discapacidades (desde el campo psicopedagógico se tendió a construir diversas "dis", como las dislalias, dislexias y otras) no eran más que la manifestación de diferencias culturales o sociales y nada tenían que ver con la naturaleza o la biología y sí con las construcciones y los intereses sociales. De este modo, muchas diferencias sociales se "naturalizaban" y reproducían a través de este efecto de naturalización. Las teorías del etiquetamiento, las tipificaciones escolares, el efecto Pigmalión, las profecías autocumplidas y demás han mostrado cuál es la lógica y cuáles son las consecuencias reproductoras y legitimadoras de desigualdades de esta representación que opera en los mecanismos institucionales (sistemas de ingreso en las instituciones, exámenes, sistemas disciplinarios, etc.) y en las cabezas o mentalidades de los agentes escolares y familiares. El que usa el lenguaje de la "educabilidad" en el interior de este paradigma naturalista obviamente comete un error intelectual que tiene graves consecuencias prácticas. En este sentido, la utilidad de la palabra no radica en su supuesta potencialidad "teórica" (aunque no sería raro que a alguien se le ocurriese hablar de una supuesta "teoría de la educabilidad"). A decir verdad, se sabe casi desde siempre que para que un niño emprenda y sostenga con éxito el difícil, largo y sostenido camino del aprendizaje escolar es preciso que se den algunas condiciones sociales previas. En primer lugar, es necesario que haya satisfecho otras necesidades materiales tan básicas como la de la alimentación (como aconseja el dicho italiano, "Prima mangiare, dopo filosofare"). También es preciso que mantenga ciertos niveles básicos de salud física y mental. Para estar en condiciones de aprender es necesario que los niños tengan contención afectiva, habiten en un ambiente físico y psicológico sano y agradable, cuenten con el apoyo cotidiano de un adulto (la mamá o el papá, por ejemplo) capaz de imponerle un uso del tiempo (levantarse, acostarse, comer, asearse, según una frecuencia determinada). Cuando se habla de "educabilidad" se está haciendo referencia a una serie de condiciones sociales cuya presencia es necesaria (aunque no suficien-

te) para que el aprendizaje (cualquier aprendizaje, pero en especial el escolar) tenga lugar y progrese en forma efectiva. Ésta pareciera ser una verdad de perogrullo, pero ciertas reacciones que suscita el uso del término indican todo lo contrario.

3. El interés por los "factores extraescolares"

No es por casualidad que se vuelve a insistir en esta cuestión luego de las reformas económicas, sociales y políticas de la década de los noventa. Este momento histórico es relativamente contradictorio. Por una parte, ese tiempo se caracterizó por las autodenominadas "reformas educativas". A su vez, esas políticas se llevaron a cabo en un contexto de relativo crecimiento económico que en varios casos permitió un aumento sustancial de las inversiones públicas en el sector educativo. Pero este crecimiento económico fue acompañado de un notable proceso de concentración de la riqueza en pocas manos. El crecimiento de la riqueza estuvo acompañado del empobrecimiento de la población. A los viejos pobres se sumaron los "nuevos", es decir, "los empobrecidos".

Es aquí donde se redescubre una característica fundamental del servicio educativo y éste es que en este caso no existe una clara división entre la oferta y la demanda. Algo similar sucede en el campo de la producción de la salud. Es obvio que la educación y la salud no son bienes que se pueden "comprar hechos" (como una camisa o un par de zapatos). Por el contrario se trata de bienes que son coproducidos en un sistema de interacción entre aprendices (o enfermos) y agentes especializados que trabajan en un contexto institucional (la escuela, el puesto de salud, el consultorio, el hospital, etcétera).

Pero para definir mejor esta idea es preciso dar un paso más. No existen condiciones "en sí" de "educabilidad", ya que la probabilidad del aprendizaje depende de una relación entre características de los aprendices y características de la oferta escolar. Vale la pena insistir: la capacidad de aprender no es un concepto absoluto, sino relativo. Salvo casos realmente excepcionales de

incapacidad psicofísica grave, todos los niños pueden aprender, a condición de que se les ofrezca una oportunidad de aprendizaje pertinente, es decir, adecuada a las condiciones materiales, sociales y psíquicas que estructuran la vida de los niños. En este sentido, determinados grupos sociales (por ejemplo, hijos de campesinos pobres cuyos hogares están situados a grandes distancias de las escuelas) pueden insertarse en un proceso de enseñanza/aprendizaje exitoso en la medida en que se les provea de una oferta educativa adecuada a sus necesidades y condiciones de vida. El problema surge cuando los niños no tienen satisfechas ciertas necesidades básicas que condicionan su aprendizaje, o bien cuando poseen determinadas características particulares (situación social, lengua materna, cultura, etc.) que no son consideradas por las instituciones escolares estándar.

Ese modelo funcionó relativamente bien durante la etapa de expansión de la escolarización primaria. Cuando todos los niños estuvieron en condiciones de ingresar y terminar el ciclo primario el problema del aprendizaje reemplazó al de la escolarización en la agenda de las políticas de educación básica. Estar en la escuela y terminar un ciclo o nivel no es sinónimo de desarrollo de aprendizajes.

El problema surge cuando frente a la variedad de condiciones de vida (que remite tanto a las características personales de los niños como a sus condiciones sociales de vida) la educación ofrece un mismo sistema de oportunidades de aprendizaje. La escuela pública del siglo XIX se desarrolló en función de un patrón institucional homogéneo. El ideal de los padres fundadores de la escuela moderna se basaba en la consigna de "una misma escuela para todos". Una misma escuela quería decir un mismo programa, el mismo tiempo y ritmo de aprendizaje, el mismo edificio escolar, la misma secuencia de contenidos, el mismo sistema de evaluación. El diseño de esta tecnología masiva de intervención escolar se basó en la idea de que todos los niños eran iguales y merecían el mismo tratamiento. La organización de tipo burocrático que tiende a la homogeneidad, aunado a principios tales como la igualdad ante la ley (y, por lo tanto, ante la institución escolar),

TESINA

tendían a garantizar el mismo trato para todos. Todos los alumnos eran sometidos al mismo sistema de exigencias; diferenciar en cuanto a contenidos, ritmos, evaluaciones y demás hubiera sido considerado un privilegio que contradecía el principio de igualdad ante la ley.

4. Las políticas de igualdad

Según las consideraciones anteriores, para que todos los niños puedan aprender se necesitan dos tipos de política. Mientras que el primero busca intervenir sobre diversas dimensiones de la demanda educativa, el segundo busca adecuar la oferta a las características culturales y condiciones de vida de los diversos grupos sociales.

a) El primer tipo de políticas tiene que ver con intervenciones sociales que buscan proveer a todos los niños y niñas de aquellas condiciones que constituyen una condición necesaria para el aprendizaje. En este caso los problemas se resuelven actuando sobre las condiciones sociales de la demanda educativa

Este es el sentido de las políticas alimentarias, de protección de la infancia, salud, contención afectiva, vivienda, vestido y transporte, becas escolares y otras: buscan garantizar la satisfacción de necesidades básicas imprescindibles para pensar siquiera en educar a las nuevas generaciones. La solución de estas necesidades básicas condiciona la emergencia misma de la "necesidad o demanda de conocimiento". Las escuelas y sus agentes, los maestros, esperan que sus alumnos lleguen con esas necesidades satisfechas.

Los efectos más dañinos de los procesos de exclusión social que padecen muchas familias latinoamericanas impiden que los niños lleguen a las puertas de la escuela con esas necesidades básicas satisfechas. Estos problemas los viven y experimentan diariamente muchas instituciones escolares. A su vez, la escuela tradicional, centrada en el programa escolar, no está en condiciones de dar lo que las familias no están en condiciones de proporcionar.

condiciones de vida
aplicar

No hay dudas de que el niño que no come no está en condiciones de aprender. Pero ¿quién toma a su cargo la responsabilidad de proveer a la satisfacción de estas necesidades básicas cuando la familia no está en condiciones de garantizarlas? Tanto desde el punto de vista jurídico constitucional como político, la primera respuesta es que se trata de una responsabilidad social, colectiva, que el Estado debe asumir. Pero es preciso ir más allá. ¿Quién se hace cargo de la provisión de estos recursos estratégicos? ¿El ministerio de Educación, o bien las distintas dependencias públicas especializadas, responsables de las políticas específicas tradicionales (el ministerio de Salud, el ministerio de Acción Social, el de Trabajo, etcétera)?

Durante la década de los noventa la mayoría de los ministerios de Educación de América Latina tendió a asumir la responsabilidad de proveer a la satisfacción de un conjunto de necesidades básicas de la infancia a través de los denominados programas compensatorios. En efecto, el Estado hizo uso de la densa red de instituciones escolares para instrumentar programas de nutrición y alimentación infantil. La escuela fue adquiriendo funciones no pedagógicas que en muchos casos ocasionaron no pocas confusiones y discusiones entre los maestros y la propia comunidad escolar. Por lo general, estas nuevas funciones no fueron acompañadas de una asignación de recursos necesarios, tales como el tiempo y el espacio físico escolar. La escuela tuvo que ceder parte del tiempo de aprendizaje para el desarrollo de programas sociales destinados a la infancia. Este uso instrumental de la escuela tuvo probablemente dos efectos aparentemente contradictorios: por un lado, contribuyó a extender la cobertura, asistencia y permanencia en la escuela. Por el otro, puede haber afectado el logro de adecuados niveles de rendimiento escolar (aprendizajes significativos).

Los responsables de la formulación y ejecución de las políticas educativas, así como los maestros y otros miembros de la comunidad escolar, deben ser conscientes de que no se pueden adicionar responsabilidades sin afectar a la institución como un todo. No se pueden hacer más cosas en el mismo tiempo y con los mismos agentes y con el mismo diseño institucional. Si se decide que la escuela

asuma otras funciones relacionadas con las condiciones sociales del aprendizaje de las nuevas generaciones, habrá que hacerlo con conciencia de sus múltiples implicaciones. No es lo mismo la escuela como institución especializada que la escuela multifuncional, es decir, como soporte institucional de una política integral de desarrollo de la infancia. Es probable que para enfrentar las situaciones más extremas de exclusión social, esta acción integral requiera una institución que atienda a los niños más de cuatro horas por día. En este caso no se trata de una simple extensión de horario (más de lo mismo), sino de la invención de otra institución, con otros agentes, con nuevos roles, con recursos diferenciados y demás.

Pero en términos ideales podría pensarse en otra política. Ésta consistiría en utilizar otros dispositivos institucionales (municipios, centros de salud, parroquias, organizaciones comunitarias, ONG, cooperadoras escolares) a fin de garantizar la satisfacción de las necesidades básicas imprescindibles para el desarrollo del trabajo pedagógico. En este caso, la escuela tendría la responsabilidad exclusiva de cumplir con su clásica función de desarrollar conocimientos en las nuevas generaciones. Es más, si la escuela se concentra en esta tarea, estará en mejores condiciones de asegurar el aprendizaje de los niños, en un segundo sentido: el vinculado a la adaptación de sus procesos y dispositivos pedagógicos a las características culturales y a las condiciones de vida de los alumnos y sus familias. En esta segunda opción la diferenciación funcional se traduce en una diferenciación institucional. La integralidad y coherencia de las intervenciones requerirá la puesta a punto de dispositivos oportunos y eficientes de coordinación y articulación entre políticas e instituciones especializadas. La experiencia indica que no es fácil integrar lo que transcurre por canales institucionales autónomos. Pero no se trata de una misión imposible si se encuentran las estrategias adecuadas (por ejemplo, consejos nacionales de integración de políticas sociales y de la infancia con articulaciones en el nivel territorial local).

b) Pero también pueden presentarse otras situaciones, relacionadas con el capital cultural y las condiciones de vida de los

desjerar
Grossfeld
1990

Capital cultural

aprendices. Las instituciones escolares esperan que todos los alumnos hayan incorporado un capital cultural básico hecho de lenguajes, conductas, actitudes, intereses, motivaciones, que son un requisito ineludible para emprender cualquier aprendizaje. Por lo anterior, muchos niños no son educables para las instituciones disponibles no porque no hayan satisfecho necesidades básicas primarias, tales como la contención afectiva, la alimentación, el abrigo, la salud, el transporte, etc., sino porque carecen del capital cultural adecuado (hecho de determinados lenguajes, actitudes, valores, aspiraciones, intereses, motivaciones) que presupone toda pedagogía escolar. En efecto, el aprendiz que llega a la escuela con 4, 5 o 6 años es un sujeto que sabe. No es una "tabula rasa".¹⁸ Sabe comunicarse en forma oral, cuenta con una serie de predisposiciones y orientaciones de valor, sabe hacer cosas, tiene preferencias y valores, así como expectativas, gustos, esperanzas, miedos y visiones del mundo. En otras palabras, el aprendiz, antes de llegar a la escuela, ha tenido experiencias determinadas de aprendizaje en el seno de la familia y otros ámbitos de vida asociados. No hay que olvidar que el capital cultural comienza a desarrollarse desde el nacimiento y que la educación primera (la de la familia) posee una importancia estratégica en los aprendizajes posteriores y determina la educación primaria (la de la escuela).

Es preciso saber que existe una distancia variable entre el capital cultural acumulado durante la primera socialización y el capital cultural tal como se presenta en el currículum escolar. Cuando existe una proximidad entre ambos capitales, el aprendizaje transcurre sin dificultades, e incluso puede tomar formas pedagógicas más espontáneas y "menos directivas". Cuando la distancia cultural entre ambas configuraciones culturales es más

¹⁸ El sociólogo francés Émile Durkheim, entre otros, utilizó esta metáfora para referirse al extraordinario poder de inculcación que tenía la escuela pública en el momento de consolidación del Estado-nación francés. Se suponía que el alumno no estaba en condiciones de oponer ninguna resistencia significativa a la acción de la institución escolar, la cual podía simplemente "escribir" su programa en la subjetividad de las nuevas generaciones.

grande, la probabilidad del fracaso es mayor. En este sentido, el dominio de la lengua es ejemplar. Mientras que muchos niños que se han desarrollado en hogares privilegiados tanto desde el punto de vista de la distribución de bienes materiales como simbólicos (cultura, prestigio, etc.) han tenido la ocasión de aprender hasta la lengua oficial escrita (como es el caso de muchos hijos de docentes, por ejemplo), otros niños sólo poseen un dominio muy rudimentario de una lengua dominada y devaluada, que por lo general el maestro no conoce y el sistema escolar no reconoce como legítima. El aprendizaje de la lengua es probablemente mucho más exitoso en el primera situación que en la segunda.¹⁹

En este caso, el problema de las condiciones de aprendizaje no se resuelve con provisiones o suministros (de alimento, becas, transporte, útiles escolares) al educando y su familia, sino con una política tendiente a adecuar la oferta pedagógica e institucional a las condiciones culturales de los aprendices. La misma adecuación se requiere cuando los tiempos y los ritmos del calendario escolar no coinciden con aquellos que estructuran la experiencia de vida de las comunidades y los alumnos.

Las políticas educativas deben garantizar unidad de criterios en cuanto a resultados del aprendizaje en el ámbito nacional, asignación de recursos y desarrollo de capacidades en el plano institucional, con autonomía de las instituciones para desplegar una pedagogía adecuada.

5. La autonomía no reduce diferencias

La necesidad de atender a la diversidad de condiciones de vida y de capital cultural "de entrada" de los aprendices puede aconsejar una especie de flexibilidad y laxitud pedagógica rayanas con la

¹⁹ Como es obvio, estamos haciendo referencia a una oferta pedagógica homogénea e incapaz de adaptarse a las condiciones culturales de entrada de los alumnos.

Bourdieu =
 violencia
 simbólica

negación de toda política. En efecto, si se insiste tanto con el tema de la necesidad de adecuar la oferta a las características de la demanda, se puede terminar aconsejando políticas negativas que tienden a liberar al máximo las iniciativas de las instituciones. Extremando el argumento, el mejor gobierno de la educación es la ausencia lisa y llana de todo gobierno y confiar fundamentalmente en los mecanismos automáticos de regulación social (competencia, mercado y otros). Como ésta es una política del absurdo, el liberalismo contemporáneo propone reducir el rol del Estado y sus políticas al financiamiento a la demanda (en sus diversas modalidades) y la evaluación de resultados con la máxima autonomía de las instituciones para diseñar y ejecutar la oferta educativa a la población. Se espera que con este modelo flexible las instituciones escolares, estarían en condiciones de desarrollar las mejores soluciones pedagógicas en la medida en que es la demanda (es decir, las familias y los aprendices) la que tiene el poder de decidir contenidos curriculares, secuencias, modelos de enseñanza en función de sus valores, tradiciones, características culturales, intereses, etcétera.

De este modo, la polémica se organiza alrededor de dos polos: o bien el modelo tradicional, fuertemente homogéneo, o bien la flexibilidad extrema que moldea la oferta pedagógica en función de los intereses y demandas de los distintos grupos de la población. Ésta es la tensión que organiza el campo del debate educativo durante los últimos años. Para escapar a esta disyuntiva es preciso recordar que ya no es posible sostener el modelo fuertemente centralizado y regulador propio del momento fundacional de los Estados educadores modernos ni confiar en la utopía autonomista y autorreguladora. Los defectos e insuficiencias del modelo tradicional están a la vista y no requieren mayores desarrollos críticos. Más difícil y necesaria es realizar una crítica racional al modelo autonomista. Éste se basa en una concepción ingenua (o bien interesada y cínica) de la autonomía de las instituciones. En efecto, cabe recordar que no todos los particularismos son socialmente legítimos en una sociedad pluralista.

Hay minorías que pueden estar interesadas en reproducir pautas culturales que son contrarias a los principios y derechos univer-

sales consagrados a escala internacional y que constituyen un patrimonio cultural de la humanidad (por ejemplo, derechos humanos, igualdad de género, pluralismo, libertades públicas). Salvo que se caiga en el más radical (y peligroso) de los relativismos culturales, es preciso que ciertas cuestiones concernientes a la cultura y su reproducción social sean definidas social y colectivamente en función del interés general. En este sentido, es preciso que la autonomía de los individuos y los grupos tenga un límite. Todos los niños tienen derecho a desarrollar un conjunto mínimo y común de valores y competencias que van más allá de los valores de sus familias o tradiciones particularistas. La conciencia universal no considera legítimo que ciertos niños y niñas no sean "educables" en razón de su género, religión o nacionalidad, en la medida en que sus valores se contradicen con los valores universales del currículum escolar socialmente definido en un momento determinado del tiempo.

Por otra parte, la autonomía supone individuos que saben lo que necesitan en materia de cultura y aprendizaje, lo cual no es siempre el caso. La privación cultural es más compleja que la privación de alimento. El que está privado de cultura no tiene conciencia de lo que carece ni de las causas de la exclusión, justamente porque, por definición, está privado de las armas de la conciencia autónoma y la reflexión. La privación cultural es siempre dominación cultural, lo cual en el límite excluye la conciencia de la propia situación. En estas condiciones, mal puede confiarse en la supuesta "demanda" cuando estamos en presencia de poblaciones excluidas del conocimiento. En el campo cultural no existe ninguna demanda "natural" y ella no es simplemente un dato de la realidad. La exclusión del conocimiento casi siempre se asocia con una incapacidad de demandar aquello de lo que se está excluido. En estos casos vale una intervención social orientada a proveer a estos grupos de aquellas competencias y herramientas que lo habilitan para la reflexión y la constitución en tanto sujetos. Cuando hay que enfrentar situaciones de exclusión integral (económica, política y cultural), la autonomía (para demandar y comprar servicios) se asocia más al abandono, el desinterés y la fal-

ta de compromiso que a la auténtica liberación de las iniciativas de los grupos excluidos y dominados.

Muchas experiencias de descentralización y muchos ensayos de autonomía institucional —cuando no han estado acompañados de auténticas políticas de distribución de recursos y desarrollo de competencias— han terminado en el abandono de las instituciones, o bien en su empobrecimiento (que es proporcional a la pobreza de las poblaciones que atiende y que la reproduce).

No está de más recordar que la auténtica autonomía (territorial o institucional), al igual que la libertad, no se concede ni se impone (como fue el caso de muchas descentralizaciones educativas en América Latina), sino que se conquista. No existe experiencia histórica de concesión graciosa del poder del dominante al dominado. La historia enseña que cada milímetro de poder que los diversos grupos subordinados han conquistado (ya se trate de la clase obrera, la condición femenina, los indígenas, etc.) ha sido justamente eso, una conquista y el resultado de una lucha (que en muchos casos costó sangre, sudor y lágrimas).

De lo anterior se deduce que las condiciones pedagógicas del aprendizaje deben ser el resultado de políticas explícitas orientadas por una voluntad colectiva de garantizar las mejores oportunidades para los diversos grupos constitutivos de una sociedad nacional. La pedagogía racional —es decir, aquella que tiene en cuenta las diversas condiciones culturales y de vida de los aprendices— no es el resultado de ningún automatismo social, sino de una política deliberada que requiere recursos financieros y tecnológicos y competencias específicas (por ejemplo, modelos de aprendizaje de la lengua en condiciones de bilingüismo y otras situaciones semejantes) que es preciso construir y garantizar.

En síntesis, todos los niños pueden aprender a condición de que se les provean las oportunidades de aprendizaje pertinentes y adecuadas. Vale la pena reiterarlo: las políticas que garantizan la apropiación y el desarrollo de conocimientos en las personas deben apuntar hacia dos direcciones. La primera se dirige a la satisfacción de necesidades básicas (alimentación, contención afectiva, abrigo), condición de posibilidad de todo proceso de

aprendizaje exitoso. La segunda, al diseño mismo de la oferta pedagógica como para que ella sea racional, es decir, adecuada a las características particulares y legítimas de los individuos y grupos sociales (lenguaje, culturas, tipos de inteligencia, intereses, demandas). Por último, es útil recordar que la distribución igualitaria del capital cultural más valioso de la humanidad será siempre el resultado de una política, más que del funcionamiento de cualquier tipo de automatismo social.

6. El drama de la exclusión cultural

La exclusión de la cultura no es como la exclusión de bienes materiales. El que no tiene que comer, el que padece la dolorosa experiencia del hambre, tiene conciencia y sabe muy bien que es lo que necesita y dónde ir a buscarlo (si es preciso por la fuerza).

Como nos recuerda el historiador francés Georges Duby, el hambre (necesidad material por excelencia) es uno de los “miedos” fundamentales de los habitantes del año 1000 y del año 2000. En cierto modo no hay necesidad más “sentida”. Sin embargo, no existe un “hambre de saber”. El uso de esta expresión es más bien retórico. En la sociedad argentina actual, pese a las carencias y desigualdades de conocimiento y de aprendizaje, nadie “demanda matemáticas” o “lenguaje” (menos aún “física o química”).²⁰ Conocemos y hemos conocido en el pasado movimientos sociales en el ámbito nacional y también local que demandaban escolaridad, es decir, que pedían al Estado la fundación de escuelas o la ampliación de “bancos” (escolares). Pero no es lo mismo la demanda de escolaridad que la demanda de conocimiento. Es más, nues-

²⁰ La opinión mayoritaria se concentra en dos demandas de conocimiento: “inglés” y “computación”. A estas competencias se les adjudica una utilidad inmediata y casi mágica en el mercado de trabajo. Pero, por lo general, no se toman en cuenta todos los componentes de saber y la “cultura” que se requieren para aprender y hacer un uso adecuado de esas competencias.

tras sociedades han sido mucho más eficientes para extender la escolarización que para desarrollar conocimientos socialmente valiosos en todas las personas. Vale la pena recordar que es más fácil construir escuelas en todo el territorio nacional que desarrollar el aprendizaje en las personas. Lo primero requiere voluntad política y recursos. Lo segundo ni siquiera sabemos muy bien cómo hacerlo y requiere otros recursos más complejos (humanos, institucionales, pedagógicos, etc.) que es preciso desarrollar y no simplemente "invertir". Además, estos recursos también cuestan.

Volviendo a nuestro argumento, hay una demanda cierta de escolarización, pero no hay un movimiento social para poner determinados conocimientos al alcance de todos. En este sentido, no existe propiamente hablando una demanda de conocimiento, o bien existe de un modo muy desigual. En realidad, estamos en presencia de una paradoja: los que más capital cultural tienen son los que más demandan y exigen. En el extremo, los más desposeídos de cultura son quienes están en peores condiciones de demandarla. Y esto también refuerza el círculo vicioso de las desigualdades.

Creer que se puede romper este círculo sólo con una política educativa "centrada en la demanda" (política que supone que esta demanda existe y es un "dato", y que sólo hay que proveerle información para que se movilice) es una ilusión. Sólo una voluntad colectiva para construir una sociedad más justa puede apoyar políticas sostenidas de igualdad. En este sentido, la escuela pública es uno de los últimos resabios del Estado Benefactor. Su presencia masiva en el territorio la convierte en una poderosa herramienta de política pública y como tal es un bastión de los valores colectivos que es preciso no sólo defender, sino incluso fortalecer y expandir. Más que subordinar la oferta a una demanda (inexistente o defectuosa), es preciso partir de la política. En este sentido, hay que redefinir el sentido mismo de la obligatoriedad escolar que usaron nuestros padres fundadores (que eran liberales, pero de ninguna manera partidarios del espontaneísmo ingenuo). Lo que debiera ser "socialmente obligatorio" sería el conocimiento y no la escolarización. Y hoy nuestras sociedades pueden definir en forma democrática cuál es el contenido de esos conoci-

mientos fundamentales que es preciso desarrollar en las nuevas generaciones para garantizar su inserción en la sociedad.

Una política educativa inspirada en la construcción de una sociedad justa no excluye una serie de intervenciones específicamente orientadas a generar y orientar la demanda de capital cultural. Si no se lo hace en forma consciente y pública, la demanda cultural termina siendo una consecuencia (intencional o no intencional) de los aparatos de producción y difusión de cultura de masas, los cuales, por razones estructurales, están lejos de tener como objetivo prioritario la distribución equitativa del capital cultural más complejo y rico acumulado por la humanidad.

7. Algunos efectos perversos de las políticas compensatorias

En un principio, las políticas educativas llamadas "compensatorias" se basaban en un supuesto, muy criticado por la sociología contemporánea: los pobres tienen carencias de diverso tipo que constituyen obstáculos para el aprendizaje. Para eliminarlos se requieren políticas que las compensen. Pero pronto se observó que el problema no es sólo de carencias (que efectivamente se resuelven con distribuciones de recursos), sino de diferencias. En este sentido, los grupos sociales subordinados no sólo tienen menos recursos, sino que poseen otros recursos culturales, lingüísticos, etc., que por lo general no son valorizados por la institución escolar y que de este modo se constituyen en obstáculos del aprendizaje.

Las políticas educativas de los últimos años, al tomar nota de esta necesidad de romper con el modelo hegemónico homogéneo típico del momento fundacional de los sistemas educativos modernos, reconocen que es preciso encontrar soluciones pedagógicas diversas y adecuadas (en este sentido "racionales", es decir, adecuadas al fin que se persigue). Con este objetivo se han explorado diversas estrategias:

- a) diversificación de la oferta (multiplicación de modalidades, recorridos, secuencias y métodos pedagógicos, etcétera);
- b) fortalecimiento de las iniciativas de las instituciones para adecuarse a las particularidades (aliento a proyectos institucionales, autonomía pedagógica de los agentes y las instituciones, entre otras);
- c) despliegue de políticas redistributivas para darles más a quienes más lo necesitan y que pretenden romper con los clásicos criterios "igualitaristas" (los mismos recursos para todos y en igual proporción) de asignación de recursos escolares y extraescolares.

Sin embargo, las políticas compensatorias realmente existentes merecen un examen crítico en la medida en que no logran romper con los círculos viciosos de la pobreza social y escolar.

Es probable que los ministerios de Educación (así como los otros ministerios "sociales" y "asistenciales") constituyan la cara "progresista" de los Estados latinoamericanos contemporáneos. Incluso en períodos de reforma económica, apertura al mercado internacional, desregulación, privatización, etc., con todas sus crueles secuelas sociales, los ministerios de Educación y los de Desarrollo Social manifestaron una preocupación por paliar las consecuencias más dolorosas de la exclusión social. Los programas instrumentados siempre fueron mínimos frente al tamaño de la población afectada y a la gravedad del costo humano de las políticas económicas neoliberales. Sin embargo, es preciso reconocer que, en muchas situaciones, en el interior mismo del Estado se presentó una tensión más o menos notoria y radical (dependiendo de los momentos y las circunstancias nacionales) entre "la mano izquierda" (los ministros "sociales") y la "mano derecha" del Estado (los ministros de Economía y Hacienda). Los propios intereses políticos de los ministros encargados de las políticas redistributivas favorecían la confrontación con quienes protagonizaban el ajuste del gasto público y el achicamiento del Estado (y sus políticas).

En mayor o menor medida, casi todos los ministerios de Educación lograron desarrollar políticas educativas llamadas compensatorias usando para ello una mezcla de recursos nacionales y de préstamos internacionales.

Desde México hasta la Argentina estos programas adquirieron diversas denominaciones y persiguieron distintos objetivos con suerte muy dispar. Podemos proponer una tipología elemental de estas acciones mediante dos criterios básicos:

- a) por un lado, los beneficiarios de las políticas (los alumnos y sus familias), o bien los factores de la oferta (los establecimientos escolares y sus agentes);
- b) por otro lado, el tipo de objetivo que se perseguía: aportar recursos materiales o financieros (becas, comedor escolar, transporte escolar, equipamiento didáctico en los establecimientos, incentivos para los maestros que trabajan en poblaciones con dificultades sociales, mejoramiento edilicio de las escuelas, etc.), o bien el desarrollo de capacidades, competencias o valores y actitudes en los sujetos (capacidad de gestión de las familias, formación de docentes, competencias de gestión de los directores).

En algunos casos, los programas compensatorios tendieron a actuar conjuntamente sobre los "factores de la oferta y la demanda", a desarrollar competencias y a redistribuir recursos en territorios específicos (por ejemplo, el programa ZAP, Zonas de Acción Prioritaria, de la ciudad de Buenos Aires), pero en la mayoría de los casos, los programas son nacionales y se distinguen por el objetivo y la población a la que se dirigen. Este paralelismo de programas muchas veces está en el origen de superposiciones, ausencia de articulaciones y otras irracionalidades relacionadas con la fragmentación y la sectorialización.

Con estos dos criterios puede construirse una tipología que permite clasificar las múltiples intervenciones desarrolladas durante este período.

De más está decir que es más fácil evaluar el alcance de las distribuciones de recursos (por ejemplo, la cobertura de las becas, los edificios construidos o refaccionados, la cobertura de los comedores escolares, etc.) que el desarrollo efectivo de las competencias o los valores. Estos cambios en la subjetividad de los actores sociales son más difíciles de medir. Más difícil aún es evaluar el impacto de estos programas en el rendimiento escolar de los niños y adolescentes que frecuentan las escuelas. Sin embargo, todo parece indicar que los programas compensatorios tuvieron un éxito relativo en términos de hacer más atractiva la escuela y aumentar la cobertura escolar, en especial en el nivel inicial y en el nivel medio tanto rural como urbano. Pero, en el caso de la Argentina, los últimos años muestran un deterioro de la capacidad de retención de los adolescentes en el sistema escolar como consecuencia de la caída de la calidad de la oferta y de las dificultades crecientes de las familias más excluidas para sostener la escolaridad de sus hijos.

Más allá de los impactos de estos programas tanto en términos de mejoramiento de la calidad de la oferta como de la probabilidad de escolarización y aprendizaje efectivo de los alumnos de los grupos sociales más desfavorecidos, lo cierto es que todos ellos, pese a sus intenciones explícitas (reducir disparidades, mejorar las oportunidades de aprendizaje de los más pobres, compensar diferencias en la calidad de la oferta, entre otras) tienen potencialmente algunos efectos perversos que la investigación permite clasificar de la siguiente manera:

a) Efectos estigmatizantes del etiquetamiento

Muchas veces la focalización de la atención sobre los más desfavorecidos tiende a la conformación de separaciones y jerarquizaciones institucionales. Las escuelas beneficiarias de determinados programas asistenciales se convierten en escuelas para pobres. De hecho, ya lo eran antes, pero la llegada de los programas formaliza esta tipificación. En algunos casos, como en la ciudad de Córdoba, se desplegaron programas compensatorios denominados de "escuelas marginales". De este modo, las escuelas beneficiarias eran llamadas "escuelas marginales". Si ya existía una segmentación so-

cial en estos establecimientos (era una condición para ingresar en el programa), su inclusión tendía a reforzar el carácter homogéneamente clasista de su composición social.

Junto con este efecto de segregación como consecuencia de la oficialización de una denominación o categoría administrativa tienden a reforzarse los prejuicios y expectativas negativas por parte de todos los actores escolares (desde los alumnos hasta las familias, pasando por los docentes y directivos de las instituciones). Estos prejuicios pueden adoptar la forma de la ideología de la inteligencia y los dones naturales y pueden reforzar el peor de los usos del concepto de educabilidad. Muchos tienden a creer que los chicos de las clases más subordinadas y excluidas no están en condiciones de aprender lo mismo que los "chicos normales", o que van a la escuela sólo para comer.

b) La "condescendencia pedagógica"

Estos prejuicios pueden favorecer el desarrollo de actitudes de condescendencia pedagógica: el hecho efectivo de que el comedor escolar y la beca funcionan como poderosos incentivos de la escolarización y que una gran parte del tiempo escolar los maestros pueden verse objetivamente inclinados a adecuar los objetivos y estrategias de la enseñanza/aprendizaje "a la medida de las posibilidades" reales que les ofrece la situación. En consecuencia, tanto el programa como los sistemas de evaluación tienden a redimensionarse y a volverse menos ambiciosos. "A estos niños no se les puede exigir lo mismo que a los de clase media o media alta" y, por lo tanto, para ellos vale un programa especial, la promoción automática, etc. Caso contrario nos arriesgamos a estimular el abandono de la carrera escolar, por lo que es mejor una pedagogía condescendiente que retiene y no un programa ambicioso que expulsa.

Esta tensión la viven cotidianamente miles de maestros latinoamericanos y es preciso decir que no existe una solución inmediata a la vista. De no encontrarse una salida satisfactoria para aquella lo más probable será optar entre la lisa y llana exclusión de la escuela y la no menos grave exclusión del conocimiento.

c) La escuela sobrecargada y subdotada

Por último, la tentación de tomar a la escuela como ámbito privilegiado de ejecución de políticas para la infancia y la adolescencia tiende a recargarla de funciones y actividades. La sociedad espera que la escuela no sólo eduque, sino también que alimente, que sane, que prevenga adicciones, que forme ciudadanos, que contenga. Pero ¿cómo hacerlo todo en el mismo tiempo (cuatro horas por día), en el mismo marco institucional y con los mismos recursos humanos? Si se sobrecarga la barca de la escuela, se corre el riesgo de hacerla naufragar.

La asignación de nuevas funciones a esta vieja institución amenaza su propia identidad y sentido. La misma profesionalidad de los docentes se ve profundamente afectada por estas circunstancias, que en un inicio parecían ser temporarias y de emergencia. Sin embargo, el paso del tiempo indica que han venido para quedarse al menos hasta el mediano plazo. ¿Cómo responder a estas expectativas sociales tan ambiciosas?

Para resolver estos nuevos desafíos es preciso que las sociedades elijan entre dos grandes alternativas estratégicas:

- o bien la escuela conserva su vocación original como agencia especializada en la transmisión del capital cultural de la sociedad (función pedagógica);
- o la escuela se convierte en una agencia para el desarrollo integral de la infancia.

Ambas estrategias tienen consecuencias políticas específicas. En el primer caso habrá que buscar la forma óptima de articulación entre diversas políticas y agencias especializadas en la provisión de aquellos servicios y recursos básicos que definen las condiciones sociales del aprendizaje. Aquí es necesario diseñar estrategias que combinan la diferenciación funcional e institucional con la articulación y la integración lo más armónica posible de intervenciones. Éste es un dilema específico de ingeniería institucional que, si bien no es fácil, tampoco es imposible de resolver.

En el segundo caso (la escuela agencia del desarrollo integral de la infancia) es preciso diseñar otra institución. Ésta debería tener dos objetivos estrechamente interrelacionados: por un lado, tiene que hacerse cargo de garantizar ciertas condiciones sociales básicas del aprendizaje (educabilidad). Entre ellas pueden citarse la de alimentación, contención afectiva, preservación y desarrollo de la salud física, de la socialidad. Por el otro lado, debe desarrollar y transmitir conocimiento socialmente relevante. Para cumplir con esta tarea múltiple se requieren otros diseños institucionales, otro espacio físico (por ejemplo, con campos deportivos, espacios de expresión estética, desarrollo de competencias prácticas y laborales), otros recursos tecnológicos y un conjunto complejo de recursos humanos especializados (es decir, no sólo docentes, sino psicólogos, médicos, antropólogos, expertos en gestión y resolución de conflictos, etcétera).

8. Sin la escuela no se puede; la escuela sola no puede

Sin la escuela no se puede construir una sociedad más justa e integrada. Esta proposición es cada vez más verosímil en las condiciones actuales del desarrollo social. En efecto, es para todos una evidencia que la riqueza de las sociedades y el bienestar de las personas depende cada vez más de la calidad y cantidad de conocimientos que han logrado incorporar y desarrollar. El conocimiento es un capital cada vez más estratégico para producir y reproducir la riqueza. Pero si es un capital, ¿por qué extraña razón éste tendría una distribución más igualitaria que las otras especies de capital (por ejemplo, la tierra, los activos, el dinero)? Algunos creen que el conocimiento es un recurso que está igualmente disponible para todos. Esto es una ilusión. Es cierto que los medios masivos de comunicación e información, el desarrollo de Internet, por ejemplo, ponen al alcance de la mano productos culturales (obras de arte, textos, fórmulas, información) que cuando sólo tenían una existencia material (libros, aparatos, cuadros) estaban concentrados en determinados luga-

res físicos y lejos del alcance de las mayorías. Hoy pareciera ser que todo el saber acumulado por las disciplinas está disponible para quien puede pagar el costo de unas horas de Internet. Pero no es lo mismo tener un libro en la biblioteca que transformar el saber en el libro en un saber incorporado y transformado en competencia, es decir, en saber hacer. La incorporación de saber, el desarrollo del conocimiento en las personas, es una tarea muy compleja y que requiere una combinación de elementos y recursos que tienen un costo y no están disponibles para todos. El primer aprendizaje, el aprendizaje estratégico que les permite a los sujetos aprender toda la vida, necesita del auxilio de una institución especializada: la escuela. Por eso, para mejorar la distribución de esa riqueza estratégica que es el conocimiento, la escuela es necesaria.

Si el aprendizaje es el resultado de un proceso donde participa el aprendiz, además de las condiciones escolares es preciso contar con determinadas condiciones sociales que la escuela no está preparada para garantizar. Si se quiere construir una sociedad más igualitaria y más justa, no basta con contar con una política educativa adecuada, sino que es preciso articular políticas económicas y sociales que garanticen la provisión destinada a garantizar mínimos de bienestar, la satisfacción de necesidades básicas que constituyen el cimiento de la ciudadanía y la realización práctica de los derechos sociales instituidos en todas las constituciones republicanas de los Estados latinoamericanos.

Las interdependencias que existen entre el desarrollo educativo, el desarrollo social y el desarrollo económico de nuestras sociedades nos obligan a replantear la visión clásica de las políticas públicas. La política educativa no alcanza los objetivos que normalmente se propone sin una adecuada articulación con las políticas económicas (productivas y distributivas) y sociales (redistributivas). A su vez, las políticas económicas orientadas al crecimiento y a la inserción exitosa de nuestras sociedades en el mercado internacional requieren fuertes inversiones en el campo de la producción y distribución social del conocimiento científico y tecnológico. El desarrollo económico no es posible sin desarro-

llo educativo y éste no es posible sin generación de riqueza y sin una distribución equitativa de ella.

Si la escuela sola no puede, es inútil formular y ejecutar reformas educativas aisladas o desarticuladas de las políticas económicas y sociales. La mejor intencionada de las reformas educativas fracasará ante los límites que pone la exclusión social a cualquier intento de democratizar el ingreso y el aprendizaje en las instituciones escolares. Sólo una estrategia integral de desarrollo (¿por qué no volver a la idea de plan estratégico de desarrollo integral con las necesarias adecuaciones a los tiempos actuales?) puede favorecer el desarrollo de una sociedad más rica, más igualitaria y también más libre.

Sin una intervención pública integral, en un marco institucional democrático, seguirá reproduciéndose el ciclo del voluntarismo educativo seguido de la decepción y el retorno del pesimismo pedagógico estéril y paralizante. Por eso, nunca es suficiente insistir con colocar el tema del conocimiento no sólo en el centro de las políticas sociales, sino en el centro mismo de cualquier estrategia exitosa y realista de desarrollo económico nacional con democracia social y política.