



LA ESCUELA BAJO SOSPECHA

sociología progresista y crítica
para pensar la educación para todos

emilio tenti fanfani

XXI grupo editorial
siglo veintiuno

siglo xxi editores, méxico

CERRO DEL AGUA 248, ROMERO DE TERREROS, 04310 MÉXICO, DF
www.sigloxxieditores.com.mx

siglo xxi editores, argentina

GUATEMALA 4824, C1425BUP, BUENOS AIRES, ARGENTINA
www.sigloxxieditores.com.ar

anthropos

LEPANT 241, 243 08013 BARCELONA, ESPAÑA
www.anthropos-editorial.com

Tenti Fanfani, Emilio

La escuela bajo sospecha / Emilio Tenti Fanfani.- 1ª ed.- Ciudad
Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2021.
240 p.; 23x16 cm.- (Sociología y Política)

ISBN 978-987-801-100-4

1. Sociología de la Educación. 2. Estado y Educación. 3. Política
Educativa. I. Título.

CDD 306.432

© 2021, Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A.

Diseño de cubierta: Pablo Font

ISBN 978-987-801-100-4

Impreso en Elías Porter Talleres Gráficos // Plaza 1202,
Buenos Aires, en el mes de octubre de 2021

Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en Argentina // Made in Argentina

Índice

Introducción 9

1. Tensiones en el campo de la educación básica 25

Tensión entre masificación de la escolarización
y concentración del conocimiento poderoso 28

La democratización del conocimiento objetivado
(las cosas de la cultura) y la concentración
del conocimiento incorporado en las personas 36

Tensión entre demandas crecientes al sistema escolar
y capacidades para satisfacerlas 38

Tensión entre el programa escolar y los aprendizajes
extraescolares 42

Tensión entre el conocimiento y la cultura como
derecho y como mercancía 43

¿A quién le interesa la educación pública y para todos? 45

2. El conocimiento como capital 49

El capital cultural no es el capital humano 53

El concepto de arbitrariedad cultural revisitado 56

Arbitrariedad cultural y arbitrariedad del programa escolar 58

Efectos perversos de los malentendidos en torno
al concepto de arbitrariedad cultural 62

Aprender la cultura común 63

Oposición entre conocimiento verdadero
y conocimiento útil, práctico e instrumental 65

Cultura familiar y cultura escolar 67

El populismo y la ilusión de la indiferencia entre tipos
de conocimiento 69

3. La educación escolar como asunto de Estado 71

Los dos monopolios del Estado: violencia física
y violencia simbólica 72

El Estado como representante del interés general
o como instrumento de las clases dominantes 74

Luchas en el interior del Estado	78
Los actos de Estado	79
El Estado educador	81
Discusión Estado-mercado y escolarización	82
Estado y educación en el contexto contemporáneo	87
4. Estructura social, capital cultural y estrategias de reproducción social	89
Desigualdades individuales y diferencias "colectivas"	90
Las clases como construcción social	95
Elementos de una teoría enriquecida de las clases sociales	96
Clases aritméticas (objetivas o "en sí") y clases actuantes (o "para sí")	99
Capital cultural y estrategias de reproducción social	102
Complementariedad e intercambiabilidad de las estrategias de reproducción	107
# 5. Desigualdades sociales y desigualdades educativas	111
No todos aspiran a la igualdad	112
Desigualdades percibidas y legitimación de la desigualdad	113
Creencia en un mundo justo	115
Igualdad de oportunidades y meritocracia	117
La subjetividad de los desposeídos	122
Educación y movilidad social ascendente	124
También la escuela produce desigualdades	126
Segregación urbana y escolar	128
La escuela contra la desigualdad social	131
* 6. La escolarización de los excluidos	135
Los últimos incluidos en el sistema escolar	136
"A los chicos de hoy no les interesa nada"	140
7. Particularidades y complejidad del trabajo docente	145
El conocimiento del docente	149
Cómo se aprende el oficio docente	151
Vocación, profesión y trabajo	154
Una categoría social cada vez más diversificada y fragmentada	157
El docente como artista ejecutante y su evaluación	162
Futuros de la condición docente	166

Orden democrático y autoridad docente	171
Dos fuentes de autoridad pedagógica	172
La crisis de la institución escolar	173
Nuevos equilibrios de poder entre las generaciones	174
Restauración no es solución	175
8. Críticas sobre la evaluación de los docentes	177
Evaluar, clasificar, sancionar	179
La docencia: una construcción social	181
Nuevas políticas e identidad social de los docentes	181
Los docentes y la evaluación	183
Antes que la evaluación: reclutamiento y formación de maestros	187
Investigaciones sobre impacto del factor docente y sus principales dimensiones	190
La necesidad de un campo científico-técnico autónomo de la evaluación	192
9. Sentidos y condiciones de la participación en las políticas e instituciones educativas	195
Nivel, campo, peso y esfera de la participación	195
Tres dimensiones de la participación de las familias en la vida de las escuelas	197
Condiciones sociales de la participación colectiva	201
10. La lucha por la escuela igualitaria en la pospandemia	205
Escenarios pospandemia	207
Qué aporte pueden hacer las ciencias sociales	212
Conclusiones (o reiteraciones y apostillas)	215
Bibliografía	231

5. Desigualdades sociales y desigualdades educativas

En los años setenta, el reconocido sociólogo inglés Anthony Giddens describió una expectativa tan antigua como la modernidad: “La educación universal contribuiría a reducir las disparidades de riqueza y de poder”. Luego se preguntó si esto efectivamente había sucedido así. “Se han dedicado numerosos esfuerzos de investigación sociológica a responder esta cuestión” y sus resultados han sido claros: “La educación tiende a expresar y reafirmar desigualdades ya existentes en mucha mayor medida de lo que contribuye a cambiarlas” (Giddens, 1977: 465).

En efecto, se insiste en afirmar que uno de los principales factores que influyen en la situación de desigualdad y pobreza es la falta de educación o su baja calidad, pero lo que se dice menos es que a menudo la pobreza y la exclusión son los principales factores que explican las desigualdades educativas.

La reflexión y el análisis sociológico no solo se dedicaron a estudiar el eventual efecto igualitarista de la educación, también se ocuparon de los determinantes sociales del éxito escolar. La mayoría de los estudios concluye que se requiere más igualdad social, si se quiere contar con un sistema escolar que garantice el derecho que tienen las nuevas generaciones (y la sociedad en general) a desarrollar esos conocimientos poderosos que constituyen la condición del ejercicio de la ciudadanía activa y participativa no solo en el campo político, sino además en el social y cultural.

De modo que la relación entre educación escolar e igualdad social tiene un doble sentido: la posición que tienen los individuos y las familias en las distribuciones de bienes y servicios en parte explica la experiencia escolar y los aprendizajes resultantes. Al mismo tiempo, lo que hace la escuela, lo que ofrece como experiencia escolar y los aprendizajes que promueve, tienen determinados efectos en los distintos espacios o ámbitos donde se desarrolla la vida de las nuevas generaciones, esto es, la familia, el mundo del trabajo, los consumos, la política y la cultura. Por lo tanto, escuela y sociedad mantienen relaciones por demás complejas.

NO TODOS ASPIRAN A LA IGUALDAD

Para continuar nuestro análisis, es preciso poner en discusión el consenso superficial sobre las bondades de la igualdad social. En las sociedades actuales, no todos valoran la igualdad ni la entienden del mismo modo. En verdad, podemos afirmar que existe una tensión estructural entre dos ideales difíciles de mantener articulados: la libertad y la igualdad. En forma esquemática, la libertad es el valor prioritario para los liberales, en todos sus matices, mientras que la igualdad ocupa un lugar preferencial en la jerarquía de valores de la tradición progresista o de izquierda del occidente capitalista. Si a estos ideales se le agrega un tercero, el crecimiento económico, la conciliación entre los tres se convierte en un objetivo muy difícil de alcanzar. Ralph Dahrendorf, sociólogo alemán, calificó esta empresa como la "cuadratura del círculo". En lo que sigue, concentraremos nuestra atención en las críticas más relevantes que se le hace a la igualdad desde el vasto campo del neoliberalismo intelectual y político.

Algunos justifican la desigualdad considerándola como ley ontológica, natural y como un principio axiológico. Desde esta perspectiva, los individuos, las culturas, los pueblos, las nacionalidades, las etnias son naturalmente desiguales y están jerarquizados y es correcto que así sea, por lo que se trata de un valor a defender. El superior debe dominar al inferior.

Otra estrategia consiste en valorizar la igualdad formal ("todos somos iguales, primero ante Dios y luego ante la ley"), pero al mismo tiempo justificar las desigualdades reales, que serían el precio a pagar para garantizar la eficacia económica y la libertad política.

Otro argumento esgrimido con frecuencia es que la igualdad y el igualitarismo promoverían la uniformidad. Esta crítica tiende a valorizar la diferencia por encima de la igualdad. Es obvio que las diversidades que este planteo valora ocultan la jerarquía y la dominación que existen entre las diferentes formas de vida, lenguajes, saberes, gustos y tradiciones.

Muchos afirman que la igualdad es nociva porque la entienden como sinónimo de ineficacia, pues desmotivaría a los individuos para mejorar el lugar que ocupan en la sociedad y acumular riqueza. El imperativo de la igualdad afectaría las bases de la libertad y la competencia y, de este modo, se constituiría en un obstáculo para el progreso de los individuos y de la sociedad.

Por último, un razonamiento que ocupa un lugar central en la crítica a la igualdad consiste en afirmar que esta lleva a una alienación de la libertad porque va contra el ejercicio del libre funcionamiento del mercado y las capacidades de emprendedorismo, bloqueando de este

modo el funcionamiento de la autorregulación del mercado. Este sería sustituido por decisiones políticas, administrativo-burocráticas y, por lo tanto, opresivas. En síntesis, habría antagonismo entre igualdad social y libertad política. Más que antagonismo, ambos valores serían incompatibles. En realidad, esta concepción de libertad es la que permite explotar y dominar a las mayorías por parte de la minoría de los propietarios de diferentes especies de capital (no solo económico), como ya desarrollamos en capítulos previos.

Todos estos argumentos tienden a naturalizar y justificar las múltiples desigualdades que se presentan en las distribuciones de los bienes estratégicos producidos por nuestras sociedades. Philip Mirowski, un intelectual neoliberal, lo expresa con toda claridad:

El estado natural de las economías de mercado es la desigualdad y esta constituye uno de los motores más potentes del progreso. Los ricos no son parásitos, sino una bendición para la sociedad. Se debe estimular a la gente para que los envidie y trate de emularlos.¹⁶

DESIGUALDADES PERCIBIDAS Y LEGITIMACIÓN DE LA DESIGUALDAD

Las desigualdades objetivas en la distribución de ciertos recursos como el dinero, la propiedad y la escolarización pueden medirse del mismo modo en que se mide el peso y la extensión de las cosas materiales, o el paso del tiempo. Pero como cualquier fenómeno social, las desigualdades existen dos veces: una, de manera objetiva, y otra, como representación en la subjetividad de los agentes sociales. Hay ciertas distribuciones que algunos consideran justas y naturales, mientras que otros las entienden como injustas y arbitrarias.

Durante los últimos decenios, múltiples investigaciones en el campo de la psicología social han medido la percepción de justicia que tienen las personas. Es decir, cómo los individuos interpretan su propia posición

16 Citado en José Nun, "La reforma impositiva, una alternativa para evitar el ajuste", *La Nación*, 23/5/2018, disponible en <www.lanacion.com.ar/opinion/la-reforma-impositiva-una-alternativa-para-evitar-el-ajuste-nid2136980>.

en el espacio social y cómo juzgan la distribución de recursos existentes en la sociedad en que viven.¹⁷

La sociología objetivista considera que, para rendir cuentas de las representaciones, opiniones, percepciones y comportamiento de los individuos, es preciso relacionarlas con sus condiciones materiales de vida en el presente y en el pasado. Es en la experiencia social donde los individuos desarrollan su subjetividad, la cual, junto con ciertos contextos sociales, determina las valoraciones y comportamientos sociales. Los valores e inclinaciones de los agentes sociales parecerían explicar lo que la gente hace en lo inmediato, pero a su vez son el resultado de una experiencia previa internalizada. Lo plantea muy bien la escritora Zadie Smith (2016): “Las personas no son pobres porque toman malas decisiones. Toman malas decisiones porque son pobres”. No son los valores de los pobres (“No les interesa aprender”, “No ahorran”, “No piensan en el futuro”, “Buscan satisfacciones inmediatas”) lo que los hace pobres, sino que es la pobreza la que desarrolla esos valores en quienes la sufren. Por lo tanto, son las diferencias de riqueza las que determinan diferencias de actitudes, comportamientos, preferencias y valores. Una vez sedimentadas, contribuyen a perpetuar las diferencias económicas y de poder, en un círculo vicioso que es muy difícil neutralizar. Pero esto no disminuye el interés en analizar las percepciones que los individuos tienen sobre las cosas sociales, como el carácter justo o injusto de la sociedad en que viven, siempre que se tenga presente que no son las percepciones las que están en el origen de la injusticia o la justicia. En todo caso, las percepciones contribuyen a reproducir (legitimar) o interrumpir (combatir) las distribuciones reales que se manifiestan en la sociedad. Por eso resulta interesante conocerlas.

En la vida cotidiana, formulamos juicios sobre las causas del éxito y el fracaso en el logro de los objetivos que nos hemos fijado. En la cultura

17 Estas representaciones constituyen un objeto de la investigación social siempre que se tenga en mente la actitud recomendada por los padres fundadores de la sociología moderna: los individuos no conocen espontáneamente las verdaderas causas de sus comportamientos, pensamientos y acciones. Parafraseando a Marx, la manera como se presentan las cosas no es la manera como son; si las cosas fueran como se presentan, la ciencia entera sobraría. Pero la actitud de sentido común tiende al juicio moral. Se interesa más por juzgar si algo es justo o injusto que por ver si es verdadero o falso. Por el contrario, el criterio de verdad tiende a dominar en el campo intelectual. Como dicen los psicólogos sociales, las personas necesitan justificar lo que les pasa en su trayectoria social (*ego justification*). Se dan explicaciones sobre la posición que tienen en la sociedad y sobre la justicia en la sociedad en que viven.

occidental existe una tendencia, verificada por muchas investigaciones, a privilegiar las causas internas antes que las externas como explicación del comportamiento. Esto quiere decir que el éxito o el fracaso se justifican más por el papel del actor que por el contexto o la situación. En otras palabras, las personas tienden a creer que lo que obtienen en la vida depende de factores propios de cada uno: habilidad y talento. Algunos interpretan que esta creencia se basa en la necesidad de percibir que se tiene control de la propia vida. Según esta percepción "internalista", los logros de los individuos, ricos o pobres, tienden a aparecer como merecidos.

A partir de esta constatación, el psicólogo social Joe Feagin (1972) enumera tres explicaciones típicas de la pobreza: internas, externas estructurales y externas fatalistas. La frecuencia con que los individuos priorizan las explicaciones internalistas se expresa en la difusión casi universal del ideal estadounidense del *self made man*. Esta concepción individualista de la sociedad desconoce o minimiza el peso que tienen los factores sociales (estructuras objetivas, instituciones, tradiciones), que trascienden a la conciencia y la voluntad de las personas, para explicar los comportamientos y la posición social que tienen los individuos y las clases en la sociedad. En algún punto, el "internalismo" es próximo del sentido común en la medida en que este tiende a resistirse al determinismo para explicar los comportamientos humanos.

En la base de este sentido común está el axioma de la "responsabilidad individual", que es el fundamento de la teoría del derecho puro: para poder juzgar, hay que poner entre paréntesis los determinismos y postular que cada uno es responsable de sus actos: el criminal es responsable de sus crímenes, como el creyente es responsable de su "salvación"; el *winner*, de sus éxitos, y el *loser*, de sus fracasos. La ideología de la búsqueda de responsables (de la pobreza, de la exclusión, por ejemplo) predomina sobre la preocupación por encontrar explicaciones, es decir, por investigar las causas o factores (económicos, sociales y políticos) que producen las desigualdades sociales.

CREENCIA EN UN MUNDO JUSTO

Muchas investigaciones realizadas en el marco de la psicología social anglosajona y francesa muestran que la creencia en un "mundo justo" está muy extendida en nuestras sociedades. Esto estaría expresando la necesidad de un sentimiento de dominio del medio ambiente en el que se

desarrolla su existencia. Por otra parte, la mayoría de las personas tiende a pensar que la gente tiene lo que se merece. Esta creencia permite, por una parte, preservar la autoestima y, por la otra, tranquilizar la conciencia frente a los fracasos de los otros.

Según la psicología social, aquellos que se perciben como víctimas de las injusticias muestran distintas “inadaptaciones”, como estrés, abandono, desgano, hasta pesimismo y menos bienestar. A la inversa, la creencia de que el mundo es justo eleva la autoestima, protege la salud mental y funciona como un contrato entre uno mismo y un mundo previsible, y alienta al compromiso, pues toda cooperación sería imposible si no se creyera que los otros actúan de un modo justo. Hasta podríamos afirmar que, en verdad, se trata de una creencia necesaria, o de una “ilusión positiva”, como algunos la califican. La propia crítica y denuncia de las injusticias serían un indicador de la necesidad de creer en la justicia.

Pero no se trata de una creencia total. Duru-Bellat (2011) reúne diversos estudios que, en escalas que van de 1 a 6, muestran un promedio de 4,5 para uno mismo y de 3,5 para el mundo en general. Esta diferencia quiere decir que a las personas les cuesta más reconocer que la sociedad ha sido injusta con ellos que reconocer la injusticia de la sociedad. Según la autora, “los psicólogos sociales ponen el acento en el carácter psicológicamente funcional de la creencia en un mundo justo”: para el niño, al igual que el adulto,

es bueno creer que sus esfuerzos serán recompensados y que de este modo se puede explicar lo que les sucede y lo que sucede en el mundo que le rodea. [...] De este modo la creencia en un mundo justo cumple una función adaptativa; es una creencia que es psicológicamente útil y hasta benefactora (Duru-Bellat, 2011).

La creencia en que el mundo es justo se asocia a una serie de factores. Los más instruidos creen más en un mundo justo (para ellos), pero más débil cuando se trata de la justicia en la sociedad. Según Duru-Bellat y Tenret (2009), solo el 19% de los menos instruidos comparte esta creencia, mientras que entre los más instruidos el porcentaje sube al 30%.

Los que ocupan las posiciones más elevadas en el espacio social tienden a compartir la creencia en la internalidad (la idea del *self made man*), y por eso valoran cualidades psicológicas como la voluntad férrea, la ambición, la búsqueda de la excelencia. Cuando opinan acerca del mundo social, los dominados alegan la pertenencia a grupos (“nosotros los po-

bres", "los obreros", "los negros"), mientras que los dominantes no necesitan apelar al grupo para existir y tienden a hacerlo en situaciones de crisis y peligro de la dominación. En verdad, en tiempos normales actúan colectivamente de otro modo, mediante redes, en la informalidad, con los que tienen lazos de confianza y muchas veces en secreto). En última instancia, su proximidad es tal que, como ya señalamos en capítulos anteriores, están de acuerdo "sin necesidad de ponerse de acuerdo" a través de la discusión y la deliberación explícitas.

Finalmente, es necesario relativizar la funcionalidad de la creencia en un mundo justo. Es probable que los efectos positivos de esta representación se desvanezcan cuando ocurra un empeoramiento brusco de la posición social de determinadas clases de individuos. En casos de crisis, por ejemplo, quienes padecen los efectos del desclasamiento (empobrecimiento, movilidad social descendente) comienzan a descreer que ellos son los responsables de las difíciles situaciones que viven. Los que pierden su empleo, los informales y los precarios difícilmente creen que las causas de su malestar son su incapacidad, su falta de talento o su falta de ambición y esfuerzo. Por el contrario, tienden a volverse "deterministas" o "externalistas" al identificar al sistema económico, las relaciones de poder, las políticas públicas o los gobiernos como principales responsables de las situaciones críticas que deben soportar. Esto es lo que ocurre cuando, de pronto y sin preaviso, ocurren grandes movilizaciones sociales que ponen en discusión el orden económico, social y político imperante. En esta fase, las víctimas dejan de culpabilizarse y denuncian los mecanismos estructurales que operan objetivamente sobre su propia subjetividad. Los mecanismos de legitimación que son funcionales en tiempos "normales" dejan de operar y ponen en peligro la reproducción de un orden que, por definición, beneficia a unos pocos en desmedro de las mayorías.

IGUALDAD DE OPORTUNIDADES Y MERITOCRACIA

El internalismo va de la mano de la ideología meritocrática de la igualdad de oportunidades. En abril de 2009, Robert Frank, profesor de Economía de la Universidad de Cornell, en los Estados Unidos, publicó una columna de opinión en *The New York Times* que comenzaba recordando que, "al contrario de lo que muchos padres dicen a sus hijos, el talento y el trabajo duro no son ni necesarios ni suficientes para el éxito económico". "Ayuda ser talentoso y trabajar duro, por supuesto, pero hay

gente que disfruta de un éxito espectacular a pesar de no tener ni una cosa ni la otra". El papel que el talento, el esfuerzo y el mérito juegan en el éxito personal es una de las grandes diferencias entre conservadores y liberales modernos. "Como los conservadores observan correctamente, la gente que amasa grandes fortunas es casi siempre extremadamente talentosa y trabajadora", explicó el economista. "Pero como los liberales también señalan correctamente, incontables personas con las mismas cualidades no llegan a ganar mucho".¹⁸

En el pasado, la nobleza y la aristocracia se basaban en el mito heroico o de la sangre azul. Hoy las clases económicamente dominantes invocan el mito meritocrático. Las ideologías de la meritocracia y de la igualdad de oportunidades sirven para conciliar la igualdad como principio y las desigualdades como realidad. Las desigualdades son aceptables y justas si se deducen únicamente de cualidades individuales, como el talento y el esfuerzo, y no de propiedades heredadas. La posición social que se ocupa (dominante o dominada) es justa si es producto de la competencia. En este sentido, la modernidad pensó la escuela como lugar de la competencia justa, como sustituto de la herencia, que es completamente independiente de cualquier mérito o esfuerzo por parte del heredero.

La creencia en los dones naturales o la "inteligencia" es un componente fundamental de la ideología de la igualdad de oportunidades y la meritocrática. "Obligados a padecer el derecho de las mayorías, las clases que se autodenominan 'elevadas' solo pueden conservar su hegemonía política invocando los derechos de 'los más capaces'" (Charle, 1990: 68). En el ámbito escolar contemporáneo, la crítica fundamentada al concepto de inteligencia ha vuelto políticamente incorrecto su uso para explicar el éxito o el fracaso escolar. Pero hay otra noción que se ha impuesto como una especie de sustituto funcional: el concepto de interés. Para aprender hay que estar interesado en el conocimiento, esto es verdad. Pero lo que es falso es considerar el interés como algo natural, dado, que se tiene o no, o que en todo caso se origina desde la primera infancia en el ámbito de la familia y sobre el cual la escuela no tiene mucho que hacer. Muchos docentes declaran que "a los jóvenes de hoy no les interesa nada" o que "no les interesa estudiar". En general, cuando se les pregunta a quienes abandonaron la escuela sobre sus motivos, casi

18 Robert H. Frank, "Before tea, thank your lucky star", *The New York Times*, 25/4/2009, disponible en <www.nytimes.com/2009/04/26/business/economy/26view.html>.

la mitad responde que es porque no le interesa estudiar (la otra mitad menciona causas materiales, como la necesidad económica, la enfermedad, el cuidado de hermanos menores). En síntesis, en el talento, el interés y la disposición al esfuerzo constituyen la base de la ideología del mérito escolar.

Para entender mejor la difusión de la meritocracia, es oportuno recordar lo que observaban Bourdieu y Passeron hace casi medio siglo:

Para que el destino social se convierta en vocación de la libertad o mérito personal [...] es necesario que la escuela [...] logre convencer a los individuos de que ellos mismos eligieron o conquistaron los destinos que la necesidad social ya les tenía preparados. [...] la escuela, con la ideología de los “dones” naturales y de los “gustos” innatos, logra legitimar la reproducción en círculo de las jerarquías sociales y escolares (Bourdieu y Passeron, 1970).

Por otra parte, la fuerza de la creencia de que el mundo es justo y que cada uno tiene lo que ha logrado con su inteligencia y esfuerzo se basa en una suerte de idea de falsa libertad, mediante la cual cada uno “elige” su propio destino. Lo que es socialmente inevitable termina convirtiéndose, para la subjetividad de los agentes sociales, en algo deseado, querido y deliberadamente buscado. Esto explica que los agentes sociales estén

dispuestos a aceptar las posiciones en que están, y esto en mayor medida de lo que solemos creer, o incluso más de lo que ellos suelen pensar o decir. Hay una suerte de *amor fati*, de amor por el destino social que orienta, por ejemplo, la elección de vocaciones, en tanto las personas dicen que tienen ganas de hacer aquello para lo que están hechas o que no pueden hacer otra cosa más que aquello para lo que están hechas, o que están dotadas para hacer lo que, de todas formas, estarían condenadas a hacer (Bourdieu, 2015: 459).

La concepción meritocrática dice que la recompensa obtenida es proporcional al esfuerzo realizado, por lo tanto, la creencia en un mundo justo se construye primero en el ámbito escolar, en tanto “lugar por excelencia de la diferenciación” (Lannegrand y Bosma, 2006). Los docentes, al igual que los jueces, tienden a ser “internalistas” cuando responsabilizan a los otros por lo que hacen. Sin responsabilización, no habría posibilidad de sanción o evaluación.

Muchos están convencidos de que la institución escolar no es solo el lugar donde las diferencias y jerarquías se construyen conforme al mérito, sino que también es una columna vertebral de toda política de igualdad de oportunidades. El postulado de la igualdad de oportunidades original es un mito. A algunos les basta nacer para poseer un patrimonio mayor de lo que otra persona logra acumular jamás con el trabajo de toda su vida.

En su versión más difundida, la igualdad de oportunidades consiste en dar a los individuos una posibilidad igual, independientemente de su posición social de partida, de acceso a los mejores lugares en la jerarquía social (sin cuestionar la jerarquía). En resumen, todo reside en lograr que ganen los mejores. De este modo, las desigualdades sociales se convertirían en simples desigualdades de aptitudes o de esfuerzos individuales. Este es el meollo del mito de la meritocracia (que circula ampliamente en el campo de la escuela). Este concepto de igualdad de oportunidades tiene una base individualista, en la medida en que promete cambiar la situación de ciertos individuos, pero sin tocar la estructura desigual de las posiciones sociales. Esto explica las políticas denominadas de “discriminación positiva”, cuyo origen se encuentra en el mundo sajón, sobre todo en los Estados Unidos, donde el concepto de discriminación tiende a ocupar el centro de la escena social en desmedro del clásico concepto de desigualdad.

Una escuela meritocrática que ofrece igualdad de oportunidades no garantiza igualdad de resultados. A la igualdad de oportunidades no le interesan los que fracasan, sino el número de pobres que llegan a la élite. La igualdad de resultados requiere políticas que no interesan a las clases medias y no son requeridas o demandadas por las clases populares (consideran que no tienen legitimidad para intervenir en los debates públicos).

Para luchar contra la discriminación, entendida como probabilidad de acceso a ciertas posiciones (a instituciones educativas de alta calidad, por ejemplo), se establecen políticas que dan prioridad a grupos tradicionalmente excluidos. Es discriminación positiva porque se trata, en casos limitados, de constituir una desventaja (ser negro, indígena, mujer, homosexual, pobre) en un privilegio. Así se reservan cupos para las minorías discriminadas para acceder a ciertas instituciones, sin pasar por los filtros de selección que funcionan para la “gente normal”. De este modo, unos pocos discriminados acceden a posiciones sociales de privilegio, mientras la mayoría de sus semejantes permanece excluida y la jerarquía de las posiciones no se pone en discusión. En los Estados

Unidos se da este fenómeno: las iniciativas de discriminación positiva crearon una élite negra, incluso favorecieron la llegada al poder de un presidente negro, pero la situación media de los negros en esos mismos años empeoró.

Las pocas excepciones constituidas por individuos provenientes de grupos desaventajados que logran ser aceptados en grupos aventajados corren el riesgo de convertirse en un símbolo que conforta el orden social y alimenta la ideología del *self made man* (Volpato, 2019: 113).

La inclusión de algunos individuos pertenecientes a los grupos subordinados (niños, niñas y adolescentes excluidos de áreas urbanas en instituciones educativas de élite o prestigiosas, por ejemplo) refuerza la ilusión de la igualdad de oportunidades y desestimula la crítica al sistema. Esta situación es conocida por los especialistas, y en el ámbito cultural anglosajón se la denomina *tokenism* (del inglés *token*, “símbolo”). El *tokenism* refiere a una “inclusión simbólica” que alienta narraciones del tipo “todo se puede lograr si se trabaja duro”, “si él lo hizo, yo también puedo”. El éxito de unos pocos no altera la suerte del colectivo del que forma parte.

Al pensar la escuela como una competencia donde los que ganan son los más dotados y los más esforzados, la igualdad de oportunidades crea vencedores y vencidos. Quienes pierden abandonan y, por lo general, no tienen capacidad de hacerse oír, pues tienden a considerar que son culpables (responsables) de su propio fracaso. El fracaso escolar es cruel, porque culpabiliza a la víctima. La escuela obligatoria democrática, por el contrario, se propone desarrollar conocimientos básicos en todos los niños y las niñas, lo cual obliga a abandonar cualquier idea de competencia o selección.

El sociólogo francés François Dubet (2011) cuestiona el concepto de igualdad de oportunidades y le opone el de igualdad de posiciones, es decir, el achicamiento de las distancias que existen entre salarios y recompensas de aquellos que ocupan posiciones de obrero, gerente, maestro, médico, ejecutivo o pequeño comerciante. Más que darles a todos la misma oportunidad de acceder a las posiciones privilegiadas, de lo que se trata —dice Dubet— es de eliminar las jerarquías entre posiciones y los privilegios.

LA SUBJETIVIDAD DE LOS DESPOSEÍDOS

Las carencias materiales tienen un impacto en la subjetividad de los individuos y los grupos sociales. Es sabido que la experiencia permanente de la necesidad y la escasez se asocia con una reducción de los recursos cognitivos necesarios para la toma de decisiones y genera comportamientos que agravan las situaciones futuras.

Según Sendhil Mullainathan y Eldar Shafir, “los pobres tienen una capacidad efectiva inferior a los ricos y no porque sean intrínsecamente menos capaces, sino porque una parte de su mente está capturada por la escasez”.¹⁹ Los mismos autores advierten que las situaciones de carencia determinan una mayor probabilidad de ceder a las pasiones e impulsos, olvidos de memoria, déficit de memoria prospectiva, menos capacidad de atención, concentración en la capacidad de gestión de lo poco que se tiene, reducción de la inteligencia fluida, en general, en el modo en que se gestiona la información y se toman decisiones. Resulta obvio que las deficiencias en el desarrollo de estas cualidades subjetivas constituyen obstáculos mayores en el desempeño escolar de los niños, niñas y adolescentes. Estas conclusiones revierten el razonamiento corriente acerca de las causas de la pobreza. Como ya señalamos, son las condiciones materiales de vida, que se reproducen con el tiempo, las que determinan la calidad y cantidad de recursos cognitivos de los agentes sociales.

Por otra parte, los dominados son objeto de discriminaciones, estereotipos y prejuicios, que tienen consecuencias en los planos afectivos, cognitivos y comportamentales. Varias investigaciones realizadas muestran la presencia de baja autoestima y baja confianza en sus propias posibilidades, sentimiento de impotencia, dudas acerca de su capacidad para lograr objetivos en la vida, escaso control de sus propias prácticas, fatalismo, creencia en el destino o la voluntad divina. Es muy probable que estas percepciones atenten contra el aprendizaje escolar. Por otra parte, la situación de dominación provoca muchos sufrimientos sociales y el desarrollo de sentimientos negativos o “pasiones tristes”, como las llamó el filósofo Spinoza. Entre ellos, ansia, vergüenza, frustración, rabia y apatía (Sennett y Cobb, 1972). La vergüenza, además del sufrimiento que

19 El texto, citado en Volpato (2019), pertenece al libro *Scarcity*, publicado en 2013. La edición (cuya versión al castellano es de 2016) tiene un subtítulo expresivo: “¿Por qué tener poco significa tanto?”.

produce en quien la experimenta, es un sentimiento que paraliza, que favorece la pasividad y el silencio y, por lo tanto, la reproducción de la posición social de quien la padece.

La vergüenza es una emoción fundamentalmente social, un sentimiento negativo que aparece cuando percibimos que en ciertas situaciones no estuvimos a la altura. Es el resultado de una autoevaluación de lo que somos o hacemos, sobre la base de normas impuestas por la sociedad, es decir, externas al individuo. La vergüenza supone la evaluación de otro. Desde este punto de vista, significa un sometimiento a un juicio o una norma exterior, aunque nosotros no la compartamos “íntimamente”. La vergüenza se asocia a una baja autoestima, ansiedad y depresión. Desde esta perspectiva, la vergüenza es negativa pues significa un sometimiento al juicio de los otros que limita nuestra autonomía (Origgi, 2019).²⁰

La percepción de pertenencia a una clase dominada no contribuye al éxito escolar. Diversas investigaciones muestran que, desde el preescolar, los niños y las niñas son capaces de distinguir los ricos de los pobres y ya expresan preferencias por los primeros (adquisición temprana de prejuicios). En otras palabras, los dominados tienden a compartir este estereotipo que las clases dominantes construyen para justificar su posición de dominación.

Otro fenómeno a tener en cuenta es el efecto de la amenaza de estereotipo. Este funciona, por ejemplo, cuando se le pregunta a los alumnos y alumnas a qué grupo étnico pertenecen. Hacer pública esa identificación afecta su rendimiento en las instituciones escolares (mejora el de quienes pertenecen a los grupos dominantes y baja el de quienes pertenecen a los grupos dominados). Es el efecto de la anticipación de los juicios y percepciones de los otros. Este mecanismo produce temor a confirmar el estereotipo y afecta sus prestaciones.

Pertenecer a una clase o grupo desfavorecido en la infancia marca toda la trayectoria vital de los individuos. Por ejemplo, al influir en el modo de responder a situaciones de interacción con gente de alto nivel, lo que produce estrés e inseguridad, aunque de adultos se haya mejorado sensiblemente la posición social de origen. En estos encuentros, se tiende

20 Origgi advierte que la vergüenza también tiene una dimensión positiva. Es negativo decir que una persona “no tiene vergüenza” o es “un sinvergüenza”. Desde la época romana, el pudor es una virtud (ponerse colorado), y la impudicia, un vicio. Según esta acepción tradicional, la vergüenza es una guardiana de nuestra integridad moral.

a experimentar sensaciones negativas, como vergüenza, incomodidad, culpa, bajos sentimientos de control de la situación y de autoeficiencia.

EDUCACIÓN Y MOVILIDAD SOCIAL ASCENDENTE

La educación escolar ha sido el instrumento de movilidad ascendente más exitoso en las sociedades capitalistas contemporáneas y el que mayores oportunidades de ascenso individual ofrece a los grupos subordinados, pero las probabilidades de éxito de esta estrategia son cada vez más limitadas.

En efecto, las evidencias indican que la educación, para ciertos grupos, cumple con estas expectativas, aunque no modifica las asimetrías sociales entre dominantes y dominados. De todos modos, el ascenso social mediante la escolarización es todavía una experiencia vivida por proporciones significativas de la población.

Sin embargo, la movilidad social ascendente no deja de presentar ambigüedades y costos por parte de quienes la experimentan. El ascenso social implica una serie de cambios y transiciones delicadas, complejas y hasta dolorosas. Para muchos de los que han tenido esta experiencia, supone un proceso de “desidentificación”, dado que se produce un distanciamiento respecto del grupo de pertenencia original. Este distanciamiento nunca es completo. No es fácil abandonar el *habitus* de origen, es decir, la estructura de percepciones, valoraciones y predisposiciones adquiridos en las primeras etapas de la vida. Uno no cambia de clase de pertenencia como se cambia un par de zapatos usados.

Como observa Volpato,

cambiar de clase significa entrar en un mundo desconocido, del cual hay que aprender la lengua, comprender los signos y significados, mutar comportamientos, asimilar ideas y valores. Quien conquista una nueva y más prestigiosa identidad no podrá jamás compartir hasta el fondo el patrimonio del nuevo ambiente, siempre será un ser en transición, con toda la carga de sufrimiento personal y social que tal estado implica (2019: 233).

Los testimonios de individuos que han tenido esta experiencia son claros al respecto, como el caso de un reconocido intelectual francés, Didier Eribon, quien ha hecho el socioanálisis de su propia trayectoria vital.

Hijo de madre y padre obreros, ascendió en la escala social gracias a la educación escolar. Pero esa movilidad social tuvo sus costos y nunca fue completa. Eribon reconoce que “el aprendizaje de la cultura escolar y de todo lo que esta requiere” le resultó lento y difícil. “La disciplina que exige tanto del cuerpo como de la mente no tiene nada de innato y se necesita tiempo para adquirirla cuando no se tuvo la suerte de que interviniera desde la infancia sin que uno se diera cuenta” (Eribon, 2017: 171). Este aprendizaje fue al mismo tiempo un desaprendizaje, una reeducación, una ruptura con lo aprendido en su experiencia familiar.

Lo que para los demás era evidente, yo debía conquistarlo día a día, mes a mes, a través del contacto cotidiano con un tipo de relación con el tiempo, con el lenguaje y también con los otros, que transformaría profundamente toda mi persona, mi habitus y me colocaría en una posición cada vez más inestable en el entorno familiar con el que me encontraba cada noche. Para decirlo simplemente, el tipo de relación consigo mismo que impone la cultura escolar resultaba incompatible con lo que éramos en mi casa (2017: 171).

El éxito y la integración en la cultura escolar requerían una suerte de distanciamiento y exilio de su experiencia familiar. Este proceso suponía una forma de violencia que no era vivida como tal por el protagonista, pues se ejercía sobre él con su consentimiento. “No excluirme –no ser excluido– del sistema escolar exigía excluirme de mi propia familia, de mi propio universo”. Esta pertenencia dividida entre dos mundos no puede dejar de causar “una tensión realmente difícil de soportar y, en todo caso, muy desestabilizadora” (2017: 172).

Las tensiones de este tipo que viven los “ascendentes” en las instituciones escolares son las que hoy experimentan, por ejemplo, los jóvenes de sectores populares que cursan estudios en universidades frecuentadas en su mayoría por los hijos de las burguesías urbanas en la Argentina. Muchos fracasan por razones materiales (como la necesidad de trabajar o atender a la maternidad mientras estudian), y otros lo hacen porque no logran distanciarse de su cultura de origen y aprender lo que es necesario saber y creer para tener éxito en los estudios.

“La eliminación escolar se relaciona frecuentemente con la autoeliminación y con la reivindicación de esta última como si se tratara de una elección”, escribe Eribon. La universidad, dicen los excluidos, es para los demás, “para los que se pueden dar el lujo de mandar a sus hijos a la

universidad”, y que son justamente esos a los que “les gusta” estudiar. “El campo de los posibles [...] está estrechamente circunscrito a la posición de clase” (2017: 49). Por eso es preciso ir más allá de una sociología que en su razonamiento privilegie “el punto de vista de los actores” y el “sentido que estos dan a sus acciones”. Una buena teoría sociológica no se debe conformar con el registro de lo que los actores dicen acerca de su experiencia. Sus percepciones y modos de ver no explican sus prácticas. Para entenderlas, es preciso una estrategia analítica que

tenga como objetivo permitir a los individuos y los grupos pensar de manera diferente quiénes son y lo que hacen, y quizás así cambiar lo que hacen y quiénes son, se trata de romper con las categorías incorporadas de la percepción y los marcos instituidos del significado que dichas categorías y marcos son vectores, con el fin de generar una nueva mirada del mundo y, de esa manera, abrir nuevas perspectivas políticas (2017: 50).

Quienes transitan de una clase a otra viven la tensión entre mantener el orgullo de su pertenencia social y cultural de origen y el deseo de ocupar posiciones más elevadas en el espacio social. Esta ambición siempre está amenazada por el temor al rechazo, el sentimiento de inferioridad e indignidad, de no estar a la altura de las circunstancias, la incomodidad de integrarse a un mundo extraño que tiene sus propias reglas y criterios de valor. Estas tensiones pueden incluso provocar malestares psíquicos y físicos, como lo muestran algunas investigaciones realizadas en los Estados Unidos con profesores universitarios provenientes de sectores sociales populares o modestos. Los testimonios recogidos dan cuenta de las dificultades de la movilidad social, como el sentido de aislamiento y de culpa que provoca el “salto de clase” (Volpato, 2019).

TAMBIÉN LA ESCUELA PRODUCE DESIGUALDADES

El mundo de la escuela también produce desigualdades. Estas son efecto de estructuras y relaciones de fuerza objetivas, así como producto de acciones, prácticas y estrategias de actores sociales, familiares y escolares. Vale recordar los clásicos estudios sociológicos de la segunda mitad del siglo XX, que mostraban la estrecha relación entre las desigualdades sociales de origen de los estudiantes y su éxito o fracaso escolar. Uno de

los factores más estudiados es el de la relación entre las culturas familiares (lengua, tradiciones, modos de hacer, relación con la cultura) y el programa escolar. La mayor proximidad o lejanía entre ambos mundos explica parte de las desigualdades educativas.

También son conocidos los factores internos a la escuela. El clásico estudio de Rosenthal y Jakobson sobre el efecto Pigmalión en el contexto educativo develó los efectos que tienen las tipificaciones y expectativas de los maestros sobre sus relaciones con los alumnos y los resultados que estos obtienen al finalizar los ciclos escolares.

Por otra parte, las evidencias muestran que los alumnos y alumnas de establecimientos que atienden a poblaciones con características sociales y culturales similares obtienen resultados desiguales. En estos casos, la investigación prestó atención a los efectos de la pedagogía, la fortaleza de las instituciones, los recursos de que dispone y moviliza, entre otros factores.

Como ya señalamos en el capítulo 4, las estrategias familiares son otro factor que contribuye a reproducir desigualdades, sobre todo cuando las familias tienen la capacidad de elegir establecimientos educativos. La experiencia escolar bien podría pensarse como un juego de cartas, con la salvedad de que en el juego social los jugadores no disponen todos de las mismas cartas: unos pocos tienen las de mayor valor, y el resto dispone de las que valen menos. Como señala el dicho popular, unos nacen con "un pan bajo el brazo", pero otros (la minoría) son hijos de los dueños de las panaderías. Esta desigual distribución de recursos, resultado objetivo de estrategias de generaciones pasadas, es estructural. A la desigualdad de recursos le corresponde una desigualdad de estrategias, de "valores", de "deseos y aspiraciones" y proyectos, la "disposición al esfuerzo y el trabajo escolar", las "vocaciones", etc. Las estructuras, entendidas como recursos a disposición de los actores, no determinan del todo las acciones de los actores, pero ofrecen márgenes diversos de libertad.

Las estrategias de escolarización de las familias alientan la segregación escolar, que se ve favorecida por la tendencia a la segregación espacial. Las familias tienden a vivir en áreas urbanas cada vez más diferenciadas. Como resultado, cada clase reside en espacios compartidos por sus iguales. Y los servicios sociales que tienen base territorial suelen tener una calidad que depende del nivel socioeconómico dominante en cada espacio urbano.

SEGREGACIÓN URBANA Y ESCOLAR

Hablamos de segregación escolar cuando, en un mismo barrio o ciudad, sus centros educativos reciben mayoritariamente a determinado perfil de alumnado (socioeconómica o culturalmente connotado), que no se corresponde estadísticamente con la composición socioeconómica y cultural de la población de la zona en que se encuentran ubicados. Es decir, que algunos centros concentran alumnado desde sectores sociales poseedores de un capital social e instructivo por encima de la media, mientras que otros lo hacen desde sectores sociales desfavorecidos.²¹

La masificación de la escolarización incrementa la probabilidad de que un estudiante pobre interactúe con otros de su mismo estatus simplemente porque ahora representan mayor proporción del total de alumnos. Por otra parte, como ya indicamos, los últimos que se incorporan al sistema escolar, sobre todo al nivel secundario, lo hacen en mucho mayor medida en las instituciones estatales que en las privadas. Este fenómeno incrementa la tendencia a la segregación. Todos los grupos tienden a la endogamia social, pero esta tendencia es más notoria en las sociedades con altos índices de desigualdad. Bajo la hipótesis de que las familias de clase media y alta prefieren que sus hijos interactúen con estudiantes de su mismo estatus social, y ante la mayor participación de los estratos más pobres en el total de alumnos, se produce una migración selectiva de las escuelas públicas a las escuelas privadas con el fin de evitar que los niños sean parte de la “minoría” no pobre que asiste a cada escuela pública.

Además de los factores estructurales que alientan la segregación escolar, en casi todo Occidente se han implementado políticas tendientes a la construcción de mercados educativos (Hernández y Raczynski, 2015). En este marco, como comentamos en el capítulo 1, las políticas de desregulación, descentralización, autonomía de los establecimientos, evaluación y competencia entre instituciones educativas estuvieron acompañadas por la introducción de mayores grados de libertad de las familias para decidir a dónde enviar a sus hijos, lo cual favorece la homogeneidad social de los alumnos en las escuelas. Esta discrecionalidad también se les reconoce a las instituciones educativas para seleccionar a sus alumnos en función de ciertos criterios relacionados con la necesi-

21 Véase Xavier Besalú, “La segregación escolar, un mal evitable”, *El Diario de la Educación*, 10/1/2017, disponible en <eldiariodelaeducacion.com/blog/2017/01/10/la-segregacion-escolar-un-mal-evitable>.

dad de adecuar la oferta educativa a las “demandas” de las familias. A su vez, los Estados institucionalizan sistemas nacionales de evaluación del rendimiento escolar, que ya describimos, con el objeto de ofrecer información para que las familias puedan realizar elecciones “racionales”.²²

Diversos estudios muestran que en la última década del siglo pasado y la primera de este la segregación escolar se ha incrementado en la Argentina, tanto en el nivel primario como secundario. En este último nivel, se observa un tránsito de alumnos de sectores de clase media y media baja desde los colegios públicos tradicionalmente policlasistas hacia colegios privados con mínima diversidad social.²³ Bien miradas las cosas, ambos tipos de gestión no son socialmente homogéneos en su interior (hay escuelas y colegios estatales que atienden preferentemente a sectores sociales de alto capital cultural, e instituciones de gestión privada gratuitos o con cuotas muy bajas que escolarizan a niños y niñas de sectores populares). Pero en general se observan cualidades diferenciales entre unos y otros, sobre todo en el plano de la calidad de la infraestructura de los establecimientos. El 92,5% de los colegios privados posee un edificio en buenas condiciones, mientras que solo el 62,9% de los públicos cuenta con un buen estado edilicio (Jaume, 2011).

A modo de prueba, bastan dos indicadores. Según reportaron directoras y directores de establecimientos de nivel secundario en el Operativo Aprender 2019, el 94,5% de las instituciones disponía de condiciones de infraestructura “adecuadas o muy adecuadas”, mientras que en las insti-

22 En Chile, esta lógica domina la relación familia-escuela. En efecto, más allá de las regulaciones, la selección está extendida y culturalmente legitimada. Los datos indican que más de la mitad de los padres considera que los establecimientos escolares tienen todo el derecho a seleccionar a sus alumnos. El 32% de las escuelas municipales afirma que aplica un proceso de selección para el ingreso, principalmente en los años iniciales del sistema escolar (prekinder a 1° básico), utilizando requisitos que les permiten conocer el rendimiento académico pasado y predecir el potencial de los estudiantes; en el caso de los establecimientos privados subvencionados, esta cifra corresponde al 54%, y en los privados pagos, al 90%. Estas realidades son un indicador de que la libertad de elección y selección se ha convertido en una suerte de sentido común fuertemente compartido en la población de ese país (véase Unicef, *Derecho a la educación y selección en el sistema escolar. Normativa y evidencia reciente*, seminario “Los efectos de la selección escolar en Chile”, disponible en <educacion2020.cl/wp-content/uploads/2014/09/2014_presentacion_daniel_contreras.pdf>).

23 Si bien la legislación educativa argentina define a todos los establecimientos escolares como “públicos”, diferenciando a estos últimos como “de gestión privada” o “de gestión estatal”, utilizaremos los adjetivos “privados” y “públicos” para esta distinción legal.

tuciones del sector estatal este porcentaje bajaba al 74,2%. La diferencia se mantiene o incluso se amplía cuando se trata de calificar el nivel de adecuación de los patios (91,8% en los privados, y 64% en los estatales).

Cabe notar, por último, que los estudios realizados muestran una fuerte relación entre segregación y carácter público o privado de los establecimientos: cuantos más estudiantes están escolarizados en centros privados, más segregado se encuentra el sistema educativo (Murillo y Martínez Garrido, 2017).

Por su parte, en numerosos casos los agentes escolares (sobre todo, los directivos de los establecimientos) contribuyen a la segregación escolar. En efecto, más allá de la normativa formal que regula las inscripciones, algunos directores y directoras de escuela cuentan con muchos medios informales pero efectivos para “seleccionar”, para excluir a los “indeseables” o derivarlos hacia otros establecimientos.

En síntesis, las estrategias de las familias y las de los agentes escolares contribuyen a conformar una red de instituciones en la que cada una de ellas atiende a poblaciones homogéneas. El problema no es simplemente la diversidad de establecimientos, sino su jerarquización en términos de valor social de la experiencia de escolarización y de los aprendizajes desarrollados.

Para contrarrestar las tendencias a la segregación, se requiere una fuerte decisión política orientada a invertir más y mejor en las escuelas y colegios públicos para volverlos más atractivos, sobre todo para los sectores medios y medio bajos (los más favorecidos, en su gran mayoría, ya frecuentan instituciones privadas), que muchas veces terminan optando por establecimientos privados cuya relación costo-calidad no es siempre tan conveniente como parece a primera vista.

El hecho de que los y las jóvenes se concentren en ciertas instituciones escolares según su estatus socioeconómico incide en la desigualdad de logros educativos. La segregación implica que los estudiantes de origen social desfavorecido se encuentran en desventaja por su menor capital económico y cultural, y por asistir a establecimientos en los que no pueden beneficiarse del intercambio con pares de distintos segmentos sociales. Mientras tanto, los de origen privilegiado son favorecidos por sus mejores condiciones familiares y por un efecto-compañero positivo (Kruger, 2013).

Esto implicaría un esfuerzo consciente por redireccionar los mejores recursos materiales hacia las regiones y escuelas con mayores carencias, por dotarlas de los mejores docentes y directivos, y por generar allí las mejores y más innovadoras prácticas. Recuperar la valoración y la calidad de la edu-

cación pública sería un primer paso para reducir el éxodo de las familias con mayor capital social, económico y cultural hacia el sector privado.

LA ESCUELA CONTRA LA DESIGUALDAD SOCIAL

Una creencia muy extendida asigna al sistema educativo la función de achicar diferencias sociales. Con más educación, seríamos más iguales tanto desde el punto de vista socioeconómico (ocupación, ingresos, propiedad) como político y cultural. Incluso el discurso neoliberal, a la vez que ataca a la escuela pública, afirma que la educación es la más importante de las políticas del Estado. Esta confianza en la "escuela todopoderosa" contrasta con la realidad de una escuela pública subdotada (en términos de financiamiento y otros recursos necesarios).

La cultura y el conocimiento no tienen solo una racionalidad económica y el sistema escolar, sobre todo en la educación básica obligatoria, no solo tiene por función "formar la fuerza de trabajo". La educación para todos tiene otra finalidad más noble y compleja: formar seres humanos, el aprender a ser tanto desde el punto de vista intelectual como ético y estético. La escuela debe colaborar en el desarrollo de los mapas cognitivos y emocionales que permitan a las personas relacionarse con la naturaleza, el mundo social y sus semejantes.

No es fácil definir lo que es una escuela justa, pues no se trata solo de una que produce aprendizajes igualitarios, esos que se pueden medir con cierta facilidad mediante pruebas y evaluaciones. Una escuela es justa cuando también se respetan los derechos de los niños, niñas y adolescentes, cuando se respetan y valoran las diferencias, cuando se desarrolla la solidaridad, cuando no se mira solo al mundo social como regido por un orden natural y que se desarrolla conforme a leyes inmutables, sino como resultado de una dialéctica de relaciones de fuerza entre actores colectivos con diferentes intereses, proyectos, visiones del mundo, entre otros. Y, sobre todo, cuando se enseña que la verdad es objeto de lucha. Que las ideas no se imponen solo por sus cualidades intrínsecas (su coherencia lógica, por ejemplo), sino por la fuerza que tienen sus portadores. Una escuela es justa cuando enseña que existe una lucha por definir ciertas desigualdades como justas o injustas. La escuela justa debe formar individuos capaces de cuestionar el mundo en que vivimos y no simplemente a tomarlo como dado. No se trata de formar seres humanos adaptados a los imperativos externos, sino que sean capaces de

tuciones del sector estatal este porcentaje bajaba al 74,2%. La diferencia se mantiene o incluso se amplía cuando se trata de calificar el nivel de adecuación de los patios (91,8% en los privados, y 64% en los estatales).

Cabe notar, por último, que los estudios realizados muestran una fuerte relación entre segregación y carácter público o privado de los establecimientos: cuantos más estudiantes están escolarizados en centros privados, más segregado se encuentra el sistema educativo (Murillo y Martínez Garrido, 2017).

Por su parte, en numerosos casos los agentes escolares (sobre todo, los directivos de los establecimientos) contribuyen a la segregación escolar. En efecto, más allá de la normativa formal que regula las inscripciones, algunos directores y directoras de escuela cuentan con muchos medios informales pero efectivos para “seleccionar”, para excluir a los “indeseables” o derivarlos hacia otros establecimientos.

En síntesis, las estrategias de las familias y las de los agentes escolares contribuyen a conformar una red de instituciones en la que cada una de ellas atiende a poblaciones homogéneas. El problema no es simplemente la diversidad de establecimientos, sino su jerarquización en términos de valor social de la experiencia de escolarización y de los aprendizajes desarrollados.

Para contrarrestar las tendencias a la segregación, se requiere una fuerte decisión política orientada a invertir más y mejor en las escuelas y colegios públicos para volverlos más atractivos, sobre todo para los sectores medios y medio bajos (los más favorecidos, en su gran mayoría, ya frecuentan instituciones privadas), que muchas veces terminan optando por establecimientos privados cuya relación costo-calidad no es siempre tan conveniente como parece a primera vista.

El hecho de que los y las jóvenes se concentren en ciertas instituciones escolares según su estatus socioeconómico incide en la desigualdad de logros educativos. La segregación implica que los estudiantes de origen social desfavorecido se encuentran en desventaja por su menor capital económico y cultural, y por asistir a establecimientos en los que no pueden beneficiarse del intercambio con pares de distintos segmentos sociales. Mientras tanto, los de origen privilegiado son favorecidos por sus mejores condiciones familiares y por un efecto-compañero positivo (Kruger, 2013).

Esto implicaría un esfuerzo consciente por redireccionar los mejores recursos materiales hacia las regiones y escuelas con mayores carencias, por dotarlas de los mejores docentes y directivos, y por generar allí las mejores y más innovadoras prácticas. Recuperar la valoración y la calidad de la edu-

cación pública sería un primer paso para reducir el éxodo de las familias con mayor capital social, económico y cultural hacia el sector privado.

LA ESCUELA CONTRA LA DESIGUALDAD SOCIAL

Una creencia muy extendida asigna al sistema educativo la función de achicar diferencias sociales. Con más educación, seríamos más iguales tanto desde el punto de vista socioeconómico (ocupación, ingresos, propiedad) como político y cultural. Incluso el discurso neoliberal, a la vez que ataca a la escuela pública, afirma que la educación es la más importante de las políticas del Estado. Esta confianza en la "escuela todopoderosa" contrasta con la realidad de una escuela pública subdotada (en términos de financiamiento y otros recursos necesarios).

La cultura y el conocimiento no tienen solo una racionalidad económica y el sistema escolar, sobre todo en la educación básica obligatoria, no solo tiene por función "formar la fuerza de trabajo". La educación para todos tiene otra finalidad más noble y compleja: formar seres humanos, el aprender a ser tanto desde el punto de vista intelectual como ético y estético. La escuela debe colaborar en el desarrollo de los mapas cognitivos y emocionales que permitan a las personas relacionarse con la naturaleza, el mundo social y sus semejantes.

No es fácil definir lo que es una escuela justa, pues no se trata solo de una que produce aprendizajes igualitarios, esos que se pueden medir con cierta facilidad mediante pruebas y evaluaciones. Una escuela es justa cuando también se respetan los derechos de los niños, niñas y adolescentes, cuando se respetan y valoran las diferencias, cuando se desarrolla la solidaridad, cuando no se mira solo al mundo social como regido por un orden natural y que se desarrolla conforme a leyes inmutables, sino como resultado de una dialéctica de relaciones de fuerza entre actores colectivos con diferentes intereses, proyectos, visiones del mundo, entre otros. Y, sobre todo, cuando se enseña que la verdad es objeto de lucha. Que las ideas no se imponen solo por sus cualidades intrínsecas (su coherencia lógica, por ejemplo), sino por la fuerza que tienen sus portadores. Una escuela es justa cuando enseña que existe una lucha por definir ciertas desigualdades como justas o injustas. La escuela justa debe formar individuos capaces de cuestionar el mundo en que vivimos y no simplemente a tomarlo como dado. No se trata de formar seres humanos adaptados a los imperativos externos, sino que sean capaces de

constituirse como constructores del mundo social. En síntesis, la escuela es justa cuando desarrolla aprendizajes poderosos y valores.

La lucha contra la reproducción de las desigualdades escolares excede la tarea escolar. Pero una escuela justa, capaz de desarrollar conocimientos básicos poderosos más allá del origen social de sus estudiantes, podrá al menos aportar su contribución específica a la construcción de una sociedad más igualitaria. Esta es la tarea específica de una pedagogía verdaderamente progresista y eficaz.

Por último, en el nivel de la educación obligatoria debe regir el principio de igualdad de resultados (derecho al saber). Sobre esta base de igualdad, la educación superior puede orientarse a la igualdad de oportunidades (derecho al ingreso y permanencia a las instituciones), ya que en este nivel no puede desconocerse la existencia de ciertas desigualdades legítimas cuando obedecen al talento y al esfuerzo que los y las jóvenes invierten en su formación especializada.

La construcción de una sociedad justa excede en mucho a las capacidades y competencias del sistema escolar. La igualdad social es en primer lugar el resultado de una voluntad colectiva organizada que necesita de actores fuertes y con proyectos. En otras palabras, más que una cuestión de políticas educativas o sectoriales, es un asunto de política en el sentido más noble del término.

El crecimiento económico y la justicia social, por ejemplo, requieren de políticas específicas, económicas, monetarias, productivas, sociales, de salud, vivienda. Pero antes que estas políticas sectoriales integradas, se requiere de la política sin adjetivos, es decir, de una elección colectiva por la reducción de las desigualdades y por la justicia social.

Sobran evidencias que indican que las sociedades son cada vez más escolarizadas, pero los problemas sociales del capitalismo se mantienen estables o bien se vuelven más agudos. La escolarización de masas convive con una gigantesca concentración de la riqueza mundial. En 2020, los ocho hombres más ricos del planeta poseían la misma riqueza que 3600 millones de personas. En los Estados Unidos, en 2010, el 10% de la población se apropiaba del 46% de los ingresos (10 a 15% más que en la década de 1970-1980). En cuanto al capital o patrimonio, el 10% más rico poseía el 70% de la propiedad del capital, mientras que la mitad de la población más pobre contaba apenas con el 5% de la riqueza total. Proporción que se mantiene constante a lo largo del tiempo y en la mayoría de las sociedades capitalistas.

¿Qué puede hacer el sistema escolar ante tremenda concentración de la riqueza? Los datos son elocuentes: el porcentaje de titulados universi-

tarios se ha estancado en torno a 10-20% entre los jóvenes cuyos padres pertenecen a los dos cuartiles más pobres de la jerarquía de los ingresos, mientras que entre 1970 y 2010 esta proporción pasó de 40 a 80% para los hijos del cuartil más alto (el 25% más rico). A su vez, la posición de los padres en el espacio social, solo en términos de ingresos percibidos, es el mejor predictor del acceso a la universidad. El ingreso promedio anual de los padres de los estudiantes de Harvard es hoy en día del orden de los 450 000 dólares, es decir, aproximadamente el ingreso promedio del 2% de los hogares estadounidenses más ricos.²⁴ Estos datos aconsejan más prudencia a la hora de pregonar las virtudes igualadoras de la escolarización.

En la Argentina actual, vivimos un proceso aún más grave: concentración del ingreso y al mismo tiempo empobrecimiento dramático de las clases menos favorecidas. Dadas las circunstancias, sería ingenuo e incluso inmoral pedirle a la educación escolar que “resuelva” estos graves desequilibrios estructurales. Habrá que acostumbrarse a utilizar el verbo “colaborar” para pensar los efectos probables de la educación (Baudelot y Leclerc, 2008) en los otros ámbitos de la vida social.

24 Todos estos datos están tomados de Piketty (2014).

6. La escolarización de los excluidos

Como ya señalamos, la educación general básica en la Argentina y en toda la región está viviendo dos procesos interrelacionados. Por una parte, la extensión de la escolarización obligatoria, que tiende a iniciarse en edades cada vez más tempranas (4 años) y se prolonga hasta los 17 o 18 años, una vez completada la educación secundaria básica y superior. Por la otra, se registra una paulatina expansión de las coberturas escolares, pero no solo asisten más niños, niñas y adolescentes a las escuelas, sino que durante estos últimos dos decenios quienes se incluyeron pertenecen a sectores socioculturales distintos de los habituales usuarios del sistema.

En sus orígenes, la institución escolar y sus agentes eran casi sagrados. Si había perdedores en la carrera escolar ("repetidores", "desertores", alumnos con bajo nivel de aprendizaje), la escuela estaba más allá de toda sospecha. Las explicaciones a estas situaciones indeseables se centraban en las características de los alumnos y alumnas y sus familias. Si no avanzaban en la carrera escolar al ritmo esperado, la abandonaban antes de completar los años obligatorios, o bien no aprendían lo que debían porque no les interesaba estudiar, no estaban dispuestos a hacer el esfuerzo, "no les daba la cabeza" (eufemismo habitual para denotar la falta de "inteligencia" o de "dones naturales"), o no contaban con los recursos materiales (económicos) para mantenerse en el sistema escolar. Nadie discutía la pertinencia del programa escolar, o de los métodos y estrategias pedagógicas. Menos aún se cuestionaba la calidad de los docentes, sus competencias, actitudes y valores. Tampoco se ponían en tela de juicio las regulaciones y recursos que estructuraban las prácticas escolares. La responsabilidad de los fracasos escolares era de los alumnos y alumnas y sus familias.

El valor relacional que tienen las cosas de la educación obliga a ser muy cautos al momento de evaluar los procesos de extensión de la escolarización. Por lo menos hay que preguntarse en qué condiciones se realiza (con qué recursos, por ejemplo). La masificación puede llevarse

adelante mediante una lógica de proliferación, es decir, expandiendo la misma oferta (los mismos programas, dispositivos pedagógicos) a las nuevas poblaciones, o bien mediante una nueva oferta para responder a las particularidades de los nuevos incluidos. A modo de hipótesis, puede decirse que si se escolariza a los nuevos ingresantes en las viejas instituciones es probable que se produzcan desajustes que terminen provocando los fenómenos negativos que ya señalamos: la repetición, el abandono o el bajo rendimiento. A su vez, los esfuerzos por diseñar nuevas alternativas corren el riesgo de ser ofertas focalizadas para pobres que terminen por ser pobres ofertas escolares.

LOS ÚLTIMOS INCLUIDOS EN EL SISTEMA ESCOLAR

¿Quiénes son los que se incluyeron más recientemente en el sistema escolar? En su origen, el nivel inicial y el secundario no estaban destinados a "todos", sino a las clases sociales privilegiadas. La mayoría de los niños, niñas y adolescentes que se incorporan hoy provienen de los sectores menos privilegiados de la sociedad, tanto de las áreas urbanas como rurales. Suele decirse que siempre hubo pobres en la escuela, pero lo cierto es que la pobreza de mediados del siglo pasado no tiene mucho que ver con la del siglo XXI.

En efecto, a fines del siglo XIX se incorporó al país una masa de inmigrantes provenientes básicamente de España e Italia, que formaban parte de las clases sociales más desfavorecidas de sus países de origen, muchos de los cuales eran analfabetos o tenían muy baja escolaridad. Sin embargo, eran portadores de una cultura hecha de valores que no se aprenden en la escuela, que se reproducen en tradiciones orales, dichos y refranes y en un capital "que flota en el aire" y que formaba entonces parte del clima cultural europeo. En muchos casos, eran portadores de identidades religiosas y estaban dotados de un *ethos* moral que se transmitía a las nuevas generaciones. Las familias inmigrantes eran de tipo patriarcal, con una clara división del trabajo entre géneros, en función de la cual la madre se hacía responsable de la reproducción biológica y social de los hijos y los acompañaba a lo largo de todo el trayecto escolar.

Las familias inmigrantes solían poseer una fuerte capacidad socializadora, es decir, podían ejercer un control y vigilancia sobre el desarrollo total de sus hijos e hijas. Lo que ellos y ellas perdían en términos de libertad y autonomía lo ganaban en el campo de la seguridad, la contención y

el cuidado. Esos "pobres" eran al mismo tiempo inmigrantes. Esta cualidad es extremadamente importante para entender sus predisposiciones, actitudes y relaciones con la cultura escolar. La voluntad de progreso social, es decir, el tránsito hacia mejores posiciones en la estructura social, la disposición al esfuerzo y la renuncia a satisfacciones inmediatas en pos de una mayor satisfacción futura son valores típicos de aquella cultura inmigrante. De ahí su disposición al ahorro y la frugalidad en los consumos. Los hijos y las hijas de los inmigrantes pobres tenían características similares a los de los migrantes de las primeras olas de urbanización. En ambos casos, los niños, niñas y adolescentes llegaban a la escuela con una serie de predisposiciones (docilidad, disciplina, disposición al trabajo) que facilitaban la tarea pedagógica de los docentes. Por otra parte, el "efecto familia" estaba presente en toda la trayectoria escolar. Por lo tanto, existía una clara división del trabajo entre la familia (primera socialización, educación en sentido amplio) y la escuela (la instrucción y aprendizaje de conocimientos racionales).

La familia educaba, inculcaba modos de comportamiento mediante múltiples y sostenidas intervenciones que se manifestaban en órdenes, consejos, límites y regulaciones de casi toda la conducta de las nuevas generaciones. "No pongas los codos en la mesa", "No comas con las manos", "No te levantes de la mesa antes que los adultos hayan terminado de comer", "Camina con la espalda erguida", "No digas malas palabras", "No le pegues a tu hermano menor", "Respeta a los ancianos", "No llegues tarde a la escuela", "Primero haces los deberes, luego sales a jugar con tus amigos", "Córtate el cabello y no salgas despeinado" son todas prescripciones que calaron hondo en la subjetividad de los niños, niñas y adolescentes de aquellos tiempos. Esta educación familiar era una suerte de aprestamiento para el trabajo escolar. Por supuesto, lo que aquí afirmamos es una especie de tipo ideal que no se puede generalizar a todas las configuraciones familiares de los migrantes internos y externos.

Por su parte, los pobres migrantes estaban en proceso de incorporación a la economía y al mercado de trabajo urbano como asalariados, pequeños comerciantes, artesanos. Es decir que muchos de ellos experimentaban procesos de ascenso social. Las estrategias educativas de estos sectores eran una dimensión de este fenómeno.

Todo este conjunto de cualidades bastante comunes en las poblaciones de inmigrantes tanto del pasado como del presente (migrantes de países latinoamericanos o asiáticos, por ejemplo) no están presentes en la misma medida en los grupos socialmente excluidos de la Argentina contemporánea. Por eso, es falso decir que la escuela "de antes" solía

tener éxito para educar a “los pobres” y la de hoy fracasa. Ni la escuela ni las familias ni las nuevas generaciones son iguales. Otra vez, la escasez de sustantivos nos obliga a poner el mismo nombre a realidades muy distintas.

Es preciso entender quiénes son los nuevos incluidos en el sistema escolar. Es preciso conocerlos desde el punto de vista sociocultural. Por ejemplo, una experiencia era la de ser hijo de un habitante de una villa bonaerense en la década del sesenta del siglo XX, que acababa de llegar de Santiago del Estero y se instalaba en ese espacio urbano informal el tiempo necesario para conseguir un empleo formal y, de este modo, acceder a un ingreso que le permitiría al cabo de un tiempo relativamente corto habitar en un barrio popular. Los hijos de esos migrantes producto de la urbanización e industrialización no habían nacido en la villa o, si habían nacido en ella, no pasaban toda su infancia y su adolescencia en ese ambiente sociocultural. Hoy los habitantes de las villas son “villeros” (en los años sesenta no se usaba ese adjetivo), es decir que son nacidos y criados en ese contexto urbano extremadamente pobre en condiciones materiales y de presencia de instituciones públicas. También es muy probable que los miembros adultos de sus familias nunca hayan sido asalariados formales con obligaciones (horarios, rutinas, saberes, identidad y orgullo de ser obrero metalúrgico o textil) y derechos, como un ingreso digno, estabilidad en el trabajo, seguro de salud, jubilación. Estas condiciones de vida ordenaban y estructuraban las subjetividades de los padres y de los hijos e hijas. En la actualidad, por el contrario, las nuevas generaciones viven en ambientes de exclusión social, desestructurados e inciertos, donde se vive al día y no existen ni seguridades, ni rutinas ni tiempos programados (Tenti Fanfani, 1999a). En estas condiciones de vida no hay lugar para la esperanza, “las iniciativas se apagan, las esperanzas se vacían, la desmotivación crece, la energía vital se debilita” (Galimberti, 2010: 26). Las condiciones de vida precarias y la inseguridad dominan el espacio de vida de los excluidos. La emotividad está incontrolada y el espacio de la reflexión es más modesto. Las limitadas capacidades de producción simbólica, consecuencia de la pobreza de herramientas lingüísticas, puede motivar que se pase directamente al acto (la agresión física, por ejemplo) sin la mediación de la palabra y la argumentación.

Muchos niños, niñas y adolescentes experimentan una desproporción entre sensaciones y capacidad de elaboración. Esta situación es la fuente de cuatro tensiones: el aturdimiento del aparato emotivo (prácticas rituales, consumo de drogas); el desinterés y la indiferencia por todo; el gesto violento para descargar emociones cuando no se dispone de

palabras para procesarlas y, como tensión positiva, la genialidad creativa, cuando la carga emotiva se encauza mediante prácticas de autodisciplina (Galimberti, 2020). Sin la educación de las emociones y sentimientos, el desarrollo de la autoestima y la seguridad básica, algún grado de autoconciencia y empatía (la capacidad de ponerse en el lugar del otro), la instrucción escolar se vuelve una tarea casi imposible. En muchos casos, las condiciones materiales y simbólicas de vida impiden el desarrollo de criterios ciertos y estables de distinción entre el bien y el mal. Sin este mapa moral interiorizado, muchas veces un adolescente puede no ser capaz de distinguir entre hacer una crítica a un profesor y agredirlo físicamente. Se pasa al acto sin conciencia de la transgresión. Distintos estudios realizados en países de Europa y en los Estados Unidos muestran que, cuando se les pregunta a los adolescentes por los motivos que los llevaron a cometer actos violentos, contestan que lo hicieron “para divertirse”, porque estaban “aburridos” (Galimberti, 2013). La ausencia objetiva de futuro para las nuevas generaciones de excluidos no facilita el desarrollo de proyectos o aspiraciones a realizarse a lo largo del tiempo. El presente tiende a dominar en estos contextos, así como la búsqueda de la salvación inmediata, mediante los milagros que se pueden “comprar” asistiendo a algunas formas de culto religioso, confiando en el golpe de suerte (las apuestas y juegos de azar), o bien a través de medios delincuenciales, de alto riesgo, pero con beneficios inmediatos.

A su vez, la sociedad incita a priorizar el principio de placer, sin que se haya constituido la conciencia sobre la necesidad de postergar la gratificación (el intervalo de tiempo entre buscar algo y encontrarlo). Ese intervalo supone una espera y un trabajo para conquistar el objeto del deseo. Sin ese plazo, el placer impone sus urgencias al margen de las maneras o el costo.

Este tipo de actitudes no favorece en nada el trabajo escolar, que requiere esfuerzo, método y espera para obtener resultados que muchas veces pueden ser vistos tan lejanos como imposibles. En estas condiciones, ¿cómo convencer a un adolescente de que haga el esfuerzo de “comportarse como es debido” y estudiar para conseguir el título secundario?

Por otra parte, las nuevas generaciones de excluidos no han aprendido en sus familias el “oficio de estudiante”, hecho de una serie de prácticas aparentemente sencillas, como capacidad de concentrarse el tiempo necesario en una tarea, leer para estudiar, subrayar, resumir, prepararse para un examen, interactuar con un docente. Muchos de los niños, niñas y adolescentes de clase media han aprendido estas predisposiciones en la familia, que forman parte del capital cultural heredado en forma espon-

tánea, muchas veces inconsciente. La escuela suele dar por sentado que los alumnos saben estudiar y rendir exámenes. Pero esto no puede suponerse en el caso de los recientemente incluidos en el sistema escolar.

Los contextos urbanos de la exclusión social han desarrollado configuraciones estéticas (como el caso del tipo “villero”) tanto en el campo musical como en el del lenguaje, las costumbres y la autopresentación física. Como dijimos, estos pobres del siglo XXI son estructuralmente pobres y con pocas posibilidades de ascenso social. Para ellos, la escuela no hace milagros y ya no es esa escalera que permitía ascender en la pirámide social. Son muy escasos los ejemplos a mano que tienen los niños, niñas y adolescentes de personas cercanas que lo hayan logrado a través de la escuela (culminando estudios universitarios, por ejemplo).

Muchos agentes e instituciones sociales tratan a los nuevos excluidos como si fueran “los pobres de antes”, esos pobres que existen en el imaginario social. No solo no los conocen, sino que también los desconocen, es decir, los desvalorizan desde el punto de vista social y cultural. La inclusión escolar en estas condiciones no puede menos que generar fracaso, frustración y malestar tanto entre alumnos, alumnas y sus familias como entre docentes e instituciones escolares.

“A LOS CHICOS DE HOY NO LES INTERESA NADA”

Se escucha en ocasiones que a los integrantes de los sectores populares “no les interesa el conocimiento escolar” y no quieren hacer el esfuerzo de estudiar. Al parecer, quienes hacen estas afirmaciones están convencidos de que el interés y el esfuerzo son cualidades naturales, “dones” que algunos tienen y otros no. En realidad, esta ideología del interés viene a reemplazar la vieja ideología de la inteligencia natural tan criticada como políticamente incorrecta en el ámbito público (aunque sobrevive como visión en los ámbitos privados escolares y familiares).

Es verdad que aprender requiere un esfuerzo, un trabajo; también es cierto que nadie hace un esfuerzo si no tiene un interés o motivación que lo justifique y legitime. Por eso, es preciso preguntarse cómo se desarrolla el interés por el aprendizaje escolar. En la escuela tradicional, se suponía que la familia era la responsable de despertar el interés por el estudio y la disposición al esfuerzo y el trabajo escolar. En general, el docente y la institución estaban allí para satisfacer esta demanda de conocimiento que las familias y los alumnos y alumnas formulaban a la escuela.

En las condiciones actuales, es más difícil desarrollar el interés por el aprendizaje escolar, en la medida en que las nuevas generaciones tienen otras fuentes para canalizar sus demandas e intereses culturales. La escuela debe competir con otras agencias del vasto campo de la producción y difusión de productos culturales para ganar la limitada capacidad de atención de alumnos y alumnas. Una escuela democrática no tiene por qué dar por sentado que los nuevos incluidos en la primaria –pero sobre todo en la secundaria– están interesados en la diversidad de contenidos disciplinarios presentes en el programa escolar. Este déficit de interés es procesado por muchos docentes con categorías de entendimiento tradicionales. Así se explica la proliferación de cierto sentido común que consiste en afirmar que “a los chicos de hoy no les interesa nada” cuando, como dijimos en el capítulo 1, en verdad deberían plantear que no les interesa nada de lo que ellos quieren enseñarles. Los chicos y las chicas tienen intereses que no se corresponden con las ofertas de contenidos culturales de las instituciones escolares. Quizás la primera tarea que debe emprender una escuela democrática consista en desarrollar el interés por el conocimiento. Para ello, debe conocer y reconocer los intereses, gustos, preferencias, fantasías, pasiones y demandas culturales de las nuevas generaciones. Este reconocimiento es una condición necesaria para conectar los intereses de los alumnos y las alumnas con el programa escolar. Esta relación no es simple y pueden proponerse diversas formas de articulación.

La primera es la que ofrece el populismo pedagógico, que ya adelantamos en el capítulo 2. Consiste en reconocer como legítimas las culturas y pasiones de las nuevas generaciones y considerarlas tan legítimas y valiosas como la cultura escolar. Si a los chicos les apasiona la cumbia villera, pues se les hace saber que la cumbia villera es tan válida como el jazz o la música clásica. Lo mismo podría decirse de otras configuraciones culturales “populares”. En síntesis, el arco y la flecha serían tan valiosos y poderosos como los misiles nucleares intercontinentales. Esta actitud demagógica lleva a excluir a los grupos subordinados de los productos más valiosos y complejos de la cultura universal y, por lo tanto, no puede ser una actitud políticamente pertinente para construir una sociedad justa e igualitaria.

La segunda actitud, opuesta, es la que se puede denominar “culturipopulista”. Consiste en desvalorizar totalmente la cultura de entrada de los estudiantes para imponer la cultura “cult”. Este desconocimiento y desvalorización de las culturas de entrada que deben ser literalmente sustituidas por el contenido del programa escolar está en el origen de la crisis

de la autoridad pedagógica. El desconocimiento de una configuración cultural trae aparejado como respuesta automática el desconocimiento y desvalorización de la cultura escolar.

Los que están excluidos de la cultura escolar y se mueven en otras configuraciones culturales deben ser reconocidos como tales por la institución escolar. Todas las configuraciones culturales deben ser reconocidas como dignas, aunque haya que admitir que no son igualmente poderosas desde el punto de vista social. Por lo tanto, es preciso partir de las culturas, intereses y pasiones de las nuevas generaciones no para mantener a sus integrantes en esos límites, sino para ampliarlos progresivamente hacia otros objetos culturales más complejos y a los cuales todos tienen derecho a acceder.

Los alumnos deben estar en condiciones sociales de participar en su propio aprendizaje. Si un estudiante tiene problemas para alimentarse en forma adecuada, vive en condiciones de hacinamiento habitacional, en un contexto de violencia y agresión y no cuenta con la asistencia sanitaria que necesita, no está en condiciones de ejercer su “oficio de estudiante”. Por eso es preciso preguntarse en qué medida la tensión entre exclusión social e inclusión escolar atenta contra el logro de aprendizajes significativos. De cualquier manera, resulta muy difícil garantizar aprendizajes significativos para todos si no se dan las condiciones sociales necesarias. La igualdad en materia de aprendizaje requiere necesariamente de determinados niveles de igualdad social (Tenti Fanfani, 2011).

Estas determinaciones objetivas que conspiran contra el éxito escolar de los sectores subordinados de la sociedad operan a través de la mediación de ciertas representaciones y prácticas de los agentes sociales. Los estereotipos que las clases dominantes han construido sobre “los excluidos” en muchas ocasiones han sido asumidos por las víctimas de la exclusión escolar (las familias y los propios alumnos), así como por muchos agentes escolares. Por lo tanto, la relación entre la posición en la estructura social, la experiencia escolar y los resultados de aprendizaje no es una fatalidad. Existen amplios espacios de intervención política y cultural para romper con las inercias que favorecen la reproducción social. Para ello, es preciso adoptar una actitud que tenga en cuenta la complejidad y diversidad de las múltiples situaciones de exclusión social y que permita evitar políticas e intervenciones generales e institucionales homogéneas que son indiferentes a la diversidad de configuraciones sociales y culturales de los grupos más desfavorecidos. En síntesis, hay evidencias de que es posible contrarrestar la fuerza de las probabilidades objetivas mediante estrategias específicas y “a medida”, orientadas a ga-

rantizar la apropiación de conocimientos poderosos como un derecho de todos los miembros de las nuevas generaciones. Todo es cuestión de ir ampliando y aprovechando progresivamente los márgenes de libertad que siempre existen para ir contra la lógica reproductiva vigente en los sistemas escolares de las sociedades capitalistas. Desde esta perspectiva, la apropiación del conocimiento será el resultado de una lucha o conquista y no el resultado automático de la escolarización de los denominados "sectores populares".

El dilema en que se encuentra la mayoría de los sistemas escolares de los países de mediano y alto desarrollo es cómo hacer coincidir la inclusión escolar con la apropiación de conocimientos básicos para todos. Y esta preocupación explica por qué todas las políticas educativas son políticas de reforma, transformación o revolución. Nadie está satisfecho con las prestaciones de los sistemas actuales, pero el diagnóstico que se hace no es siempre el mismo y también son diferentes las estrategias de intervención que se proponen.

emilio tenti fanfani
la escuela bajo sospecha

Una evidencia –que es también frustración– recorre los sistemas educativos de América Latina: la educación para todos, aquel esfuerzo iniciado hace algunas décadas por abrir las escuelas a cada vez más niños, niñas y adolescentes, no ha logrado disminuir la desigualdad social. Asediada por demandas excesivas y muchas veces contradictorias, la institución escolar ya no está fuera de toda sospecha, sino que pesa sobre ella una insatisfacción social difusa acerca de lo que hace. Pero ¿puede pensarse hoy la escuela por fuera de las dinámicas económicas y políticas que perpetúan la desigualdad en todas nuestras sociedades? ¿Cuánto –y qué específicamente– se le puede pedir?

Combinando solidez teórica y conocimiento del mundo real en que las políticas deben aplicarse, y sin abandonar la defensa irrenunciable de la educación pública, Emilio Tenti Fanfani pone el foco en fenómenos muy concretos y familiares para cualquiera que transita una escuela cotidianamente. ¿Qué significa que la educación está “en crisis”? ¿Qué es hoy ser un buen docente? ¿Qué habilidades son “poderosas” para desenvolverse en nuestras sociedades? ¿Qué valores ponen en juego las familias cuando toman decisiones sobre la educación de sus hijos? ¿Cómo desarrollar un “sentido práctico democrático” en las nuevas generaciones? En ese marco, señala con agudeza el gran desafío pedagógico contemporáneo: cómo desarrollar el aprendizaje de conocimientos complejos en niños, niñas y jóvenes que llegan a la escuela sin el capital cultural de las clases medias y acomodadas.

Sin demagogias, el autor propone cambiar la indignación persistente y los intentos de “reforma” educativa que fracasan una y otra vez por una crítica progresista basada en algunas premisas imposterables: el derecho de todos a la escolarización y al acceso al conocimiento poderoso, y la valoración de lo que los docentes hacen en el aula para alimentar los cambios necesarios. En un mundo de pantallas y circulación constante de ruido e información, hay algo que solo la escuela puede generar y reproducir: la voluntad de conocer, las capacidades fundamentales para hacerlo, el hábito de una cultura política democrática. La propuesta es a la vez sencilla y ambiciosa: no pedirle de más, ayudarla a hacer aquello en lo que es irremplazable.



9789878011004
ESCUELA BAJO SOSPECHA TENTI
FANFANI EMILIO LIBRO FISICO



33347990