

Introducción
De la Primera Parte

Los ensayos reunidos en la primera parte de este libro se proponen mirar el mundo de la escuela y la educación básica desde afuera. Todo cambio en un campo social determinado (la economía, la ciencia y la tecnología, la estructura social, la cultura, la política y otros) "se siente" en la escuela. En la práctica, un tercio de los habitantes del país forma parte directa del mundo de la educación, ya sea como estudiante o como profesor o administrador del sistema educativo., Por lo tanto, es difícil comprender lo que sucede en el interior de las instituciones si no se presta atención a lo que sucede en el ámbito más general de la sociedad.

En casi todos los países de América Latina la década de los noventa fue prolífica en "reformas y transformaciones". En el caso de la Argentina muchos cambios fueron obra de la política, es decir, de la voluntad colectiva y las relaciones de fuerza en el campo político. Sería difícil hacer siquiera una síntesis de los grandes acontecimientos. Sin embargo, es preciso recordar algunas cosas que vinieron para quedarse. Luego de la experiencia de la hiperinflación de fines de los años ochenta, se apodera del control del Estado una fuerza política basada en una alianza muy peculiar. Los intereses de los grupos económicos más ligados a las corporaciones transnacionales se tradujeron en políticas que modificaron profundamente el esquema político institucional del país. Y lo pudieron hacer con la legitimidad conquistada en las urnas y refrendada, al menos en los primeros tiempos, por el veredicto cotidiano de la opinión pública.

El peculiar "Estado Benefactor" argentino fue desmantelado prácticamente sin resistencias. Sus promesas incumplidas y sus manifestaciones poco felices (burocratización, corrupción, ineficiencia, clientelismo político, corporativismo y otros) y una campaña bien afinada de desprestigio de lo público fueron los pilares sobre los que se basó un programa reformista inspirado en el neo-liberalismo (en las cuestiones económicas) y el neoconservadurismo (en algunos asuntos de índole ético-moral). Este programa adquirió matices bastante radicales si se lo compara con procesos similares registrados en otros países latinoamericanos e incluso en el ámbito mundial.

El denominado "modelo" económico liderado por el ex ministro de economía Domingo Cavallo y el ex presidente Carlos Menem introdujo transformaciones profundas y duraderas en la articulación Estado/sociedad en la Argentina. La privatización de los principales servicios públicos, la apertura de la economía y la desregulación de diversos campos de actividad se tradujeron en un debilitamiento sensible de las instituciones públicas en beneficio de la liberación de las iniciativas y los intereses "privados". Estos se convertirían en el motor del crecimiento y el desarrollo de la sociedad nacional. El menemismo hizo política por denegación, es decir, negando que la hacía. El programa del gobierno de turno, se sintetizó en la consigna de "achicar el Estado" y, por lo tanto, reducir "lo público" a su mínima expresión. El "modelo" se convirtió en "pensamiento único", es decir, en ortodoxia, y poco espacio quedaba para quienes se atrevían a cuestionar sus pilares fundamentales. Esta hegemonía tendió a manifestarse como sentido común de la población. La dicotomía Estado-mercado organizaba las visiones del mundo. El primero era el lugar de todos los pecados, defectos y errores, y en el mejor de los casos se lo consideraba un "mal inevitable". El mercado, por su parte, era el espacio de todas las virtudes y potencialidades. El Estado estaba habitado necesariamente por burócratas y políticos, por lo general ineficientes, incapaces y corruptos. En cambio, los emprendedores, en tanto sujetos protagónicos del mercado, se controlaban a sí mismos a través de un sistema automático de premios y castigos, tan inapelables como "objetivos". Las leyes del mercado son eternas y justas porque son "naturales", mientras que las leyes de los parlamentos son injustas porque obedecen a voluntades y relaciones de fuerza contingentes, arbitrarias y parciales. Las leyes del mercado no necesitan ejecutores, ya que producen ganadores y perdedores de un modo automático. En cambio, las leyes humanas necesitan de legisladores, ejecutores y jueces, siempre falibles en potencia, cuando no sobornables y corruptos.

Durante algunos años (1992-1994 y 1996-1998) el crecimiento del PBI y la famosa convertibilidad (un peso, un dólar) permitieron disminuir el índice de pobreza, que había crecido significativamente en los años de la crisis de fines de los ochenta. Las clases medias e incluso las clases medias bajas que tenían una inserción en el mercado de trabajo formal pudieron darse ciertos "lujos" antes reservados a las clases más acomodadas, como hacer turismo en el exterior, adquirir bienes de consumo durables y demás. Sin embargo, el famoso modelo mostró muy pronto signos de agotamiento. Ya sea por efecto de crisis externas (efecto Tequila, por ejemplo) o por sus propias contradicciones internas (tipo de cambio, deuda externa, desindustrialización salvaje y desempleo masivo, creciente concentración de los ingresos, etc.), los problemas no tardaron en hacerse presentes en diversos ámbitos de la vida nacional.

El final de este "proceso" fue tan trágico y rotundo como el del otro "Proceso" de triste memoria. El desempleo masivo se tradujo nuevamente en pobreza masiva, exclusión social, inempleabilidad, etc. La cuestión social se expresó en el campo de la política de una manera abrupta y dramática. El gobierno del presidente De la Rúa, al persistir con el modelo de la convertibilidad, es derribado por las movilizaciones populares al finalizar el año 2001. El escenario de "felicidad" de los años noventa se trueca en tragedia y la sociedad nacional se encuentra al borde de la desintegración social.

La convertibilidad terminó en una devaluación de casi el 300%. La Argentina declaró el default de gran parte de su deuda externa. Pero muchas transformaciones introducidas durante la vigencia del "modelo" y muchas de sus consecuencias sociales son irreversibles, al menos durante el posmenemismo. Ya pasada la última crisis, la Argentina que quedó es bastante diferente de la Argentina de fines de la década del ochenta y los primeros años de la de la década del noventa. La experiencia histórica muestra que la salida de las crisis económicas y sociales marca un deterioro de las condiciones estructurales, en especial en términos de pobreza y desigualdad en la distribución de la riqueza.

Pero el problema social argentino no es únicamente de índole cuantitativa (más pobres, más desigualdad, más crisis). No sólo hay más problemas, sino que éstos tienen una configuración diferente y son más complejos. Los cambios son de tal calidad que incluso los científicos sociales no tienen las palabras necesarias para dar explicaciones pertinentes. Vivimos en un nuevo mundo y en una nueva sociedad. De esto no cabe la menor duda. El uso reiterado del concepto de "exclusión social", que no tiene tradición ni una definición precisa en el campo del análisis sociológico denota la existencia de una nueva "cuestión social" como característica particular de esta fase del desarrollo de las sociedades capitalistas contemporáneas. Mientras que el capitalismo de posguerra tendía a la integración social a través de la generalización de la condición de asalariado, entendida como un estatuto social jurídicamente garantizado (con estabilidad y todos los derechos sociales asociados), el capitalismo actual es excluyente y no puede asegurar la integración de las mayorías al consumo y al trabajo formal. La informalidad, la precariedad, la flexibilidad, la inestabilidad y otros factores constituyen fuentes de inseguridad y desestabilización social.

A la vez, el capitalismo multiplica las formas de la pobreza. Esta es cada vez más multidimensional y heterogénea. No es sólo una cuestión de insuficiencia de ingresos, sino que también tiene múltiples manifestaciones culturales que la diferencian de las viejas formas de pobreza, típicas del capitalismo de la segunda posguerra. La tendencia a la homogeneidad cultural (en términos de valores, preferencias, estilos de vida, expectativas, etc.) que caracterizaba a la sociedad argentina hasta la década del sesenta del siglo XX ha sido sustituida por una fragmentación y una separación crecientes entre los grupos y las clases sociales. La imagen que predomina ahora no es la de una carrera de ciclismo donde una minoría lleva la delantera, seguida de un pelotón que reúne a la mayoría de los corredores (unos más cerca de la punta, otros un poco más atrasados), y por último, de una minoría de atrasados que, sin embargo, sienten que todavía están en carrera. Hoy es otra la representación de la sociedad. Unos pocos se apropian de los mejores puestos y acaparan el grueso de la riqueza generada. En el otro extremo y mucho más numerosos que los privilegiados están los que se encuentran literalmente fuera del sistema productivo y dependen de la caridad pública o privada para subsistir. En el medio se hallan los que tienen una inserción parcial y defectuosa en el

mercado de trabajo y padecen distintos grados de vulnerabilidad e inseguridad. Son las víctimas primeras de las crisis recurrentes y deben hacer malabarismos para mantenerse a flote. Cuando uno mira qué es lo que sucede con la escolarización se encuentra con una situación paradójica: los años en que se gesta la exclusión social registran un crecimiento constante de la inclusión escolar. En otras palabras, mientras que la economía y el mercado de trabajo excluyen y desintegran, la escuela escolariza a proporciones cada vez más elevadas de niños y jóvenes. Esta contemporaneidad de la exclusión social y la incorporación escolar (que por cierto no es exclusiva de la Argentina) es una de las marcas distintivas del momento que vivimos y una fuente de nuevos problemas para la institución escolar. Las familias, los alumnos y los docentes viven cotidianamente la consecuencia de esta conjunción de fenómenos. El carácter masivo de la exclusión y la escolarización genera, entre otras cosas, una crisis del sentido tradicional de la escuela. Para los "nuevos alumnos" que concurren a ella, la escuela no es necesariamente un lugar donde se aprenden cosas importantes para la vida. Se pueden pasar muchos años en la escuela, se pueden alcanzar títulos y certificados (por ejemplo, el diploma de bachiller) sin haber desarrollado competencias tan elementales y estratégicas como el cálculo de proporciones, la lectura comprensiva y la capacidad de expresión escrita, sin hablar de otros aprendizajes más complejos y estratégicos (como el desarrollo de determinados criterios éticos, estéticos, etcétera).

La masificación de la escolaridad con exclusión social ha producido un terremoto en las instituciones de educación básica. Estas parecieran haber perdido el rumbo. A su vez, los viejos modos de hacer las cosas ya no sirven para resolver problemas inéditos. Los actores escolares, en especial los docentes y los directivos, viven su trabajo, en muchos casos, como una misión imposible.

Pero los nuevos alumnos (en especial, los nuevos adolescentes que se han incorporado en forma masiva al nivel medio durante los últimos diez años) no sólo son diferentes desde el punto de vista de sus condiciones materiales de vida, sino también diferentes en cuanto a dimensiones más profundas de su subjetividad. Ellos también están marcados por las huellas que dejan en su subjetividad los nuevos contextos familiares donde desarrollan su existencia y los consumos culturales que los caracterizan. Diversos estudios muestran que para rendir cuentas de sus lenguajes, preferencias, estilos de vida, actitudes y expectativas son más importantes las experiencias extraescolares (la familia y los consumos culturales masivos) que los años de escolaridad. Ellos "importan" en la escuela lo que desarrollan afuera.

Las instituciones educativas que acogen a estos "nuevos alumnos" parecieran no estar a la altura de las circunstancias. El paradigma escolar tradicional ya no sirve para dar sentido a la experiencia escolar. No les sirve ni a los alumnos, ni a los docentes ni a la sociedad. Lo que por fuerza de la tradición llamamos "sistema" ya no es ese conjunto interdependiente de partes que tiene un centro desde donde se lo dirige y orienta en función de objetivos sociales más o menos claramente establecidos. Ese sistema escolar que nació como un molde institucional lo suficientemente fuerte para formar ("dar forma") a las nuevas generaciones a fin de convertirlas en sujetos, ciudadanos, productores, etc., según modelos hegemónicos, hoy se presenta como un conjunto social y territorialmente desarticulado que tiende a tener sentidos diferentes de acuerdo con la composición social y cultural de quienes lo frecuentan. Todas las formas de dominación social (la económica, la de género y otras) tienden a reproducirse en el sistema escolar. Las instituciones "fuertes", es decir, aquellas que son capaces de formar (en cualquier sentido o contenido que se le dé a la expresión), tienden a ser patrimonio de los grupos dominantes. En cambio, las instituciones de los grupos subordinados tienden a ser pedagógicamente débiles en términos de apropiación cultural. En ciertos casos límite, son instituciones intrascendentes o espacios que adquieren otro sentido, bastante alejado del paradigma fundacional. Este es el caso de las escuelas "comedor" o escuelas "socializadoras y contenedoras", cuando no "disciplinadoras" de las nuevas generaciones.

La primera parte de este libro reúne algunos ensayos que tienen por objeto proponer una mirada sociológica del nuevo contexto social y escolar. Son ensayos porque sólo contienen argumentos, la mayoría de las veces no acompañados de evidencias empíricas fuertes y explícitamente construidas para sostenerlos y fundamentarlos. Los pocos datos y hechos aportados la mayoría de las veces

funcionan como ejemplos que vuelven razonables las proposiciones y tesis desarrolladas. El hilo conductor que estructura la primera parte es la idea de que en las condiciones actuales la escolarización tiene otros significados acerca de los cuales es preciso reflexionar. Hoy es difícil sostener la idea de que existe una correlación entre la escolarización y el desarrollo de conocimientos poderosos en las personas. Si esto es así, la inclusión escolar en muchos casos está ocultando la exclusión del conocimiento. Pero como el conocimiento es un capital (riqueza que produce riqueza), quienes no lo poseen en cantidad suficiente quedan excluidos de otros bienes sociales tan estratégicos como la integración social, la capacidad expresiva y productiva, la riqueza y el poder. De este modo el círculo se cierra: la desigualdad y la exclusión social son al mismo tiempo causa y consecuencia de la exclusión cultural.

De la Segunda Parte

En la segunda parte se pasa de las cosas a las palabras de la educación. Como enseñan las mejores tradiciones sociológicas, los hechos sociales existen dos veces. La primera como objetividad, cuya existencia es relativamente independiente de las ideas que nos hacemos de ellos. Sin embargo, los hechos existen también como representación. Pero las palabras no sólo describen, sino que también prescriben o construyen eso que enuncian. Por eso, para comprender la relación entre la cuestión social y la cuestión escolar contemporáneas hay que incluir en el análisis las palabras, es decir, los discursos y las ideas que nos hacemos acerca de esas cuestiones. Hay muchos agentes sociales que "hablan" o "escriben" acerca de las cosas de la educación. Sus discursos no son neutros, ya que existe una lucha por ponerles nombre a las cosas, por establecer relaciones que están determinadas por los intereses y posiciones de aquellos que hablan de educación. Esta segunda parte incluye una serie de trabajos que tienen como objeto el análisis de ciertos discursos; en especial, discursos que pretenden cierta "cientificidad" acerca de las cosas de la educación. En ellos también predomina la mirada crítica, que por cierto incluye en primer lugar la propia producción del autor de estos ensayos.

Las ciencias sociales y las ciencias de la educación no están a la altura de las circunstancias y, por lo tanto, no contribuyen a elevar el debate público y la agenda de la política educativa nacional. La mayoría de las veces lo que los académicos y expertos producen está más próximo al discurso periodístico (y en muchos casos sin los beneficios del buen estilo) que al campo intelectual. Este último, en especial en el caso de las ciencias sociales, debería combinar la coherencia y la claridad teórica con la evidencia empírica. En cambio, lo que tiende a predominar es el discurso teórico sin evidencia y la presentación de información empírica (cuantitativa o cualitativa) sin ningún razonamiento conceptual que le dé sentido y coherencia.

Necesitamos conocer mejor las cosas de la educación para actuar mejor. El conocimiento no es ajeno a la política, es decir, a la intervención sobre los asuntos humanos para hacer que la experiencia social se aproxime más a un deber ser socialmente construido. El conocer por conocer no vale la pena. Pero a fin de que la producción intelectual sea algo más que un conjunto de requisitos para la carrera académica o profesional de los productores, tiene que ser comprensible, es decir, transmisible para que esté al alcance de quienes tienen la capacidad de influir sobre la política educativa.

Parafraseando al gran sociólogo alemán Norbert Elias, en *Compromiso y distanciamiento*, se puede decir que la barca de la escuela tiene que navegar en un mar cada vez más agitado. Sus tripulantes y pasajeros, si quieren escapar a la vorágine que los rodea, deben estar en condiciones de "entender lo que sucede a su alrededor". Una adecuada definición de la situación se convierte en una condición para encontrar las soluciones adecuadas y llegar a buen puerto. Esta comprensión requiere una dosificación adecuada de "compromiso y distanciamiento". Compromiso con determinados valores (la construcción de una sociedad más justa, más libre y más rica) que orientan y dan sentido a la acción. Distanciamiento de las pasiones e intereses corporativos inmediatos como para ver bien y ver más allá del presente y, por lo tanto, para ver mejor. Por eso, es importante la crítica de las armas teóricas y conceptuales que permiten un conocimiento más adecuado y certero de las cosas

de la sociedad y la educación.

Este libro no se propone comunicar "verdades", sino contribuir a crear conciencia sobre la complejidad y la novedad de los problemas de la agenda educativa actual. Por eso lo primero que busca no es convencer, sino "hacerse entender". Esta es una condición básica para dialogar, debatir, polemizar y edificar mediante la deliberación democrática visiones y políticas aptas para construir una sociedad más justa. Ojalá sea útil no sólo para los políticos y administradores de la educación, sino, y de un modo particular, para los docentes que en forma cotidiana están obligados a "ponerles el cuerpo" a las múltiples y difíciles consecuencias cotidianas de la escolarización con exclusión social.

Por último

Este texto reúne una serie de trabajos, la mayoría de ellos publicados en revistas especializadas. Como tales, llegaron a públicos muy diferentes y fragmentados. Es probable que reunidos en este volumen no sólo tengan otro significado, sino que lleguen además a otros destinatarios. En todos los casos predomina un interés práctico/político y no académico/técnico. Sin embargo, y más allá de las citas, todos ellos llevan las huellas de determinadas tradiciones sociológicas clásicas y contemporáneas. En cierta medida, el libro no está dirigido a especialistas y colegas del autor, sino que se propone llegar a un público más amplio. En una sociedad que se pretende democrática, es mucho lo que está en juego cuando se trata de la educación básica. Por lo tanto, no se trata sólo de un problema de especialistas, sino de una cuestión de ciudadanía.

Buenos Aires, marzo de 2007

Primera Parte

Problemas sociales del nuevo capitalismo

Desde el momento constitutivo de los Estados-nación latinoamericanos se produjo una profunda diferenciación entre dos ámbitos de vida. Por una parte, el mundo de la sociedad y la cultura tradicionales de base rural, y, por el otro, el emergente modo de vida urbano, industrial y relativamente integrado (comercial y culturalmente) con los grandes centros mundiales de desarrollo capitalista (Europa y los Estados Unidos). Los sistemas educativos latinoamericanos son contemporáneos al Estado-nación moderno y tuvieron una clara misión de convertir la "barbarie" en "civilización". Esta función manifiesta se encarnó en las instituciones y prácticas educativas en toda América Latina.

Los primeros y más grandes "éxitos" de la escuela latinoamericana se registraron en las ciudades. Donde las sociedades experimentaron procesos de desarrollo y movilidad, la escuela acompañó y facilitó estas transformaciones. Los ritmos y modalidades de inserción de las economías latinoamericanas en la estructura económica del capitalismo mundial fueron extremadamente diferenciados. Lo mismo puede decirse del desarrollo del liberalismo y la democracia política. Los actuales procesos de globalización reforzaron las tendencias al desarrollo desigual. Por una parte, los sectores urbanos ya integrados en la economía mundial estuvieron en mejores condiciones para reconvertirse a las nuevas lógicas de producción e intercambio. Los sistemas educativos fueron acompañando estas transformaciones también de un modo desigual.

Las desigualdades históricas de la educación básica (en términos de oportunidades de acceso, rendimiento y calidad) están en vías de profundizarse como resultado de las transformaciones recientes de la economía y la sociedad latinoamericanas. Los objetivos homogéneos y homogeneizadores de la vieja escuela pública de la etapa constitutiva de las repúblicas modernas contrastan de manera creciente con un sistema educativo cada vez más diferenciado, segmentado y "descentrado". Esta fragmentación, en gran medida, tiene la misma morfología que la estructura de la sociedad.

En consecuencia, el problema de la educación básica no existe en forma singular, sino plural y diferenciado según el segmento social de que se trate. Muchas veces la desigualdad y la exclusión social se manifiestan y conviven con la diferenciación y exclusión espacial y territorial. Cada vez en mayor medida, distintos mundos conviven en el espacio más y más heterogéneo de los Estados nacionales latinoamericanos. Mejorar las chances de vida futura de los niños de la región requerirá una estrategia diferenciada que tenga en cuenta la especificidad de sus problemas y necesidades educativas.

El texto que sigue tiene dos partes. En la primera se trata de proponer un argumento para entender el sentido de lo que podríamos denominar "la cuestión social contemporánea". En la segunda se proponen algunos criterios para una política de desarrollo de la educación básica en el contexto del desarrollo social, tal como éste se presenta en la actualidad.

1. Problemas sociales del capitalismo

1.1. Pensar relaciones

Razones de simple sentido común, y también razones epistemológicas, obligan a pensar los problemas sociales y educativos contemporáneos desde un punto de vista relacional e histórico. No existe lo social como una sustancia independiente de lo político, lo económico y lo cultural. Por otro lado, todo objeto social (la pobreza, la exclusión, la familia, el Estado) es el resultado de un proceso. Por eso, una verdadera ciencia social no puede dejar de ser histórica. El propio lenguaje que usamos para hablar de las cosas sociales tiene su historia, que es preciso conocer. Esta perspectiva relacional e histórica es la más adecuada para captar las especificidades, las particularidades de las situaciones que debemos enfrentar en el presente.

Durante la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, tanto en el campo político como en el intelectual, se instaló una preocupación por los desajustes y problemas sociales emergentes del advenimiento progresivo de la sociedad capitalista, industrial y urbana. Esta "gran transformación", como la calificó Karl Polanyi (1992), conmovió los cimientos de la sociedad tradicional, desde aquellos que estructuraban su sistema de relaciones económicas hasta los que organizaban el mundo de la cultura y la misma "subjetividad" de los hombres.

Este proceso, que el sociólogo alemán Norbert Elias (1983) denominó "civilizatorio", es multidimensional y afecta en forma contemporánea distintas dimensiones de la vida social. Contra ciertas visiones deterministas simples e ingenuas que pregonan determinadas precedencias lógicas y temporales ("primero el desarrollo de las fuerzas y relaciones productivas, luego las relaciones sociales y después las superestructuras culturales", por ejemplo), estas transformaciones transcurren por caminos más complejos. Más que pensar en causas simples y lineales, es preciso pensar en causalidades estructurales y recíprocas, ya que ciertos factores son eficientes en la medida en que actúan combinados con otros. A su vez, los efectos que producen, por lo general, terminan por afectar sus propias causas. Así, mientras algunos tienden a pensar que el mercado es una institución "natural" y que, en cierta medida, "existe desde siempre" (y que durante mucho tiempo su funcionamiento libre fue deliberadamente interferido por la ignorancia o mala voluntad de los hombres), un análisis elemental de la historia nos obliga a reconocer que se trata de una configuración social que tiene un origen y determinadas condiciones sociales de emergencia y desarrollo que no se manifiestan de la misma manera en todo momento y lugar.

1.2. Capitalismo y Estado moderno

En efecto, ¿cómo comprender la expansión de la lógica de la producción y el intercambio capitalistas sin tomar en cuenta el advenimiento del Estado moderno y su monopolio de la violencia física y simbólica legítimas sobre los hombres que habitan en un territorio bien determinado? A su vez, esta "institución" (es decir, un sistema de reglas que estructuran las prácticas humanas en un campo determinado), si quiere traducirse en prácticas y comportamientos, requiere la conformación de agentes (capitalistas, obreros y otros) dotados de ciertas predisposiciones específicas, es decir, de modos de percepción, de valoración y de acción en situaciones específicas. En otras palabras, el mercado como arreglo institucional requiere (y al mismo tiempo genera) ciertos modos de ser o, en

otras palabras, una determinada subjetividad, esto es, un "código moral" o "código de comportamiento" (Sen, 1993).

Los procesos de desarrollo de las tecnologías de transporte y comunicación, el despliegue de las fuerzas productivas, la aparición de nuevos y más complejos modelos de división funcional del trabajo y la consecuente extensión de las cadenas de interdependencia de los hombres son procesos que se manifestaron en la conformación de un nuevo modo de producción caracterizado por el paso de la economía de subsistencia a una economía monetaria "de mercado". Estas transformaciones, a su vez, son contemporáneas con el desarrollo del Estado nacional como resultado de un proceso de concentración de poder en un centro (París, Roma o Buenos Aires) que permitió "pacificar" territorios antes ocupados por unidades de poder menor cuyas relaciones a menudo se caracterizaban por la rivalidad y el conflicto armado.

El monopolio de la violencia física legítima permitió la circulación libre de las mercancías, los hombres y la cultura en espacios territoriales más amplios que el de las viejas ciudades-Estado, por ejemplo. Pero el Estado también reivindicó con éxito el monopolio del ejercicio de otro tipo de violencia legítima, el que tiene que ver con su capacidad de imponer determinados significados. El Estado impone una lengua nacional, una historia común y un conjunto de símbolos que identifican a los ciudadanos de un país como parte de una unidad que los trasciende. Posee la capacidad de oficializar relaciones sociales tan relevantes como las que tienen que ver con la reproducción biológica y social de la población, y las relaciones de propiedad. Sólo el Estado otorga una identidad oficial (acta de nacimiento y documento de identidad, acta de matrimonio, divorcio, defunción, etc.). El Estado da (o "legaliza") títulos oficiales, sean éstos de propiedad o de bienes materiales o simbólicos tan estratégicos como el conocimiento (títulos escolares).

Este Estado es una construcción social que se desarrolló en el tiempo y fue objeto de lucha y conflicto social entre intereses y proyectos contrapuestos. Es imposible pensar el mercado y la producción capitalista, en su forma contemporánea, independientemente de estas transformaciones en el plano de la política y el derecho que se manifiestan en instituciones sociales novedosas. Por último, economía y política existen en una sociedad determinada, conformada por agentes dotados de ciertas características objetivas y subjetivas, tales como condiciones de vida, propiedad, cultura, valores y demás. El capitalismo tiene y necesita de un "espíritu", es decir, produce subjetividades y comportamientos diferentes.

1.3. La cuestión social como asunto de Estado

Las viejas formas de la "ayuda social", basadas en la lógica de la caridad cristiana y su versión secularizada, la filantropía, pronto se mostraron insuficientes para responder al tamaño y la complejidad de la "cuestión social" capitalista (Tenti Fanfani, 1989a). El problema social fue adquiriendo dimensiones tales que obligó a la sociedad a desplegar nuevas estrategias de intervención. El Estado asumió la función de prestar asistencia a los explotados y oprimidos, víctimas del primer capitalismo. Para ello desplegó un sistema normativo e institucional que fue creciendo paulatinamente con el tiempo. A su vez, los asalariados capitalistas fueron adquiriendo cierta capacidad para actuar en forma colectiva en defensa de sus intereses frente a los patrones y frente al Estado. Son conocidos los análisis del sociólogo inglés Alfred Marshall acerca del progresivo desarrollo de los derechos civiles, políticos y sociales. Los obreros del capitalismo constituyeron sus propias organizaciones sociales (sindicatos) y políticas (los partidos socialistas europeos), y lograron modificar los equilibrios de poder en su propio beneficio.

1.4. El trabajo se convierte en empleo

El primer capitalismo, luego de un largo proceso de lucha y negociación, transformó el trabajo humano en empleo, es decir, en una actividad humana regulada socialmente, estructurada mediante un sistema legal sancionado y administrado por el Estado. La relación de trabajo entre el asalariado y el capitalista no se define exclusivamente en función del poder y la capacidad de presión de las partes tomadas de manera aislada. Los protagonistas de esta relación contratan en el contexto de un marco legal que define derechos y deberes específicos que los contratantes deben respetar (Castel,

1996). El Estado capitalista no sólo fue desplegando una serie de leyes y reglamentos, sino que también montó un conjunto de dispositivos institucionales con recursos y competencias como para garantizar el cumplimiento de la legislación y eventualmente sancionar a los infractores fortuitos (departamentos de trabajo, tribunales laborales, etc.). También en este caso, la lógica del mercado y del interés privado (de los contratantes) se complementa con un marco regulatorio y las instituciones especializadas que, entre otras cosas, se asientan en ese recurso típico del Estado que es la fuerza pública. El interés privado (de capitalistas y asalariados) y el poder del Estado se complementan para garantizar las condiciones básicas del funcionamiento regular de la producción capitalista.

El mercado de trabajo es el lugar donde se realiza la distribución primaria de la riqueza producida. Sin embargo, el Estado, a través de sus políticas, opera una segunda distribución, llamada por esta razón "secundaria", que en principio tiene como objetivo, entre otras cosas, corregir las desigualdades producidas por la distribución primaria. Este modelo hizo que se considerara verosímil y posible la realización del derecho de ciudadanía social que garantiza a todos los individuos un grado de satisfacción determinado ("una vida digna") de sus necesidades básicas, independientemente de su inserción en el mercado de trabajo.

Detrás de este modelo de organización social que se dio en denominar "welfare state" existieron condiciones objetivas de desarrollo (capitalismo nacional, Estado interventor con políticas anticíclicas de cuño keynesiano, etc.) y actores colectivos, con sus intereses, relaciones de fuerza, estrategias, conflictos y demás, cuya historia todavía no se conoce en forma exhaustiva.

El advenimiento del Estado benefactor en la Europa de la posguerra y su despliegue en otros continentes adoptando formas más o menos análogas en varios países de América Latina marcó el punto más alto de lo que podríamos denominar "capitalismo integrador" (Isuani y Tenti Fanfani, 1989b).

El trabajo asalariado pasó de ser un indicador de opresión y oprobio a una condición estamental dotada de un estatuto legal que la estabiliza y le garantiza una serie de contraprestaciones no sólo monetarias, sino también sociales (estabilidad en el trabajo, salario mínimo garantizado, vacaciones pagadas, cobertura de riesgos de accidentes, salud, desempleo y vejez, vivienda, formación profesional). En su momento de esplendor, a mediados de la década de los setenta, los asalariados constituyen cerca del 80% de la población económicamente activa de la Europa continental. En esos "treinta gloriosos años" (como dicen los franceses) que van de 1945 a 1975, siempre existió un porcentaje de personas que no encontraban empleo. Pero se trataba de un desempleo funcional y, en la mayoría de los casos, temporal, al que la sociedad hacía frente mediante el seguro de desempleo. Para las situaciones extremas y minoritarias de exclusión social, el Estado desplegaba una estrategia asistencial de emergencia.

El capitalismo desarrollado fue capaz de hacer crecer en forma relativamente continua (con sus crisis cíclicas, controladas por medidas de política económica de cuño keynesiano) el volumen de los productos y servicios producidos, conseguir una distribución más equitativa de éstos, lograr una situación cercana al pleno empleo y desarrollar una estructura social donde la gran mayoría de los individuos alcanzaba un nivel digno de satisfacción de sus necesidades básicas. La lucha de clases se fue volviendo lucha individual por las "clasificaciones", es decir, por escalar posiciones en esa estructura que aparecía bien diferenciada, pero potencialmente abierta para todos.

1.5. El Estado benefactor en América Latina

Algo parecido a ese "mundo capitalista feliz" fue realidad en los países del Occidente más desarrollado. En América Latina, en cambio, fue más un proyecto que una realidad. La denominada etapa de sustitución de importaciones permitió el desarrollo desigual de los capitalismo basados en el mercado nacional. En muchos países, tales como la Argentina, Chile, Uruguay, el Brasil y México, los procesos de industrialización y urbanización alcanzaron ritmos elevados durante la década de los sesenta. El grado de incorporación exitosa a estos procesos fue muy desigual. El desarrollismo también trajo como consecuencia la expansión del fenómeno de la marginalidad. La expansión de las favelas, villas miseria, callampas, vecindades y rancheríos, en las afueras de los

grandes centros urbanos e industriales, fue el signo distintivo de una época. Sin embargo, en medio de esas dificultades se pensaba que la "villa miseria" era una especie de situación transitoria, una "emergencia" social temporaria que constituía la antesala de la vida urbana formal. La ideología del progreso dominaba en el discurso ideológico de la época tanto en su versión "reformista" como "revolucionaria". Las fuerzas portadoras de ese proceso modernizador en su forma típica fueron la burguesía capitalista nacional y la clase de los asalariados urbanos organizados en sindicatos. Sus expresiones políticas no fueron sólo los partidos. Las fuerzas armadas latinoamericanas y los movimientos populares presididos por líderes carismáticos (el populismo) muchas veces fueron quienes lideraron, con mayor o menor éxito, el proceso de transformación. La fuerza del Estado fue un ingrediente fundamental en esta alianza de poderes que presidió el desarrollo del capitalismo en la América Latina de posguerra.

Sin embargo, grandes contingentes de la población de América Latina nunca se integraron en el corazón del mercado de trabajo capitalista. Los elevados índices de informalidad, precariedad, cuentapropismo, y las poblaciones indígenas que viven en gran parte en economías de auto subsistencia son el testimonio del carácter desigual del desarrollo del capitalismo como modo de producción y de vida. Esta población no integrada o parcialmente integrada en el empleo moderno y todas sus ventajas asociadas (y que en su gran mayoría forma parte de los rangos de la pobreza urbana y rural tradicionales) permanece relativamente al margen de las crisis que de modo periódico amenazan la seguridad vital de los grupos más integrados al modo de vida capitalista urbano de América Latina.

2. La "Gran Transformación" actual

Éste es el mundo que se termina con las transformaciones del capitalismo actual. La apertura de los mercados nacionales, la globalización de las economías, alentadas por los profundos cambios en las tecnologías de la comunicación y los transportes, la internacionalización y concentración del capital en sus diversas especies (en especial, la financiera y la científico-tecnológica) han producido una serie de efectos sobre las configuraciones políticas, sociales y culturales que acompañaron la emergencia y el desarrollo de ese primer capitalismo que acabamos de describir arriba.

Hoy tenemos otro Estado y otra relación Estado-sociedad, otras relaciones de fuerza entre poderes económicos, políticos y culturales, otra morfología social y nuevos dilemas de integración social. El proceso recién está en sus inicios y las sociedades tienen más conciencia de lo que se termina que de lo que está emergiendo. Por eso, la moda de las etiquetas "post" para calificar cambios en la cultura, la economía, el Estado (sociedad postmoderna, postindustrial, etcétera).

2.1. Características estructurales

En brevísima síntesis, y sin proponer un orden o una estructura interpretativa, éstas son algunas de las características distintivas de las transformaciones en marcha:

a) en la economía:

expansión de la economía a escala planetaria, tendencia a la liberación de las barreras que regulaban y limitaban el movimiento del capital financiero y (en menor medida) las mercancías, introducción creciente de conocimiento científico y tecnológico en la producción de bienes y servicios, tendencia a producir nuevos productos y servicios para públicos restringidos (a diferencia de la producción de masas de tipo fordista), mercantilización progresiva de bienes y servicios, desarrollo de pequeñas unidades productivas desconcentradas, etcétera;

b) en la política:

constitución de centros de poder (y su concentración) en agencias supraestatales (mundiales o regionales) e incapacidad para establecer regulaciones en los movimientos financieros, privatización, delegación, descentralización, desconcentración de competencias y atribuciones del Estado nacional hacia unidades territoriales menores (provincias, municipios, etc.), debilitamiento de los agentes e instituciones políticas frente a otros poderes (económicos, comunicacionales, religiosos y demás), reducción del Estado como productor de bienes y servicios básicos y desregulación de la economía, crisis de los sistemas de representación tradicionales (partidos,

parlamentos y otros) y en la participación ciudadana, etcétera;

c) en la cultura:

contradicción entre la imposición hegemónica de determinados modos de vida (la mentada "macdonaldización" del mundo) como resultado, entre otras cosas, de la globalización de las economías y las agencias de producción cultural (medios masivos de comunicación) y procesos tales como multiplicación de las ofertas culturales y el fortalecimiento de formaciones culturales tradicionales y premodernas, el despliegue de nuevas y viejas formas de irracionalismo y relativismo cultural que plantean problemas nuevos a las agencias tradicionales encargadas de la formación de la subjetividad (familia, escuela, etc.), predominio de una cultura que privilegia el egoísmo, lo privado, la lógica utilitaria y calculadora por sobre la acción colectiva, la solidaridad, lo público y el interés general, como principios estructuradores de las prácticas sociales de todo tipo (productivas, sociales, afectivas, morales, etcétera).

Todo cambio social obedece a una combinación de factores objetivos cuya dinámica no es sólo parcialmente planificada y calculada (por ejemplo, el desarrollo demográfico o el científico-tecnológico) y de factores subjetivos que tienen que ver con actores colectivos, intereses, estrategias y equilibrios de poder. En parte, las transformaciones económicas, políticas y culturales fueron objeto de una política y un proyecto que operaron dentro de un contexto objetivo determinado. Las políticas públicas del denominado "consejo de Washington" o del "neoliberalismo" fueron posibles en virtud de una modificación significativa en los equilibrios de poder. Un dato salta a la vista: la tendencia a la fragmentación y el debilitamiento de los actores colectivos clásicos; en especial, la fragmentación de los actores sociales y políticos representativos de los asalariados, como resultado de las modificaciones introducidas en la producción capitalista. Hoy asistimos al fin de las grandes unidades de producción típicas del primer capitalismo, la desconcentración de la producción en unidades pequeñas, la fragmentación, particularización y diferenciación de la fuerza de trabajo en relación con la incorporación de conocimiento científico y tecnológico, y la aparición de nuevas y más complejas formas de división del trabajo.

De más está decir que, mientras los asalariados disminuyen en cantidad y calidad (se diferencian por sector, calificación, función, tamaño de la empresa, localización geográfica), y se debilitan sus organizaciones representativas (sindicatos, partidos obreros, etc.), el capitalismo (en sus diferentes manifestaciones) tiende a la concentración y aumenta su capacidad relativa de determinar políticas públicas definiendo reglas y orientando recursos en función de sus intereses y proyectos. Estos cambios en las relaciones de fuerza están en la base de la instrumentación más o menos exitosa de muchas políticas neoliberales, tanto en los países centrales como en los periféricos, en un contexto de democracia política.

2.2. La "cuestión social" hoy

Las nuevas configuraciones económico-sociales de la era de la globalización demuestran ser más efectivas para aumentar la producción que para distribuir la riqueza. En otras palabras, vivimos tiempos en que las sociedades como un todo son más ricas, pero también más desiguales. Cada vez mayor número de ciudadanos, hombres y mujeres, viejos y jóvenes, habitantes del campo y de las ciudades, quedan fuera de la economía moderna, son excluidos de los frutos del bienestar y, también, de las ventajas y responsabilidades de la ciudadanía política.

Cada vez se produce más riqueza con menos fuerza de trabajo y para menos consumidores. Las Naciones Unidas estiman que en este fin de siglo, el 20% de la población consume el 86% de los bienes y servicios contabilizados en el PBI mundial. En palabras simples, los ricos son cada vez más ricos y los pobres, cada vez más numerosos. Pero para comprender el carácter propio de esta pobreza en relación con las pobrezas previas del capitalismo, es preciso revisar los impactos de las transformaciones del modo de producción sobre la estructura y la dinámica del empleo actual.

Hoy el mercado de trabajo presenta algunas novedades de peso que es preciso analizar con mayor profundidad. Entre ellas pueden citarse las siguientes:

- a) El empleo se convierte en un elemento escaso en la sociedad. El indicador más evidente es la aparición del desempleo abierto de dos dígitos. Este fenómeno es más llamativo allí donde el mercado del empleo formal fue capaz de incorporar a proporciones significativas de la fuerza de trabajo, como es el caso de los países capitalistas avanzados y las sociedades latinoamericanas de mediano desarrollo. Junto con el fenómeno del desempleo abierto se manifiestan otras modalidades de inserción incompleta, tales como el subempleo (individuos que trabajan menos tiempo del que quisieran trabajar) y el desempleo oculto constituido por aquellos que, aun cuando necesitarían trabajar, se autoexcluyen de la búsqueda de empleo, desestimulados por la escasa o nula probabilidad de acceder a aquél.
- b) El empleo tiende a la informalización, es decir, a convertirse cada vez más en una relación social de hecho. En consecuencia, la relación laboral está cada vez más determinada por la fuerza propia de los agentes directos (en el límite, la fuerza del asalariado y el empleador particular). De más está decir que esta desregulación produce una modificación del equilibrio de poder entre capitalistas y asalariados en beneficio de los primeros. Y por lo general, la experiencia enseña que la fuerza del derecho laboral tuvo un importante efecto igualador (el Estado de derecho se asienta en la igualdad de todos ante la ley).
- c) La crisis de la idea de contrato colectivo de trabajo. La relación laboral tiende a reproducir las formas originales de un contrato individual entre asalariado y empleador. El primero suele perder el valor agregado de la negociación colectiva, por rama o por sector. En el límite, el capital prefiere discutir y definir las condiciones de trabajo en forma individual con cada uno de los agentes. El debilitamiento de las organizaciones representativas del trabajo está detrás de la decadencia de la idea y la práctica de la negociación y el contrato colectivo.
- d) La mayoría de los nuevos empleos que generan las economías actuales son precarios, con duración predeterminada, y también inestables. El puesto de trabajo en la economía formal había adquirido un carácter de estabilidad que estructuraba buena parte de la vida de los asalariados y sus familias ofreciéndoles un horizonte largo que permitía planificar proyectos, así como calcular recursos e inversiones del más diverso tipo (compra de bienes materiales, inversiones educativas, estrategias reproductivas familiares, etcétera).
- e) Los empleos se crean preferentemente en el sector de la producción de servicios personales, la mayoría de ellos muy particularizados y en pequeñas unidades productivas. La terciarización de la economía planea una serie de desafíos a los sistemas de formación de la fuerza de trabajo, en especial la educación formal. Las competencias que se requieren para desempeñar estas tareas son una mezcla de conocimiento técnico (muchas veces de carácter complejo) y de actitudes, capacidades y valores relacionales y comunicacionales que requieren un tiempo y recursos adecuados para su aprendizaje.
- f) Por último, el mercado de trabajo tiende a privilegiar el trabajo autónomo sobre el trabajo asalariado. La autonomía supone una capacidad, por parte del trabajador, para crear su propio puesto de trabajo y garantizar cotidianamente las condiciones sociales de su reproducción. Y esto no se realiza sin poner en práctica una serie de conocimientos y orientaciones (creatividad, capacidad de iniciativa, de cálculo, de relación, negociación) cuya apropiación supone un laborioso y costoso proceso de aprendizaje.

Las transformaciones del trabajo en nuestras sociedades son de tal magnitud que obligan a "reconvertir" a cantidades ingentes de trabajadores que se vuelven innecesarios o "inempleables". Esta es la lógica que subyace a la "cuestión social" contemporánea: a) se puede aumentar la producción disminuyendo el empleo (en el límite se puede producir el doble con la mitad de los empleos actuales) y b) la inserción en el mercado de trabajo emergente requiere una reconversión de la fuerza de trabajo que ningún espontaneísmo de las fuerzas del mercado puede garantizar.

2.3. Los hábitos y comportamientos de la exclusión

Muchos niños nacen y crecen en espacios sociales y en hogares que no cumplen ninguna función estratégica para el conjunto, (desempleados, subempleados, empleados del sector informal pobre).

Su contribución a la reproducción del conjunto tiende a ser mínima. La exclusión social se manifiesta y al mismo tiempo se refuerza mediante la segregación espacial-territorial. En consecuencia, muchos hombres y mujeres, niñas y niños tienen una existencia totalmente al margen, sin ningún significado para el conjunto mayor de la sociedad mundial. Pueden existir o no sin que esto afecte para nada la reproducción del todo. Son los que están de más y que, en la medida en que así lo perciban, no tienen mayores razones para vivir, es decir, para encontrarle un sentido a la vida. El Estado que garantizaba la integración y el bienestar de las mayorías ahora se convierte en un amplio y difuso estado de malestar, de inseguridad y de angustia de porciones significativas de la población del planeta. Un continente entero, como África, pareciera existir al margen de la sociedad globalizada. Sus intercambios en el mercado mundial son de una importancia escasa.

Pero también existen los excluidos físicamente localizados en el corazón de los centros urbanos más desarrollados. Los guetos urbanos son como islas donde prima una especie de extraterritorialidad social, de abandono del Estado, de sus poderes y de sus recursos. En las periferias de las metrópolis occidentales tienden a conformarse espacios de vida y de socialización que recuerdan a esas sociedades con baja diferenciación funcional y escaso nivel de interdependencia. Ni la economía de mercado ni los monopolios de Estado tienen una presencia en estos territorios. Allí tiende a instaurarse una especie de economía no monetaria hecha de trueque, delincuencia, intercambio de dones y demás donde muchas veces suele regir la ley del más fuerte en un contexto de guerra de todos contra todos donde las bandas armadas dirimen sus conflictos mediante el despliegue incontrolado de la violencia, las venganzas, etc. Hasta llegan a conformarse especies de monopolios provisorios de violencia física e incluso prácticas informales de monopolios fiscales (cobro de impuestos mediante el chantaje, peajes, cuotas de seguridad, "aprietes"). Muchos niños crecen y se desarrollan en medio de estas configuraciones sociales donde predominan la inseguridad, la angustia, la inestabilidad, el miedo, la ausencia de porvenir. En estas condiciones, los hábitos psíquicos que se conforman tienden a tener determinadas características estructurales que inducen a comportamientos acordes con los desafíos que la vida plantea en esos espacios. Hasta podría decirse que el contexto de la exclusión es el caldo de cultivo de habitus psíquicos y de comportamientos violentos que están en la base de un proceso de involución o des-civilización que puede llegar a constituir una amenaza, para la integración del todo social.

El espacio de vida de la exclusión marca el regreso de la heterocoacción como principio generador de comportamientos sociales. En cada vez mayor medida, el mundo de la vida cotidiana de los desintegrados está regido por una especie de "ley de la jungla urbana". En estos territorios reinan el miedo, la inseguridad, y sólo la fuerza limita la fuerza de los otros. En el espacio del gueto y las áreas marginales de las grandes urbes de Occidente no rige la fuerza de la ley que sólo el Estado puede garantizar.

Por otra parte, el Estado social tiende a ser progresivamente reemplazado por el Estado penal. La proliferación de viejas y nuevas formas de delincuencia y conductas anómicas se manifiesta en el desarrollo de las instituciones claramente represivas: policía, justicia y cárceles. En los últimos veinte años, en los Estados Unidos la población carcelaria tuvo un crecimiento espectacular, ya que pasa de 379.593 presos (1975) a 1.585.401 (1995). En este último la tasa de encarcelamiento (número de presos cada 100.000 habitantes) llega a 600 (Western, B.; Beckett, K. y Harding, D., 1998, p. 28). Cabe señalar que el mundo de la cárcel es un ejemplo perfecto de heterocoacción, ya que allí la autonomía de los individuos se reduce a su mínima expresión.

El aumento de la tasa de encarcelamiento (número de personas en las prisiones por 100.000 habitantes) es un fenómeno generalizado en los países capitalistas desarrollados, ya que durante el último decenio pasa de 90 a 125 en Portugal, de 60 a 105 en España, de 90 a 100 en Gran Bretaña (incluido el País de Gales), de 75 a 95 en Francia, de 76 a 90 en Italia, de 65 a 75 en Bélgica, de 35 y 50, respectivamente, a 65 en Holanda y Suecia, y de 35 a 55 en Grecia en el período 1985-1995 (Wacquant, 1998, p. 5).

En los países de mayor desarrollo relativo de América Latina, aunque no se disponen de cifras confiables, todo parece indicar la existencia de un recrudescimiento de las conductas delictivas, en especial en las grandes concentraciones urbanas. Es bien sabido que la violencia genera actitudes y

comportamientos violentos no sólo en forma directa y mecánica, sino mediante la conformación de hábitos psíquicos desestructurados, agresivos, etc. Se establece de esta manera otro círculo vicioso que algunos creen poder contrarrestar exclusivamente empleando las clásicas medidas represivas. Las formas de la exclusión y precarización laboral aportan su contribución en la generación de personalidades y comportamientos desintegrados y desintegradores. La experiencia del desempleo prolongado, la sensación de inestabilidad, la ausencia de futuro asegurado generan una sensación de impotencia y una "destrucción de las defensas psicológicas" asociada a una desorganización generalizada de la conducta y de la subjetividad. Los excluidos tienden a tener conductas desordenadas, incoherentes e incapaces de proyectarse en una estrategia con objetivos a mediano y largo plazo.

Las condiciones de vida de la exclusión hacen estragos en el proceso de construcción de la subjetividad de los jóvenes. Para muchos de ellos "se ha roto el lazo entre el presente y el futuro", ya que "la ambición de dominar prácticamente el porvenir (y con mayor razón, el proyecto de pensar y perseguir racionalmente aquello que la teoría de las anticipaciones racionales llama la subjective expected utility) de hecho es proporcional al poder efectivo que se tiene para dominar ese porvenir, es decir, al poder que se tiene sobre el mismo presente" (Bourdieu, 1997, p. 262).

Los desempleados, aquellos que sienten que "no tienen nada que hacer", que han perdido una función social, que se han desprendido de esas cadenas de interdependencia que nos relacionan con los demás y que proveen una identidad y un sentido a lo que se es y se hace. Para ellos el tiempo libre es un tiempo muerto, un tiempo inútil, un tiempo sin sentido. Esta experiencia no puede dejar de afectar la estructura psíquica y emocional de los sujetos.

Excluidos del juego, estos hombres desposeídos de la ilusión vital de tener una función o una misión [...] para escapar al no- tiempo de una vida donde no pasa nada y donde no hay nada

3. Pedagogía e integración social

El discurso sobre la educación, en especial aquel que pretende cierta científicidad, es demasiado "educacionista" y relativamente indiferente a los debates y avances que se registran en el ancho y dinámico campo de las ciencias humanas. Por eso, predomina una visión estrecha de las cosas de la escuela, demasiado a menudo incapaz de analizarlas en relación con las grandes transformaciones que acontecen en otras dimensiones de la vida social tales como las que se describen arriba.

¿Cuáles son los grandes temas donde la cuestión escolar encuentra su razón de ser y su sentido? En términos analíticos son tres: a) el de la producción, el trabajo y la justicia; b) el de la libertad y la política; y c) el de la construcción de la subjetividad y el sentido en las sociedades contemporáneas. En un primer momento proponemos un esquema interpretativo del contenido de cada uno de estos ejes de transformación social, luego tomaremos posición acerca de algunas "soluciones" que se ofrecen en el campo de la política educativa nacional.

3.1. Desigualdades sociales y escolares

Uno no compra educación como compra un par de zapatos. La educación de los niños, al igual que su salud, no se compra "hecha". En las sociedades actuales es una tarea compartida entre el propio niño, la familia, la escuela, los medios de comunicación y los otros ámbitos de la vida social, tales como la iglesia, la calle, los amigos, el club. Pero lo fundamental pasa por la relación familia/escuela. La calidad de la educación siempre depende de la cantidad y calidad de los recursos (en el sentido amplio del término) que la familia y la escuela invierten en el desarrollo de las generaciones jóvenes. Por lo tanto, el éxito del proceso educativo depende en gran medida de una adecuada división del trabajo pedagógico entre las principales instituciones socializadoras. Es bueno discutir y definir entonces cuáles son las responsabilidades y las articulaciones pertinentes para evitar confusiones e incumplimientos que terminan por afectar el desarrollo integral de nuestros niños y adolescentes. En las sociedades actuales, tanto la familia como la escuela tienen responsabilidades "indelegables". Pero los recursos familiares, como los escolares, no están igualmente distribuidos en la sociedad. Hay cosas que son necesarias para el desarrollo infantil

que sólo la familia puede proveer (el afecto y la atención particularizada, continua e integral, la primera educación moral) y que al ser constitutivas de la personalidad del niño son determinantes al momento de constituir su subjetividad. El amor y el cariño de un padre y una madre (o de los hermanos, abuelos, tíos, y demás), cuando por diversas razones llegan a faltar no pueden ser provistos por un sistema burocrático de Estado (una especie de "ministerio del amor" sería impensable, mientras que un programa de comedores escolares es plausible y necesario). La educación de la familia es la educación primera y fundamental, porque determina los aprendizajes posteriores. La institución escolar viene después y tiene cada vez más un componente técnico-profesional.

En América Latina, demasiadas veces, la pobreza de las familias se encuentra con las pobrezas de la oferta escolar (Tenti Fanfani, 1995). Por lo general, las escuelas para los excluidos y dominados son escuelas pobres desde el punto de vista de sus equipamientos didácticos, infraestructura física y calidad de los recursos humanos que allí trabajan. Las dos pobrezas se potencian. A su vez, los maestros (muchas veces con la complicidad de las propias familias) tienden a tener bajas expectativas con respecto a las capacidades de aprendizaje de los niños que provienen de hogares carenciados. Este factor subjetivo viene a reforzar la eficacia propia de los factores estructurales. Todo suele conformar un círculo vicioso de la pobreza social y la pobreza de los aprendizajes escolares.

Los procesos de masificación de la escolaridad se han desarrollado en las peores condiciones en cuanto a la calidad de los insumos materiales y simbólicos que conforman la oferta escolar. El caso de la Argentina es paradigmático. Tres cifras bastan para hacerse una idea del empobrecimiento de la escuela. Entre 1980 y 1995 el número de alumnos en la educación básica creció un 65% y el número de maestros, un 55%, mientras que el gasto público en educación sólo subió un 13%. Pero el sistema educativo tiene una gran capacidad para mantener ciertas apariencias, en parte porque las familias (con aranceles, cuotas a la cooperadora, aportes en trabajo y demás) y muchos maestros (inversiones en capacitación, materiales didácticos, etc.) aumentaron sus contribuciones directas al sistema educativo nacional en un monto todavía no calculado.

El deterioro lento y casi imperceptible de la escuela de las mayorías hará pobres a las clases populares y medias argentinas, sin que ellas se den cuenta. Las escuelas de las mayorías van perdiendo calidad como la gente pierde el pelo: sin estridencias, pero sin pausa. Los títulos se distribuyen cada vez en mayor cantidad, pero ya no garantizan un conocimiento equivalente de sus portadores.

En polos extremos de la estructura social encontramos, por un lado, a los grupos más privilegiados, que son capaces de asegurar su propia reproducción social enviando a sus hijos a instituciones educativas elitistas "de excelencia". En cambio, para los más pobres no hay "buena escuela" que alcance. En otras palabras, se requiere un mínimo de igualdad social para garantizar la igualdad de oportunidades en la escuela, y éste es un objetivo que excede cualquier política educativa.

La fragmentación social de la oferta escolar, de no mediar correcciones fuertes, tiende a reproducir la segmentación del mercado de trabajo. Mientras que en la cúspide se ubica una minoría de empleos modernos que demandan una "nueva" fuerza de trabajo dotada de una serie de características tales como creatividad, capacidad de aprendizaje permanente, iniciativa, facilidad comunicativa, predisposición para trabajar en grupo, asumir responsabilidades y tomar decisiones en forma autónoma con bajo nivel de supervisión, habilidad para argumentar, negociar, establecer alianzas, administrar conflictos, en la base de la pirámide ocupacional se encuentra la mayoría de los puestos de trabajo, los cuales están ocupados por sujetos con perfiles de conocimientos y actitudes más bien tradicionales, que conformaban el currículum de la vieja educación básica. Ninguna reforma escolar resolverá el problema contemporáneo del trabajo. Pero una actualización de contenidos y estrategias pedagógicas puede tener un efecto constructivo, al mismo tiempo que garantizaría una mejora de la igualdad de oportunidades de las clases menos privilegiadas de acceder a los puestos de trabajo más valiosos de la sociedad.

3.2. Democracia y ciudadanía

La política se está convirtiendo en un espacio de juego cerrado. La crisis de la política es también una crisis de la relación de representación. El lenguaje de los representantes es un lenguaje hermético, un doble lenguaje: para adentro, es decir, para los colegas rivales del campo; y para afuera: para la ciudadanía, con el fin de conseguir consenso y voto. La distancia social y cultural entre representantes y representados aumenta la probabilidad de la decepción de la ciudadanía. Hoy la participación supone el saber hablar, saber qué decir, cómo decirlo, a quién y cuándo decirlo, etc. El que no puede decir lo que siente, lo que desea o no desea, no puede "hacer cosas con palabras" y, por lo tanto, está condenado a delegar un poder a quien sí tiene ese "don". Y este representante, que es el que "habla en nombre de", demasiadas veces termina usando este "capital" para satisfacer sus propios intereses. La consecuencia es la malversación de confianza, la traición, la promesa incumplida, la corrupción y demás que degradan la democracia, y constituye el caldo de cultivo de los autoritarismos más diversos.

La primera educación democrática es la que desarrolla competencias expresivas en la mayoría de la población: el lenguaje natural (la lengua en el sentido más amplio del término) y el lenguaje simbólico (las matemáticas). La vieja escuela constituyó a la formación ciudadana en una materia del programa escolar, pero no basta aprender las "reglas" y las normas de la vida republicana ("estudiar la Constitución") para formar a un ciudadano activo. La mejor pedagogía de la democracia es una escuela efectivamente democrática, donde los niños no sólo aprenden conceptos, sino que viven experiencias, es decir, votan, toman decisiones en conjunto, se hacen responsables de las consecuencias de las decisiones que toman, argumentan, debaten, evalúan, controlan...

3.3. El problema de la cultura y el sentido

En cuanto a la formación moral, ética y estética de los individuos, la escuela tiene un poder relativo, compartido con otras instituciones, tales como los medios de comunicación, los consumos culturales, las iglesias. Pero hay ciertas cosas básicas y fundamentales que sólo la escuela puede hacer: cosas tan elementales y al mismo tiempo tan estratégicas como enseñar a leer y escribir, y enseñar matemáticas, por ejemplo. Nadie aprende a leer y escribir mirando televisión. Y tampoco aprende a entender "lo que pasa" en la sociedad y en el mundo. Borges decía que las escuelas deberían enseñar a leer los diarios. Hoy habría que agregar: a ver televisión y "usar" la rica oferta de bienes culturales cada vez más al alcance de las mayorías. Pero no basta con poner los productos de la cultura (libros, obras de arte, grabaciones, información, datos, máquinas, discos) al alcance de todos para democratizar su acceso. A fin de encontrar un sentido a la vida es preciso interiorizar esquemas de percepción y de valoración. Ellos permiten dar sentido a hechos y acontecimientos (políticos, económicos, culturales) que de otro modo parecen incomprensibles, despojados de interés, o bien lisa y llanamente absurdos. Un sujeto autónomo es capaz de interpretar, analizar, argumentar, demostrar, "ver relaciones e interdependencias" entre hechos y datos que parecen aislados e independientes, ir más allá de las apariencias y del presente, usar una perspectiva histórica, una idea de proceso, cualidades que requieren un tiempo de aprendizaje sistemático que sólo una institución como la escuela puede garantizar (Tenti Fanfani, 2000). No existen soluciones hechas para estos desafíos. Sin embargo, no faltan quienes tienen propuestas y programas para ofrecer.

3.4. La solución neoliberal

Antes que nada hay que recordar que no existen respuestas automáticas. No queda más remedio que reivindicar la política. Pero el "Estado productor" casi desapareció de la escena y el "Estado que quedó" es extremadamente incapaz de cumplir con las finalidades públicas relacionadas con el interés general. No hay consenso acerca de cuáles son sus funciones ni acerca de cómo tiene que desempeñarlas.

Para combatir los efectos perversos (en términos de calidad y equidad) de la gratuidad de los servicios colectivos ofrecidos muchas veces en condiciones monopólicas, los "neoliberales" proponen la distribución de bonos o cupones para que aquellos individuos o familias con débil capacidad adquisitiva puedan "comprar" la educación en el mercado. Esta capacidad de elegir

constituiría una especie de recurso en manos de los consumidores para alentar la mejora de los servicios en términos de calidad y eficiencia.

Con este procedimiento se evitaría que se aprovechen de las transferencias públicas aquellos sectores que poseen ingresos suficientes para pagar de su bolsillo la educación que necesitan. Este mecanismo estimularía una mayor competencia entre prestadores, contribuyendo así a una mejora en la calidad de la educación ofrecida.

El prestigioso "más que economista" (economista e intelectual en el sentido amplio de la palabra) Albert Hirschman sugiere atinadamente que esta alternativa es recomendable sólo en la medida en que se den estas cuatro condiciones:

1. "Cuando los gustos de los individuos varían en proporciones considerables y cuando estas divergencias son reconocidas como legítimas"; 2. "Cuando los individuos están bien informados acerca de la calidad de los bienes y servicios que desean, y cuando les es fácil comparar las diferentes opciones ofrecidas"; 3. "Cuando el volumen de estas compras es relativamente poco elevado con relación a su ingreso total y se reiteran lo suficiente para que los consumidores puedan extraer provecho de su experiencia y cambiar con facilidad de proveedor"; 4. "Cuando los proveedores son lo suficientemente numerosos para establecer una relación de competencia" (Tenti Fanfani, 1989b).

Cualquier lector advertido puede darse cuenta de que estas condiciones son lógicas y al mismo tiempo difíciles de reunir en el caso de la educación básica nacional. En primer lugar, aquí y en cualquier parte del mundo, se considera que existen ciertos objetivos y contenidos educativos que no pueden no estar presentes en todas las instituciones que constituyen la oferta educativa. Por lo general se trata de ese mínimo común denominador hecho de conocimientos y valores que es preciso desarrollar en los miembros de las nuevas generaciones y que tienen que ver con la formación de la ciudadanía en una sociedad democrática. Aquí las "divergencias" no son pertinentes ni legítimas. Hay ciertas cosas que no son materia de "elección". Por otra parte, ¿quién es el que elige, la familia o los niños? "Estos no son —escribe Nadia Urbinati, una politóloga italiana que enseña en Princeton— ni propiedad de las familias ni mucho menos propiedad del Estado. La autonomía como conquista progresiva de los individuos necesita de la protección del Estado". Más que nada, tiene la obligación de "ofrecer a todos los instrumentos y las oportunidades para que se formen su propia visión y vocación, en el respeto de sí mismos antes que de los valores y la voluntad de la familia de origen".

¿Y qué decir de las otras condiciones puestas por Hirschman? En la Argentina no existe una pluralidad de oferta, ni el servicio educativo es objeto de "compra reiterada" como para permitir un aprendizaje que haga posible la elección racional del proveedor más conveniente. Además, es obvio que no se cambia de escuela tan fácilmente como se cambia la marca de las zapatillas...

Hay que recordar que el conocimiento es un valor cuya distribución no debería estar determinada por el dinero, el poder político o la pertenencia a determinada clase social, de género, étnica, etc. El criterio principal para la distribución del conocimiento debe ser el mérito. En la base está el derecho a que cada uno tenga una oportunidad igual de expresar sus propios talentos y de formarse como ciudadano. Ni el mercado ni la familia son suficientes para constituir al ciudadano de las repúblicas liberales y democráticas modernas.

3.5. Las reformas necesarias

La crítica de la propuesta neoliberal no justifica ninguno de los múltiples vicios de ese elefante perezoso que es la escuela pública argentina. Pero al igual que todas las burocracias públicas, la escuela tiene fallas reparables.

La historia de las reformas exitosas enseña que la clave está en buscar la "combinación óptima" de recursos y estrategias. En este sentido no hay que temer a cierta institucionalización de la "competencia", la emulación y la capacidad de iniciativa de los maestros e instituciones. Al mismo tiempo, estos "automatismos" que inducen determinados comportamientos virtuosos deben

complementarse con intervenciones políticas que orientan y estructuran "el modo de hacer las cosas de la educación" hacia ciertos objetivos y metas socialmente debatidas y acordadas.

Y en este sentido hay que superar esa perversa división del trabajo político donde unos tienden a monopolizar el valor de la justicia (los "progresistas"), mientras que otros pretenden hacer lo mismo con la búsqueda de la "calidad, la excelencia y la eficiencia" en la prestación del servicio (los "conservadores"). Muchas de las transformaciones educativas en curso encuentran un obstáculo en esta tendencia al maniqueísmo y a la polarización política que lleva a adjudicar las peores intenciones a los adversarios. Esa postura es paralizante, políticamente estéril y desmovilizadora, ya que excluye hasta la posibilidad de que el otro simplemente se equivoque. En estas condiciones la política es una pura lucha entre fuerzas (la capacidad de imponer contra la capacidad de resistir y sabotear) totalmente despojada de toda argumentación racional, diálogo y negociación.

Más allá de las falsas antinomias, se impone un objetivo común: más y mejor calidad de la educación para todos y con la mayor eficiencia en el uso de los recursos, que por definición son escasos. Sobre este consenso básico se puede desarrollar un programa de intervención y al mismo tiempo construir las alianzas que permitan generar la energía política y reunir los recursos necesarios para la gran reforma que ponga al sistema educativo nacional en condiciones de responder a los desafíos económico-sociales, políticos y culturales que deberán enfrentar las nuevas generaciones en América Latina.