



Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina

Documento para discusión - versión preliminar

Néstor López , Juan Carlos Tedesco

Instituto Internacional
de Planeamiento
de la Educación



Buenos Aires, Junio de 2002.

Este documento es una versión para discusión de un trabajo próximo a ser publicado, que se inscribe en el marco del estudio **Educación, reformas y equidad en los países de los Andes y Cono Sur**, desarrollado con financiamiento del Programa de Educación y Medios de la Oficina de la Fundación Ford para el Área Andina y el Cono Sur.

Índice

Introducción	7
Una aproximación a la idea de educabilidad	8
Algunos antecedentes	8
La especificidad del proceso educativo	10
La familia en el centro de la escena	11
Los otros actores: el Estado y la sociedad civil	13
La familia y la educación de sus hijos	15
La familia	15
El contexto	17
Las familias y la educación de sus hijos.	25
La respuesta del sistema educativo	28
Conclusiones	30
Los desafíos para la política social	30
Hacia una nueva agenda de investigaciones	32
Bibliografía	37

Introducción

La gran mayoría de los estudios orientados a esclarecer la relación entre educación y equidad centran la atención en la educación como una condición indispensable para el logro de una sociedad más equitativa. Los argumentos que permiten pensar a la educación como una instancia previa a la equidad, como su condición de posibilidad, son muy diversos. A modo de ejemplo, se pueden mencionar dos. En primer lugar, se sostiene que quienes no tienen acceso a la educación carecen de las competencias que los habilitan para una inserción laboral exitosa. Como consecuencia de ello, estos sujetos excluidos del sistema educativo son además marginados respecto del principal mecanismo social de distribución de la riqueza - el mercado de trabajo -, conformando una de las claves de la desigualdad en la sociedad. En segundo lugar, también es posible afirmar que quienes no reciben educación tienen limitadas las posibilidades de un pleno ejercicio de sus derechos y de participación, lo cual se traduce en un debilitamiento de la ciudadanía. La articulación de ambos procesos se encuentra en la base de la concentración de la riqueza, la fragmentación social y el crecimiento de la pobreza. Desde esta perspectiva, no es posible promover estrategias de desarrollo e integración social fundadas sobre una distribución inequitativa del conocimiento.

Ahora bien, la creciente complejidad que caracteriza al escenario social en los países de América Latina, y más específicamente, la profundización de situaciones de pobreza extrema y exclusión social, nos confrontan con el siguiente interrogante: ¿Es posible educar en cualquier contexto? ¿Cuál es el mínimo de equidad necesario para que las prácticas educativas sean exitosas? Cada vez se hacen más visibles las limitaciones de los sistemas educativos frente a escenarios tan devastados, en que sus alumnos no cuentan

con condiciones mínimas que les permitan participar del proceso educativo. Aparece así la necesidad de destacar que hace falta un mínimo de bienestar para poder educar.

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

El concepto de educabilidad adquiere especial relevancia desde esta perspectiva. Apunta a identificar cuál es el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela, al mismo tiempo que invita a analizar cuáles son las condiciones sociales que hacen posible que todos los niños y adolescentes accedan a esos recursos.

El presente trabajo fue elaborado en el marco de una investigación sobre educación y equidad que desarrolla la oficina de IPE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires con financiamiento de la Fundación Ford. En una primer etapa de esta investigación, y en forma simultánea con este trabajo, se realizaron cuatro estudios que constituyen un estado del arte en Argentina, Chile, Colombia y Perú¹ respecto a antecedentes de investigación sobre educación y equidad, poniendo el énfasis en captar estudios que aborden la cuestión de la educabilidad. Una

¹ Los informes de los cuatro países fueron realizados por María del Carmen Feijoó (Argentina), Luis Navarro (Chile) Elsa Castañeda Bernal (Colombia) y Manuel Bello (Perú).

primer conclusión a la que se llega luego de ver estos cuatro informes de los países participantes es la escasez de trabajos que instalan la cuestión de los desafíos que implica para los sistemas educativos el nuevo escenario económico y social que se ha ido consolidando en la región en el transcurso de la última década, y la ausencia de trabajos sobre educabilidad.

Este documento constituye un primer esfuerzo por avanzar en una conceptualización que permita profundizar en la relación entre educación y equidad en este nuevo escenario social. Tiene como objetivo identificar un conjunto de ideas centrales que dan sustento a la noción de educabilidad, desde las cuales poder abordar el análisis de la situación en los diferentes países, con sus especificidades y similitudes. Si bien hace referencia explícita a los países de América Latina, está lejos de agotar la complejidad que implica un análisis de la región. De hecho, el análisis que aquí se realiza enfatiza en procesos que son propios de los ámbitos urba-

nos, desatendiendo la especificidad propia de las comunidades rurales de la región.

La escasa producción de estudios que permitan un entendimiento más acabado de la dinámica social de los países de América Latina junto con los diversos modos en que se manifiestan los procesos de empobrecimiento y crisis de integración social en la región conforman un escenario plagado de incertidumbres para quienes tienen la responsabilidad de llevar adelante políticas sociales y educativas. Esta situación apela a la necesidad de avanzar más hacia la elaboración de investigaciones que ofrezcan claves más certeras respecto al tipo de iniciativas que se deben promover para avanzar hacia una distribución más equitativa del conocimiento. Es por esta razón que el presente documento incluye entre sus conclusiones un conjunto de recomendaciones orientadas a conformar una agenda de investigación que seguramente aportará a un mayor entendimiento de los problemas sociales y educativos de la región.

Una aproximación a la idea de educabilidad

Algunos antecedentes

En una búsqueda de antecedentes del concepto de educabilidad, Luis Navarro señala que se trata de una noción antigua. "Desde la filosofía de la educación se dice que todo hombre en tanto "ser" es perfectible puesto que tiene "potencia" y, por lo mismo, es educable. Luego el pensamiento existencial agregó que el hombre es ontológicamente perfectible, pero que ónticamente ello es relativo, puesto que lo óntico tiene que ver con el "existir" y sus circunstancias; entonces, no todos son educables porque no todos están en igual circunstancia. La educabilidad depende de la circunstancia: en medio del desierto, la potencialidad de ser educado

sigue vigente pero es un dato que no puede ser actualizado" (Navarro, 2002).

En América Latina el uso de este concepto ya cuenta con cierta tradición. En principio, se observan varios antecedentes en el campo de la educación especial, modalidad educativa dedicada a la atención de personas con limitaciones motoras, sensoriales, intelectuales y afectivas. La noción de educabilidad se asocia aquí a "factores de carácter biológico, vinculados al desarrollo de la psicología evolutiva clásica y a las nociones de normalidad / anormalidad" (Castañeda, 2002). "En este medio se clasifica a las personas con diagnóstico de retardo mental moderado y severo como "educables" o

"entrenables", respectivamente, para aludir al pronóstico o expectativa que normativamente se asigna a la intervención educativa en cada caso" (Bello, 2002).

El concepto de educabilidad en los términos en que se plantea en esta investigación renuncia a las tradiciones que apelan a factores hereditarios, de carácter biológico o genético independientes del contexto social o cultural. Un primer corrimiento de la noción de educabilidad respecto a estas tradiciones ya lo había propuesto el conocimiento que nace desde el campo de la pedagogía, al presentarla - identificada en este caso con la noción de enseñabilidad - como el soporte que da lugar a las prácticas pedagógicas del docente, como su condición de posibilidad (Castañeda, 2002).

En el estudio que da marco a este escrito se apunta a la noción de educabilidad como un construcción social que trasciende al sujeto y su familia, y que da cuenta del desarrollo cognitivo básico que se produce en los primeros años de vida - vinculado a una adecuada estimulación afectiva, buena alimentación y salud - y la socialización primaria mediante la cual los niños adquieren los rudimentos de un marco básico que les permite incorporarse a una situación especializada distinta de la familia, como lo es la escuela. La idea central es que todo niño nace potencialmente educable, pero el contexto social opera, en muchos casos, como obstáculo que impide el desarrollo de esta potencialidad.

Este abordaje, en tanto apela al análisis del proceso de producción social de las condiciones para que tenga cabida la práctica educativa, se basa fundamentalmente en la tradición sociológica. En ella, no es nueva esta preocupación; ya hace décadas "las teorías de la reproducción social sentaron las bases de la comprensión de la educabilidad como un resultado de las relaciones de po-

der entre las clases, de suerte que se produciría una "predestinación" de las posibilidades de ser educable y educado según el origen, apenas moduladas por la autonomía relativa del sistema escolar, que concede a sus agentes ciertos grados de libertad en relación con sus contextos, contenidos y procesos" (Navarro, 2002).

Feijoó señala que un antecedente a este modo de aproximarse a la noción de educabilidad aparece formulado en el año 1992, en el marco de un seminario de seguimiento de las actividades de Jom Tien. En dicho encuentro, señala la autora, la discusión sobre las necesidades básicas de aprendizaje deja instalada la preocupación en relación a este tema. "Parecería que las necesidades básicas de aprendizaje, como concepto, sientan algunas bases para tender el puente a la cuestión de la educabilidad, ya que introduce problemas de oferta bajo la forma de fomentar el acceso a la educación y promover la equidad, pero también de demanda, implícitos en la faz de los alumnos del problema de la equidad".

Por último, es importante destacar que cada vez más la literatura nos acerca un concepto muy próximo al de educabilidad: "el concepto de resiliencia, que debe ser entendido como la capacidad humana universal que permite a las personas hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e incluso ser transformadas por ellas" (Bello, 2002). "La introducción del concepto de resiliencia en las ciencias sociales y en los ámbitos de intervención social ha ampliado las perspectivas para abordar problemas clásicos, como la influencia de la pobreza en el desarrollo infantil. Los estudios acerca de la capacidad de respuesta de personas frente a la adversidad, quienes, pese a vivir y crecer en condiciones riesgosas, se desarrollan psicológicamente sanas y exitosas, han planteado no sólo una sugerente y optimista veta de reflexión, sino, además, un criterio para re-

plantear estrategias de intervención social en los primeros años de la infancia" (Kotliarenko, 1999, citado por Navarro, 2002).

"La resiliencia intenta explicar cómo la adversidad no deriva de manera irrevocable en sujetos dañados, cuando éstos son individuos "resilientes", es decir, sujetos intelectual y emocionalmente competentes, con buenos estilos de enfrentamiento, motivación de logro autogestionado, sentimientos de esperanza y autonomía.(...) Desde la perspectiva de la educabilidad, los estudios sobre resiliencia aportan valiosa información acerca de las interacciones "sujeto-medio" o "naturaleza-crianza" que, sin duda, condicionan las posibilidades de insertarse con éxito en el sistema escolar. Pero, además, el concepto de resiliencia sugiere que la educabilidad no es un dato dado ni acabado; es una variable esencialmente socio-cultural que, por tanto, puede ser mejorada. Implica, ciertamente, identificar y promover los factores o mecanismos protectores que son observados en los sujetos "resilientes"; e implica una política social decidida a favor de más equidad social (Navarro, 2002).

La especificidad del proceso educativo

Para que los niños puedan ir a la escuela y participar exitosamente de las clases es necesario que estén adecuadamente alimentados y sanos, que vivan en un medio que no les signifique obstáculos a las prácticas educativas, y que hayan internalizado un conjunto de representaciones, valores y actitudes que los dispongan favorablemente para el aprendizaje escolar. Dicho conjunto alude a la capacidad de dialogar, conocer el idioma en que se dictan las clases, tratar con extraños, reconocer la autoridad del maestro, "portarse bien", respetar normas institucionales, asumir compromisos, reconocer el valor de las obligaciones, depositar la confianza en otros, etc. Por último, se requiere

de los alumnos capacidad de adaptación a un entorno múltiple y cambiante y capacidad de individualización y autonomía. La experiencia escolar, tal como la conocemos hoy en nuestros países, presupone un niño con un conjunto de predisposiciones desarrolladas previamente en el seno de su familia.

Este aprendizaje previo a la escuela se produce inconscientemente, de modo inadvertido y espontáneo. Es un proceso de educación basado en una pedagogía no racional, presente en todas las prácticas sociales en las que el niño participa desde su nacimiento. La transmisión doméstica de este conjunto de disposiciones, de este capital cultural incorporado, es el resultado de un trabajo físico y mental por parte del niño, de un esfuerzo en el que involucra su cuerpo, de una exposición a un trabajo de inculcación y asimilación, un trabajo del sujeto sobre sí mismo, caracterizado además por tener una inmensa carga emocional (Tenti, 1994). En efecto, el proceso de conformación del sujeto en su etapa inicial es un proceso de construcción de identidad, que enfrenta al niño con la necesidad de proveerse de la misma, y que requiere de un fuerte lazo afectivo con sus adultos de referencia. El proceso de construcción de identidad presupone una identificación previa con otros, cargado de una fuerte base afectiva (Berger y Luckman, 1968).

Un factor que define a este conjunto de disposiciones para poder participar del proceso educativo, como así también para el resto de las esferas de la vida, es que no puede ser transmitido instantáneamente, sino que requiere de tiempo. La adquisición de estas aptitudes resulta de una permanente exposición a situaciones transformadoras, entre las que adquieren centralidad el tiempo real de interacción con sus adultos de referencia, de permanencia en ámbitos en los que se dialoga, de exposición a determinados consumos culturales, de habituación a una cotidanei-

dad pautada por determinadas normas y valores, etc. Cabe aquí adelantar que uno de los factores que operan en el vínculo entre el origen social y el acceso al capital cultural necesario para acceder a la escuela, o para luego acceder a determinada calidad de vida (laboral, social, etc.) es precisamente la disponibilidad del tiempo necesario para la adquisición de éste último: el tiempo en que el niño puede estar expuesto a espacios que estimulan el desarrollo de estas capacidades básicas, el tiempo en que puede permanecer en la escuela, etc (Bourdieu, 2002).

La escuela, en tanto experiencia educativa formal, requiere de la presencia y eficacia de esta "educación primera" para su desarrollo. Este conjunto de aptitudes y disposiciones adquiridas en el seno familiar conforman la base que condiciona y hace posible los aprendizajes posteriores. Esta demanda de una dotación específica de disposiciones para poder participar del proceso educativo no sólo se hace manifiesta el primer día de clases, en el momento de la admisión, sino que se renueva permanentemente hasta el momento de la graduación. La asistencia a la escuela implica la posibilidad de cumplir con rutinas cotidianas, contar con recursos para acceder a los materiales y útiles necesarios, disponer del estímulo y acompañamiento de los adultos, y nuevamente contar con tiempo. El aprendizaje en la escuela, al igual que la adquisición de las disposiciones para acceder a ella, significa un trabajo sobre el cuerpo y la mente de los niños y adolescentes, una transformación que es imposible sin un fuerte involucramiento de ellos, y que implica una demanda de energía que debe ser renovada día a día.

La educación no es una simple transmisión de conocimientos que pone al alumno en el lugar de receptor pasivo, sino que es una construcción que se desarrolla en una relación pedagógica respecto a la cual tanto los alumnos como los docentes se asignan roles

y expectativas. Este proceso sólo es posible en la medida en que los alumnos se constituyan en sujetos capaces de llevar adelante este proceso, en sujetos educables.

La familia en el centro de la escena

Sin lugar a dudas, una escuela que recibe a los niños recién a los 5 ó 6 años de edad, y espera de ellos todo este conjunto de recursos, actitudes y predisposiciones pone a la familia en el centro de la escena. La familia no sólo debe garantizar a los niños condiciones económicas que hacen posible que diariamente puedan asistir a las clases, sino que también debe prepararlos desde su nacimiento para que puedan participar activamente de ellas, y aprender. Dicha preparación, como se vio, apela a una gran variedad de recursos por parte de la familia: recursos económicos, disponibilidad de tiempo, valores, consumos culturales, capacidad de dar afecto, estabilidad, etc.

¿Qué esfuerzos significa para la familia el preparar a sus hijos para que puedan ir a la escuela y poder participar exitosamente del proceso educativo? En los primeros años de vida los niños adquieren la capacidad de pensar, hablar, aprender y razonar, por lo que es fundamental que puedan tener un desarrollo saludable que no obstaculice este proceso. Así, toman centralidad las condiciones en que nacen, una adecuada alimentación, las prácticas preventivas que promueven un crecimiento sano y la captación temprana y el tratamiento adecuado de enfermedades con el fin de evitar secuelas o retrasos en el desarrollo.

El conjunto de factores se amplía si se considera que el desarrollo de un niño en los primeros años de vida trasciende a los aspectos relativos a su salud, y que implica también aspectos relacionados a las aptitudes cognitivas, sociales y emocionales. De

modo que su familia no sólo debe proveerle un espacio saludable, sino también un contexto en que pueda descubrir y desarrollar el lenguaje, y vivir la transición desde un vínculo cerrado en su núcleo familiar más primario hacia la coexistencia de otros pares cuya presencia desafía los esquemas interpretativos iniciales. El contexto cultural que le ofrecen sus padres determina el espectro de representaciones que portarán en el futuro.

Ya en edad escolar, aparece un conjunto de factores que hacen que los niños y niñas puedan participar del proceso educativo, y que tienen que ver con la existencia de condiciones en el desarrollo de la vida cotidiana que les permitan insertarse en la dinámica que la escolarización exige. Esto presupone la capacidad de las familias de hacer frente a exigencias tanto materiales como no materiales. En primer lugar implica poder sostener los crecientes gastos asociados a la educación, al mismo tiempo que se prescinde de los ingresos que los niños o adolescentes aportarían en caso de trabajar. En segundo lugar, sostener la motivación sobre ellos respecto al estudio, y mantener condiciones de estabilidad en el funcionamiento del hogar que no la erosionen. Es importante destacar que para que los niños y adolescentes desarrollen la capacidad de postergar gratificaciones de necesidades inmediatas hasta alcanzar metas educativas lejanas, tanto ellos como sus padres deberán estar convencidos de que los sacrificios actuales serán recompensados por logros futuros (Kaztman, 2001).

El conjunto de activos con los que cuentan las familias se constituye en un punto central para que los niños logren un adecuado aprovechamiento de la experiencia escolar o que, por el contrario, se vean expulsados del sistema. En primer lugar, y por su impacto en la construcción del bienestar de las familias, es fundamental el tipo de articulación

que ellas tienen con el sistema productivo. La composición del grupo familiar, la trayectoria social y educativa de sus miembros adultos y el capital social de los mismos son factores determinantes del lugar que ocupan en el mundo del trabajo, ya sea en puestos directivos en los sectores más integrados de la economía o como un trabajador precario de las márgenes del sector informal. El nivel y la estabilidad de los ingresos de las familias es un factor que opera claramente como condición de posibilidad u obstáculo a un desarrollo adecuado de los niños y su posterior éxito en el paso por las instituciones educativas.

Al conjunto de factores que hacen a las condiciones materiales de vida de las familias debe sumarse, en segundo lugar, aquellos que tienen que ver con los recursos con los que ellas cuentan para acompañar el proceso de crecimiento y desarrollo del niño. Más allá de ciertos saberes básicos relativos a pautas de crianza y estimulación precoz, se hace aquí referencia a todos aquellos aspectos que conforman un clima cultural, valorativo y educativo en que los niños crecen, y que además resultan en diferentes grados de aceptación y reconocimiento de las instituciones escolares (López, 2001).

¿Pueden hoy las familias preparar a ese niño que la escuela espera el primer día de clases? En otros términos, ¿puede la familia lograr que sus hijos sean educables? La idea de educabilidad se instala cuando se analizan las dificultades de los sistemas educativos de garantizar sus objetivos en contextos de extrema pobreza y crisis social. En tanto el proceso educativo implica un involucramiento pleno, en tiempo y en energía, por parte del educando, cuál es el mínimo de bienestar necesario para que los niños y adolescentes cuenten con los recursos - materiales, culturales y actitudinales - que el proceso educativo requiere de ellos?

Los otros actores: el Estado y la sociedad civil

Centrar la atención en las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes lleva a interrogar a la escuela respecto a qué es lo que espera de ellos. Estas condiciones no se definen en sí mismas, sino que resultan del modelo de alumno que presupone la institución escolar. ¿Cuál es el tipo de alumno que está en condiciones de responder a la dinámica que el sistema propone, y terminar exitosamente su carrera educativa? La noción de educabilidad debe ser comprendida como un concepto relacional, en tanto se define en la tensión entre lo que el niño trae y lo que la escuela espera o exige. Es en esa relación, en el punto límite del encuentro entre estas dos esferas, donde se definen los criterios de educabilidad. "El niño está en la encrucijada de estas dos socializaciones, y el éxito escolar de unos se debe a la proximidad de estas dos culturas, la familiar y la escolar, mientras que el fracaso de otros se explica por las distancias de esas culturas y por el dominio social de la segunda sobre la primera" (Dubet y Martucelli, 2000). En la misma línea, Pierre Bourdieu señala que la productividad específica del trabajo escolar se mide según el grado en que el sistema de los medios necesarios para el cumplimiento del trabajo pedagógico está objetivamente organizado en función de la distancia existente entre el habitus que pretende inculcar y el habitus producido por los trabajos pedagógicos anteriores (Tenti, 1994).

La educabilidad, en última instancia, puede ser interpretada como el resultado de una adecuada distribución de responsabilidades entre la familia y la escuela. Más específicamente, el problema de la educabilidad apunta a la calidad de un arreglo institucional entre Estado, familia y sociedad civil, y el fortalecimiento o deterioro de las condiciones de educabilidad resulta de cambios en la relación entre estas esferas, desajustes en-

tre lo que el niño trae y lo que la escuela exige.

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

Esta distribución de funciones es una construcción social e histórica, y como tal, en el fondo es arbitraria. El modelo vigente en nuestros países es una entre las múltiples soluciones que se pueden encontrar. Así, por ejemplo, sería posible apuntar a modelos en que los niños estén escolarizados a los tres años de edad, reduciendo así la participación de las familias en el proceso de socialización primaria, u otros que diferencien claramente las responsabilidades de la familia (a cargo exclusivamente de la contención afectiva y la motivación) y las de la escuela (responsable exclusivamente de su función pedagógica), situaciones ambas que son posibles de analizar en la experiencia internacional. La situación más extrema la representa aquella en la que la sociedad, y fundamentalmente el Estado, libera a la familia de las responsabilidades de crianza de sus hijos mediante instancias tales como la internación temprana. La internación, masificada - en procesos de colonización o transición cultural o de

clase - o limitada a situaciones aisladas - en que instancias socialmente legitimadas como la justicia reconocen en la familia la incapacidad para garantizar la crianza de los niños - opera como garantía de coherencia en el proceso de desarrollo infantil, socialización primaria y educación formal de los niños.

En este marco, todos los niños y adolescentes son educables. La no educabilidad es la expresión de un desajuste institucional: da cuenta de una distribución inadecuada de las responsabilidades entre las diferentes instituciones capaces de participar de este proceso, o de la dificultad de las mismas de hacer frente a sus obligaciones. La tesis central de ese documento es que en vastos sectores de la sociedad que habían logrado incorporar a sus niños y adolescentes al sistema educativo las condiciones de educabilidad se están deteriorando porque las familias ya no pueden asumir el compromiso de garantizar su preparación para las exigencias de la escuela, y porque la escuela no modifica su oferta de un modo que permita compensar estos déficits en las capacidades de las familias.

Existen en la región amplios sectores de la población para los cuales estas condiciones de educabilidad nunca estuvieron garantizadas, por ejemplo aquellos correspondientes a comunidades tradicionalmente pobres o etnias minoritarias. En estos casos, planteamos como hipótesis de trabajo que, a partir de las transformaciones sociales acaecidas en las últimas décadas, se están debilitando las bases a partir de las cuales iniciar el proceso de construcción de estas condiciones mínimas.

Estamos ante un nuevo escenario signado por una gran dinámica social, política, económica y cultural que se traduce en la creciente soledad de las familias frente al desafío de construir su bienestar y garantizar la

educabilidad de sus hijos. Al mismo tiempo, el deterioro de las funciones sociales de los Estados, entre otras cosas, se traduce en la incapacidad de la institución escolar a responder positivamente a este corrimiento.

Son muchos los esfuerzos realizados en América Latina para hacer frente a estas limitaciones, y así asegurar iguales oportunidades de acceso a la educación y mejorar su calidad. Las reformas educativas en curso en casi toda la región dan cuenta de ello, especialmente en aquellos aspectos orientados a ampliar las perspectivas educativas de los más pobres e incluir a los excluidos. La focalización de programas hacia los grupos más vulnerables, las políticas de asistencia escolar, los cambios curriculares y adecuación de calendarios, la provisión de textos y materiales de aprendizaje, el equipamiento escolar, los programas de mejoría de calidad y equidad y los cambios pedagógicos son algunas de las medidas adoptadas para resolver problemas de equidad en la distribución de las oportunidades educativas. En igual dirección se ubican los cursos realizados para perfeccionar a los maestros y mejorar sus condiciones de trabajo.

Sin embargo, muchas de estas acciones han demostrado ser meros paliativos de problemas de pobreza y exclusión social que no resuelven las cuestiones de fondo de la educación. Las desigualdades persisten en los sistemas educativos, sin revertir la brecha existente entre jóvenes de diferentes estratos frente al horizonte de alcanzar mayores niveles de bienestar. El desafío de garantizar una educación de calidad para todos los niños y adolescentes de la región trasciende al poder transformador de estas políticas desarrolladas desde los sistemas educativos y lleva a la necesidad de poner la mirada en la relación entre la institución escolar y la familia, en las limitaciones de este pacto original.

La familia y la educación de sus hijos

Tal como se adelantó, uno de los principales motivos por los cuales se están deteriorando las condiciones de educabilidad de los niños es porque las familias ya no pueden asumir la responsabilidad que se le asigna desde el sistema educativo, y garantizar así lo que se espera de ellas. Se presenta a continuación un conjunto de factores que permiten comprender el debilitamiento de las familias en su rol de proveedoras de estas condiciones de educabilidad. En primer lugar se centra la atención en la familia misma: los cambios en su composición y su dinámica. En segundo lugar, en un espectro de dimensiones de la vida política y social en que se desarrolla la cotidianidad de estas familias, y que condicionan fuertemente sus capacidades y grados de autonomía.

La familia

Las familias constituyen una institución central en el proceso de socialización de los niños. Desde que un niño nace, y durante los primeros años de su vida, la familia tiene una relación de tipo "monopólica" hacia ellos; la totalidad de la vida infantil pasa por su familia, y en la medida en que se inicia su capacidad de interactuar es la familia su primer espacio de despliegue. Aún cuando el niño se vincula con el mundo extrafamiliar, sea en relaciones cotidianas informales o recibiendo acciones y recursos de instancias públicas y/o privadas - tales como la atención de la salud, la prevención de enfermedades, la educación preescolar no obligatoria, etc. - dicha interacción está totalmente mediada por su núcleo familiar, teniendo ellos la responsabilidad última de que las mismas tengan lugar. En la medida en que los niños van creciendo, van teniendo espacio en su vida otros actores e instituciones. "De una dependencia casi total respecto de una institución de fines genéricos como es la

familia, los niños y adolescentes pasan a depender cada vez más de instituciones de fines específicos, como las agencias educativas, laborales, deportivas y los diversos servicios estatales" (Kaztman y Filgueira, 2001).

Así, la familia ocupa un lugar clave en el modo en que se construye la relación entre los niños y la sociedad. Les transfieren a ellos aquellos recursos sociales que promueven su desarrollo al mismo tiempo que operan como dique de contención de las agresiones o demás acciones que operen negativamente en ellos, creando una especie de burbuja que se diluye en la medida en que el niño inicia el proceso de interacción con el entorno.

Ahora bien, en las últimas décadas se produjeron un conjunto de transformaciones en la constitución y la dinámica de las familias, que si bien no necesariamente se deben traducir en un debilitamiento de la capacidad de crear estas condiciones, seguramente implican siempre la necesidad de redefinir los roles de sus miembros, las prácticas cotidianas y las estrategias a llevar adelante para garantizar un adecuado desarrollo inicial de sus niños. Hoy conviven "matrimonios que terminan en separaciones y divorcios, hogares encabezados por jefas mujeres, hogares monoparentales de mujeres con hijos que alguna vez tuvieron un cónyuge que hoy no lo tienen por separación o divorcio, o de mujeres con hijos voluntaria o involuntariamente concebidos y nunca casadas o unidas; hogares "ensamblados" o "reconstituidos" en los que conviven los hijos de los unos, de las otras y de ambos; parejas que eligieron no tener hijos; mujeres solteras que, en cambio, decidieron tenerlos y criarlos ellas solas; hogares formados por parejas homosexuales o por parejas heterose-

xuales que adoptaron uno o dos hijos, (...) todas formas de vivir en familia que se han acrecentado en el mundo en las últimas décadas" (Wainerman, 1994).

El esquema familiar de los hijos orientados a la escuela, la mujer "ama de casa" y el hombre como único proveedor de ingresos, una estructura "clase media urbana tradicional", pierde vigencia en la actualidad no sólo por un proceso modernizador caracterizado por la emancipación femenina y la redefinición de roles dentro de la familia, sino también por la crisis de las condiciones sociales que lo hacían posible.

En primer lugar, existe una gran transformación de la composición familiar, y de su dinámica en el tiempo. El número de configuraciones familiares por las que un sujeto transita en el transcurso de su vida es cada vez mayor: hay un creciente número de adultos que tienen dos o tres matrimonios sucesivos, con sus respectivos hijos y familias políticas, o niños con múltiples "padres" y "madres", a partir de la separación de sus padres biológicos y la conformación de nuevos núcleos familiares. Esto implica para los niños situaciones diversas que deben enfrentar: dos casas donde vivir, convivencia con "hermanos" que no son tales, no convivencia con sus hermanos biológicos, múltiples tíos y abuelos de familias no relacionadas, etc.

Estas transformaciones en la dinámica familiar adquieren sus particularidades en los diferentes estratos sociales; en los más bajos se percibe una tendencia de los jóvenes a acelerar el proceso de emancipación respecto al núcleo familiar de origen, lo cual en las mujeres se da de un modo significativo a través del embarazo, cada vez a edades más tempranas. En los sectores medios y altos, en cambio, se percibe una postergación a dichos procesos. La decisión de extender el tiempo de inmersión en experiencias que

hacen a la formación personal, tales como estudiar, viajar, etc, se traduce, entre otras cosas, en una postergación de la decisión de tener el primer hijo, o de conformar una nueva familia.

En segundo lugar, hay una permanente redefinición de los roles de los distintos miembros de la familia. La clásica diferenciación de funciones, que ubica al hombre adulto en el lugar de asumir las tareas productivas y a la mujer con las reproductivas, entra en crisis. Básicamente podemos destacar dos factores que llevaron a dinamizar esta distribución de roles y responsabilidades. Por un lado, el lugar que las mujeres ganan de un modo creciente en la sociedad - y más recientemente los niños - como sujetos de derecho permea en el núcleo familiar debilitando las pautas de dominación por género y por edad que subyacen al esquema tradicional de roles familiares. En el caso de las mujeres el proceso de emancipación, acompañado en los sectores medios y altos por su profesionalización, implican a sus familias la necesidad de crear una cotidianeidad acorde a su nueva inserción social.

Por otra parte, se profundizó en las últimas décadas un nuevo tipo de relaciones con el mundo del trabajo que implican el debilitamiento de la capacidad del jefe de hogar como único sostén de la familia, y la necesidad de que los otros miembros del núcleo familiar deban sumarse a las estrategias de articulación con el sistema productivo. Cada vez más ocupan el lugar de principales proveedores de ingresos en los hogares las cónyuges y, más recientemente, los hijos adolescentes (Geldstein, 1994 y López, 2001).

El proceso de modernización que tuvo lugar - con distinto grado de desarrollo en los países de la región - durante la segunda mitad del siglo 20 trajo aparejada la creciente diferenciación de la esfera productiva, en el lugar de trabajo, de la reproductiva, en el

hogar. El deterioro del mercado laboral y el regreso hacia formas "premodernas" de relación con el trabajo propias del sector informal urbano o del mundo rural diluyen este límite, sobrecargando los vínculos intrafamiliares de tensiones y responsabilidades. En los sectores rurales, por último, esta dificultad de mantener roles estables entre los miembros del hogar en relación a la producción del bienestar se ve afectada por la creciente inestabilidad en la inserción al mundo del trabajo, que implican la proliferación de trabajadores golondrinas, la ausencia por tiempos prolongados de ciertas figuras en el hogar, y las permanentes migraciones.

En tercer lugar, algunas de las características que adquieren estas transformaciones en la dinámica de las familias dan cuenta de una nueva expectativa de los sujetos respecto a las mismas. Por ejemplo, pareciera ser un hecho indiscutible el lugar decreciente que tiene el matrimonio como institución fundante de la familia. No sólo se pone en evidencia por la creciente proporción de hogares monoparentales que hay como efecto de los divorcios, sino también por el desarrollo de formas "parainstitucionales" de la vida de a dos, tales como la expansión de la cohabitación. En este sentido las familias "recompuestas", más que una tentativa por volver a pegar los fragmentos de una institución en plena descomposición parecen encarnar una nueva tendencia de la organización familiar. Esta declinación de los matrimonios, la cohabitación y las familias recompuestas permiten sostener una permanencia del modo de vida conyugal que marca una disociación de las lógicas privadas y las formas jurídico institucionales. Esta disociación puede ser vista como la necesidad de sostener a la familia como espacio de reproducción biológica y social, pero poniendo en primer lugar la expectativa de que opere como condición de posibilidad para la expansión individual de sus miembros. La vida en pareja perdura en tanto cumple este papel

identitario, y en la medida en que lo cumple, y este valor está por encima del compromiso matrimonial (Cicchelli-Pugeault, C y Cicchelli, V. 1998).

La creciente heterogeneidad de formas que adquieren las familias, la compleja historia familiar que van tejiendo los sujetos en sus vidas, la indefinición previa de roles y funciones de los miembros del hogar y la expectativa de que la familia opere fundamentalmente como espacio para el desarrollo personal ponen en evidencia un escenario sumamente complejo. En este contexto, cada familia debe buscar una solución al desafío de garantizar a sus niños las predisposiciones y aptitudes que van a hacer posible su inserción en el mundo, en una ausencia total de modelos o respuestas que contemplen esta complejidad.

El contexto

Las transformaciones ocurridas en las sociedades latinoamericanas durante los últimos 20 años, y especialmente hacia fines de los años noventa, afectan a la totalidad de las esferas de la vida social, política, económica y cultural. Nos detendremos aquí en algunas de ellas, partiendo de que son las que de un modo más directo impactan en la vida cotidiana de los actores, y hacen obstáculo a las familias en el desarrollo de capacidades para ofrecer a sus hijos las condiciones básicas para que puedan acceder a la educación formal. Estas dimensiones son: la conformación de un nuevo escenario político, la crisis de los mecanismos de integración social, las consecuentes transformaciones en la estructura de las sociedades, y el debilitamiento del capital social a partir de la crisis de los espacios públicos y comunitarios.

Un nuevo escenario político

La década de los años '90 se caracteriza por la implementación de un conjunto de políticas económicas y sociales en toda América

Latina que son la expresión de un nuevo posicionamiento de los Estados ante la economía. Subyace a estas políticas la visión de que el centro de la vida económica pasa del interior de cada nación a su exterior, y el sentido de la acción del Estado es garantizar su competitividad internacional. Desde esta perspectiva, se hace un duro cuestionamiento a toda una serie de controles "obsoletos" ejercidos sobre el mercado por la acción del Estado y las grandes unidades económicas privadas o públicas, se denuncia el rol de los sindicatos y las corporaciones de productores, y deposita en la "burocracia" y el "parasitismo" la responsabilidad de las dificultades económicas. La idea de fondo es que nada debe impedir la confianza en las regulaciones automáticas del mercado, o en el impulso de los nuevos empresarios (Dubet y Martucelli, 1999).

La traducción de esta visión en políticas económicas concretas queda plasmada en el Consenso de Washington, documento que se convirtió en la base de las principales reformas llevadas a cabo en América Latina. Las mismas apuntaron hacia un proceso amplio de desregulación, sustentado en la necesidad de hacer transparentes todos los mercados. Así, por ejemplo, la desregulación de los mercados de bienes y servicios requirió de la reducción de los arancelamientos aduaneros, la apertura de la economía y la remoción de obstáculos a las inversiones internacionales, en tanto la desregulación del mercado de trabajo implicó la desarticulación de la normativa laboral de la mayoría de los países. Por último, y con el fin de acabar con el carácter monopólico de los servicios públicos en manos del Estado se inició en proceso de privatizaciones, habilitando nuevas áreas en las que pueden competir las empresas transnacionales.

"El aspecto social de este esquema se basa en una trilogía muy simple: crecer - educar - focalizar. El primer elemento, crecer, cons-

tituye la base fundamental de la trilogía, ya que garantiza la acumulación, que a su vez habilita el financiamiento de la "inversión" social. (...) La educación es el elemento por el cual se produce movilidad social ascendente y corrige las desigualdades en la distribución de la riqueza y el ingreso. A mediano plazo, el crecer lleva a una filtración (...) que en teoría tiene un efecto social positivo y lleva a la inclusión de la mayoría de la población. El focalizar se refiere a dirigir el gasto público hacia los sectores más pobres, y eliminar a los sectores medios todo subsidio público directo o indirecto, de modo que puedan incorporarse directamente al mercado. De este modo, los servicios públicos universales tales como la salud, la educación y los sistemas de seguridad social son ahora introducidos al mercado, permitiendo una mercantilización de la política social" (Bustelo y Minujin, 1998).

El impacto de estas políticas en la región es indiscutible. En los primeros años de la década se conformó un escenario alentador - que llevó a plantear que se estaba pasando de la década perdida a la década de la esperanza - en el que se pueden destacar un mayor control de los equilibrios macroeconómicos, una leve tendencia a la recuperación de la capacidad productiva de los países, en el marco de un proceso de afianzamiento de los procesos democráticos. Todo ello llevó a que a comienzos de la década se produjera una recuperación del nivel de vida de las familias y la reducción de la pobreza en algunos países (Bustelo, 2000). En cambio, hacia la segunda mitad de la década, y aún en contextos de crecimiento, se comenzaron a ver los efectos nocivos de estas políticas. Se pueden destacar en principio el incremento de la desocupación, la creciente desigualdad social y el deterioro de los servicios públicos, aspectos sobre los que profundizaremos posteriormente.

Pero los efectos de estas políticas trascienden al campo de lo económico y social, y se extienden hacia el debilitamiento del conjunto de instituciones que dan base a los regímenes democráticos de la región. Los extendidos sucesos de corrupción, que llegaron a involucrar a varios jefes de estado de América Latina, la parcialidad de los jueces, la ruptura de las formas institucionales de representatividad, entre otros, son expresión del deterioro político e institucional que se vive en la región.

América Latina es cada vez más violenta. No es un hecho nuevo en la región el protagonismo de la violencia en su vida política y social. Como expresión en el presente de una historia trágica que se extiende desde los orígenes de cada uno de los países de esta región, la segunda mitad del siglo XX está signada por la violencia de las dictaduras, las guerrillas, las fuerzas paramilitares o el narcotráfico. Un nuevo capítulo se suma a esta historia a partir de la década de los años '90: el desmantelamiento del Estado social corre de la mano del fortalecimiento del Estado penal, resultado de la necesidad de apoyarse en la policía y las instituciones penitenciarias para compensar los efectos de la inseguridad social que deviene de la implementación de estas políticas, en tanto corrosivas de las bases de cohesión e integración social. Así, la represión policial adquiere cada vez más legitimidad como respuesta frente a las demandas de los sectores más desfavorecidos, en reemplazo de formas representativas de negociación, en tanto las instituciones carcelarias se van reposicionando positivamente en el espectro de los recursos con los que cuenta el Estado para control social (Wacquant, 2001).

La articulación de estos factores, entre otros, lleva a que la década termine con un creciente desencanto de la población respecto a la democracia. Los informes del año 2001 de la consultora Latinobarómetro muestran que

los efectos de la crisis económica internacional en los países tiene un fuerte impacto en la evaluación que los ciudadanos hacen del sistema democrático. Menos de uno de cada dos latinoamericanos apoyan la democracia y sólo uno de cada cuatro está satisfecho con ella, situación que se agravó respecto al año anterior (Latinobarómetro, 2001). Según la consultora, estos resultados se explican porque hay una estrecha dependencia del sistema democrático respecto del estado de la economía, de tal manera que los problemas económicos de fines de la década afectan simultáneamente al gobierno y a la opinión de los ciudadanos sobre la democracia.

Refiriéndose al caso argentino, pero con una reflexión válida para la gran mayoría de los países de la región, Hilda Sabato hace un análisis de la crisis de legitimidad de las democracias que trasciende a los resultados de las políticas económicas. Según ella, "el problema quizá más serio sea que la vigencia misma de las libertades y derechos civiles, políticos y sociales sobre los que se fundó nuestra república representativa y más tarde nuestra democracia se relaciona no solo con las características del régimen político sino también con las del Estado y las del contexto social general. Con el Estado disuelto, el tejido social roto, la autonomía nacional perdida y la esfera política desdibujada como lugar de formulación de proyectos colectivos, los fundamentos mismos sobre los que se asienta la democracia representativa están quebrados. Ésta se desdibuja así como horizonte de sentido de la comunidad política y como ilusión nacional compartida. Y aunque hayan desaparecido las amenazas autoritarias tan comunes en otras épocas, la perspectiva de una nueva agonía, la de la democracia apenas naciente, se ha instalado en nuestro presente desesperanzado" (Sabato, 2002).

Las implicancias de este deterioro político institucional de la región son múltiples. El mismo se traduce en un clima de desesperanza y descreimiento, con una gran frustración, y en el que los valores asociados a la solidaridad y la reivindicación de lo colectivo van siendo desplazados por un individualismo regido por el "sálvese quien pueda". ¿Cómo pueden las familias en este contexto promover en sus hijos, por ejemplo, el entusiasmo y la esperanza que da base a todo proyecto hacia el futuro en el cual la educación adquiere su sentido?

Crisis de integración social

La historia de las políticas sociales pone en evidencia la centralidad que adquiere la acción del Estado como garante de integración social. A partir de la mitad del siglo XX los Estados nacionales asumieron, de modos muy diversos, una fuerte responsabilidad en promover marcos de contención y promoción de la solidaridad como formas de mantener la cohesión social y evitar las fracturas, al mismo tiempo que se comprometían a garantizar la libertad de mercado y las libertades individuales. Este modelo de integración social tuvo su máximo esplendor en los países de Europa durante los llamados "treinta gloriosos", y logró formas dispares de implementación en los países de América Latina.

En las últimas décadas se produjo un deterioro de este esquema de integración, cuya máxima expresión es la crisis que caracteriza el final del siglo XX, y cuyo verdadero alcance es hoy objeto de un profundo debate. Si bien conviven visiones optimistas con otras trágicas, se coincide en el carácter estructural de estas transformaciones, y en que necesariamente implican una redefinición de las pautas de organización y dinámica de la sociedad. Rosanvallón, al hablar del caso francés, propone de un modo esclarecedor la necesidad de diferenciar tres di-

mensiones en el análisis de la crisis de este modelo de integración, las que además constituyen tres momentos diferentes de la misma. En principio, da cuenta de una crisis financiera que se desencadena en los años 70, y que se traduce en serios problemas de financiamiento del andamiaje en que se apoyaba este modelo de integración social. Se suma en los años '80 una crisis ideológica, alimentada por la expansión del pensamiento neoliberal, y que corroe las bases de legitimidad del Estado como responsable de la promoción de formas de cohesión social. Por último, el autor alerta sobre una crisis de índole filosófica, que nos enfrenta ante dos problemas mayores: la desintegración de los principios organizadores de la solidaridad, y el fracaso de la concepción tradicional de los derechos sociales para ofrecer un marco satisfactorio en el cual pensar la situación de los excluidos (Rosanvallón, 1995).

El mercado de trabajo tuvo un papel protagónico en este modelo de integración, en la medida en que el salario era el principal mecanismo de distribución de la riqueza, al tiempo que la condición de trabajador proveía a los sujetos de todos los derechos sociales que apuntaban a garantizar su inserción social. Los Estados nacionales asumían el compromiso de implementar políticas económicas que, con una clara inspiración keynesiana, apuntaban a aquellos equilibrios macroeconómicos que garantizan el pleno empleo. En forma paralela, y con el fin de fortalecer la función social del trabajo, se da en la postguerra el mayor desarrollo del derecho laboral en la región, lo cual permite que la relación del empleador con el empleado pase de ser una relación de mercado a una relación social y socialmente garantizada. En consecuencia, y tal como lo señala Robert Castel, para entender la crisis de integración que se extiende en todos los países es fundamental dar cuenta de las nuevas formas de articulación en el mundo

del trabajo, y el final de la "sociedad asalariada" (Castel, 1995).

En América Latina este modelo de conformación social estuvo presente en todos los países. Algunos de ellos, como los correspondientes al Cono Sur, son los que más avanzaron en la implementación de políticas fundadas en estos principios, logrando sociedades altamente integradas y con un fuerte fortalecimiento de sus clases medias. En el resto de los países, si bien el desarrollo fue menor, es posible sostener que operó como modelo y horizonte de la gran mayoría de los regímenes democráticos de América Latina desde mediados de siglo hasta la década de los años '80, y que marcó las pautas de integración de los sectores medios urbanos en la región.

La base de sustentación de este modelo fue el empleo estable que resulta de la producción industrial, los servicios modernos, las empresas públicas y la administración de gobierno. Ahora bien, en tanto estos sectores sólo demandaban una parte menor de la oferta de trabajo urbana disponible en estos países, amplios sectores urbanos y los rurales no tuvieron cabida en este modelo de integración, y debieron buscar lugar en un extendido sector informal, base de la pobreza y la exclusión.

La década de los años '80, a partir de la llamada crisis de la deuda externa por la que pasaron los países de la región, y los procesos de reforma económica de los años 90, caracterizados por las privatizaciones, la reconversión de las unidades productivas y la apertura de las economías, fueron deteriorando el sector formal de la economía, y destruyendo los puestos de trabajo estables y bien remunerados. Como resultado de este proceso, se incrementaron las diferentes formas de subocupación, se precarizaron las relaciones laborales, perdiendo el carácter de relaciones socialmente protegidas, y se

amplió el sector informal de la economía. Más aún, este último mostró sus limitaciones como contenedor de la fuerza de trabajo expulsada del sector formal, provocando un aumento del desempleo abierto y el comienzo de un creciente proceso de exclusión de trabajadores del sistema productivo. A partir de una gran proliferación de posiciones carentes de toda forma de protección social, el mercado de trabajo no sólo deja de operar como instrumento de distribución de la riqueza sino también como plataforma desde la cual proveer a los trabajadores y sus familias de un conjunto básico de derechos sociales.

Estas transformaciones tienen un impacto que trasciende a los sujetos, quienes se ven despojados de su base de integración, y que atentan contra las bases de conformación de actores colectivos. En efecto, tal como lo señalan Dubet y Martucelli, se produjo un corrimiento de los espacios de acción colectiva "de la fábrica a la ciudad". Como efecto del proceso de desindustrialización que se verifica en la región, "el movimiento obrero ya no es el actor popular por excelencia. Ya no se puede hablar en nombre de los excluidos más allá de la mera retórica de los valores. Los excluidos se encuentran con las más grandes dificultades para formarse como actor colectivo, y cuando toman la palabra, es bajo la forma de motines, de la rabia y de la violencia de los jóvenes de los suburbios. Ya no es la fábrica que encarna el escándalo de las injusticias; ahora es el turno del suburbio. La cuestión social se desplazó de la fábrica a la ciudad..." (Dubet y Martucelli, 1999).

En el momento de máximo desarrollo de este modelo de integración social la promoción de mecanismos de inclusión basados en la expansión del empleo asalariado, la oferta de servicios públicos y la disponibilidad de sistemas de seguridad social tendientes a reducir el riesgo promueven la autonomía de

las familias respecto a sus pares y la comunidad. Como indica Castel, cuanto más lejos se llegó en la implementación de estos modelos de integración social, más se desprenden las familias de las redes "premodernas" de contención, basadas en la vecindad y el linaje. Esto les confiere más autonomía en los procesos de movilidad social, al mismo tiempo que libra a los lazos sociales horizontales de la carga de la protección mutua. Ahora bien, este renunciamiento a las viejas formas de contención social convierte a los sujetos en más vulnerables en contextos de crisis de integración. Desde esta perspectiva, en los países de América Latina estas formas de solidaridad que sobrevivieron para suplir las limitaciones del modelo de integración reducen el riesgo de atomización social, y se fortalecen y dominan crecientemente el escenario (Castel, 1995).

Esto nos plantea una serie de cuestiones, teóricas, pero fundamentalmente políticas. El retroceso del Estado en sus funciones de promoción del bienestar social y la integración implica una redefinición de las responsabilidades entre familia y Estado, un proceso de recomposición de las relaciones entabladas entre la esfera pública y la privada. Aparece así una revalorización de la familia - y más específicamente las familias en sentido amplio, en tanto relaciones de parentesco - como proveedora de contención a partir de un resurgimiento de diversas formas de solidaridad. ¿En qué medida las solidaridades familiares reemplazan a la solidaridad fundante de las instituciones de protección estatales? Cabe hipotetizar que el parentesco no constituiría un modelo de solidaridad social en tanto no está en condiciones de asegurar una distribución verdaderamente equitativa de recursos; por el contrario, puede contribuir a acentuar las desigualdades sociales, al mismo tiempo que la dependencia mutua entre pares opera como obstáculo a los procesos de movilidad social ascendente.

Esta necesidad de redefinir la relación entre lo público y lo privado se hace visible en todas las áreas de la vida social, y desafía al acuerdo sobre el cual descansa la noción de educabilidad, en los términos planteados en este trabajo. Es importante destacar que el reparto de responsabilidades actualmente vigente entre la familia y la escuela se consolida en el marco de un modelo de integración social en el cual el Estado proveía a la familia de un conjunto de garantías que la fortalecía para asumir su parte. El deterioro de las pautas de integración que subyacen a este acuerdo lleva a la necesidad de hacer una revisión del mismo.

Transformaciones en la estructura social

La sucesión de períodos de estancamiento económico y crisis que, de modo diferente, afectó a todos los países de la región durante la década de los años '80 tuvo un impacto significativo en las condiciones de vida de la población. Si bien la retracción del mercado de trabajo que resulta de esta situación de crisis no se tradujo en un significativo incremento del desempleo abierto, provocó la expansión de la precariedad de las relaciones laborales, la profundización de la informalidad en la actividad económica, el deterioro del nivel de los salarios y la creciente subutilización de la fuerza de trabajo en la región.

El principal efecto de este debilitamiento del mundo del trabajo en la calidad de vida de las familias es el crecimiento de la pobreza. Se puede concluir que el rasgo distintivo de la década de los años '80, desde el punto de vista social, es el deterioro de las condiciones de vida de los sectores medios urbanos y el surgimiento de la nueva pobreza: amplios sectores de las capas medias de la población ven caer sus ingresos por debajo de los niveles necesarios para acceder a un

mínimo de consumos básicos y se suman así al universo de los pobres.

La década de los años '90, en cambio, presenta una dinámica social más compleja. Hoy es posible afirmar que desde el punto de vista social, esta década se caracteriza por articular tres procesos simultáneos, muy articulados entre sí: una concentración de la riqueza sin precedentes, la creciente vulnerabilidad de los sectores medios y la consolidación de procesos de exclusión, a partir de la ruptura de los mecanismos de movilidad social ascendente.

En primer lugar, se produce a lo largo de la última década una profundización significativa de la inequidad en la distribución de la riqueza, y consecuentemente un fuerte proceso de concentración. La desregulación del mercado de trabajo y la consolidación de un núcleo moderno de la producción, que se constituye en el motor del crecimiento de las economías de la región, hace que sólo un sector de la sociedad, aquel de mayores recursos y mejor posicionamiento dentro del mundo del trabajo, participe en la distribución de los beneficios de este nuevo esquema de crecimiento. El resto de la sociedad participa muy parcialmente de los mismos, o queda directamente excluida. América Latina aparece como el continente con la distribución más inequitativa de la riqueza, y la distancia entre ricos y pobres no cesa de crecer.

En segundo lugar, hay una creciente vulnerabilidad de los sectores medios urbanos. Si bien hay una parte importante de la sociedad que cuenta con ingresos que le permiten permanecer por encima de los límites de la pobreza, dichos ingresos provienen de ocupaciones tan inestables que hace que estas familias vivan una cotidianeidad plagada de incertidumbre.

Por último, la ruptura de los tradicionales mecanismos de movilidad social ascendente,

la fuerte fragmentación del mercado de trabajo y la consolidación de situaciones de pobreza que devienen crónicas van creando un creciente proceso de exclusión en las áreas más marginales. El paso de la pobreza a la exclusión resulta de la pérdida de todo lazo de integración social, sea a partir del no acceso al mercado de trabajo, o de la desarticulación con relación a los sistemas de seguridad social y las redes comunitarias de contención. El aislamiento espacial, respecto al cual se profundiza en el próximo punto, es otro de los factores que consolidan este proceso de exclusión.

¿Qué implicancias tienen estas transformaciones en la capacidad de las familias de proveer a los niños condiciones para su educación? Los sectores más pobres y los excluidos están privados de toda posibilidad de sostener la educabilidad de sus hijos, no sólo por la carencia de recursos materiales, sino también porque opera como obstáculo el contexto, el clima comunitario, la escasa valoración de la educación y la degradación social asociada a la marginalidad y la exclusión (Wilson, 1996). El trabajo infantil, la expulsión de los niños de sus hogares como efecto de situaciones de profundas crisis familiares y la consecuente proliferación de niños de la calle, así como el trabajo entre los adolescentes, son situaciones habituales en contextos de alta concentración de la pobreza y en las zonas de exclusión, las cuales obstaculizan las posibilidades de una escolarización plena.

Con respecto a los sectores medios, la creciente inestabilidad en la articulación de las familias con el mercado de trabajo hace que todos los miembros del hogar aparezcan como una reserva de recursos a ser movilizadas en cualquier oportunidad laboral que surja. Cuando el jefe de hogar vive de trabajos ocasionales o cuenta con contratos laborales de corta duración se crea un estado de alerta permanente en la familia, en

que no pueden dejar pasar oportunidades laborales con el fin de intentar una estabilidad en el flujo de ingresos. Los niños y adolescentes son parte de los escasos recursos con los que cuentan las familias más vulnerables; cuando las circunstancias lo indican, ellos deben salir a trabajar, lo cual en muchos casos significa tener que suspender o abandonar los estudios. De todos modos, hay investigaciones que muestran que, en términos generales, "ellos no asumen un rol central en la configuración que cada familia da a su vinculación con el sistema productivo, sino que quedan posicionados en un lugar de reserva, de recursos a ser utilizados sólo en segunda instancia, de variable de ajuste al momento de tener que estructurar estrategias para hacer frente a situaciones críticas, en muchos casos crónicas" (López, 2001).

La segregación espacial

Uno de los elementos más llamativos en la nueva configuración de la pobreza ha sido el dramático incremento de la pobreza altamente concentrada y segregada en determinadas zonas de la ciudad. Por esta razón el factor ecológico o geográfico de la pobreza ha devenido en uno de los ejes centrales del debate en las políticas sociales. Rubén Kaztman destaca que la coexistencia de la segmentación del mercado de trabajo, la progresiva reducción de los espacios públicos que posibilitan el establecimiento de contactos informales entre las clases en condiciones de igualdad, y la creciente concentración de los pobres en espacios urbanos segregados se traduce en el aislamiento social de los pobres urbanos con respecto a las corrientes principales de la sociedad (Kaztman, 2001).

Al mismo tiempo se verifica en las grandes ciudades una profundización del proceso de aislamiento de los sectores más ricos, que se traduce en la proliferación de barrios priva-

dos, expresión del aumento de las desigualdades sociales y de la crisis de la seguridad urbana. Por último, en los sectores medios se da también, aunque en menor medida, un proceso semejante de homogeneización social del espacio urbano. Quienes pueden desplazarse hacia zonas de la ciudad donde se puedan sentir "entre pares" lo hacen, en un proceso de gran movilidad espacial de las familias (Svampa, 2001).

Los suburbios más pudientes tienden a concentrar dentro de sus límites todas las necesidades de la vida diaria, desde comercios y recreación, hasta en muchos casos, los lugares de trabajo. Si bien la dependencia económica de la ciudad existe de la misma forma que la economía de cada ciudad depende de la economía nacional, y esta a su vez de la internacional, en términos de la vida y las actividades diarias los suburbios se constituyen lo que ciertos autores llaman "medio ambientes totales". La noción de medio ambientes totales también es aplicable en el caso de los barrios excluidos, pues también allí ocurre que la totalidad de la vida de gran parte de sus habitantes transcurre dentro de los límites del barrio. Ahora bien, en este caso la situación no resulta de un proceso de autosegregación, sino que expresa una segregación impuesta (Marcuse, 1996).

Uno de los primeros efectos de este proceso es la desaparición del espacio público como espacio de sociabilidad heterogéneo, lo cual implica para las familias más pobres la pérdida de la riqueza que resulta de un entorno de relaciones más diversas. Hoy su sociabilidad se limita a relaciones entre pares, reforzando sus carencias y limitaciones.

La misma segmentación espacial significa para los sectores medios y altos un gradual distanciamiento respecto a los sectores sociales más desfavorecidos, distancia sobre la cual se consolida la base para actitudes es-

tigmatizantes y discriminatorias. El proceso de homogeneidad residencial instala en todas las capas sociales un escenario de socialización y una sociabilidad en la igualdad desde el cual se naturalizan las diferencias sociales.

Se vive hoy un proceso de construcción de representaciones de lo social a partir de una vivencia cotidiana signada por una homogeneidad cercada por barreras que existen objetivamente, como en el caso de los barrios privados, o que se construyen a partir de la necesidad de diferenciación respecto a "los otros". Esta centralidad que adquiere la identidad a partir del barrio toma mayor relevancia en un momento en que los valores asociados a lo nacional dejan de operar como organizadores de cohesión social.

¿Qué representación del mundo se hace un niño que nace en un barrio privado, con barreras y seguridad armada en las entradas? ¿Es posible establecer algún rasgo de identidad común, un punto de encuentro como base para la cohesión, entre este niño y otro que nace en aquellos barrios a los que, por su peligrosidad, no ingresa ni la policía?

Las familias y la educación de sus hijos.

Retomando lo desarrollado en los puntos anteriores, tenemos hoy muy diversas experiencias familiares, cada una de ellas asociada a diferentes grados de vulnerabilidad o de recursos para afrontar la educación de sus hijos. Suma complejidad a la situación el hecho de que esto ocurre en un escenario cada vez más reticente a ofrecer recursos y soluciones frente a los desafíos de cada día.

El proceso de debilitamiento de los mecanismos de integración social, que se expresan en la crisis del mercado de trabajo y, consecuentemente, la pérdida de derechos y garantías que devienen de la condición de

trabajador, implican un deterioro muy fuerte de la capacidad de las familias de lograr la estabilidad y el bienestar necesarios para ofrecer a sus niños educabilidad. Al mismo tiempo, al diluirse las funciones sociales del Estado y la pérdida de capital social que resulta de la degradación de los espacios públicos como espacios de cohesión e integración las familias dependen casi exclusivamente del trabajo para construir su bienestar, en momentos en que el trabajo es cada vez más escaso e inestable.

Así, las familias carecen de un modo creciente de recursos y activos socialmente construidos para afrontar la cotidianidad y acceder a un bienestar básico. Ya no hay instituciones que las protejan, una normativa que ofrezca estabilidad laboral, un mercado de trabajo que las contenga, una comunidad que la integre. Las familias están cada vez más solas, y al momento de evaluar con qué recursos cuentan para construir su bienestar ven que sólo cuentan con lo propio. Aquellas que tienen un gran capital social, humano, económico y cultural se posicionarán exitosamente en la sociedad por contar con recursos que les permiten aprovechar al máximo las oportunidades que la sociedad les ofrece. Quienes no cuentan con ninguna forma de capital, al no recibir ningún tipo de recursos que le provea la sociedad, están condenados a la pobreza y la exclusión.

La ausencia de recursos públicos complementarios a los propios de cada familia marca el fin de los procesos de movilidad social ascendente, y genera una sociedad cada vez más empobrecida y desarticulada. "El alcance de la privatización es tal que para hablar de ella podríamos parafrasear la concepción de Michel Foucault acerca del poder: se trata de un fenómeno capilar que irriga el conjunto del cuerpo social y va diseminándose por todos sus intersticios. El carácter fluido y relacional de este proceso termina por rear-

ticular sobre nuevas bases (...) las relaciones sociales" (Svampa, 2001).

Svampa analiza en profundidad "la especificidad que adquieren los procesos de individuación en la actual fase de inflexión estructural. Expulsados de las antiguas estructuras normativas y sociales que definían la orientación de sus conductas y los dotaban de certezas, los sujetos se ven obligados a producir su acción en un contexto donde los márgenes de imprevisibilidad, contingencia e incertidumbre se amplían considerablemente". Si bien ciertos autores consideran que esta dinámica de individualización se caracteriza por la progresiva emancipación del agente respecto de las estructuras, otros ponen de relieve el carácter deficitario del individualismo contemporáneo, despojado de sus antiguos soportes colectivos. Un punto de acuerdo en este debate es el reconocimiento de esta creciente individualización de lo social, y su carácter compulsivo (Svampa, 2000).

¿Qué significa para una familia garantizar las condiciones de educabilidad de sus hijos?
¿Cómo pueden ellas responder al compromiso que tienen asumido ante la escuela?
"Desde una perspectiva clásica, la socialización aparece como un proceso que va desde lo social a lo individual, conformando así progresivamente una subjetividad, un proceso de interiorización de la exterioridad. Ello implica la existencia de un mundo acabado previo al nacimiento de cada niño, y que el proceso de socialización es la gradual incorporación de este mundo al niño, y así del niño al mundo. La función de los socializadores, que en la infancia es fundamentalmente la familia, es tomar ese mundo y ofrecérselo, lo cual pone a estos actores en meros transmisores entre el mundo externo (lo social), y el niño. (...) En la actualidad es imposible seguir pensando los procesos de socialización desde esta perspectiva. Las concepciones contemporáneas sobre la socialización confrontan con esta visión clásica

criticando tres supuestos que están en la base de la misma: en primer lugar la separación entre individuos y sociedad; en segundo lugar, la primacía de esta última sobre los primeros; por último, la concepción de la sociedad como una totalidad acabada, sin contradicciones "(Tenti, 2002).

En este punto es importante destacar una cuestión central para abordar el proceso de socialización de los niños y jóvenes, y que tiene que ver con lo que Dubet y Martucelli (2000) denominan "el vuelco de las instituciones". La familia, la iglesia y la escuela perdieron su identificación con principios generales y su capacidad de socializar a los individuos a partir de estos principios. La diversificación de estos últimos, indujeron un vuelco en que la producción de normas se ubicó del lado de la subjetividad y de la experiencia de los individuos. Los valores y las normas ya no pueden ser percibidos como valores trascendentales, ya existentes y por encima de los individuos. Aparecen como producciones sociales en las cuales los hábitos, los intereses diversos, instrumentales y emocionales, las políticas jurídicas y sociales desembocan en equilibrios y formas más o menos estables en el seno de las cuales los individuos construyen sus experiencias y se construyen ellos mismos como actores y como sujetos. Esta ausencia de esquemas preconcebidos confronta a las familias con la necesidad de definir su propio marco valorativo y representativo desde el cual acompañar al desarrollo de los niños, al mismo tiempo que las muestra más frágiles y vulnerables ante un contexto cada vez más simbólicamente agresivo.

En la actualidad, el proceso de socialización dista mucho de ser un proceso unidireccional, y los padres son más que meros intermediarios de saberes, normas y valores ya construidos. La socialización es una interacción entre padre e hijo en la cual ambos se construyen, y en que ante la falta de contenidos que ofrece la sociedad los padres se

ven en la necesidad de construir sus propias respuestas. La sociedad no da respuestas únicas, sino que múltiples opciones y debates. El rol del socializador no es transmitir un mensaje prearmado sino tener que tomar posición en esos debates, saber elegir entre las múltiples opciones, construir su posicionamiento frente al mundo y saber transmitir recursos para moverse en espacios plagados de incertidumbre.

"Hoy nuestras sociedades latinoamericanas están en transformación permanente. Masas de individuos deben enfrentar contextos estructurales completamente diferentes de aquellos que presidieron la configuración de su subjetividad (campesinos que deben acomodarse en las ciudades, mujeres hechas para el hogar que tienen que trabajar, etc., individuos que llegan a instituciones que no han sido hechas para ellos). Lo normal es el desajuste entre el habitus y las condiciones de vida. En este contexto "tienen éxito" aquellos que han desarrollado un sistema de predisposiciones apto para decidir en la incertidumbre, cambiar permanentemente de preferencias, mantener su seguridad básica aun cuando cambien radicalmente las circunstancias, ser uno mismo mientras el mundo cambia...etc. El resultado es un individuo escindido, atravesado por contradicciones, sin un sistema ontológico de seguridad básica bien establecido" (Tenti, 2001). Es este sujeto escindido quien tiene la responsabilidad de socializar a sus hijos, una responsabilidad cada vez más compleja y con menos recursos para hacerle frente.

Esta redefinición de las formas de socialización tiene sus implicancias para el caso de los adolescentes. Como señala Urresti, la adolescencia es el momento de salida desde la familia hacia el grupo de pares, hacia una relación autónoma con otras instituciones o con la comunidad en general. Este corrimiento supone un enfrentamiento con las elecciones predeterminadas por las familias, que al final del camino podrán ser recupera-

das, transformadas o desechadas. En este nuevo contexto, el adolescente actual no tendría a qué oponerse, al menos no claramente, en la medida en que no habría fuertes referentes familiares ideológicos y valorativos, una herencia con la que elaborar el contraste, "hecho que expresaría una identidad formada en el collage, la composición sin plan, como un pastiche en el que no habría conflicto ni rebelión, y por lo tanto no habría brecha, sino simplemente huida sin choques, indiferencia". La situación de las familias es más compleja frente a sus hijos adolescentes a partir de que los espacios alternativos de pertenencia que pueden fortalecer su transición hacia la vida adulta proveyendo una inserción social, la escuela y el mercado de trabajo, dejaron de ser opciones atractivas en la actualidad. Compiten con ellas "otras instituciones tradicionalmente desvalorizadas, como es el caso visible de los circuitos de la marginalidad y la ilegalidad" (Urresti, 2000).

Este trabajo se inicia con un listado relativamente extenso de las condiciones que un niño debe tener para poder participar del proceso educativo formal tal como hoy está estructurado, aptitudes y predisposiciones que debe adquirir en el seno de su familia. Hoy las familias viven en un escenario que no sólo le escatima recursos para fortalecerla en la función de socialización de sus hijos sino que también le ofrece obstáculos, oponiéndole fuerzas que la neutralizan en esta función. ¿Cómo sostener en este contexto valores tales como el sacrificio, el trabajo, el progreso para, a partir de ellos, promover la postergación de la satisfacción en los hijos? ¿Desde dónde transmitir el reconocimiento de la autoridad, si quienes provienen de los sectores dominantes ven a la autoridad como súbditos y quienes viven en contextos de exclusión como enemigos? ¿Cómo fortalecer la autoestima en un medio atravesado por la frustración y el desconcierto? ¿Cómo construir un discurso cohe-

rente que no niegue la corrupción en el gobierno, el descrédito de la justicia y el desencanto con la democracia, y desde el cual promover el respeto a las instituciones? Por

último, cómo pueden las familias garantizar la estabilidad material y emocional que requiere el proceso educativo?

La respuesta del sistema educativo

En el conjunto de transformaciones de la sociedad descritos en el capítulo anterior se hizo referencia a los cambios ocurridos en la oferta de servicios sociales básicos, y, en su base, a las transformaciones del Estado. La década de los años '90 está signada por una fuerte reforma de las agencias estatales responsables de las áreas sociales. Cabe destacar el renunciamiento a los principios universalistas que daban fundamento a las acciones sociales del Estado, la descentralización no siempre exitosa de las políticas sociales hacia provincias y municipios, y la progresiva privatización de la prestación de los servicios sociales básicos. Obviamente la escuela, y el sistema educativo en su conjunto, quedan comprendidos en esta dinámica, y es en este marco que se desarrollan las reformas educativas aplicadas en la gran mayoría de los países de la región.

El hecho de que las reformas educativas tengan lugar en este escenario tiene algunas implicancias. En primer lugar, y tal como se destacó, las mismas son parte constitutiva de las reformas de estado y del conjunto de las políticas sociales desarrolladas en ese período, por lo que no pueden ser interpretadas como hechos aislados, exclusivos del campo educativo. En segundo lugar, la relevancia política de la educación en la agenda social de los países de la región se ve reforzada durante los años '90, entre otros factores, por el lugar central que se da a la educación como motor del desarrollo social, en el marco del nuevo modelo económico y social imperante. Por último, la lógica de la focalización presente en los programas de todas las áreas sociales de la década y el

agravamiento de la situación social se articulan para dar cabida al desarrollo de los programas compensatorios en educación, acciones que se caracterizan por estar orientadas sobre la base de principios de discriminación positiva a favor de los sectores más pobres.

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

Un hecho que caracteriza al conjunto de programas compensatorios desarrollados en la región es una gran similitud en sus planteos. Hay ciertos rasgos comunes a todos los programas, entre los cuales se pueden destacar, en primer lugar, que estas políticas pusieron especial énfasis en aspectos endógenos al sistema educativo, principalmente en aquellos de índole material. Así, se hicieron en los países de la región grandes esfuerzos en infraestructura y equipamiento de los establecimientos orientados a ampliar la oferta y recomponer las condiciones de trabajo en el aula. Un segundo elemento de similitud es el estímulo al desarrollo de proyectos a nivel local, como parte de la meta

de descentralización que está presente en todas las reformas de estos países. Por último, un tercer aspecto común a las políticas desarrolladas, que entra en tensión con el punto anterior, es la escasa participación de los beneficiarios de estos programas en su diseño y gestión. Esta homogeneidad en el campo de los programas compensatorios se replica en gran medida en el conjunto de las políticas educativas y sociales en la región durante los años '90. Es importante alertar sobre el riesgo de aplicar esquemas homogéneos en escenarios crecientemente heterogéneos. Es precisamente la capacidad de poder dar cuenta de la diversidad de situaciones que presenta la región, y encontrar respuestas a los desafíos que cada uno de los escenarios propone, una de las claves para poder avanzar hacia políticas de equidad en el acceso a la educación.

Si bien los programas compensatorios representaron el principal instrumento de acción orientado a neutralizar las disparidades en las condiciones con las que llegan los niños a las escuelas, los mismos estaban acompañados por otras acciones constitutivas de las reformas, tales como los cambios curriculares, el desarrollo de nuevas propuestas pedagógicas, o las actividades de formación docente, entre otras. Coexisten con estas políticas y acciones institucionales un conjunto de prácticas informales llevadas a cabo por los maestros y profesores en las aulas en su trabajo cotidiano, orientadas a contener a sus alumnos, a proveerles de aquello a lo que no acceden en otros ámbitos. Así, los docentes se convierten en consejeros, en quienes deben dar cabida a la angustia y los problemas de sus alumnos, en cocineros, en quienes incluso buscan soluciones a sus problemas familiares y económicos.

Con relación a estas acciones que tienen lugar en el aula cabe hacer dos comentarios: en primer lugar es cada vez más visible que los docentes, al igual que los trabajadores

sociales y demás profesionales cuyas prácticas se despliegan interactuando con los sectores más pobres y excluidos de la sociedad, se ven hoy desbordados por la gravedad de la situación, y carentes de herramientas teóricas y metodológicas para hacer frente a realidades tan críticas. Esto provoca en ellos una gran frustración, al mismo tiempo que representan oportunidades perdidas para las agencias sociales para las que trabajan. En segundo lugar, estas prácticas, en tanto informales, en general son espontáneas, con escasa articulación y sin la base de conocimiento requerida para su implementación, lo cual las expone al riesgo de su ineficacia. El carácter no institucional de estas prácticas denuncia la dificultad de los sistemas educativos de ponerse a la altura de la complejidad del escenario en que operan.

¿Cuál fue el impacto de estas reformas en la situación educativa de la región? Si bien es posible sostener que otro factor común de las reformas implementadas es la ausencia de evaluaciones que permitan conocer en profundidad el impacto de las mismas, la información disponible muestra que en la década de los años '90 continúa en la mayoría de los países de la región la expansión de la matrícula escolar que caracterizó a las décadas anteriores, y se percibe un significativo aumento de la escolarización en los niveles inicial y medio. De todos modos, hay en la actualidad indicios suficientes para que comience a tener lugar la hipótesis de que se esté llegando a un techo en la capacidad de expansión de los sistemas educativos, si no se hace una profunda revisión de las políticas que se vienen implementando hasta la actualidad (López, 2002).

En términos generales, se sabe que los procesos de avance en los programas de desarrollo social siguen una dinámica según la cual los logros son cada vez más dificultosos y requieren de mayores recursos en la me-

dida en que se aproximan a sus metas finales. En contextos de baja escolarización, por ejemplo, la educación forma parte de lo que se podrían denominar como "áreas blandas" de la política social, es decir, aquellas que ofrecen menos resistencia al cambio (Kaztman y Gerstenfeld, 1990). En estos contextos, la ampliación de la oferta o la implementación de ciertas reformas en términos de gestión, por ejemplo, pueden tener un gran impacto en la ampliación de dicha cobertura. En la medida en que se avanza en el proceso de expansión del sistema educativo y en una mayor cobertura de la demanda, la sociedad en su conjunto debe realizar mayores esfuerzos e inversiones para continuar hacia la plena escolarización. Cuando ya se tiene a tres de cada cuatro adolescentes escolarizados, lograr captar a aquellos que quedan afuera significa neutralizar los efectos de la exclusión, la marginalidad, la creciente deslegitimación de la educación

formal, etc. Así, la educación paulatinamente se va colocando dentro del conjunto de las llamadas "áreas duras" de la política social.

La idea de que la educación se instaló en las áreas duras de las políticas sociales implica que el avance hacia metas de mayor captación y retención de los niños y adolescentes para proveerles una educación de calidad requiere de mayores esfuerzos, capaces de remover aquellos obstáculos estructurales que se presentan. Desde el punto de vista operativo, las herramientas de políticas que se mostraron muy eficientes al momento de iniciar los procesos de expansión de la cobertura, o aquellas otras que llevaron a los sistemas de educación al nivel de logros que pueden mostrar en la actualidad no necesariamente son las adecuadas para poder avanzar hacia sus metas de educación de calidad para todos (Tedesco y López, 2002).

Conclusiones

Los desafíos para la política social

Las ideas centrales que estructuran este trabajo son básicamente cinco. La primera de ellas es que en el transcurso de las dos últimas décadas se desencadenó un conjunto de procesos políticos, sociales, económicos y culturales que van configurando un nuevo escenario social en la región. Si bien el proceso de transición hacia este nuevo escenario se nos aparece aún como inacabado, hay ya señales claras que permiten adelantar que el mismo estará atravesado por serios problemas de empobrecimiento y exclusión, crisis de integración social y debilitamiento de aquellos lazos sociales en los que se funda la cohesión social. A los problemas de desigualdad ya tradicionales de América Latina se suman nuevas cuestiones asocia-

das a la desestructuración de los mecanismos de contención social, y la creciente soledad de los sujetos frente a su futuro como efecto de los procesos de individuación compulsiva a la que se ven sometidos. Las nuevas formas de fragmentación social aportan a construir escenarios cada vez más diferenciados, no sólo entre países, sino también al interior de los mismos.

La segunda idea apunta a establecer que, aún cuando se sabe que no es posible promover una sociedad desarrollada e integrada sobre la base de una distribución inequitativa del conocimiento, es necesario un mínimo de equidad e integración social para poder educar. El concepto de educabilidad apunta precisamente a identificar cuáles son las condiciones sociales mínimas que permiten que los niños y adolescentes cuenten con los

recursos, predisposiciones y representaciones que el proceso educativo requiere de ellos.

La tercer idea que está en la base de este documento es que la noción de educabilidad es un concepto relacional, que se instala en el límite entre la esfera de lo público y la de lo privado. La educabilidad es expresión del grado de articulación entre la escuela y la familia, y desde esta perspectiva la no educabilidad fue interpretada como expresión de un desajuste institucional; da cuenta de una distribución inadecuada de las responsabilidades entre las diferentes instituciones capaces de participar de este proceso, o de la dificultad de las mismas de hacer frente a sus obligaciones.

La cuarta idea presente en este trabajo es que una proporción significativa de familias de la región no está en condiciones de cumplir con la responsabilidad que les corresponde frente a la educación de sus hijos, no pudiendo así garantizar su educabilidad. El deterioro de las redes de integración social y los procesos de fragmentación y exclusión que se instalan en la región privan a las familias de los recursos necesarios para hacer frente al desafío de construir su bienestar. La consolidación de este nuevo escenario instala el interrogante respecto a si es posible sostener un acuerdo institucional que deposita en las familias la responsabilidad de proveer a los niños y adolescentes los recursos que les permiten un paso exitoso por la escuela.

Por último, la quinta idea presente es que el sistema educativo no está pudiendo dar una respuesta adecuada a las exigencias que impone el nuevo escenario que se instala en la región, hecho que se traduce en su imposibilidad de garantizar calidad y equidad en la educación. Se identifican en el trabajo dos tipos de factores que llevan a esta dificultad de los sistemas educativos de hacer frente a

las nuevas demandas a las que se ven enfrentados. Por un lado, aparece aquellos que dan cuenta de su incapacidad de generar respuestas adecuadas mediante el desarrollo de políticas educativas que hagan un abordaje más integral del problema del fracaso escolar entre los niños y adolescentes provenientes de los sectores más castigados de la sociedad. Por el otro, aparece la constatación de que el problema de la educabilidad trasciende a las políticas educativas, y reclama ser instalado en el centro de la agenda de las políticas sociales.

El sistema educativo no logra cerrar, mediante la diversidad de acciones institucionales e informales que despliega, la brecha entre lo que los niños y adolescentes traen a la escuela y lo que la escuela espera de ellos. El sistema educativo tiene sus límites, y tal como se lo piensa hoy, pareciera que no se le puede pedir que garantice la educabilidad de cualquier niño, cualquiera sea su origen social. No se le puede pedir que tome a un niño nacido en espacios urbanos signados por la marginalidad y la exclusión y lo convierta en un graduado exitoso del nivel medio, que tenga la capacidad de cubrir todos los déficits con los que llega. El problema de la educación trasciende a la escuela y al conjunto de instituciones responsables de la política educativa, y se instala en el campo de la política social en su conjunto.

Lo que sí parece adecuado pedir al sistema educativo es que lidere el proceso de redefinición de este acuerdo inicial de distribución de responsabilidades entre los diferentes actores sociales involucrados en la educación de los niños y adolescentes. En primer lugar, la escuela es la responsable de definir las condiciones de educabilidad, es decir, el conjunto de actitudes y predisposiciones que un niño debe portar para poder participar del proceso educativo formal. En este sentido, debería hacer propio el conocimiento de la

realidad que ofrece estas prácticas informales cotidianas, capitalizar esta experiencia, como base de una reflexión "hacia adentro", viendo cómo se hace para educar en este nuevo escenario. Parafraseando al sociólogo norteamericano Wright Mills, es hora de apelar a la imaginación pedagógica. En segundo lugar, convocando al conjunto de actores de la sociedad que tienen responsabilidades diversas en el proceso educativo de las nuevas generaciones, entre quienes cabe destacar al Estado y el conjunto de las organizaciones públicas no estatales y de la sociedad civil.

Hacia una nueva agenda de investigaciones

El análisis realizado en este trabajo sobre el problema de la educabilidad y los desafíos que implica hacia el futuro se apoya, entre otros aspectos, en la certeza de que en la región se está conformando un nuevo escenario social. En la tercer sección se hizo una revisión de los principales cambios ocurridos a partir de la conformación de un nuevo escenario político, la crisis de los mecanismos de integración social, las transformaciones en la estructura de las sociedades, y en los procesos de fragmentación que se traducen en el creciente aislamiento de las familias. Otro elemento constitutivo del nuevo escenario es aquello que autores como Fitoussi y Rosanvallón llaman el crecimiento de la opacidad social. La sociedad aparece cada vez menos legible, más difícil de comprender, y la mayor parte de los actos de la vida cotidiana responden a racionalidades cada vez más difíciles de desentrañar (Fitoussi y Rosanvallón, 1997). La opacidad social se convierte en parte de la crisis de lo político. La ausencia de certezas respecto al funcionamiento de lo social genera malestar en el decisor, quien debe promover acciones en un escenario signado por la poca visibilidad, pero también en quienes se ven involucrados o afectados por las mismas, en

tanto aparecen como fundamentadas en cierta base de arbitrariedad.

El problema de la crisis de educabilidad y el fracaso escolar está atravesado por esta opacidad. Hay señales que permiten ver con cierta claridad que se llegó al punto en que se requiere de transformaciones de fondo en el modo de educar si efectivamente se asume el desafío de equidad y calidad en la educación, pero aún falta profundizar en el conocimiento de los procesos micro y macro sociales asociados al fracaso para poder así tener certezas respecto a las acciones que deberán promoverse para superar exitosamente este momento de cambios en la educación.

Avanzar hacia una agenda de investigaciones que ayude a quitar esta opacidad requiere, en principio, volver a los temas clásicos de análisis de la cuestión social y educativa. Se impone la necesidad de interpelar esos temas desde los mismos interrogantes, con la certeza de que en muchos casos las respuestas hoy serán otras, o apelando a la necesidad de identificar nuevas preguntas que resignifiquen los hechos de la realidad con los que nos enfrentamos diariamente. La propuesta de análisis desarrollada en este artículo, y la revisión bibliográfica realizada en los estudios elaborados en el marco de este proyecto, permiten identificar cuatro líneas de investigación que deberían ser promovidas para avanzar hacia políticas educativas más equitativas. Estas líneas están organizadas en torno a la familia, la escuela, la comunidad y la sociedad.

La familia

El reconocimiento de las transformaciones que ha venido sufriendo la institución familiar en los últimos años deja instalada una serie de interrogantes respecto a los cuales es necesario profundizar; ¿cuáles son los desafíos que se les presentan a las familias a partir de las nuevas configuraciones que

adquieren? ¿De qué modo se redefinen las estrategias a su interior, al momento de repartir responsabilidades para la construcción del bienestar? ¿Cómo se establece una nueva configuración de roles a partir de la creciente indiferenciación entre géneros y edades? ¿Sobre quién recae la responsabilidad de la socialización de los niños en familias con configuraciones sumamente dinámicas y con roles poco precisos? El proceso de individuación que lleva a que las familias estén cada vez más solas para hacer frente a su cotidianidad y sus compromisos se traduce en la necesidad de construir estrategias y dinámicas a la medida de sus recursos y oportunidades. El modo en que esto se resuelva definirá el grado de involucramiento de los niños y adolescentes en la resolución de la vida cotidiana de la familia, y sus posibilidades de participar exitosamente del proceso de aprendizaje en la escuela.

Cuando se avanza hacia un reconocimiento de las dinámicas de las familias en los distintos países de la región los factores que hacen a la diversidad de situaciones se multiplican. A las transformaciones reconocidas como propias de los procesos de modernización en ámbitos urbanos se suman aquellas que devienen de las trayectorias sociales descendientes, o las que se dan en el marco de comunidades rurales y aborígenes. Un mayor conocimiento del modo en que las familias están haciendo frente al nuevo escenario que se va conformando, de sus implicancias en la construcción de las condiciones de educabilidad de sus niños y adolescentes, y la identificación de factores estructurantes que permitan prever trayectorias o incidir en las mismas, conforman una línea de investigación que se muestra como necesaria para avanzar hacia el diseño de nuevas acciones que hagan frente al problema de la inequidad en el acceso al conocimiento.

La escuela

La escuela debe conservar un lugar central en una agenda de investigaciones sobre los problemas de inequidad en el acceso al conocimiento. Hay al menos cuatro dimensiones que hacen al funcionamiento de las prácticas escolares que merecen ser abordadas: los aspectos culturales, los político - institucionales, los docentes y los aspectos pedagógicos.

La cultura escolar: Tal como lo explicita Castañeda, "podría decirse que las políticas educativas, por innovativas y atractivas que sean, son atrapadas en la escuela por sus prácticas tradicionales, que están arraigadas en la vida cotidiana de la escuela y sus culturas escolares" (Castañeda, 2002). La cultura escolar se instala en el centro de una agenda de investigación, por las implicancias que tiene en las posibilidades de que la escuela pueda establecer una nueva relación con las familias que permita una mejor integración de los niños. ¿De qué modo se procesan desde la escuela las transformaciones que van ocurriendo en su entorno? ¿Qué visión tienen los docentes de la situación y las perspectivas de sus alumnos? ¿Qué se puede aprender de las prácticas que, informalmente, llevan a cabo día a día los docentes en su afán por dar contención a los alumnos? Cada vez más las instituciones escolares están atravesadas por problemas que resultan no sólo del empobrecimiento de sus alumnos y docentes, sino también de la diversidad de sus actores y sus implicancias en términos de convivencia o conflicto, o de nuevas estructuras de los valores desde las que se rigen los niños y adolescentes que concurren a sus aulas.

Aspectos políticos - institucionales: Las reformas educativas merecen un capítulo propio en un plan de investigaciones. Cuando se cumple una década de la puesta en marcha de la mayor parte de las reformas de la re-

gión es necesario volver la mirada hacia ellas a partir de preguntas que son específicas del problema de la equidad en este nuevo escenario social: ¿En qué medida aportaron al logro de un acceso más equitativo al conocimiento? ¿Cómo resolver la tensión entre lo central y lo local en sociedades cada vez más fragmentadas y desiguales? ¿Es posible apoyar los procesos de descentralización y participación comunitaria en estrategias de elaboración de proyectos, cuando en los sectores más castigados se dificulta la posibilidad de proyectar hacia el futuro? ¿Cómo saldar la brecha entre la heterogeneidad de los escenarios sociales y la homogeneidad de las políticas educativas?

Los docentes: ¿Quiénes son los docentes? Estudios recientes desarrollados por IPE - UNESCO en Argentina y Perú ponen en evidencia que el universo de los docentes es sumamente heterogéneo, con trayectorias sociales muy diversas, con representaciones distintas respecto a su rol como educadores, y con prácticas culturales y esquemas de valores muy variados (IPE, 2001 y 2002). Por otra parte, el carácter comparativo de los estudios permitió ver que, de ser posible identificar un "docente típico" de cada país, ambos serían sumamente diferentes. Es necesario profundizar en estas investigaciones, mediante técnicas cualitativas que permitan desentrañar los procesos y las trayectorias que van dando lugar a los diferentes perfiles de docentes, y captando las potencialidades sobre las cuales apoyar acciones de fortalecimiento de la educación.

Aspectos pedagógicos. En el presente trabajo se presenta la idea de educabilidad como instalada en el punto de encuentro entre lo que los niños traen de sus familias y lo que la escuela espera de ellos. Las prácticas educativas están estructuradas en torno a una pedagogía que supone unos niños con determinados recursos y predisposiciones, definiendo así las condiciones de educabili-

dad. ¿Cómo se enseña a niños que provienen de contextos sociales de alta pobreza o exclusión? ¿Cómo se educa en aulas con niños con trayectorias sociales muy diversas? ¿Cuáles son las condiciones de educabilidad hoy?

La comunidad

Una de las conclusiones de este trabajo es que el problema de la educabilidad trasciende a la capacidad transformadora de las políticas educativas, e interpela al conjunto de las políticas sociales, invitando a la necesidad del desarrollo de acciones que hagan un abordaje integral de la cuestión social. El debate sobre las políticas sociales en la actualidad tiende a marcar el espacio de lo local como el más privilegiado para llevar adelante políticas integradas de desarrollo social, tema que marca un cuarto eje de investigaciones para avanzar en la tarea de quitar opacidad al nuevo escenario. ¿Qué implica desarrollar acciones transversales de política social en torno al problema de la educabilidad? ¿En qué medida es posible pensar en estrategias de desarrollo local si no es en el marco de un proyecto regional o nacional que las contenga? ¿Quiénes son los actores potencialmente movilizables en torno a este tipo de acciones en pro de la educación? Responder a estas preguntas requiere de un acercamiento a la dinámica de las comunidades, y así identificar quiénes son los actores sociales más relevantes y con capacidad de promover iniciativas en torno al desafío de la educación, cuáles son sus potencialidades organizativas, en qué medida son exitosa las experiencias de políticas integradas locales, etc.

La sociedad

Por último, existen al menos tres temas centrales, clásicos en el análisis social, que deben ser abordados para poder profundizar en el conocimiento del nuevo escenario que se configura en la región, por sus implican-

cias en las posibilidades de poder garantizar calidad y equidad en la educación: La integración social, la equidad y la cohesión social

La integración social: ¿Hacia qué nuevas formas de integración social se está transitando? La crisis del mercado de trabajo como principal instrumento de integración, y la debilidad de los estados para ofrecer formas alternativas de afiliación social nos llevan a analizar cuáles son las formas de integración que se prevén en el mediano plazo, y cuán efectivas son para neutralizar las tendencias a la exclusión social que se van instalando en la región.

La equidad: América Latina es el continente más desigual del planeta. Estas desigualdades no sólo se dan entre los países sino también, y especialmente, al interior de ellos. ¿Cuáles son las igualdades fundamentales en torno a las cuales se va a organizar la dinámica social, y en qué medida la igualdad en el acceso al conocimiento adquiere la legitimidad social necesaria como para instalarse entre aquellas que estructuran el campo social en el mediano plazo?

La cohesión social. La crisis de nación a la que se ven enfrentados los países a partir del creciente proceso de globalización, y la pérdida de identidades fundamentales que resulta de las transformaciones culturales,

políticas y sociales de los últimos veinte años instala la amenaza de la desintegración social en la región. ¿Cuáles son los elementos en torno a los cuales se puede construir sociedad?, ¿cuáles son los valores e identidades que operan como cohesionantes en la actualidad?

En síntesis, se identifican aquí cuatro líneas de investigación cuyo abordaje aportará seguramente a reducir la opacidad que caracteriza al nuevo escenario que se va conformando. Las preguntas presentadas a modo ejemplificador en torno a las cuestiones de la familia, de la escuela, de la política social en el espacio de la comunidad, y la necesidad de volver a las clásicas preguntas de la sociología arman una agenda que sin dudas orienta la mirada a la hora de profundizar en la producción de un conocimiento orientado a la preocupación por la educación. El desafío de una educación para todos exige acciones de política social y educativa de alto impacto y gran complejidad. El concepto de educabilidad, en los términos planteados en este documento, "abre una agenda de futuras investigaciones y de diseño de políticas. Su formulación en términos de formulación dinámica y no de condición fija alienta a pensar estrategias dirigidas a procesos acumulativos que permitan incrementar la dotación de recursos que hacen a una persona educable" (Feijóo, 2002).

Bibliografía

- Bello, Manuel, (2002). **Perú. Equidad social y educación en los años '90**. Buenos Aires, IPE - UNESCO.
- Berger, P y Luckman, T., (1968) **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires, Ed. Amorrortu.
- Bourdieu, Pierre, (2002). **Los tres estados del capital**. Traducción inédita de E. Tenti.
- Bustelo, E. y Minujin, A., (1998) **Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes**. Bogotá, UNICEF / Santillana.
- Bustelo, Eduardo, (2000). **De otra manera. Ensayos sobre Política Social y Equidad**. Santa Fe, Homo Sapiens ediciones.
- Castañeda, Elsa, (2002). **Colombia. Equidad social y educación en los años '90**. Buenos Aires, IPE - UNESCO.
- Castel, Robert, (1997). **La metamorfosis de la cuestión social**. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Cicchelli-Pugeault, C y Cicchelli, V., (1998) **Las teorías sociológicas de la familia**. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- Dubet, F. y Martucelli, D., (1999). **¿En qué sociedad vivimos?** Buenos Aires, Ed. Losada.
- Dubet, F. y Martucelli, D., (2000). **En la escuela**. Buenos Aires, Ed. Losada.
- Feijoó, María del Carmen, (2001). **Nuevo país, nueva pobreza**. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Feijoó, María del Carmen, (2002). **Argentina. Equidad social y educación en los años '90**. Buenos Aires, IPE - UNESCO.
- Fitoussi, Jean-Paul y Rosanvallón, Pierre, (1996). **La era de las desigualdades**. Buenos Aires, Ed. Manantial.
- Geldstein, Rosa, (1994) **Las nuevas familias en los sectores populares, en "Vivir en familia"**, de Catalina Wainerman (comp.) Buenos Aires, UNICEF / Losada,
- IPE – UNESCO, (2001). Los docentes argentinos. Resultados de una encuesta nacional sobre la situación y la cultura de los docentes. Buenos Aires (Mimeo)
- IPE – UNESCO, (2002). Los docentes y los desafíos de la profesionalización en el Perú. Buenos Aires (Mimeo)

Jelin, Elizabeth, (1998). **Pan y afectos. La transformación de las familias.** Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Kaztman, Rubén, (2001). **Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos.** Santiago de Chile, Revista de la Cepal, N° 75.

Kaztman, R. y Filgueira, F., (2001) **Panorama de la infancia y la familia en Uruguay.** Montevideo, IPES.

Kaztman, R y Gerstenfeld, P., (1990). **Áreas duras y áreas blandas en el desarrollo social.** Santiago de Chile, Revista de la Cepal, N° 41,

Latinobarómetro, (2001). **Informe de prensa de encuesta** Latinobarómetro 2001. www.latinobarometro.org

López, Néstor, (2002). **Variable de ajuste: el lugar de los adolescentes frente a la vulnerabilidad de sus familias.** Buenos Aires, IIPE - UNESCO. (En prensa).

López, Néstor, (2002). **Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos** - Documento de integración. Buenos Aires - OEA (En prensa).

Marcuse, Peter, (1996) **Space and race in the post-fordist city: the outcast ghetto and advanced homelessness in the United State today.** en "Urban poverty and the under-class", de Enzo Mingione. Massachusetts, Blackwell Publishers.

Navarro, Luis, (2002). **Chile. Equidad social y educación en los años '90.** Buenos Aires, IIPE - UNESCO.

Rosanvallón, Pierre, (1995). **La nueva cuestión social.** Buenos Aires, Ed. Manantial.

Sábato, Hilda, (2002). **Democracia en agonía?** Buenos Aires, Revista Punto de Vista N° 72.

Svampa, Maristella, (2000). **Desde abajo. La transformación de las identidades sociales.** Buenos Aires, UNGS / Biblos.

Svampa, Maristella, (2001). **Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados.** Buenos Aires, Ed. Biblos.

Tedesco, Juan Carlos, (2000). **Educación en la sociedad del conocimiento.** Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Tedesco, J. y López, N., (2001) **Desafíos a la educación secundaria en América Latina.** Santiago de Chile, Revista de la CEPAL N° 76.

Tenti, Emilio, (1994). **La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J.C. Passeron**. En: Sociología de la Educación. Corrientes Contemporáneas. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Tenti, Emilio, (2002) **Socialización**. En: Carlos ALTAMIRANO (Ed.); Términos críticos. Diccionario de sociología de la cultura. Paidós (En prensa).

Urresti, Marcelo, (2000). **Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela**. En "Una escuela para los adolescentes", Emilio Tenti (Comp). Buenos Aires, UNICEF / Losada

Wacquant, Loïc, (2001). **Parias Urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio**. Buenos Aires, Ed. Manantial.

Wainerman, Catalina, (1994). **Vivir en familia**. Buenos Aires, UNICEF / Losada

Wilson, Williams, (1996) **When work disappears. The world of the new urban poor**. NY, Alfred Knopf Eds.