

---

# La integración social y los nuevos procesos de socialización: algunas hipótesis de trabajo

Juan Carlos Tedesco

## 1. Introducción

Una de las principales características del «nuevo capitalismo» (Boltansky y Chiapello, 1999) es su significativa capacidad para erosionar las bases sobre las cuales se asentaban los procesos de integración social del capitalismo industrial y la dificultad para reemplazarlas por otras, de eficacia similar o compatible con las exigencias mínimas de cohesión social que requiere la gobernabilidad democrática. La incorporación al *mercado de trabajo* desde el punto de vista económico y la incorporación a la *nación* desde el punto de vista político fueron los dos pilares fundamentales de la integración social capitalista. Desde este punto de vista, el capitalismo industrial era un capitalismo con una fuerte capacidad o vocación inclusiva, definida por la existencia de vínculos entre los diferentes sectores sociales basados en las relaciones de explotación en el proceso productivo y en procesos de identificación personal y social construidos a través de la adhesión y la lealtad a determinados valores nacionales.

El carácter inclusivo del capitalismo industrial se expresó a través de la creación de mecanismos o aparatos institucionales responsables de la *transmisión* de mensajes culturales capaces de generar esos niveles de adhesión y aceptación de los patrones de conducta exigidos por el funcionamiento del sistema social. Desde este punto de vista, es posible sostener que el capitalismo industrial tenía necesidad de producir y postular un pensamiento «hegemónico», es decir, un pensamiento capaz de provocar los comportamientos de adhesión y aceptación reclamados por el funcionamiento del sistema. Esta fuerte vocación hegemónica se puso de manifiesto a través de la creación de mecanismos institucionales como la

escuela universal obligatoria, que tenían una característica fundamental: funcionaban básicamente sobre la *lógica de la oferta*. La escuela (al igual que la familia y la televisión general), estaba basada en la concentración del poder del lado del emisor de los mensajes culturales, lo cual le otorgaba un fuerte poder homogeneizador e integrador.

El «nuevo capitalismo», en cambio, provoca la erosión de estos mecanismos institucionales de integración y, al menos por ahora, no parece tener capacidad para generar nuevas bases institucionales de cohesión social. Desde este punto de vista, se podría sostener que estamos en un escenario social caracterizado por la escasa vocación hegemónica con la cual funcionan los aparatos culturales. La debilidad de la vocación hegemónica del nuevo capitalismo se pone de manifiesto a través de los nuevos patrones de funcionamiento de las instituciones responsables de la producción y la transmisión de bienes culturales. En este sentido, el cambio más significativo se aprecia en la lógica de funcionamiento de esas instituciones, que ahora se basan mucho más en la *lógica de la demanda* que en la de la oferta. Internet, la televisión por cable (y la escuela basada en los mecanismos de responder a las demandas del «alumno-cliente») invierten el esquema existente en el capitalismo industrial. Apoyarse en la demanda y no en la oferta tiene consecuencias muy significativas sobre la dinámica de los procesos de integración social.

Obviamente, apoyarse en la demanda no significa que desaparezcan los mecanismos de imposición y dominación cultural. Al respecto, y simplemente como ilustración de la envergadura del debate que abren estas cuestiones, es oportuno retomar algunas de las hipótesis de Dominique Wolton (2000) sobre las nuevas tecnologías de la información y, en particular, sobre internet. Wolton nos advierte que poner el centro de la dinámica cultural en la demanda de los usuarios no es, necesariamente, un mecanismo más democrático que el basado en el control de la oferta. Para formular una demanda es necesario dominar los códigos de acceso a la comprensión de las necesidades y a la expresión de esa demanda a través de los canales pertinentes, tanto discursivos como institucionales. En este sentido la emancipación, el desarrollo personal y la libertad, pasan primero por la oferta, pues ésta es la que permite constituir los marcos de referencia a partir de los cuales se podrá expresar, ulteriormente, la demanda. Wolton nos recuerda que uno de los efectos más importantes de la dominación sociocultural consiste, precisamente, en no pedir más que lo que uno ya tiene. La simple adecuación a la demanda, en última

instancia, implica reforzar la dominación. Sin embargo, el cambio en los modos de dominación no es neutral en cuanto al papel de los actores sociales y a los contenidos mismos de la socialización.

Los procesos clásicos de integración social basados en la incorporación al mercado de trabajo y a la ciudadanía propia del Estado-nación tuvieron un desarrollo precario y parcial en los países de América Latina. En lo que aquí nos interesa, basta con recordar que hacia 1980 — es decir, después de más de un siglo y medio de sancionarse la independencia de la mayor parte de nuestros países —, sólo seis de ellos (Argentina, Chile, Costa Rica, Cuba, Panamá y Uruguay) tenían alrededor del 90 % de su población en edad escolar incorporada a la enseñanza obligatoria. Adicionalmente, es necesario recordar que esos pocos países llegaron a esa meta pocos años antes de 1980, es decir casi cien años después de sancionadas las normas legales que obligaban a escolarizar a toda la población.

En la misma dirección, también puede afirmarse que la épica militar vinculada a la lucha por la creación de los estados nacionales tampoco tuvo una clara connotación «nacional». La guerra por la independencia tuvo más bien carácter regional. Bolívar y San Martín pelearon por encima de fronteras nacionales. Las guerras que dieron lugar a los actuales estados nacionales fueron, en ese sentido, guerras internas y la incorporación al servicio militar obligatorio constituye un ámbito sobre el cual deberíamos hacer estudios más profundos acerca de su papel como factor de integración social.

Un fenómeno similar puede apreciarse en lo que respecta a la incorporación al mercado de trabajo. También en esta dimensión son excepcionales los casos donde la incorporación precaria al mercado informal no represente porcentajes importantes de la fuerza de trabajo.

Estamos, pues, ante estados-nación débiles en su función integradora, función orientada a constituir lo que O'Donnell (2004) menciona como un *foco de identidad colectiva* para los habitantes de un territorio, cuyo éxito se expresa a través de los niveles de *credibilidad* que alcanzan los mensajes emitidos desde el Estado.

La debilidad del Estado para obtener credibilidad genuina en sus mensajes está acompañada por el fortalecimiento (en sentido espurio) de las modalidades de imposición, expresadas a través del autoritarismo y la ruptura del orden constitucional o, en el nivel de la organización del Estado, el centralismo y la negación de la diversidad.

En ese contexto de debilidad se producen las transformaciones actuales, vinculadas a los procesos de globalización y mundialización que actúan, a diferencia de los países capitalistas avanzados, sobre estructuras que ya eran débiles antes del impacto erosionador del nuevo capitalismo.

A partir de estas consideraciones iniciales, es posible avanzar en el análisis de las transformaciones en los procesos de socialización y los nuevos desafíos que se presentan a la educación como proceso de formación del ciudadano.

## 2. Socialización y crisis de transmisión

Como se sabe, la descripción clásica del proceso de socialización distingue la existencia de dos fases principales: la socialización primaria y la socialización secundaria (Berger y Luckman, 1995). La primera, efectuada durante la niñez y habitualmente en el seno de la familia, es aquella por la que el individuo adquiere el lenguaje, los esquemas básicos de interpretación de la realidad y los rudimentos del aparato legitimador de dicha realidad. La segunda, en cambio, es todo proceso posterior que introduce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. Los análisis del proceso de socialización también destacaron que las dos características más importantes de la socialización primaria eran la *carga afectiva* con la cual se transmiten sus contenidos y la *identificación* absoluta con el mundo tal como lo presentan los adultos.

Estas características de la familia y del proceso de socialización, sin embargo, están sufriendo modificaciones significativas. Son bien conocidos los cambios en la composición familiar, la expansión de la familia nuclear, la reducción del número de hijos, el crecimiento de las uniones libres y del número de hijos que viven con uno solo de sus progenitores, (mayoritariamente la madre), la ausencia de la figura paterna o cambio frecuente de dicha figura, la disociación entre padre biológico y padre psicológico y las modificaciones muy importantes en los roles del padre y de la madre en el seno del comportamiento familiar (Arriagada, 2001).

Pero además de estos cambios en la estructura y composición de la familia también se aprecian cambios importantes en los contenidos de la socialización y en las formas en que dichos contenidos son transmitidos. En este sentido, también se ha producido una significativa fragmentación

y diferenciación de procesos según los contextos socioeconómicos y culturales. Exagerando un poco los términos del problema, podría decirse que el rasgo común a todas las formas actuales que asume el proceso de socialización familiar es la *crisis de la transmisión*.

Laïdi (2000), evocando los análisis de Hanna Arendt y de Pierre Legendre, constata que la transmisión resulta de una articulación entre tres elementos: 1) el reconocimiento de una referencia absoluta que crea una obligación con respecto a las generaciones futuras; 2) la existencia de ámbitos institucionales donde dicha obligación tiene lugar, y 3) la aceptación de ciertas mediaciones que sólo tienen sentido porque la transmisión se inscribe en una dimensión a largo plazo. La crisis de la transmisión en la sociedad actual se produce, según Laïdi, porque ninguna de estas condiciones logra mantener su vigencia.

La transmisión efectuada en el seno de la familia ya no se apoya en la aceptación del principio de autoridad, en la existencia de una paternidad simbólica, sino en que el único principio válido es el principio democrático o, dicho en otros términos, la relativización de las opiniones. La paradoja de esta situación, según Laïdi, es que la democracia se extiende a la vida privada y al ámbito de los estilos de vida, al mismo tiempo que pierde importancia en el ámbito de la vida pública. Para decirlo en palabras del propio Laïdi, «la lógica ciudadana coloniza el espacio privado en el mismo momento en que parece desertar del espacio público». Si la familia se transforma en una red integrada por individuos solidarios pero iguales, ya no hay transmisión sino intercambio. Las preguntas que esta situación provoca son decisivas para las relaciones entre generaciones, tanto para las que tienen lugar entre padres e hijos, como entre adultos y jóvenes y maestros y alumnos: ¿cómo pensar la transmisión en una sociedad que no reconoce otro valor más que el valor de cambio? ¿Qué sentido hay que otorgar a la idea de transmisión en una sociedad donde el saber es pensado y percibido como algo cada vez más fluido, amenazado de obsolescencia permanente y medido en función de su utilidad económica?

La crisis de la función de transmisión intergeneracional está asociada a una de las características más importante del contexto cultural del nuevo capitalismo: la concentración en el presente. Las transformaciones son tan profundas que se viven como una ruptura con el pasado. Se diluye la idea de continuidad histórica y todo aparece como nuevo y fundacional. Al respecto, ya en 1970 Margaret Mead (Mead, 1997) efectuaba un análisis que vale la pena recordar hoy, tanto por su enfoque como por el carácter testi-

monial de la percepción que desde las ciencias sociales se tenía del fenómeno de la transmisión cultural. Mead distinguía tres modelos de transmisión, el *prefigurativo*, el *cofigurativo* y el *posfigurativo*. El primero, en el cual los adultos conocen y enseñan los valores de la sociedad a las nuevas generaciones, corresponde a las sociedades llamadas tradicionales. El segundo, donde adultos y jóvenes aprenden al mismo tiempo porque todo es nuevo para ambos, corresponde a sociedades que pasan por una etapa revolucionaria o viven procesos masivos de migración e incorporación a nuevas culturas. El tercero, que según Mead corresponde a la sociedad actual, es aquel donde los jóvenes son quienes saben y quienes enseñan.

La visión de Margaret Mead estaba obviamente influida por las características de los movimientos juveniles de la década 1960-1970. La ruptura con el pasado no abrió las perspectivas a un futuro distinto sino a una significativa ausencia de futuro. La incertidumbre, la ausencia de óptimos fijos, la idea de que nada es ni será estable provoca serias dificultades para elaborar cualquier perspectiva de larga duración. Algunas de las consecuencias que provoca esta concentración en el presente en la formación de la personalidad y en las relaciones sociales fueron señaladas por Sennett (2000) en su análisis sobre los hijos de las familias estudiadas por él mismo hace varias décadas. La concentración en el presente o, en sus propios términos, el «nada a largo plazo», es un principio que «corroe la confianza, la lealtad y el compromiso mutuos». En este sentido, la dinámica temporal del mundo del trabajo y de la vida ciudadana, donde todo se desarrolla en el presente, genera un conflicto básico con la dinámica de la vida familiar, donde tiene un lugar importante lo intemporal, lo permanente y lo absoluto. El problema, sostiene Sennett, pasa a ser ahora «...cómo proteger las relaciones familiares para que no sucumban a los comportamientos a corto plazo, el modo de pensar inmediato y, básicamente, el débil grado de lealtad y compromiso que caracterizan al moderno lugar de trabajo».

Los postulados de estos estudios están apoyados en evidencias empíricas propias de los sectores sociales incluidos en los nuevos modos de organización social. Si bien asumimos que existen fuertes tendencias a la fragmentación, la diversidad y la heterogeneidad de situaciones, estos análisis tienden a ser presentados como válidos para el conjunto de la sociedad. Habitualmente la validez de esta «generalización» se apoya en la hipótesis según la cual estaríamos ante tendencias dominantes que si bien en estos momentos afectan a un sector de la población, tenderían a do-

minar al conjunto o, al menos, a orientar el comportamiento del conjunto. El aumento de la desigualdad y la exclusión ponen en duda, sin embargo, la posibilidad de tendencias comunes. Los fenómenos producidos por las nuevas configuraciones sociales afectan de manera muy distinta a los diferentes sectores sociales.

En términos generales es posible sostener que las familias de los sectores populares, desfavorecidos, excluidos o marginales, reciben los efectos destructores de los nuevos procesos sociales pero tienen muchas menos posibilidades de aprovechar las respuestas que el propio sistema elabora para responder a las demandas que generan esos procesos. Así, por ejemplo, la incorporación de la mujer al mercado de trabajo o al empleo informal no está acompañada por estrategias de protección social. Un indicador elocuente de este fenómeno es que la incorporación de la mujer al trabajo no conlleva la expansión de la oferta de servicios de atención temprana a la niñez.

CUADRO 1  
*Edad de ingreso y matrícula preescolar (2004)*

País	Edad de ingreso	Tasa neta de matrícula
Alemania	3	77
Argentina	3	60
Austria	3	70
Bolivia	4	36
Brasil	4	48
Colombia	3	33
Chile	3	41
Dinamarca	3	90
Ecuador	5	58
España	3	93
Francia	3	100
Holanda	4	79
Israel	3	90
Italia	3	95
Japón	3	84
México	4	67
Noruega	3	79
Paraguay	3	26
Perú	3	57

República Checa	3	71
Tailandia	3	76
Uruguay	3	45
Venezuela	3	44

FUENTE: UNESCO, *Global Education Digest* (2004). Comparing Education Statistics Across the World.

Los datos del cuadro 1 indican que mientras en los países avanzados un porcentaje superior al 70 % de los niños ingresa en servicios de atención temprana a los 3 años de edad, en los países de América Latina algunos ingresan a los 4 o 5 años de edad y en ningún caso la cobertura logra alcanzar el 70 % de los niños.

La necesidad de esta atención temprana está tanto o más justificada en los estratos más pobres de la sociedad que en los estratos medios y altos. Sólo a título de ejemplo se puede mencionar que en un estudio llevado a cabo por Jody Heymann, de la Universidad de Harvard, en el marco del Proyecto Global sobre Familias Trabajadoras, sobre la base de datos de las Encuestas de Hogares, se constató que para México, por ejemplo, en el 38 % de las familias con hijos pequeños, todos los adultos tenían trabajo asalariado y el 21 % no contaba con parientes que pudieran hacerse cargo de la atención de los hijos pequeños. En Brasil, ese porcentaje llega al 42 %. En entrevistas a los padres se pudo advertir que la ausencia de adultos producía al menos tres tipos diferentes de problemas: los niños pequeños se quedan solos o al cuidado de otros niños en edad escolar, los niños se llevan al lugar de trabajo de los padres o se quedan al cuidado de adultos sin ninguna preparación para esa tarea (UNESCO, 2005).

En algunos escenarios latinoamericanos se puede agregar a este inventario de situaciones asociadas a la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, el fenómeno de ausencia de trabajo para los hombres. El cambio del rol masculino tradicional también se vive de manera muy diferente en los sectores medios y altos que en los sectores populares. Mientras en los primeros responde a una lógica de igualdad de género y de enriquecimiento del rol de padre a través de un mayor involucramiento en la crianza de los hijos, en los sectores socialmente excluidos se vive como una pérdida, como un ataque a la dignidad del hombre, tradicionalmente responsable de garantizar la satisfacción de las necesidades materiales de la familia.

La ausencia de adultos también está acompañada por otra situación que tiene consecuencias importantes sobre el proceso de socialización: la

presencia de adultos que nunca han trabajado. La expansión del fenómeno del embarazo prematuro es bien conocida y los estudios al respecto coinciden en señalar que tiene lugar particularmente en los sectores populares. Para el caso argentino, las estadísticas existentes indican que alrededor del 15 % de los recién nacidos tienen madres menores de 19 años. Ese promedio nacional oculta importantes diferencias regionales, asociadas obviamente a condiciones de pobreza. Mientras en la ciudad de Buenos Aires el porcentaje baja al 6 %, en las provincias del norte llega al 20 %.

Otra dimensión importante para el análisis de los efectos diferenciales que tienen los cambios sociales y culturales sobre los distintos sectores sociales se refiere a la dimensión temporal. La concentración en el presente, la ausencia de largo plazo, etc., tiene un significado completamente distinto según los sectores sociales. Mientras en los sectores altos se trata de obtener ganancias aquí y ahora, en los excluidos se trata de sobrevivir y superar las situaciones de emergencia, que impiden formular proyectos de vida y tener perspectivas de futuro.

Los efectos de estos fenómenos sobre la socialización de las nuevas generaciones no han sido aún estudiados en profundidad, en gran medida porque son fenómenos nuevos y con características dinámicas. Sin embargo, es plausible suponer que estamos ante cuestiones cuya profundidad y complejidad no puede ser subestimada: ¿qué consecuencias tiene el hecho de socializarse con adultos que nunca han trabajado? ¿Qué efectos socializadores tiene la ausencia de proyecto? ¿Qué sucede cuando los factores de integración como el trabajo y la familia se debilitan y su espacio es ocupado por agentes integradores «débiles» como la televisión, el deporte o la música?

Por un lado, la ausencia de adultos que transmitan una determinada visión del mundo abre mayores posibilidades de libertad para la construcción de identidades. Alain Touraine (1994 y 1997) se ocupó de señalar las posibilidades que abrían estos procesos en la construcción del sujeto. Pero el mismo Touraine advertía sobre las «protecciones institucionales» que requerían estos procesos de construcción del sujeto. El problema es que asistimos precisamente a una erosión significativa de las bases institucionales con las cuales funciona la sociedad, particularmente visible en las sociedades o en los sectores sociales afectados por procesos de precarización y exclusión. Los nuevos sistemas institucionales parecen basarse en la idea de no hacerse cargo del destino de las personas. Cuando las condiciones materiales no aseguran esta capacidad de ejercer autónomamente

la posibilidad de definir un proyecto y elegir las opciones más apropiadas, lo que presenciamos es la generalización de la anomia, la ingobernabilidad y la apelación a las formas más tradicionales de dominación.

En estos contextos, me parece oportuno introducir el debate acerca de los procesos de reproducción social que se están generando en este nuevo capitalismo. El aumento de la desigualdad y la transmisión intergeneracional de capitales sociales tan desiguales genera condiciones de fuerte determinismo en los destinos sociales de las personas. No es casual, por ello, que aparezcan en estos momentos conceptos que aluden a condiciones de rigidez en las posibilidades de movilidad social: empleabilidad para las posibilidades de conseguir trabajo, accesibilidad para las posibilidades de uso de las nuevas tecnologías de información y educabilidad para las posibilidades de éxito en el proceso escolar (Tedesco, 2000; López, 2005).

El punto sobre el cual sabemos muy poco es cómo se procesa subjetivamente esta realidad de excluyentes y excluidos o, dicho de otra manera, cómo se procesa la construcción del «nosotros»: ¿quiénes entran en esa categoría? ¿Cuáles son las bases sobre las cuales se construye la identidad colectiva del nosotros? ¿Qué representación tiene el diferente y cómo se construye esa representación? ¿Qué consecuencias tiene sobre la construcción del sujeto y de su identidad la debilidad básica de las relaciones de confianza que deberían existir en los procesos de socialización primaria?

### 3. Nuevo papel de la escuela

La escuela universal y obligatoria cumplió su función integradora a través de la promesa de permitir a todos el acceso a los códigos de la modernidad (lectura, escritura, desarrollo básico de la racionalidad entendida como pensamiento lógico y adhesión a determinados valores y actitudes que definían el comportamiento ciudadano). En los países avanzados, la escuela cumplió su papel integrador a través de la imposición de un determinado patrón cultural y el debate giró en torno a quién definía los contenidos del proceso integrador. Los clásicos debates sobre el laicismo en los países donde el conflicto se planteaba entre la Iglesia y el Estado o los debates acerca de la distribución de responsabilidades entre el gobierno central y los poderes locales fueron las formas más paradigmáticas de esta situación.

En América Latina, en cambio, las opciones fueron educar o no educar, integrar o excluir culturalmente. El indicador más elocuente de la debilidad del proceso de integración cultural a través de la escuela es el fracaso en el aprendizaje de la lectura y la escritura. La expansión cuantitativa de la cobertura escolar fue acompañada por índices muy altos de repetición, abandono y bajos logros de aprendizaje, hasta el punto que América Latina es la región en el mundo con las mayores tasas de repetición escolar, que se concentra precisamente en los primeros grados de la escuela básica.

En este contexto de debilidad del proceso integrador a través de la escuela aparecen los nuevos procesos culturales, que erosionan aún más su papel como agencia de socialización. Tal como fuera expuesto ya en otros trabajos, es posible sostener que la peculiaridad de América Latina consiste en que la cultura escolar comienza a masificarse cuando ha adquirido las características de una cultura empobrecida, obsoleta y relativamente aislada de los patrones culturales que rigen fuera de la escuela. En este sentido, los modelos culturales que se ofrecen a las masas de población que se acaban de incorporar al sistema educativo ni siquiera son totalmente representativos de los modelos más dinámicos de la cultura contemporánea, como fue el caso de la expansión escolar a fines del siglo XIX en los países centrales.

Las políticas educativas de los noventa, centradas fundamentalmente en reformas institucionales orientadas a descentralizar la administración escolar y otorgar mayor poder a la demanda y autonomía de las escuelas, favorecieron los procesos de fragmentación y ruptura de la cohesión. La pérdida de eficacia socializadora de la escuela aumentó significativamente porque ya no sólo era ineficaz con los sectores excluidos sino que comenzó a serlo también con los sectores sociales más favorecidos. La escuela y, en especial, los educadores, dejaron de ser agentes de socialización representativos de los aspectos más dinámicos de la cultura y también dejaron de ser transmisores y reproductores del patrimonio cultural.

Uno de los indicadores más directos de este cambio en el papel y la función social de los docentes se encuentra en los datos disponibles acerca del consumo cultural, de los niveles de confianza y del dominio que los docentes tienen de las nuevas tecnologías de la información. Una encuesta efectuada en cuatro países de la región (Tenti Fanfani, 2005), indica que los maestros y profesores tienen consumos culturales de muy baja densidad, niveles muy altos de desconfianza hacia el conjunto de las

instituciones y actores sociales (Parlamento, partidos políticos, fuerzas armadas, justicia, sindicatos, empresarios, etc.) y sólo confían en ellos mismos y, según los contextos, en la Iglesia y en la prensa.

Pero la pérdida de eficacia socializadora de la escuela se produce en un contexto de cambios sociales, económicos y culturales que redefinen el comportamiento ciudadano y, en ese sentido, también redefinen los contenidos de su formación. Para expresarlo sintéticamente, es posible sostener que en estos nuevos contextos la tarea más importante en términos de formación de la ciudadanía se refiere a *la formación del núcleo estable, de los marcos de referencia, que permitirán afrontar los cambios permanentes a los cuales nos somete la producción cultural del nuevo capitalismo*. Dichos marcos de referencia son tanto culturales como cognitivos. Desde el punto de vista cultural, las informaciones y las opciones de conductas son procesadas a través de una serie de operaciones de identificación, de reconocimiento, de diferenciación, de adhesión o de rechazo, que suponen la existencia de un núcleo cultural básico, desde el cual es posible elegir y responder a los mensajes culturales. Desde el punto de vista cognitivo sucede algo similar: el acceso a las informaciones provoca procesos de comparación, asociación, transferencia, etc., que dependen del desarrollo intelectual del sujeto. Cuando este núcleo cultural y cognitivo no está constituido o lo está muy débilmente, los riesgos de alienación y de dependencia aumentan considerablemente, ya que la oferta de los nuevos medios y agencias de socialización supone que los usuarios ya tienen las categorías y capacidades de observación, de clasificación, de comparación, etc., necesarias para procesar e interpretar el enorme caudal de datos que aquéllos ponen a nuestra disposición.

Cuáles debe ser los contenidos de este núcleo «duro» del desarrollo cognitivo y cultural y cómo se deciden constituye un motivo de debate muy importante. En realidad, el eje que divide las posiciones en este campo pasa por decidir si los contenidos de ese núcleo duro deben ser discutidos socialmente o decididos de forma individual y privada. En la medida en que los aparatos culturales del pasado actuaban desde la oferta y en esa oferta el Estado tenía un papel preponderante, la discusión sobre el contenido de los marcos de referencia asumía cierto carácter público. Las nuevas modalidades de producción cultural están, en cambio, basadas en tecnologías manejadas por grandes consorcios de empresas privadas que actúan siguiendo la lógica del beneficio a corto plazo y/o del control de las demandas de la población consumidora. El interrogan-

te y el desafío que se abre en este nuevo contexto pasa por definir modalidades de participación alternativas al autoritarismo del control estatal y al individualismo asocial de la lógica privada.

Desde el punto de vista de los contenidos de los marcos de referencia, sería posible sintetizarlos en dos de los pilares de la educación del siglo XXI definidos en el informe de la comisión de la UNESCO presidida por Jacques Delors: *aprender a aprender* y *aprender a vivir juntos* (UNESCO, 1997). No parece necesario describir aquí el contenido de estos ejes de acción, que responden a la dimensión cognitiva el primero y a la cultural el segundo. Lo que interesa destacar es, en última instancia, que el desarrollo de esos pilares supone introducir en la escuela la posibilidad de vivir experiencias que no se producen «naturalmente» en el espacio externo a la escuela. Aprender a aprender implica un esfuerzo de reflexión sobre las propias experiencias de aprendizaje que no pueden desarrollarse sin un guía, sin un modelo, sin un «acompañante cognitivo» (Delacôte, 1997), que sólo la actividad educativa organizada puede proporcionar. Aprender a vivir juntos, por su parte, implica vivir experiencias de contacto con el diferente, experiencias de solidaridad, de respeto, de responsabilidad con respecto al otro, que la sociedad no proporciona naturalmente. La escuela puede, en este sentido, recuperar su función cultural a través del desarrollo de experiencias que no tienen lugar en la cultura externa. Dicho de otra manera, la escuela puede cumplir un papel cultural y social significativo si asume cierto grado de tensión y conflicto con la cultura. Su papel no es «adecuarse» a la cultura popular, ni tampoco, por supuesto, aislarse ni vaciarse de contenidos por la vía del empobrecimiento de los contenidos que ella transmite.

Las condiciones para que la escuela pueda cumplir este papel son tanto institucionales como pedagógicas. El principio básico radica en la idea de autonomía para el desarrollo de propuestas curriculares. Pero esta cuestión de la autonomía debe ser objeto de un cuidadoso análisis contextual. La historia reciente de las transformaciones educativas muestra que la idea de la autonomía puede ser defendida desde posiciones opuestas, que oscilan entre la autonomía como desresponsabilización por parte del Estado (posición visible en las reformas educativas de muchos países pobres, donde este concepto fue el argumento para bajar los costos y el papel del Estado en el financiamiento de la educación, con consecuencias claramente regresivas desde el punto de vista de la distribución de la oferta educacional) hasta la autonomía como parte de un proyecto político-

educativo destinado a permitir mayor participación de las familias y de los docentes en la elaboración de proyectos pedagógicos pertinentes a las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos. En todo caso, la idea central consiste en recuperar el carácter de la escuela como espacio donde es posible programar experiencias discutidas socialmente. Esta alternativa se opone tanto a la salida individual asocial de los que promueven la idea de educarse en el seno de la familia y a través de mecanismos basados en las nuevas tecnologías de la información como la de aquellos que promueven una escuela supeditada a los dictámenes del poder estatal, uniforme y promotora de un solo modo de ver y concebir el mundo.

De este análisis se desprende una conclusión obvia, referida a la centralidad de los docentes como actores sociales y como profesionales de los procesos de transmisión cultural. La literatura sobre este tema es abundante y apunta a comprender las raíces de lo que se ha dado en llamar el «malestar docente». Dicho malestar, que atraviesa situaciones objetivas muy diferentes, tiene más que ver con la crisis de transmisión a la que nos referimos en los puntos anteriores que con situaciones vinculadas a condiciones materiales de trabajo.

Obviamente, estas reflexiones sobre el papel de la educación y de la escuela pueden ser consideradas como ingenuamente voluntaristas. ¿Cómo podría la educación y sus formas institucionales tradicionales desarrollar una acción contracultural tan importante como la que aquí se sugiere? Responder a esta pregunta escapa a los límites de estas notas, que sólo llegan a plantearla. Sin embargo, es importante al menos admitir la legitimidad de un postulado voluntarista.

Este postulado voluntarista se expresa, desde el punto de vista de las políticas educativas, en el reconocimiento de la importancia de un conjunto de variables asociadas a la dimensión subjetiva de los actores. Dicho en pocas palabras, la investigación acerca de las experiencias pedagógicas exitosas en contextos desfavorables revela que el éxito está asociado a la presencia de una serie de factores tales como la confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos, el compromiso y la responsabilidad por los resultados, la capacidad para definir un proyecto y otorgar sentido a la acción tanto individual como colectiva. Señalar la importancia de estos factores no implica negar la necesidad de aumentar los recursos materiales (tiempo de aprendizaje, equipamiento, infraestructura edilicia, textos, ordenadores, salarios de los docentes, etc.). El caso es que todos estos insumos materiales del aprendizaje pueden rom-

per el determinismo social de los resultados del mismo si están asociados a la presencia de estos factores subjetivos.

Destacar la importancia de estos factores subjetivos abre la discusión sobre lo que pueden denominarse *políticas de subjetividad* (Tedesco, 2004). Las dificultades que encierra este concepto son significativas. Por un lado, la importancia de estos factores en la explicación de los resultados escolares obliga a ocuparse de ellos desde el punto de vista de las estrategias políticas, ya que no es posible dejar que su presencia quede librada a la casualidad. Pero por el otro, ocuparse de la subjetividad desde las estrategias de políticas públicas abre todos los interrogantes sobre los riesgos de arbitrariedad, autoritarismo y manipulación que están asociados a las experiencias históricas conocidas acerca de cómo el Estado suele intervenir en la subjetividad de los actores sociales. La paradoja en la que se encuentran las políticas de subjetividad es que en la medida en que son asumidas por el Estado y promovidas por estrategias de acción pública, amenazan la construcción libre por parte del Sujeto. Avanzar en esta línea de análisis supone acompañar la reflexión teórica con el diseño de estrategias de acción que pongan a prueba los postulados teóricos. Sin embargo, es posible identificar algunos criterios que permitan avanzar en esta línea de trabajo. En primer lugar, se trata de factores subjetivos identificados como cruciales desde el punto de vista del desempeño técnico-profesional destinado a garantizar objetivos de equidad en la tarea educativa. Desde este punto de vista, una de las tareas más importantes para la investigación educativa sería identificar con precisión cuáles son las características subjetivas más relevantes desde el punto de vista de un desempeño profesional orientado a garantizar los objetivos de equidad. Las investigaciones clásicas sobre el *efecto Pigmalión* nos indican, por ejemplo, que la *confianza* en la capacidad de aprendizaje de los alumnos es una de ellas. Deberíamos avanzar en la identificación de otras que, probablemente, varíen según los contextos sociales y culturales sobre los cuales trabajemos. La responsabilidad por los resultados, el respeto a las diferencias, la solidaridad, etc., son otras cualidades subjetivas mencionadas en diferentes estudios como factores relevantes para un desempeño profesional comprometido con los objetivos de equidad. La gran pregunta que se abre a partir de este análisis es *¿cómo se forman esas cualidades subjetivas* y cuáles son las políticas para promoverlas?

## Comentario final: la formación de las élites

Todo el análisis acerca de la ciudadanía social tiende a poner el acento en la situación de los excluidos, lo cual es absolutamente legítimo porque en ellos es donde se expresan los déficits más importantes. Sin embargo, desde el punto de vista de la formación del ciudadano es igualmente importante considerar el proceso de formación de las élites. Giddens ya señaló hace tiempo que los excluidos no son sólo los de abajo, sino también los de «arriba». Los sectores más favorecidos socialmente están cortando sus vínculos con el resto de la sociedad y dejando de asumir sus responsabilidades públicas (Giddens, 1999).

Desde este punto de vista, una educación que pretenda formar para vivir juntos debe otorgar igual importancia a la formación de las élites. En este nuevo capitalismo, para vivir juntos es necesario querer vivir juntos. El análisis de Thurow sobre el caso de Estados Unidos le permitió sostener que —y cito textualmente sus palabras:

Los problemas con este modelo de desarrollo económico no son económicos. Podría funcionar para los norteamericanos capacitados, tal como funciona para los ingenieros de *software* en Bangalor, en India. Los problemas ni siquiera son realmente políticos. India es un ejemplo de que en los países pueden coexistir grandes desigualdades internas durante largos periodos de tiempo sin que estallen políticamente. *Los problemas son básicamente morales. ¿Vive uno en una buena sociedad si esa sociedad permite de manera consciente que una gran parte de sus ciudadanos se vaya del primer mundo y se convierta efectivamente en trabajadores que ganan salarios del tercer mundo?* (Thurow, 2000).

Esta pregunta, que Thurow reduce al ámbito nacional de EEUU, debe ser entendida para todo el planeta. ¿Podemos aceptar vivir en un mundo que deje fuera un porcentaje muy importante de la población? Este es el dilema. Sólo si no aceptamos esta situación tiene sentido explorar las alternativas técnicamente más eficaces para lograr el objetivo ético-político de una sociedad justa.

## Bibliografía

- Arriagada, Irma (2001), *Familias latinoamericanas. Diagnóstico y políticas públicas en los inicios del nuevo siglo*, CEPAL, Santiago de Chile.
- Berger, P. y Th. Luckman (1995), *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Boltansky, Luc y Eve Chiapello (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, París.
- Delacôte, Goery (1997), *Enseñar y aprender con nuevos métodos. La revolución cultural de la era electrónica*, Gedisa, Barcelona.
- Giddens, Anthony (1999), *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*, Taurus, Madrid.
- Laïdi, Zaidi (2000), *Le sacre du présent*, Flammarion, París.
- López, Néstor (2005), *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano*, IIPe-UNESCO, Buenos Aires.
- Mead, Margaret (1997), *Cultura y compromiso. El mensaje de la nueva generación*, Gedisa, Barcelona.
- O'Donnell, Guillermo (2004), «Acerca del estado en América Latina contemporánea: diez tesis para discusión», en PNUD, *La democracia en América Latina; hacia una democracia de ciudadanos y ciudadanas. Contribuciones para el debate*, Buenos Aires.
- Sennett, R. (2000), *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Anagrama, Barcelona.
- Tedesco, Juan Carlos (2000), *Educación en la sociedad del conocimiento*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- (2004), «Igualtat d'oportunitats i política educativa», en X. Bonal, M. A. Es-sombra y F. Ferrer, coords., *Política educativa i igualtat d'oportunitats; Prioritats i propostes*, Editorial Mediterrània, Barcelona.
- Tenti Fanfani, Emilio (2005), *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, Siglo XXI ed./IIPe-UNESCO, Buenos Aires.
- Thurow, L. C. (2000), *Construir riqueza*, J. Vergara, Buenos Aires.
- Touraine, Alain (1994), *Crítica de la modernidad*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- (1997), *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- UNESCO (1997), *La educación encierra un tesoro*, Unesco-Santillana, Madrid.
- (2005), *Políticas para a primeira infancia: notas sobre experiencias internacionais*, UNESCO, Brasilia.
- Wolton, Dominique (2000), *Internet y ¿después?*, Gedisa, Buenos Aires.