

# Educación y justicia social en América Latina. Historia y perspectivas futuras

---

---

Juan Carlos Tedesco

No hay otras dimensiones de la sociedad y de la política pública en donde el peso de la historia sea tan importante como en el caso educativo. Son muchos los problemas actuales que tenemos y las perspectivas futuras se comprenden mejor si tenemos una perspectiva histórica. Con ella podemos saber el origen de alguno de estos problemas, incluso comprendemos a los diferentes actores que han estado en juego y tenemos mayores posibilidades de proyectar mejores soluciones. En este texto quiero compartir algunas reflexiones sobre la educación no sólo desde el ámbito académico, sino también desde el compromiso ético-político, puesto que al hablar hoy de educación y justicia social necesariamente debemos considerar esta dimensión.

En el fondo estamos planteando la pregunta: ¿para qué educamos? La que nos conduce a analizar y discutir el sentido de la educación, la cual no es una opción científica ni técnica, sino

política y ética optada por la justicia social. Ésa es su verdadera dimensión. Es oportuno plantearse esta pregunta en estos momentos en que vivimos una cultura caracterizada por un fuerte déficit de sentido.

Todos los análisis en América Latina sobre la debilidad inclusiva del capitalismo dependiente señalan que dicho capitalismo lograba incluir desde modelos productivos, incluso desde modelos políticos, a la persona como un ciudadano. Desde esta perspectiva, obviamente la escuela primaria estaba destinada a homogeneizar culturalmente al conjunto de la población, mientras que la universidad servía para formar a la clase política que gobernaba. Los discursos y los debates desde el siglo XIX marcaron tensión entre estas dos opciones: por un lado, intelectuales como Domingo Faustino Sarmiento, José Pedro Varela y Justo Sierra daban prioridad a la educación básica; y por el otro, personas como Andrés Bello López preferían darle prioridad a la educación superior y a la formación de las élites gobernantes.

Lo que más se sabe del análisis específico e histórico de este periodo es lo que quiero destacar aquí como la idea de que el discurso educativo está marcado por la orientación que giraba alrededor de la adhesión a la nación, con todas sus implicaciones, como la precariedad en la que se vivía y las características de hegemonía y dominación que suponían la imposición del paradigma cultural de un sector por encima de los otros, así como la eliminación de la diversidad cultural que caracterizaba a nuestros países latinoamericanos. Ese discurso continuó en buena parte del siglo XX, por lo que los excesos del nacionalismo, de la adhesión a la nación, llevaron a Europa a la catástrofe que todos conocemos: guerras mundiales, nazismo, etcétera.

Llegamos hacia la mitad del siglo XX con un agotamiento del discurso político educativo que dio lugar a un cambio conceptual muy importante, verificado ya con gran importancia después de terminada la guerra en el proceso de reconstrucción europea. El sentido de la educación pasó a girar fundamentalmente alrededor de la esfera económica; ya no era la formación del ciudadano, sino la formación de recursos humanos lo que dominó el discurso educativo. Recursos humanos para el desarrollo económico y social. Todos recordamos –porque ya es una época cercana a la nuestra– cómo este discurso economicista dominó buena parte de la reflexión educativa y marcó el sentido de la educación, el cual estaba fundamentado y orientado sobre la idea de la inversión.

La educación dejó de ser un gasto y pasó a ser una inversión; ésta, en algunos enfoques, estaba basada en el sector público, pero la teoría del capital

humano, así como los enfoques de este tipo, fueron moviéndose hacia la idea de la inversión individual y privada. La rentabilidad, las tasas de retorno, la idea de planificación educativa en tanto formadora de recursos humanos, era susceptible de ser planificada en su desarrollo y las inversiones tenían mucho que ver con el tipo de tasa de retorno que se obtendría.

Todo este discurso económico –conocido por todos– dominó el sentido de la educación, pero fue, insisto, en el discurso y en los enfoques más académicos de la educación porque, al igual que en el modelo del periodo anterior, su vigencia y aplicación fueron muy limitadas y precarias en nuestros países. Un discurso basado en la idea de la formación de recursos humanos para el desarrollo económico y social estaba asociado a la idea del desarrollo industrial como patrón fundamental del desarrollo económico, pero en nuestros países no fue ésa la dinámica que predominó en el sector económico. La competitividad económica en nuestros países estuvo basada en factores –dirían los economistas– espurios: el bajo salario, la depredación de recursos naturales, la inflación, el endeudamiento. Todos estos factores no tenían que ver con el discurso optimista: la competitividad genuina basada en el desarrollo tecnológico, la utilización de conocimiento científico para la producción, el valor agregado y otros factores que fueran genuinos para la economía.

El discurso desarrollista, así como el discurso del desarrollo de la adhesión a la nación, fueron patrimonio de algunos sectores, los más modernizadores e ilustrados de la clase política y de algunos sectores de la economía, pero no fueron para todos. El discurso del eje dominante de nuestros procesos de desarrollo económico agotó sus posibilidades y quedó superado por una realidad que predecía las proyecciones elaboradas por los procesos de unificación económica.

Llegamos así al tercer momento, a los años noventa, en donde aparece lo que mencionaba al principio: el déficit de sentido marcado por la idea del mercado como metáfora que explica y orienta las decisiones en materia política. En este nuevo capitalismo que se instaura a partir de la última década del siglo xx y los primeros años del nuevo siglo, con un enfoque fundamentalmente privatizador y neoliberal, desaparece la idea de un proyecto colectivo cuando los proyectos empiezan a fundamentarse en lo individual. La idea del mercado es básicamente que somos competidores y, por tanto, que existen ganadores y perdedores.

En esta metáfora de la explicación de la dinámica social, la educación comienza a girar y a adquirir un sentido especial; no es casual que todos los de-

bates educativos de la última década del siglo pasado, incluso hasta ahora, sean debates de procedimientos. Comenzamos a debatir procedimientos de gestión, administración, centralización, de no centralizar, evaluar o no evaluar, dar autonomía o no dar autonomía; todos son procedimientos de gestión administrativa. No es que no fueran importantes, pero no se definía a dónde querían llegar. No es lo mismo descentralizar –que significa darle poder a las autoridades locales– que descentralizar para reducir el déficit fiscal. No es lo mismo evaluar a partir de los resultados para compensar diferencias y promover equidad e igualdad, que evaluar para promover tablas de posición en donde siempre va a haber un primero y un último. El sentido de esos procesos administrativos no se ponía en discusión, sino que parecía que el procedimiento se convertía en un fin. La descentralización y la evaluación pasaron a ser fines en sí mismos y no procedimientos para conseguir otros objetivos o resultados.

En fin, ésta es una historia conocida por todos y más cercana a América Latina, pero lo interesante es ver cómo ha ido cambiando este vínculo entre educación y sociedad. En un primer momento, el vínculo se dio a través de la dimensión política, después a través de la dimensión económica, y finalmente a través de esta dimensión de mercado que marcó cierta crisis y colocó también a la educación en un fuerte sentido de crisis. Si no obtenemos un patrimonio cultural para transmitir y no tenemos un futuro para el cual se prepara a las personas, entonces la educación queda efectivamente sobre bases erosionadas para desarrollar su tarea.

Por supuesto, esto es una muy breve, esquemática e injusta visión histórica de un periodo de largo plazo, en el cual han existido proyectos alternativos importantes en algunos países. Las posibilidades de plantear estos proyectos novedosos y alternativos también deben ser estudiadas a profundidad. Lo que apunto es esta idea de que hoy en día estamos en un contexto en el cual es fundamental hacernos la pregunta del sentido. La respuesta a esa pregunta, no sólo en nuestros países sino internacionalmente, es una respuesta basada en el concepto básico de la justicia social. Tenemos el enorme desafío de construir sociedades más justas porque este nuevo capitalismo tiene potencialidades de injusticia muy poderosas.

Los fenómenos nuevos de exclusión, concentración de ingresos y concentración de la riqueza son muy importantes, así como de bases diferentes a las del pasado. En el pasado podíamos tener explotación y explotadores, los explotados eran necesarios para el sistema productivo, pero este nuevo capita-

lismo genera exclusión y el excluido no es necesario, por lo que aparecen nuevos fenómenos que generan la necesidad de respuesta hacia la justicia social, enfoques nuevos y renovados, porque los niveles de desigualdad no sólo son más altos sino diferentes a los del pasado.

Aquí es donde aparece esta pobre discusión sobre la justicia social como catalizadora del desempeño de diferentes actores sociales, donde la educación empieza a ocupar un lugar distinto al que ocupaba en el pasado. Lo que hoy aparece con claridad es que la educación es condición necesaria de la justicia social: sin educación, y mucho más en el futuro, la posibilidad de quedar excluidos es muy alta.

En el pasado había posibilidades de quedar incluido socialmente en el mercado de trabajo, en la formación ciudadana o como persona, sin tener un alto nivel educativo. Hoy, tanto el desempeño en el mercado de trabajo como el desempeño ciudadano excluye a las personas, pero nuestra constitución como sujetos exige altos niveles de reflexividad, de ser capaz de reflexionar y tomar decisiones. El gran desafío que se plantea a nivel pedagógico a partir de esta constatación es cómo promovemos adhesión a la justicia social.

Así como a finales del siglo XIX en las políticas educativas se planteaba la idea de construir adhesión a la nación por encima de los particularismos, hoy el desafío político, ético y de cuidado a la construcción de sociedades más justas tiene que ver con el requisito de la adhesión a la justicia. Generar adhesión a la justicia es muy exigente –ética y cognitivamente. Quizá uno de los aportes más interesantes a este tema es el que ha postulado Pierre Rosanvallon, sociólogo francés que tiene un libro titulado *La sociedad de iguales*, donde discute el tema de adhesión a la justicia y plantea la siguiente hipótesis, retomando una paradoja de Bossuet: la adhesión a la justicia es una paradoja porque todos condenamos la injusticia en general, pero nos adherimos a los mecanismos que la provocan.

Si se hace cualquier encuesta o consulta nadie está de acuerdo con la injusticia, pero luego, en el término de nuestras conductas particulares, nos adherimos a todos aquellos mecanismos que la provocan. No queremos pagar impuestos, si somos empresarios tratamos de pagar los salarios más bajos posibles, en la educación todos condenamos la segregación pero queremos que nuestros hijos vayan a una escuela donde estén los mejores. Pensamos: “No nos juntemos con el diferente, el mal alumno”. Existe una disociación ética y cognitiva muy fuerte entre las concepciones generales y mis conductas particulares.

Si quiero generar adhesión a la justicia, una adhesión que supere la retórica, este discurso general lo tengo que trabajar para reducir esta disociación al máximo posible. Hay que generar conductas donde mis concepciones generales se traduzcan en conductas particulares o mis conductas particulares estén identificadas por una teoría general. Éste es el gran desafío pedagógico que enfrentamos y no vamos a conseguir adhesión a la justicia usando los mismos mecanismos que se postularon en el siglo XIX para generar adhesión a la nación. La adhesión a la justicia, en ese sentido, es mucho más exigente desde el punto de vista cognitivo porque requiere el manejo de mucha información; y desde el punto de vista ético porque implica sacrificar o modificar conductas personales que pueden ser muy caras a nuestros intereses privados.

Aquí es donde aparecen interrogantes que atraviesan todas las propuestas educativas, desde lo curricular hasta lo didáctico, de formación docente, etc., que plantean nuevas exigencias y que apuntan a esta idea de que hoy en día la solidaridad que requiere la construcción de sociedades más justas es una solidaridad reflexiva, mucho más exigente que la solidaridad orgánica que existía en la sociedad industrial tradicional. Todos recordamos ese concepto de “solidaridad orgánica” que Emilio Durkheim utiliza muy habitualmente para explicar el nivel de solidaridad en la sociedad industrial entre explotadores y explotados. Según él, tenía que haber un nivel básico de solidaridad que garantizara la reproducción del sistema: a los explotados había que garantizarles condiciones de reproducción que les permitieran seguir trabajando para que el sistema funcionara.

La solidaridad orgánica es la de un organismo, la que existe entre el cerebro, los músculos, el corazón, que hace que el sistema funcione, pero el corazón no decide ser solidario. Recordemos el libro de Fernando Pessoa *El desasosiego*, que es muy depresivo y tiene una frase tremenda que dice: “El corazón, si pudiese pensar, se pararía”. Ésa es la imagen más clara de lo que significa la solidaridad orgánica, que tiene que ver con esta idea del organismo como concepto para describir lo que es una sociedad, propia del positivismo del siglo XIX y principios del XX. Esa solidaridad orgánica ya no es suficiente, porque para incluir al excluido hay que querer hacerlo y, para ser sinceros, no hay ninguna necesidad natural de hacerlo.

La justicia no va a ser algo natural del orden social, sino un producto voluntario, político, reflexivo. Por eso, insisto, esta solidaridad requiere la construcción de sociedades más justas y supone un esfuerzo ético y cognitivo muy

exigente que la educación debe promover. Ésta es una solidaridad que hay que formar y que implica, desde este punto de vista, estrategias muy distintas a las del pasado o la modificación de muchas de las estrategias que hoy estamos habitualmente pensando o implementando. Ello supone miradas diferentes de todas las dimensiones de la acción educativa: el financiamiento, la organización institucional, los diseños curriculares, la formación docente, hasta los métodos de enseñanza-aprendizaje.

De lo anterior emanan los conceptos fundamentales de los cuales podemos trabajar, aprendiendo un poco de la experiencia de esta última década. En muchos países de América Latina se trabajó con propuestas políticas orientadas a la justicia social, pero en esta década aprendimos –me permito apelar a mi otra dimensión personal, mi paso por la gestión– que no basta con mejorar los insumos materiales del aprendizaje. Muchas de las políticas destinadas a promover mayor justicia educativa y, por tanto, justicia social, se basan en otorgar mejoras en esto que llamamos los insumos materiales del aprendizaje. Son el salario docente (se paga más a los profesores), la infraestructura (se construyen edificios más modernos), el equipamiento de las escuelas (se dota a los estudiantes de computadoras), la jornada extendida (se tienen más aprendizajes), etc., y no es suficiente. Muchos de nuestros países latinoamericanos están en programas del “uno a uno”, es decir, ofrecer una computadora por alumno y con esta lógica se trabajó bajo el supuesto de que hay que resolver nuestros problemas con financiamiento. No digo que los problemas se hayan resuelto, se han intentado resolver. Sin embargo, cuando miramos los resultados de todas estas acciones nos encontramos con que no mejoraron, y no se redujo la desigualdad en los resultados porque éstos siguen dependiendo de las condiciones de vida material de los alumnos.

Las pruebas de medición de resultados en los países donde se están tomando estas medidas, más allá de discutir sus metodologías, lo que indican es que la variable fundamental asociada a esos resultados son las condiciones materiales de vida de los alumnos, con lo cual estamos viendo que la escuela no está tratando de romper el determinismo social de los resultados de aprendizaje y que invertir en los insumos materiales del aprendizaje es necesario, pero no suficiente. No alcanza con mejorar esos insumos porque el que usa esos insumos, tanto docente como alumnos o la familia de éstos, no tiene cambios en su representación ni en su comportamiento, así que todo esto neutraliza el impacto que pueda tener la inversión financiera en esos materiales.

Hoy en día estamos ante la necesidad de abrir esa agenda, en términos de políticas públicas destinadas a resolver los problemas de aprendizaje y reducir la inequidad en esos resultados. Insisto, es una agenda para incorporar dimensiones que han estado ausentes en las políticas de estos años y que vuelven a colocarnos en debates del pasado; debates históricos que deben incorporar otros nuevos.

Esto tiene que ver fundamentalmente con dimensiones culturales, institucionales y subjetivas en el mejor sentido de la palabra “subjetivo”. Si analizamos experiencias educativas en todos los países, conoceremos experiencias exitosas de escuelas que logran muy buenos resultados en condiciones muy desfavorables. En ellas no encontraremos grandes edificios bien equipados –sí están mejor equipados que otros, pero no es esa la variable clave que explica el éxito en los determinismos sociales en los resultados de aprendizaje–, lo que encontramos serán otros factores y dimensiones, por ejemplo, la confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos, la existencia de un proyecto para saber qué hago como docente o director, una narrativa nueva para poder explicar por qué hago lo que hago y una gran responsabilidad por los resultados para no ser indiferente a que un alumno aprenda o no aprenda.

Todas las dimensiones tienen mucho que ver con la subjetividad de los actores de procesos pedagógicos. Estas dimensiones, que son tan importantes, no pueden quedar libradas a la casualidad: “el que las tiene, bien, y el que no, ni modo”. Por el contrario, estas dimensiones deben ser objeto de políticas; por lo que abre, entonces, el espacio para lo que podemos llamar “políticas de subjetividad”, que son de una enorme complejidad, porque todos tenemos más o menos experiencia en política de financiamiento, incremento de sueldos, recursos materiales y todo esto que es relativamente sencillo y, de hecho, se viene haciendo desde hace mucho.

En cambio, al entrar en esta caja de las políticas de subjetividad, el problema es más complejo y difícil porque no tenemos demasiada experiencia y la que hay es atroz, pues cada vez que el Estado se quiere meter con la subjetividad de los actores, no lo hace bien. Con todo que no tengamos experiencias exitosas o porque hacerlo es riesgoso, no podemos dejar de lado el tema, que es fundamental. Todos sabemos que si no tocamos esas dimensiones, los resultados de las políticas educativas serán cada vez más lentos y fragmentarios.

Comento un caso: en Francia, a los egresados de instituciones de formación docente les aplican una encuesta cuando obtienen su título. Una de las preguntas es si creen que 100% de sus alumnos puede aprender. El porcentaje

de estos nuevos docentes que contesta que “no” a esta pregunta está creciendo, toda vez que en los últimos años ha estado alcanzando entre 15% y 20%; además, hay otras respuestas similares. Esta tendencia es casi contracultural, en el sentido de que la formación de estos profesores se da en una cultura que ya prefigura el fracaso escolar y anticipa los bajos resultados de aprendizaje de los alumnos. Si yo salgo de mi escuela que me formó como maestro con la idea de que mi alumno no puede aprender, seguro que no va a aprender. Todos conocemos esa investigación famosa del efecto Pigmalión, donde a dos docentes les dan a los mismos alumnos y a uno le dicen que va a trabajar con superdotados y al otro que va a trabajar con fronterizos. La única diferencia era la expectativa que uno tenía sobre la capacidad de aprendizaje de sus alumnos. Obviamente al terminar el programa los resultados fueron acordes con la idea que se tenía de los alumnos: los que eran alumnos “superdotados” sacaron un puntaje alto, mientras que los alumnos que eran presuntamente mediocres sacaron un puntaje bajo.

La confianza en la capacidad de aprendizaje de mis alumnos es un factor fundamental para el éxito o el fracaso. Si esto es así, tenemos que medir y formar en los docentes esta confianza que no se forma leyendo libros de confianza, no es una materia, no es esta dimensión de que lo subjetivo se forma a través de estrategias pedagógicas que superen lo cognitivo. Obviamente que la información es necesaria, pero hay que movilizar otras dimensiones de la personalidad que van por lo emocional y lo ético para avanzar. Lo mismo sucede con la idea de proyecto fundamental en todas estas experiencias, es decir, que los docentes tengan un proyecto y que formen en sus alumnos la capacidad de formular un proyecto de vida. Una de las características más importantes de la cultura de los sectores excluidos y marginados es su dificultad para elaborar un proyecto de vida porque viven en la urgencia y en la emergencia.

Tener un proyecto no es una banalidad y esto hay que formarlo, porque nunca o casi nunca ocurre que ofrecemos experiencias de aprendizaje a los alumnos para que se conozcan a sí mismos y vayan definiendo un proyecto de vida. Por esto debemos trabajar en la formulación de políticas que vayan en esta dimensión y tiendan a aportar elementos a este enorme desafío pedagógico que enfrentamos, que es como promovemos adhesión a la justicia por los propios docentes. Porque si ellos no arriesgan a la justicia, es muy difícil que promuevan esa adhesión en sus alumnos. ¿Cuántos estereotipos, cuántos prejuicios muchas veces tenemos como docentes que nos hacen trabajar, no en

favor de este concepto de justicia social, sino trabajar en favor de la adhesión a la justicia en forma muy profunda?

Hay que trabajar sobre un concepto que John Dewey postuló hace mucho tiempo, que es el de *experiencias de aprendizaje*. Cuando decimos que la confianza y la solidaridad no se aprenden leyendo, a lo que se apunta es a que debemos diseñar experiencias de aprendizaje que permitan realizar la llegada a estos objetivos que pretendemos. ¿Qué experiencias de aprendizaje son las que promueven solidaridad social, el respeto al otro, el respeto al diferente? ¿Qué experiencias de aprendizaje son las que nos permiten desarrollar en nuestros alumnos la necesidad de un proyecto de vida y de definir sus trayectorias como personas? ¿Cuáles son esas experiencias? Hay que hacerlo de manera tal que nuestros diseños curriculares no guíen el contenido que vamos a usar, sino las experiencias de aprendizaje que vamos a promover para que esos contenidos sean aprendidos efectivamente. Este concepto de experiencias de aprendizaje me parece un concepto fértil, que puede ser traducido de manera distinta si estamos trabajando en la primaria, secundaria o universidad. ¿Cuáles son esas experiencias que, insisto, vamos a realizar?

En la Universidad de San Martín, en el programa de mejora de la enseñanza que fue mencionado, realizamos una encuesta a estudiantes que ya están a punto de egresar de sus carreras en ciencias sociales, ciencias exactas y ciencias naturales, entre otras, presentándoles una lista muy exhaustiva de experiencias de aprendizaje: escuchar al profesor, ir a la biblioteca, participar en alguna investigación o proyecto laboral y comunitario, hacer trabajo en equipo, etc., todo de una lista enorme. Les preguntamos si estas actividades las sabían realizar y con qué frecuencia las desarrollaban a lo largo de su carrera. No fue sorpresa para nosotros, pero sí para muchos profesores, constatar que las únicas experiencias de aprendizaje que tenían una vigencia más o menos significativa en toda la trayectoria de estos estudiantes era la del profesor, leer la bibliografía y eventualmente escribir un texto, pero no mucho más que eso.

No podemos pensar que con esas experiencias de aprendizaje estamos formando profesionales que se adhieren a la justicia y utilizan responsablemente ese conocimiento. Lo mismo podríamos decir de la escuela primaria.

Lo que les quiero decir es que estamos en un momento en el que la escuela, en un sentido amplio, está ante el desafío de convertirse en un espacio contracultural. Si queremos promover experiencias de aprendizaje que apunten en estas líneas, en algún sentido, ese espacio escolar en donde se realizan estas

experiencias va a adquirir o debería adquirir un carácter contracultural porque afuera de la escuela son dominantes y hegemónicas. No estamos en una sociedad que promueva la solidaridad y el respeto al diferente, vivimos en una sociedad que culturalmente se está caracterizando por el individualismo, la competencia, la fragmentación, la exclusión.

Asumir este carácter contracultural es importante y si uno mira la historia de la educación podemos advertir que los momentos en los cuales más nos podemos enorgullecer, son aquellos en los que la escuela adquirió ese carácter contracultural. La escuela laica, pública, gratuita y obligatoria era contracultural. Esa escuela sarmientina y esa escuela pública mexicana también tuvieron ese carácter contracultural y ahí fue donde la política educativa, la escuela y los maestros tuvieron posiblemente su mayor protagonismo como actores en proceso de construcción de una sociedad, no sólo como proyecto pedagógico, sino como proyecto de sociedad, como actores sociales y no como funcionarios del Estado.

En el sentido del espacio contracultural, creo que es donde podemos trabajar con todos los riesgos que esto obviamente tiene, pero nos ubica como educadores, profesionales, investigadores y técnicos en el lugar donde estamos como actores sociales. Es un momento de la historia donde se está definiendo hacia dónde queremos ir. No hay futuros escritos, no hay fatalismos, sino que la sociedad irá a donde queramos que vaya; como actores sociales, en ese punto, entonces, también los educadores volvemos a estar en un lugar importante de la dinámica social, no en un lugar marginado, no en un lugar donde somos burócratas o meros funcionarios, sino, insisto, en donde somos actores sociales que le pueden dar sentido a la educación y a nuestro propio trabajo.