

a lectura de
s griegos ne-
ra cualquier
udiera capa-
a resistir con
de esta con-
damente, la
ada fuera del
ia.

Educación, subjetividad y valores

De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad

Silvia Duschatzky¹

En la teoría pedagógica, hoy se habla mucho sobre el multiculturalismo. Pero ¿de qué hablamos cuando hablamos de diversidad? La autora nos propone reflexionar sobre este concepto, a la luz de las discusiones filosóficas y culturales contemporáneas.

Algunas consideraciones de partida

La «diversidad» se presenta como el nuevo tópico de la contemporaneidad. Terapias alternativas, alimentación naturista, nuevas religiones, derechos de las minorías, ponen de relieve la emergencia de nuevos sujetos y nuevas retóricas. Sin embargo, nombrar la diferencia no implica necesariamente poner en cuestión posiciones etnocéntricas. La diversidad puede tomar la forma de un espectáculo turístico que pone a disposición del consumidor variedad de expresiones estéticas y culturales, puede asimismo interpelar una ética social basada en la misericordia y puede exacerbar un relativismo radical que, al renunciar a toda aspiración universalizadora, promueva la emergencia de fundamentalismos.

El debate sobre la diversidad arrastra en realidad un cuestionamiento a la construcción modernista de la historia que dio origen al mito de la nación unificada, del progreso indefinido y de la razón. La cuestión de la diversidad abre, como lo dice Homi Bhabha², la posibilidad de un «tercer espacio», un espacio que desplaza la autoridad de la ciencia o la clase social o la nación como únicos organizadores de sentido y legitima nuevos sujetos e identidades fronterizas.

Este punto de partida nos permite un corrimiento de las posiciones que

tradicionalmente abordaron el problema de la diversidad en la escuela, cuya preocupación giraba en torno de las estrategias de **inclusión** de sujetos o temáticas relativas a grupos minoritarios. El horizonte de la inclusión no cuestiona la configuración institucional; los valores y los principios de legitimidad no se alteran, sólo se trata de acoger lo diferente desde las jerarquías ordenadoras. Otra opción es pensar la diversidad desde la negociación, pero no la negociación que se limita a contemporizar posiciones encontradas sino la que abre una zona de diálogo hacia nuevos indicadores teóricos que hacen posible nuevas representaciones y significados.

¿De qué hablamos cuando hablamos de la diversidad?

Por lo general, estamos dispuestos a reconocer las diferencias en la medida en que permanezcan dentro del dominio de nuestro lenguaje, de nuestro conocimiento y control. La actitud más antigua consiste en rechazar pura y simplemente las formas culturales morales, religiosas, estéticas que están más alejadas de aquéllas con las que nos sentimos identificados. Así, la Antigüedad confundía todo lo que no formaba parte de la cultura griega bajo el nombre de bárbaro y la civilización occidental bajo el nombre de salvaje, de este modo, la diversidad cultural, todo

aquello que no se conforma a la norma bajo la cual se vive, es expulsado al reino de la «naturaleza».

Una de las figuras clásicas de estas posiciones fue el etnocentrismo de clase, por el que se caracterizaba a los sectores socialmente desiguales sólo a partir de sus condiciones materiales de vida. La suposición básica era que los llamados grupos populares no disponen de ningún margen de libertad en la configuración de su experiencia cotidiana y que, por lo tanto, sus selecciones, gustos, ritos, interacciones, creencias son meras respuestas a su privación económica. Cómo no hay opción, sólo reproducen en el nivel cultural lo que viven en el plano económico.

La «diferencia», en este caso, es pensada como una carencia, por lo tanto las prácticas de estos sectores pasan a describirse en relación jerárquica a nuestro mundo de valores. La distancia construida entre «ellos y nosotros» opera como clave para diferenciar entre alta y baja cultura, entre los significados, las prácticas y los placeres característicos de formaciones sociales poderosas y no poderosas y funciona por último como marca que distingue aquéllos que pueden separar su cultura de las condiciones sociales y económicas de cada día y aquéllos que no pueden hacerlo.

En el terreno escolar, estos supuestos dieron lugar a la idea de privación

la Revista de
1990, N° 292.
tados Unidos.
and causes".
ciety Sup. vol.

Oxford. Oxford

uman Nature.
xford, Oxford
III, sec. 3 p.

rks of the Late
l. Edinburgo.

raphy, J. H.
50. p. 561.
e Constitution
Works, vol.6.
1858, p. 52.
e", en Auto-
185. Boston,

m Dent; 1972



para explicar el fracaso escolar. Al querer dar cuenta de los malos resultados en el aprendizaje de los niños de sectores populares, se procedía a identificar las desventajas que sufrían. El punto de vista que prevaleció fue que los chicos presentaban un déficit cultural, dada la pobreza del medio ambiente en el que vivían. La teoría del déficit sugiere la idea de privación verbal y legítima expresiones tales como «son incapaces de formular frases completas, ignoran el nombre de los objetos corrientes, no saben formar conceptos ni comunicar pensamientos lógicos».

Esta perspectiva expresa un profundo desconocimiento de las lógicas particulares de construcción de significado y por lo tanto una imposibilidad de establecer puentes entre diferentes dialectos y lenguas. Al respecto, estudios sobre comunidades lingüísticas en distintos países demostraron que en el plano de la narración los chicos de los denominados sectores subalternos parecen locutores más eficaces que los miembros de capas medias, que discuten y se pierden en una multitud de detalles sin importancia.

Dada la ausencia de dispositivos cruciales como la interpretación, la mayor parte de la literatura pedagógica se consagró al estudio de la privación, que poco nos enseña sobre las capacidades reales de los niños porque ignora el contexto cultural en el que se inscriben y al que sólo podríamos acceder desprovistos de prejuicios etnocentristas.

Los «otros», no son sólo aquello que resulta de las condiciones materiales de vida, en ellos hay también productividad en términos culturales, productividad que no implica independencia absoluta de las relaciones sociales de inscripción, pero tampoco se presenta como mero reflejo de ellas.

La elección de ciertos programas de TV, las esquinas de los barrios populares como lugar de encuentro de los jóvenes, el boliche, los jueguitos electrónicos, la bailanta, las redes de solidaridad entre vecinos, la parroquia del barrio, el *shopping* convertido en lugar de paseo y no sólo de compras, nos informa de la circulación de significados que no se infieren únicamente de la privación. Constituyen espacios de reconocimiento, de «modos de hacer» reveladores de una ética y una estética que marcan estilos de vida.

Geertz³ propone repensar la cultura en términos de viaje, lo que supone

poner en tela de juicio el sesgo orgánico, naturalizante del término cultura, entendido como un cuerpo arraigado que crece, vive y muere y recuperar en cambio las historicidades construidas y disputadas, los lugares de desplazamiento, la interferencia y la interacción.

Es cierto que nuestro previo sentido del conocimiento, de la lengua, de la identidad, nuestro legado específico no pueden expulsarse. Aquello que hemos heredado como cultura, como historia, como lenguaje, como tradición no se destruye, pero desde el momento que podemos incluir en nuestra perspectiva la **alteridad**, lo propio se abre al cuestionamiento, a la re-escritura, a un re-encauzamiento.

Por lo tanto, pensar la diversidad más allá de una posición etnocéntrica es revisar nuestra propia culturalidad.

Si bien el tema de la diversidad no es nuevo, en la actualidad aparece ligado a la imposibilidad de seguir refiriéndonos a un centro trascendente.

La ciencia fue uno de los grandes referentes de la modernidad que, al tiempo que prometía un progreso indefinido, fue desmentido tanto por un **holocausto**, que estalla en plena revolución científico tecnológica como por los fundamentalismos étnicos (Sarajevo), que emergen en «la aldea global».

Otro de los pilares del pensamiento moderno fue la categoría de clase social, que pretendía erigirse en la portadora de los verdaderos valores humanitarios y por lo tanto en agente de la historia. Sin embargo, tanto el crecimiento de la pobreza y la exclusión en regímenes gobernados por la burguesía, como la caída del Muro de Berlín y del socialismo en el Este, quiebran esta utopía totalizadora.

Pareciera entonces que hoy, la cuestión de las identidades está ligada a la disolución de los lugares desde los cuales los sujetos universales hablaban.

Comprender la diversidad implica entonces renunciar a la irreductibilidad a un solo centro, a un solo punto de vista y aceptar que el destino de todos, como lo dice Arturo Islas⁴, novelista chicano, es **vivir en una condición fronteriza**, es decir en el terreno de las intersecciones culturales.

Reconocer entonces que la identidad plena (la que se clausura en la condición de clase social, o en la raza, o en la religión, o en la ideología, o en la pertenencia a una nación), es una fic-

ción es lo que nos permite corroborar los propios límites y la posibilidad de dialogar a través de las diferencias.

Desde aquí el reconocimiento de la diversidad no puede ser la actitud misericordiosa frente al distinto, al que intentamos reinstalar en la órbita de los valores legitimados, sino la consideración de un «otro» con el que «completamos» nuestras humanidades. Incluir en nuestra dimensión cognitiva y afectiva la diversidad significa renunciar a la pretensión de únicos mapas cognitivos que unifiquen historias y experiencias. Esto quiere decir que no hay una representación privilegiada de la realidad, una sola lengua o únicos lenguajes en los que la verdad pueda afirmarse con certeza.

La diversidad implica movimiento y multiplicidad, por lo cual se anula cualquier lógica que intente reducir todo a lo mismo, al discurso supuestamente transparente del conocimiento racional o al de la historia considerada como un movimiento siempre hacia lo mejor. En cambio, se entra en un estado de hibridación, en el que ninguna narrativa ni autoridad, llámese nación, clase social, etnia, ciencia puede arrogarse la representación de la verdad o la significación acabada. Este estado de hibridación es el de los mestizajes, el de las mezclas, el de los atravesamientos múltiples y es producto del rechazo a todo fundamentalismo, el de las etnicidades, los nacionalismos y los populismos. La explosión de las comunicaciones, que permite juntar lo moderno con lo tradicional, lo local con lo transnacional, lo nacional con plurales identidades, pone de relieve la poca fertilidad de categorías binarias tales como homogéneo vs heterogéneo, subalterno vs hegemónico, popular vs culto. Lo que se requiere son otros instrumentos conceptuales para pensar la diversidad en el contexto de mezclas e intersecciones.

No obstante, rechazar los pensamientos antinómicos, el de las dicotomías, y optar por los lenguajes de la hibridación no significa desconocer diferencias reales de experiencia, condiciones de vida y poder.

Celebrar las diferencias, entonces, no quiere decir negar las verdaderas diferencias de poder con las que nos encontramos en los procesos de globalización, cuya expresión es también la anulación de los particularismos en la medida que no todo el mundo ejerce su voz ni encuentra un lugar.

Hoy este mandato homogeneizador, que suponía además a una esfera pública comprensiva de todas las diferencias capaz de poner entre paréntesis las desigualdades sociales, está trastocado. No es que en la contemporaneidad la cultura nacional se extinga, pero se insinúa en realidad bajo la forma de una memoria histórica inestable que se va reconstruyendo en interacción con otros referentes culturales. Ya no son la nación, la etnia o la clase social aglutinantes fijos, que de modo excluyente agotan todos los sentidos de la identidad, sino que surgen nuevos referentes de identidad que no son ni un territorio estable ni un consenso nacional.

Al respecto, Barbero⁷ dice que lo que convoca y religa a la gente es más del orden del género, de los repertorios estéticos, de las urgencias cotidianas, de las vivencias religiosas, de los estilos de vida. Basadas en compromisos precarios y en implicaciones emocionales, se producen localizaciones sucesivas que van desde el feminismo a la ecología pasando por las bandas juveniles, agrupaciones deportivas, asociaciones vecinales o foros ciudadanos.

La escuela, heredera de los lenguajes del orden, la certeza y la supremacía, se ha movido sobre una lógica binaria de entender el mundo. Desde aquí ha privilegiado la razón sobre la experiencia y la emoción, la demostración sobre la interpretación, la verbalización sobre la gestualidad, la deducción y la inducción sobre la metáfora, la analogía y la paradoja, la ciencia sobre el arte, la literatura, y el sentido común.

La pregunta de la escuela frente al problema de la diversidad no se agota entonces en el interrogante puntual de cómo trabajar con los sectores rurales o urbano marginales, o cómo formular un currículum flexible que permita trabajar con las diferencias lingüísticas.

La cuestión de la escuela frente a la diversidad no se resuelve si no se pone en cuestión la razón universal, las categorías de verdad y los dispositivos de conocimiento excluyentes.

¿Es lo mismo la diversidad en la escuela que la escuela de la diversidad?

No se trata de un juego de palabras. La diversidad siempre existió en la escuela, porque allí concurren sujetos con diversas historias, prácticas, estilos de vida, formas de apropiarse de

los consumos culturales, etc. Pero la escuela de la diversidad es otra cosa, es la escuela de la negociación de las diferencias.

Desde el primer ideal homogeneizador, la escuela creó dispositivos de clausura de la diversidad. Las modalidades de agrupamiento, la distribución del espacio y el tiempo, la clasificación del saber en partículas independientes, la predominancia del texto escolar, los modos de evaluación, la organización del trabajo docente, todo esto remitía a criterios de autoridad inmutables. llámense ciencia, conocimiento oficializado, jerarquías organizacionales que respondían a concepciones únicas de entender y organizar la vida social y en consecuencia, la vida escolar.

Las instituciones sociales, pensadas desde y para una sociedad homogénea, no fueron permeables a la pluralidad de sentidos. No obstante siempre existió un «otro lado», adentro y afuera de las instituciones, portador de sentidos subestimados por la razón modernizadora. El «otro lado» es el lugar de las culturas del afecto y del azar, de la improvisación y del humor, de la oralidad y lo gestual, del juego, la fiesta y la simulación, que revelan modos diversos de interactuar con el mundo y construir significados. El «otro lado» es el lugar de circulación de las formas culturales desjerarquizadas por las culturas oficiales y recuperadas en géneros diversos como la radio, la televisión, la historieta, los programas de humor, el cine⁸.

Reconozcamos, en principio, que no hay una sola manera de conocer, de pensar el futuro, el presente o el pasado, de clasificar los hechos. La religión, por ejemplo, basa su teoría en la revelación, la ciencia en el método, la ideología en la creencia, el sentido común en la vida misma.

El sentido común, despreciado por la ilustración, es sobre todo una interpretación de las inmediateces de la experiencia, como lo son la epistemología, el mito, la pintura y es, por lo tanto, construido históricamente. Puede cuestionarse, discutirse, afirmarse, desarrollarse, formalizarse e incluso enseñarse y puede variar de un grupo a otro, de un pueblo a otro (Geertz, 1994).

El sentido común puede ser objeto de enseñanza porque es susceptible de interpretación, en tanto revela ideas, creencias, conflictos. El estudio del sentido común en grupos africanos es

lo que le permitió a Geertz, antropólogo cultural, afirmar que la brujería, más que consagrar un orden invisible certificaba lo visible, es decir aparecía como un modo de nombrar lo inexplicable. Asimismo, el estudio de las nuevas religiones en los sectores populares puso de relieve la emergencia de un sentido religioso entendido como una nueva forma de ética social más que como un orden metafísico.

Si sólo una razón universal y totalizadora explicara el mundo nunca daríamos lugar a las miradas oblicuas, desviadas, de construcción de sentido, miradas como las de Menocchio, el molinero italiano que en el siglo XVI leía en las sagradas escrituras que el amor al prójimo es más importante que el amor a Dios.

Los Estados modernos jerarquizaron la escritura casi como la única forma de comunicación e información, pero históricamente esto no era un conflicto, porque las competencias sobre lo no verbal se recluían en grupos alejados del epicentro de la vida social y no interfería nuestro entendimiento sobre el mundo. Pero hoy que la explosión mediática rompe la hegemonía de la escritura, que la informática nos coloca en la simultaneidad de los acontecimientos, que la sucesión de imágenes organiza nuestra percepción sin solución de continuidad, que la idea de tiempo cambia y por lo tanto los modos de reflexión, la escuela se encuentra frente a desafíos ineludibles.

La escuela no puede ignorar que las nuevas generaciones están experimentando la vida en un sentido completamente diferente de las representaciones ofrecidas por las versiones modernas de la escuela. El surgimiento de los medios de comunicación electrónicos junto a la disminución de fe en el poder de la agencia humana colectiva ha minado las visiones tradicionales de la escuela. Se acabaron los mapas de certidumbres que nos ofrecían a muchos de nosotros confortables representaciones sobre el futuro.

Por eso, los términos de identidad y la producción de significados deben ser entendidos en nuevas prácticas culturales híbridas en las que participan los chicos, que además de ir a la escuela miran televisión y se conectan con los nuevos lenguajes de la imagen, y que convocan a los jóvenes que constituyen sus identidades a partir de sus experiencias culturales, laborales y de marginación.

a Geertz, antropólogo que la brujería es un orden invisible, es decir, un orden que no puede nombrarse, el estudio de las culturas en los sectores populares tiene la emergencia que se entiende como la ética social más metafísica.

El universal y totalitario mundo nunca da miradas oblicuas, la construcción de sentido, de Menocchio, el mundo en el siglo XVI y las escrituras que el más importante que

los jerarquizaron no la única forma de información, pero no era un conflicto de potencias sobre lo que en grupos alejados de la vida social y del entendimiento hoy que la experiencia de la hegemonía de la informática nos muestra la sucesión de imágenes que percibimos sin voluntad, que la idea de lo tanto los mocos de la escuela se encuentran en eludibles.

Se ignoran que las que están experimentando entendido completamente representaciones moderadas de urgimiento de los que electrónicos en de fe en el poema colectiva ha tradicionales de la los mapas de cercanía a muchos representaciones

de identidad y que los que deben ser prácticas culturales que participan los que van a la escuela que conectan con los que la imagen, y que es que constituyen a partir de sus experiencias laborales y de

Por lo tanto, los objetos de la diversidad están en los múltiples soportes portadores de sentido, en la literatura de ficción, en el rock o en la cámara de TV enfocando la cara de un político cuando habla, como un modo de hipotetizar sobre la verosimilitud de los discursos.

Pero entonces, si la razón universal esencialista está en crisis, si la cuestión de la escuela no pasa por ser mediadora entre la cultura elaborada y la del sentido común, si la educación está en todas partes, algunos se preguntarán **¿para qué la escuela en alguna parte?**

Tomemos provisoriamente la idea de que la escuela es una institución cuyo objeto de distribución es la cultura. Pero qué es la cultura, ¿el modo total de la vida de un pueblo?, ¿el legado social que el individuo adquiere de su grupo?, ¿una manera de sentir o pensar?, ¿un depósito de saber almacenado?, ¿una serie de orientaciones estandarizadas frente a problemas reiterados?, ¿un conjunto de técnicas de adaptación?

Cualquiera de estas clasificaciones, así planteadas, deja afuera lo fundamental de la cultura, que es su **carácter semiótico**. La cultura es un conjunto de significaciones, no es en los objetos o comportamientos que podemos describirla sino en las significaciones atribuidas al uso de los objetos, las interacciones, las producciones y los comportamientos. La cultura es pública porque la significación lo es, en tanto supone una relación.

El significado de los conceptos sociales no está en la cabeza de los hombres, ni en las cosas, sino en la negociación interpersonal. La idea de familia no está allí afuera, igual que la de religión, o la de símbolos «patrios», o la de nación sino en el acto de discutir y de negociar sobre los significados.

Desde aquí, Bruner⁹ sugiere reemplazar la pregunta por la verdad o la falsedad por otra que se interroga por la clase de mundo posible en que tal o cual proposición sería verdadera.

Conocer la cultura de un pueblo o de un grupo no supone entonces describir costumbres, ni monumentos, ni lenguas, supone en cambio acceder a los significados que las costumbres, monumentos y lenguajes tienen en la vida y las interacciones de los hombres. Supone conocer a través de ellos cómo se sitúa la gente frente al mundo.

Pero la cultura es una cosa y el estudio de ella es otra.

La cultura se vive y se reelabora desde la propia experiencia. La gente hace las cosas, las piensa en el movimiento de la cotidianidad pero no se distancia para proceder a un estudio comparativo y reflexivo de otro orden.

Si bien muchos conviven crecientemente con múltiples realidades, mediadas por los medios de comunicación, las mismas se presentan bajo la forma de acontecimientos (la guerra del golfo, los juegos olímpicos, la matanza en Bosnia, las elecciones en EE.UU., el caso de los motines en las cárceles, etc.) que en sí mismos no agotan las posibilidades de interpretación, porque están exentas de análisis complejos, comparativos y contextualizados históricamente.

La función de la escuela en relación con la diversidad es que se vuelvan **inteligibles los significados**. Pero la inteligibilidad no se da en un simple inventario o en la presentación a secas de información, **la inteligibilidad es posible cuando se ponen en conflicto las distintas retóricas**, que son los distintos modos de decir. Estos modos de decir están en la arquitectura de las ciudades y de la periferia, en la publicidad y en el cine, en la literatura y en los medios, en los discursos políticos y en los científicos. Está en la vida de los barrios y en las metáforas de los chicos, está en las revistas culturales y en Internet, está en la pintura y en la televisión. Y sólo la escuela, y aquí recuperaríamos algo de su legado de la modernidad, puede poner en escena una pluralidad de retóricas y ponerlas en conflicto, la cultura tradicional con la moderna, la cultura juvenil con la heredada, la del inmigrante con la nacional, la ilustrada con la del margen, la del texto con la de la imagen.

Por lo tanto, la diversidad no es anclarse en ningún particularismo, si así fuera volveríamos a caer en el autoritarismo de los significados.

En vez de situar la frontera entre doxa y episteme, entre cultura del sentido común y cultura elaborada, la distinción debería constituirse entre la experiencia y la interpretación de la pluralidad.

Lo universal no sería entonces la socialización de valores homogéneos o de significados únicos sino la universalización del derecho a conocer e interpretar las diferencias, de modo que podamos dialogar con ellas. Lo universal se jugaría en la construcción de una cultura escolar que procesa las diver-

sidades de sentido y procura crear condiciones de negociación.

El campo curricular es entonces un campo abierto donde, más allá de la inclusión tranquilizadora de algunas temáticas sobre la multiculturalidad lo importante es asegurar el criterio de cultura como **condición fronteriza** que se traduce en la **selección de fuentes de información** procurando la inclusión de distintos formatos, en los **criterios de organización del saber** intentando superar el referente disciplinar como único tópico de interrogación y conocimiento, en la **identificación de problemas pedagógicos**, aspirando a recuperar realidades múltiples y sobre todo en la **modalidad de conocimiento** valorando la interpretación más que la verificación, la construcción de hipótesis y conjeturas más que la formulación de proposiciones verdaderas.

Tal vez se trate de redefinir la gramática de la escuela, de pasar de una escuela que encuentra en los dispositivos reguladores del sistema educativo la fuente absoluta de su direccionalidad a una escuela en RED, una escuela con capacidad de armar tramas horizontales con pluralidad de instituciones y actores sociales.



NOTAS

¹ S. Duschatzky: Licenciada en Ciencias de la Educación. Investigadora del área de Educación de FLACSO. Cursa estudios de Maestría. Sociología de la cultura en la Fundación Banco Patricios.

² Ver Bhabba, H., « The location of the culture ». Routledge. Nueva York, 1994. Citado en Gonzalez Stephan, B., *Cultura y Tercer Mundo*. Nueva Sociedad, Caracas, 1996.

³ Geertz, C. *El conocimiento local*. Paidós Barcelona 1994

⁴ Citado en Chambers, Ian. *Migración, cultura, identidad*. Amorrortu Buenos Aires 1994.

⁵ Sartori, G. *El fundamento del pluralismo* en Agora no 2. Bs As 1995.

⁶ Laclau, E. *Emancipación y diferencia*. Ariel Buenos Aires 1996.

⁷ Martín Barbero, J. *Mediaciones urbanas y nuevos escenarios de comunicación*, en *Industria cultural, mitos signos y creencia*. Sociedad No 5 Buenos Aires 1994.

⁸ Ford, Anibal. *Navegaciones*. Amorrortu Buenos Aires 1995.

⁹ Bruner, J. *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa Barcelona 1987.

Reseñas de libros

Un debate abierto: pasado y presente del pensamiento progresista en educación

Claudio Suasnábar¹

JUAN CARLOS TEDESCO, *El Nuevo Pacto Educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Ed. Anaya, Madrid, 1995.

«La identidad del movimiento y del pensamiento progresista está en crisis, y las respuestas simples del pasado ya no son suficientes para definir una orientación político-educativa. (...) Los movimientos educativos no están ajenos a esta crisis y la certidumbre del pasado han desaparecido. Componentes fundamentales del discurso progresista en educación están hoy en el discurso de los que se suponen representantes del orden dominante. A la inversa, la contestación a la cultura dominante se hace desde la reivindicación de patrones ideológicos de claro contenido tradicional antimoderno.»

Sobre esta fuerte y controvertida afirmación gira el último libro de Juan Carlos Tedesco, que nos acerca la visión de un intelectual que constituye un referente obligado de pedagogos y científicos de la educación. En este sentido, la intención de esta reseña no es profundizar en el debate sobre el amplio abanico de problemas que aborda, sino básicamente presentar los núcleos principales de una argumentación que, desde el punto de vista teórico, combina elementos de sociología, pedagogía, psicología y filosofía. Asimismo, hacia el final se dejan planteadas algunas líneas posibles de reflexión.

El punto de partida de Tedesco para explicar la paradójica situación del movimiento progresista es el reconocimiento de «que estamos viviendo un proceso de transformación social», donde la idea de crisis -tan recurrente en las ciencias

sociales y en la historia de la educación- ya no puede ser vista solamente como un estado coyuntural sino como de carácter estructural por la magnitud y profundidad de los cambios que supone. Así, retoma un conjunto de ideas que están presentes en trabajos anteriores² que articulan, por un lado, el carácter y sentido de las transformaciones de este fin de siglo, y por otro, las nuevas demandas a la educación y los actores portadores de ellas.

Para el autor, tres son las áreas donde se manifiesta con mayor claridad la dirección de estos cambios, y son: el modo de producción, las tecnologías de la información y la democracia política³. A su vez, el consenso acerca de la centralidad que adquiere el conocimiento en estas transformaciones señala la importancia de los desafíos que se le presentan a la educación y que se visualizan en dos dimensiones. Desde el punto de vista político-social, porque la educación configurará en el futuro un escenario central de los conflictos por «la apropiación de los lugares donde se produce y distribuye el conocimiento». Y desde el punto de vista de los contenidos de la educación, porque la sobresaturación de información y las múltiples demandas sociales suponen una nueva definición de los conocimientos a transmitir.

La magnitud de los desafíos y la profundidad de las redefiniciones que supone abordarlos vuelven a colocar en primer plano -según el autor- la reflexión filosófica. En este sentido, los procesos

de cambio obligan a «reformular las preguntas básicas sobre los fines de la educación, sobre quiénes asumen la responsabilidad de formar nuevas generaciones y sobre qué legado cultural, qué valores, qué concepción del hombre y de la sociedad deseamos transmitir». Para Tedesco esta ausencia o incertidumbre de sentido y esta necesidad de reflexión contiene en alguna medida también una reformulación de la mirada de los educadores, investigadores y académicos en general. Esto es, una reflexión que supere tanto la especulación «metafísica desligada de los aspectos operacionales» como también el «pensamiento tecnocrático» que no toma en cuenta el contexto general. Para él, este pensamiento debería posibilitar ubicar los análisis técnicos y operacionales en el marco global de una concepción que dé sentido a las acciones.

Ubicado desde esta posición, avanza en un análisis que -sin pretender ser histórico- intenta dar cuenta de la estrecha relación entre el papel jugado por los sistemas educativos en la constitución de la nación, de la democracia y el mercado; y los principios que organizaron la acción educativa escolar. Así, las categorías de «secuencialidad» y «jerarquización» fueron configurando los rasgos centrales de los sistemas educativos, en la medida que estructuraron la acción escolar en función de la capacidad evolutiva de los sujetos, del ordenamiento (secuencia y jerarquía) de los conocimientos y de las posiciones sociales.

10", "Bourdieu y la
ós a las metanarra-
s", y "El proyecto
no: ¿identidad ter-

apartado una fuer-
ctivismo en el Bra-
lisis de las condi-
están en la base del
encia del construc-
ta respecto de sus
res en tanto supo-
Psicología en Pe-
ión. Sin descono-
la Psicología ésta
a educación de su
de sus componen-

escribe las posibles
la teoría educacio-
estructuralismo y el
ebido a que tanto el
o como el posmo-
ptos poco precisos,
sarias distinciones
llos teóricos vincu-
minada concepción
xtiende y modifica
el estructuralismo.
rspectiva aparecen
de Foucault, Derri-
fundamentalmente
de los cuales da Silva
que sobre la teoría
educativa han teni-
aportes. En lo que
ques posmodernos
miento principal en
pecto de la caída de
Sostiene que sien-
tivo un campo cons-
de ellas: "el golpe
narrativas es, por
ntra el edificio teó-
sea aquel tradicio-
do, sea el de la teo-



encias de la Educación.
de La Plata. Alumna de
ión de FLACSO Argen-

Sobre este punto, Tedesco va a sostener la hipótesis de que «la [actual] crisis del sistema educativo tradicional se manifiesta en la imposibilidad de mantener la vigencia de estas dos categorías», ya que ambas expresan una racionalidad propia de la modernidad que hoy es cuestionada.

La pérdida de significado de la ciudadanía asociada al estado-nación, la emergencia de nuevas identidades sociales y formas supranacionales combinadas con tendencias a la desintegración y fragmentación ponen en crisis la «función de homogeneización cultural [que] se refleja en la erosión de la capacidad socializadora no sólo de las instituciones escolares, sino también del conjunto de las instituciones clásicamente responsables de esta función». Para Tedesco, la eficacia socializadora del proceso de formación del ciudadano en el proyecto de la modernidad «radicaba en que era portador de un **sentido**, entendido en la triple dimensión del significado de este término: fundamento, unidad y finalidad»¹ y que se expresaron en un contenido específico, actores claves y un diseño institucional y curricular coherente.

Esta situación de «déficit de socialización» de las sociedades contemporáneas, sumado al carácter obsoleto de los contenidos, marca la pérdida de capacidad de transmitir eficazmente conocimientos, valores y pautas culturales de los agentes tradicionales como la escuela y la familia sobre los cuales descansaban la funciones de cohesión social. De esta manera, Tedesco retoma una temática clásica de la sociología de la educación como es el análisis de los proce-

sos de socialización, pero ahora desde una óptica diferente, como una forma de «ver los procesos de construcción de las identidades».

En este sentido, la acción escolar presupone una división y articulación de las tareas de socialización, donde a la familia correspondía la transmisión de contenidos que permitieran la identificación (cognoscitiva y afectiva) con el mundo adulto.

Hoy, los cambios en la concepción del individualismo, que acentúan las posibilidades de elegir, de autoexpresión y de respeto por la libertad interna; y los medios de comunicación que rompen la lógica de secuencialidad y jerarquía al transmitir indiscriminadamente mensajes e información, constituyen los factores que marcan, a la vez, la pérdida de capacidad socializadora de la familia y la escuela y la progresiva desaparición de las diferencias entre maestros-alumnos y entre niñez-adulthood.

La situación paradójica a que se enfrentan las sociedades contemporáneas, Tedesco la anuncia, a modo de hipótesis, como «la existencia de una especie de secundarización de la socialización primaria y de primarización de la socialización secundaria». Donde el primer fenómeno se expresa en el ingreso de los niños cada vez más temprano en instituciones escolares, en el menor tiempo pasado con los adultos y en el reemplazo de éstos por adultos más distantes o por los medios de comunicación. En cambio, la primarización de la socialización secundaria es un fenómeno que se caracteriza por la incorporación de mayor carga afectiva en el desempeño de las instituciones secundarias.

De manera general, la crisis del sistema educativo y de los principios que lo estructuraron tienen para Tedesco también su correlato en el plano de las posiciones político-educativas y especialmente de lo que él denomina «pensamiento

progresista». La renovada vigencia del problema del cambio en educación en el marco de las actuales transformaciones re-define el lugar de los distintos actores propulsores o refractarios a dichos cambios. Así, en el pasado, «el discurso revolucionario era elaborado por aquellos que cuestionaban las metas mismas del sistema, es decir, integración social y la socialización para el desempeño en organizaciones jerárquicas, mientras que los planteamientos conservadores se apoyaban en la idea de retorno al equilibrio perdido por la masificación». De tal forma, la identidad de los movimientos progresistas se fue forjando y pudo mantenerse mientras enfrentaba el elitismo (en términos de cobertura) y el tradicionalismo (de los contenidos de socialización) de las posiciones conservadoras.

El nuevo escenario se caracteriza por «el surgimiento de un discurso revolucionario de nuevo tipo» y de actores que tradicionalmente no se interesaban por la cuestión educativa. Hoy son «los empresarios del sector tecnológicamente más avanzado de la economía» los que cuestionan la obsolescencia de los contenidos, la rigidez y el inmovilismo de las instituciones escolares. A la inversa, la actitud del movimiento progresista de contestación a la cultura dominante se hace desde la reivindicación de posiciones ideológicas que se asocian al modelo educativo de la modernidad y que, como se mencionó anteriormente, están en crisis.

Desde esta mirada, Tedesco acepta el desafío de repensar y definir una alternativa político-educativa que responda a los objetivos de democracia y equidad en la distribución de conocimiento, que se oponga tanto a «la disociación social totalitaria que se deriva de las tendencias neoliberales» como a la «cohesión totalitaria que promueve respuestas antimodernas fundamentalistas». En esta dirección, desgana y profundiza en una serie de oposiciones que atraviesan las actuales propuestas de reforma educativa como son: calidad y cantidad, lo público y lo privado, competitividad y ciudadanía, escuela y sistema, individualismo e intereses generales, lo estable y lo dinámico, etc. Sin embargo, la toma de posición no excluye la duda y la incertidumbre, ya que, como nos dice al inicio, «no aceptar la duda constituye uno de los factores que permiten la expansión de visiones dicotómicas». En este sentido, el libro trata de no caer en la trampa de la opción entre el pesimismo o el optimismo, y asume, como el mis-



mo autoconciencia, capacidad humana. En 19... y la inversión centrada en el cultivo que da a esta rición de y Democ flexión p alternati cación. El Pacto E división in constituy

NOTAS

- ¹ Prof. en estudios de la cultura en el...
- ² Tedesco, nueva op en el des Santillana y Sociedu bios conc (comp) Tesis Gra
- ³ De esta formaci...

mo autor reconoce, «un voluntarismo consciente basado en confianza en la capacidad de aprendizaje de los seres humanos».

En 1987, cuando todavía la reflexión y la investigación socio-educativa se concentraban en el análisis del sistema educativo que el proceso militar había legado a estas frágiles democracias, la aparición de **El desafío educativo: Calidad y Democracia** significó un punto de inflexión para repensar los problemas y las alternativas que tenía por delante la educación. En un tono polémico, **El Nuevo Pacto Educativo** de Tedesco retoma esa visión integral y compleja de la realidad constituyendo uno de esos libros que per-

miten reordenar el campo de problemas y abrir nuevas líneas de indagación, como en este caso sobre el futuro de ese ambiguo y poco definido pensamiento progresista en educación.

Quizás uno de los términos más discutidos hoy en nuestro país, y particularmente en el medio académico y educativo, sea la categoría de «progresismo». A veces utilizado peyorativamente por su sospechosa ambigüedad, otras como una suerte de lábil y escurridiza frontera que engloba a aquellas posiciones opuestas a ciertas visiones consideradas regresivas o conservadoras (?) y seguramente con otros sentidos, encierra la categoría del progresismo como «sig-

nificante flotante». Tedesco nos propone una discusión ardua y compleja pero necesaria si se quiere afrontar los desafíos contemporáneos de la educación. La apuesta es fuerte, y el debate recién comienza.



NOTAS

¹Prof. en Ciencias de la Educación, cursa estudios de Maestría en FLACSO. Auxiliar Docente en la UNLP y en la UNQuilmes.

²Tedesco, J.C. y E. Schiefelbein (1995) **Una nueva oportunidad. El rol de la educación en el desarrollo de América Latina**. Edit. Santillana, Bs. As; y Tedesco, J.C. "Educación y Sociedad en América Latina: Algunos cambios conceptuales y políticos", en Filmus, D. (comp.) (1993). **Para qué sirve la escuela**. Tesis Grupo Editorial, Buenos Aires.

³De esta manera, la globalización y las transformaciones tecnológicas sumadas a la com-

petencia exacerbada por la conquista de mercados, configuran parte de los fenómenos que están modificando los patrones de producción y de organización del trabajo. Por su parte, las tecnologías de la información no solamente impactan y modifican los códigos de transmisión y consumo de bienes y servicios sino también sobre las propias relaciones sociales. Por último, el conjunto de estos cambios tiene una influencia directa sobre la vida política en la medida que cuestiona puntos básicos de las teorías de la democracia como son: el rol de los estados nacionales, las identidades políticas, las formas de participación y el concepto

de ciudadanía.

⁴Según Tedesco, "El fundamento de la propuesta estaba dado por el principio de la Nación, la democracia y el mercado como ejes articuladores sobre los cuales se apoyaba el proyecto colectivo; la **unidad** se basaba en el nivel significativamente alto de articulación de las "imágenes del mundo" que brindaba esta propuesta ideológica donde cada uno tenía su lugar en la estructura social; la **finalidad**, por último, estaba basada en la proyección de posibilidad de un futuro siempre mejor, de ampliación progresiva de los espacios de participación, de libertad y de justicia".

FLACSO

Programa Argentina

Actividades de Formación y Capacitación - 1997

Diploma de Postgrado Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones

Se propone una formación que la vez que atiende a las características del escenario de los 90, se fundamenta en la producción de la investigación empírica.

Duración: Abril-diciembre

FLACSO ARGENTINA

**Ayacucho 551 - (1026) Capital Federal
Tel.: 375-2435/2438/2446 - Fax: 375-1373**