



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Porter, L. (2006). Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas. Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-porter2.html>

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 8, No. 1, 2006

Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas. Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter

Subjectivity Policies for Educational Equality Opportunities. A Conversation Between Juan Carlos Tedesco and Luis Porter

Luis Porter Galetar

vlporter@yahoo.com

<http://academia.uat.edu.mx/porter/>

Área de Educación para el Diseño

División de Ciencias y Artes para el Diseño

Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco

Calzada del Hueso 1100

Col. Villa Quietud, Coyoacán 04960

México, D. F., México

Resumen

Este texto intenta responder a una pregunta esencial: ¿es posible incluir a los excluidos?, entendiendo como excluidos a sectores sociales diferentes al de los marginados o explotados, sectores de los que la sociedad contemporánea parece poder prescindir. El artículo analiza lo que esta nueva condición social representa para los tomadores de decisiones, lo que da lugar a otras preguntas básicas: ¿queremos vivir en una sociedad que deja afuera a 25%-30% de la población?, ¿somos capaces de aprender a vivir juntos?, como lo cuestiona Jaques Delors en su reporte de la UNESCO. El dilema ético que ello implica, lleva a reflexionar sobre la dimensión técnico-política de la desigualdad en

Porter, L. (2006). Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas. Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (1). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-porter2.html>

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 8, No. 1, 2006

Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas. Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter

Subjectivity Policies for Educational Equality Opportunities. A Conversation Between Juan Carlos Tedesco and Luis Porter

Luis Porter Galetar vlporter@yahoo.com <http://academia.uat.edu.mx/porter/> Área de Educación para el Diseño División de Ciencias y Artes para el Diseño Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco

Calzada del Hueso 1100 Col. Villa Quietud, Coyoacán 04960 México, D. F., México

Resumen

Este texto intenta responder a una pregunta esencial: ¿es posible incluir a los excluidos?, entendiendo como excluidos a sectores sociales diferentes al de los marginados o explotados, sectores de los que la sociedad contemporánea parece poder prescindir. El artículo analiza lo que esta nueva condición social representa para los tomadores de decisiones, lo que da lugar a otras preguntas básicas: ¿queremos vivir en una sociedad que deja afuera a 25%-30% de la población?, ¿somos capaces de aprender a vivir juntos?, como lo cuestiona Jaques Delors en su reporte de la UNESCO. El dilema ético que ello implica, lleva a reflexionar sobre la dimensión técnico-política de la desigualdad en

relación con la educación. De esta manera Tedesco y Porter se enfrascan en un diálogo que parte de la visión macro –que incluye el uso de la tecnología y la apertura de nuevos campos para las políticas educacionales–, dirigiéndose luego a la dimensión micro en contextos determinados desde los que tienen cierta autonomía escolar, proyectos propios hasta los que se encuentran en situaciones de anomia y disolución social. Aprender a vivir juntos implica ser responsables del otro, conocer al otro. Para romper con los determinismos sociales que provocan escenarios fatalistas, es importante entender que el éxito o fracaso escolar es un fenómeno sistémico que depende de múltiples variables. Ante la complejidad del problema en México el gobierno ha respondido con medidas "objetivas" que afectan principalmente lo material. Aún falta –se sostiene en el artículo– intentar un mayor *reconocimiento de la dimensión subjetiva* en las políticas educativas. Para ello, identifican determinadas características que estudios realizados permiten señalar como requisitos básicos para enfrentar el problema: 1) capacidad de proyecto, 2) capacidad de narrativa y 3) mayor confianza.

Palabras clave: Desventaja educativa, equidad educativa, políticas educativas.

Abstract

This article seeks to answer a basic question: Is it possible to include the excluded? We understand the excluded as new social sectors, which are different from those we describe as *marginal* or *exploited*. Rather, these sectors are formed by the large and growing groups of people that contemporary society seems able to ignore. The article starts by analyzing what this new social condition implies to decision makers, and raises new questions. Do we want to live in a society that excludes 25 or 30% of its more needy population? Are we capable of learning to live together, as Jacques Delors asks in his UNESCO report? The ethical dilemma implied by these questions leads to a reflection on the technical-political dimension of inequality in regards to education. Tedesco and Porter open a dialogue that departs from a macro vision (including the use of new technology and the opening of new fields in educational policies) and goes into the micro dimension of specific contexts, from those where people have some educational autonomy and project capacity, to those where people find themselves in situations of anonymity and social dissolution. Learning to live together implies taking on responsibility for the other, and of knowing the other. In order to break with the social determinism that can lead to fatalist scenarios, it is important to understand that educational success or failure is a systemic phenomenon that depends on a multiple of variables. Governments have responded to the complexity of the problem with "objective" measures that principally affect the material. In this article we support the idea that an attempt to bring about a greater recognition of the subjective dimension is missing in current educational policy. To achieve this we identify certain characteristics that various studies have shown as basic requirements to confront the problem: project capacity, narrative capacity and enhanced self-confidence.

Key words: Educational disadvantage, equal education, educational policies.

Juan Carlos Tedesco (JCT): El problema de las políticas educativas en relación con la desigualdad es un tema muy viejo, muy tradicional, por lo que cabe preguntarse ¿cuál es el sentido de volver a revisar este tema? y ¿para qué lo estamos poniendo nuevamente en un lugar prioritario dentro de la agenda de discusión? La respuesta implica aceptar que una de las tendencias más fuertes

parte de la visión macro –que incluye el uso de la tecnología y la apertura de nuevos campos para las políticas educacionales–, dirigiéndose luego a la dimensión micro en contextos determinados desde los que tienen cierta autonomía escolar, proyectos propios hasta los que se encuentran en situaciones de anomia y disolución social. Aprender a vivir juntos implica ser responsables del otro, conocer al otro. Para romper con los determinismos sociales que provocan escenarios fatalistas, es importante entender que el éxito o fracaso escolar es un fenómeno sistémico que depende de múltiples variables. Ante la complejidad del problema en México el gobierno ha respondido con medidas “objetivas” que afectan principalmente lo material. Aún falta –se sostiene en el artículo– intentar un mayor reconocimiento de la dimensión subjetiva en las políticas educativas. Para ello, identifican determinadas características que estudios realizados permiten señalar como requisitos básicos para enfrentar el problema: 1) capacidad de proyecto, 2) capacidad de narrativa y 3) mayor confianza.

Palabras clave: Desventaja educativa, equidad educativa, políticas educativas.

Abstract

This article seeks to answer a basic question: Is it possible to include the excluded? We understand the excluded as new social sectors, which are different from those we describe as marginal or exploited. Rather, these sectors are formed by the large and growing groups of people that contemporary society seems able to ignore. The article starts by analyzing what this new social condition implies to decision makers, and raises new questions. Do we want to live in a society that excludes 25 or 30% of its more needy population? Are we capable of learning to live together, as Jacques Delors asks in his UNESCO report? The ethical dilemma implied by these questions leads to a reflection on the technical-political dimension of inequality in regards to education. Tedesco and Porter open a dialogue that departs from a macro vision (including the use of new technology and the opening of new fields in educational policies) and goes into the micro dimension of specific contexts, from those where people have some educational autonomy and project capacity, to those where people find themselves in situations of anonymity and social dissolution. Learning to live together implies taking on responsibility for the other, and of knowing the other. In order to break with the social determinism that can lead to fatalist scenarios, it is important to understand that educational success or failure is a systemic phenomenon that depends on a multiple of variables. Governments have responded to the complexity of the problem with “objective” measures that principally affect the material. In this article we support the idea that an attempt to bring about a greater recognition of the subjective dimension is missing in current educational policy. To achieve this we identify certain characteristics that various studies have shown as basic requirements to confront the problem: project capacity, narrative capacity and enhanced self-confidence.

Key words: Educational disadvantage, equal education, educational policies.

Juan Carlos Tedesco (JCT): El problema de las políticas educativas en relación con la desigualdad es un tema muy viejo, muy tradicional, por lo que cabe preguntarse ¿cuál es el sentido de volver a revisar este tema? y ¿para qué lo estamos poniendo nuevamente en un lugar prioritario dentro de la agenda de discusión? La respuesta

implica aceptar que una de las tendencias más fuertes

Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 8, No. 1, 2006 2

del nuevo capitalismo, de la nueva estructura social es la de exclusión social y desigualdad, temas que, por lo tanto, hay que volver a plantear en este nuevo contexto.

No estamos ante una cuestión secundaria o ante una cuestión que podamos tratar de la misma manera que lo hacíamos en el pasado. Exige estrategias distintas, porque las condiciones que provocan la desigualdad social son distintas hoy a las que teníamos en la sociedad capitalista tradicional. La búsqueda de la igualdad implica aceptar de entrada que las estrategias y los cambios no pueden ser encarados exclusivamente desde una perspectiva científico-técnica. Esto es así por el simple hecho de que involucra nuestros valores y nuestra posición ética. En este nuevo capitalismo, para lograr incluir a los excluidos hay que *querer hacerlo*: tiene que ser un producto voluntario, político, ya que no es algo que va a ocurrir naturalmente, automáticamente, como consecuencia de la propia dinámica social.

Se trata de un tema que tomó nueva relevancia en años recientes: recordemos el "Aprender a vivir juntos" que puso de relieve el informe de la UNESCO (Delors, 1996)¹ sobre los *pilares de la educación* del futuro. "Aprender a vivir juntos" fue uno de los cuatro pilares allí enunciados: ¿Por qué aprender a vivir juntos? Hasta hace un tiempo las diferencias sociales se explicaban como desigualdades que eran parte de condiciones de explotación de unos sobre otros, pero donde todos pertenecíamos a una entidad política común: la nación. El nuevo capitalismo ha erosionado estos factores de cohesión. La exclusión implica una ruptura del vínculo social.

Actualmente existen muchos sectores sociales que no son explotados, sino simplemente excluidos. Mientras que entre explotadores y explotados existía un vínculo, actualmente, en muchos casos, estos vínculos se han roto, se han diluido. Hay zonas geográficas enteras del planeta que han quedado fuera. Las asociaciones que existen dentro de un organismo son automáticas, no son conscientes, funcionan mecánicamente en forma natural y solidaria.

La idea de la sociedad como un *organismo*, ya no tiene validez. La sociedad no funciona mecánicamente, en forma natural, como si se tratara de un organismo vivo. La solidaridad que exigen las relaciones sociales es una solidaridad consciente, reflexiva. Nuestro desempeño social es mucho más reflexivo hoy que en el pasado, exige manejo de mucha información pero también exige mayor compromiso ético.

Cuando introducimos esta dimensión ética del problema es porque hoy enfrentamos decisiones centrales: incluir o excluir, proteger o no proteger el medio ambiente, manipular o no manipular el capital genético del ser humano son opciones que ponen en juego nuestras escalas de valores además de nuestro capital científico-técnico. La *reflexibilidad* es entonces una característica del comportamiento social contemporáneo.

desigualdad, temas que, por lo tanto, hay que volver a plantear en este nuevo contexto.

No estamos ante una cuestión secundaria o ante una cuestión que podamos tratar de la misma manera que lo hacíamos en el pasado. Exige estrategias distintas, porque las condiciones que provocan la desigualdad social son distintas hoy a las que teníamos en la sociedad capitalista tradicional. La búsqueda de la igualdad implica aceptar de entrada que las estrategias y los cambios no pueden ser encarados exclusivamente desde una perspectiva científico-técnica. Esto es así por el simple hecho de que involucra nuestros valores y nuestra posición ética. En este nuevo capitalismo, para lograr incluir a los excluidos hay que querer hacerlo: tiene que ser un producto voluntario, político, ya que no es algo que va a ocurrir naturalmente, automáticamente, como consecuencia de la propia dinámica social.

Se trata de un tema que tomó nueva relevancia en años recientes: recordemos el “Aprender a vivir juntos” que puso de relieve el informe de la

UNESCO

(Delors,

1996)¹ sobre los pilares de la educación del futuro. “Aprender a vivir juntos” fue uno de los cuatro pilares allí enunciados: ¿Por qué aprender a vivir juntos? Hasta hace un tiempo las diferencias sociales se explicaban como desigualdades que eran parte de condiciones de explotación de unos sobre otros, pero donde todos pertenecíamos a una entidad política común: la nación. El nuevo capitalismo ha erosionado estos factores de cohesión. La exclusión implica una ruptura del vínculo social.

Actualmente existen muchos sectores sociales que no son explotados, sino simplemente excluidos. Mientras que entre explotadores y explotados existía un vínculo, actualmente, en muchos casos, estos vínculos se han roto, se han diluido. Hay zonas geográficas enteras del planeta que han quedado fuera. Las asociaciones que existen dentro de un organismo son automáticas, no son conscientes, funcionan mecánicamente en forma natural y solidaria.

La idea de la sociedad como un organismo, ya no tiene validez. La sociedad no funciona mecánicamente, en forma natural, como si se tratara de un organismo vivo. La solidaridad que exigen las relaciones sociales es una solidaridad consciente, reflexiva. Nuestro desempeño social es mucho más reflexivo hoy que en el pasado, exige manejo de mucha información pero también exige mayor compromiso ético.

Cuando introducimos esta dimensión ética del problema es porque hoy enfrentamos decisiones centrales: incluir o excluir, proteger o no proteger el medio ambiente, manipular o no manipular el capital genético del ser humano son opciones que ponen en juego nuestras escalas de valores además de nuestro capital científico-técnico. La reflexibilidad es entonces una característica del comportamiento social contemporáneo.

Hoy no bastan como criterio las costumbres o tradiciones. Hoy existe una nueva conciencia. De eso estamos tratando al hablar de la dimensión ética en el problema de la igualdad de oportunidades. La decisión basada puramente en lo científico técnico, en una racionalidad instrumental, tiene limitaciones. La manipulación genética, por ejemplo, altera notoriamente nuestro concepto de *dignidad humana*. Es diferente ser producto del azar, es decir, del amor que nos hace responsables de nosotros mismos, de nuestros actos. Si soy un ser producto de una decisión externa definida por médicos fabricantes. Si me fabrican, ese margen de libertad se pierde. Soy hijo de quien asume dicha manipulación.

De la misma manera, hablar de igualdad, en el sentido de querer incluir a los excluidos es una decisión voluntaria. Para ello no alcanza la racionalidad técnico-científica, se pone en juego toda una dimensión ética, toda una dimensión valorativa. Los aportes en este sentido ya no vienen sólo de los filósofos, de los humanistas, vienen también de otras áreas, como la economía, la administración. Lester Thurow (1999),² por ejemplo, ha analizado el modelo económico de enclave vigente en Estados Unidos como una economía autoritaria que deja fuera a los que no necesita.

Modelos económicos de enclave que pueden subsistir muy bien sin sectores enteros de la población. El problema es básicamente ético: ¿queremos vivir en una sociedad que deja afuera al 25%-30% de la población? Si aceptamos ese modelo, si estamos de acuerdo en que una parte significativa de la población se margine de las oportunidades que abre formar parte de la sociedad, entonces hasta aquí llega la discusión. Se trata de una decisión política. Si no lo aceptamos, si no estamos de acuerdo en ello, si queremos vivir en una sociedad más justa e igualitaria, entonces tiene sentido abrir una discusión sobre cómo hacerlo.

La pregunta ética de cómo se hace viene después de haber tomado la decisión política de querer hacerlo. Sólo si nos ponemos de acuerdo en que queremos incluir, en que queremos crear igualdad de oportunidades, entonces si podemos comenzar a pensar en cómo hacerlo. En este sentido, la última década y media, ha sido un periodo intenso que nos permite sacar conclusiones sobre qué estrategias favorecen o no esta cuestión.

Luis Porter (LP): La decisión de contribuir desde la parcela en la que nos encontremos a "incluir a los excluidos" y con ello enfrentar el problema de la desigualdad, aunque pasa o se origina en políticas gubernamentales, es decir, decisiones macro que condicionan nuestra actuación, no indica que nuestra conducta se encuentre totalmente determinada desde afuera y que tengamos las manos atadas. Si concebimos nuestra labor educativa como un acto de amor; si generar, transmitir y compartir el conocimiento lejos de darse en la objetividad distante del sujeto-objeto se crea en la proximidad de los sujetos, entonces, como dice Lourdes Pacheco (2005), lo que hagamos será "traer el mundo al mundo. Construir el momento del conocimiento como el momento de la proximidad". Ello

conciencia. De eso estamos tratando al hablar de la dimensión ética en el problema de la igualdad de oportunidades. La decisión basada puramente en lo científico técnico, en una racionalidad instrumental, tiene limitaciones. La manipulación genética, por ejemplo, altera notoriamente nuestro concepto de dignidad humana. Es diferente ser producto del azar, es decir, del amor que nos hace responsables de nosotros mismos, de nuestros actos. Si soy un ser producto de una decisión externa definida por médicos fabricantes. Si me fabrican, ese margen de libertad se pierde. Soy hijo de quien asume dicha manipulación.

De la misma manera, hablar de igualdad, en el sentido de querer incluir a los excluidos es una decisión voluntaria. Para ello no alcanza la racionalidad técnico- científica, se pone en juego toda una dimensión ética, toda una dimensión valorativa. Los aportes en este sentido ya no vienen sólo de los filósofos, de los humanistas, vienen también de otras áreas, como la economía, la administración. Lester Thurow (1999), 2 por ejemplo, ha analizado el modelo económico de enclave vigente en Estados Unidos como una economía autoritaria que deja fuera a los que no necesita.

Modelos económicos de enclave que pueden subsistir muy bien sin sectores enteros de la población. El problema es básicamente ético: ¿queremos vivir en una sociedad que deja afuera al 25%-30% de la población? Si aceptamos ese modelo, si estamos de acuerdo en que una parte significativa de la población se margine de las oportunidades que abre formar parte de la sociedad, entonces hasta aquí llega la discusión. Se trata de una decisión política. Si no lo aceptamos, si no estamos de acuerdo en ello, si queremos vivir en una sociedad más justa e igualitaria, entonces tiene sentido abrir una discusión sobre cómo hacerlo.

La pregunta ética de cómo se hace viene después de haber tomado la decisión política de querer hacerlo. Sólo si nos ponemos de acuerdo en que queremos incluir, en que queremos crear igualdad de oportunidades, entonces sí podemos comenzar a pensar en cómo hacerlo. En este sentido, la última década y media, ha sido un periodo intenso que nos permite sacar conclusiones sobre qué estrategias favorecen o no esta cuestión.

Luis Porter (LP): La decisión de contribuir desde la parcela en la que nos encontremos a “incluir a los excluidos” y con ello enfrentar el problema de la desigualdad, aunque pasa o se origina en políticas gubernamentales, es decir, decisiones macro que condicionan nuestra actuación, no indica que nuestra conducta se encuentre totalmente determinada desde afuera y que tengamos las manos atadas. Si concebimos nuestra labor educativa como un acto de amor; si generar, transmitir y compartir el conocimiento lejos de darse en la objetividad distante del sujeto-objeto se crea en la proximidad de los sujetos, entonces, como dice Lourdes Pacheco (2005), lo que hagamos será “traer el mundo al mundo. Construir el momento del conocimiento como

el momento de la proximidad". Ello

Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 8, No. 1, 2006 4

sólo puede ocurrir a través de un acto de amor que signifique el reconocimiento del *otro* y por lo tanto, que se traduzca en compromiso-solidaridad-transformación. El amor funda la manera de ver, que se complementa en el otro: en la transformación de ese *otro*. Por otra parte, afirma Pacheco:

El conocimiento como posibilidad de la alegría (utopía), como la organización de la alegría proclamada por Freire, es la posibilidad de construir una utopía abierta a distintos futuros. La enunciación de las ausencias, el reconocimiento de la totalidad como posibilidades de lo múltiple a partir de la toma de conciencia de lo hoy callado, olvidado, no imaginado, posibilitará construir subjetividades colectivas capaces de plantearse la alegría. Utopías que permitan transformar lo existente. Surge del dolor-emoción-tensión con el otro para transformarse en alegría.

En el discurso cotidiano de hoy, surgido de la academia y retomado por los medios de comunicación, el mundo se explica con nuevas etiquetas, que de tanto repetirse se tornan tan familiares que creemos comprenderlas. Así, la idea de que vivimos en un mundo "globalizado", una "aldea global", que estamos en la "era del conocimiento" con acceso a "infinita información", se sitúa en nuestra imaginación como un nuevo lente a través del cual creemos observar un mundo nuevo. Sin embargo, estas ventanas falsas se diluyen ante la inmensa cantidad de jóvenes que jamás llegarán a ser estudiantes o de estudiantes que renuncian a serlo.

Desde nuestra posición como educadores la idea de *libertad* y *creatividad* cobra sentido en la medida en que atendemos a la mayor cantidad posible de estudiantes con los que podamos establecer una relación tal, que nos permita contribuir a que desarrollen con plenitud sus capacidades.

El mal uso y abuso del lenguaje reclama procesos de restauración que ayuden a clarificar y restituir el verdadero sentido de términos como *amor*, *alegría* o *emoción*; excluidos del discurso político proclive a abstraer o vaciar de contenido términos como *equidad* y *justicia*.

De acuerdo con Maturana (2002, p. 16), "todos los seres humanos, salvo situaciones extremas de alteraciones neurológicas, por el sólo echo de existir en el lenguaje, somos igualmente inteligentes". Es importante volver a aclarar, ante la discriminación y la exclusión, que cualquier ser humano sin importar su origen social u otras características de raza, género, credo o ideología que lo distingan, *tiene la inteligencia necesaria para desarrollar su imaginación y su creatividad, y ejercer un excelente papel como estudiante o más tarde como egresado*.

Las dificultades en el uso de esta inteligencia surgen o resultan, si no hay daño neurológico de cualquier origen, de las interferencias y circunstancias de vida precisadas por ti [Tedesco], respecto al devenir del estudiante desde su concepción. De allí que la tarea de la educación, como espacio artificial de convivencia, sea permitir y facilitar el desarrollo humano de la población en su conjunto, para ello es necesario insistir e inculcar, tanto a los tomadores de decisiones como a nuestros colegas educadores, una conciencia social y

y por lo tanto, que se traduzca en compromiso-solidaridad-transformación. El amor funda la manera de ver, que se complementa en el otro: en la transformación de ese otro. Por otra parte, afirma Pacheco:

El conocimiento como posibilidad de la alegría (utopía), como la organización de la alegría proclamada por Freire, es la posibilidad de construir una utopía abierta a distintos futuros. La enunciación de las ausencias, el reconocimiento de la totalidad como posibilidades de lo múltiple a partir de la toma de conciencia de lo hoy callado, olvidado, no imaginado, posibilitará construir subjetividades colectivas capaces de plantearse la alegría. Utopías que permitan transformar lo existente. Surge del dolor-emoción-tensión con el otro para transformarse en alegría.

En el discurso cotidiano de hoy, surgido de la academia y retomado por los medios de comunicación, el mundo se explica con nuevas etiquetas, que de tanto repetirse se tornan tan familiares que creemos comprenderlas. Así, la idea de que vivimos en un mundo “globalizado”, una “aldea global”, que estamos en la “era del conocimiento” con acceso a “infinita información”, se sitúa en nuestra imaginación como un nuevo lente a través del cual creemos observar un mundo nuevo. Sin embargo, estas ventanas falsas se diluyen ante la inmensa cantidad de jóvenes que jamás llegarán a ser estudiantes o de estudiantes que renuncian a serlo.

Desde nuestra posición como educadores la idea de libertad y creatividad cobra sentido en la medida en que atendemos a la mayor cantidad posible de estudiantes con los que podamos establecer una relación tal, que nos permita contribuir a que desarrollen con plenitud sus capacidades.

El mal uso y abuso del lenguaje reclama procesos de restauración que ayuden a clarificar y restituir el verdadero sentido de términos como amor, alegría o emoción; excluidos del discurso político proclive a abstraer o vaciar de contenido términos como equidad y justicia.

De acuerdo con Maturana (2002, p. 16), “todos los seres humanos, salvo situaciones extremas de alteraciones neurológicas, por el sólo echo de existir en el lenguaje, somos igualmente inteligentes”. Es importante volver a aclarar, ante la discriminación y la exclusión, que cualquier ser humano sin importar su origen social u otras características de raza, género, credo o ideología que lo distingan, tiene la inteligencia necesaria para desarrollar su imaginación y su creatividad, y ejercer un excelente papel como estudiante o más tarde como egresado.

Las dificultades en el uso de esta inteligencia surgen o resultan, si no hay daño neurológico de cualquier origen, de las interferencias y circunstancias de vida precisadas por ti [Tedesco], respecto al devenir del estudiante desde su concepción. De allí que la tarea de la educación, como espacio artificial de convivencia, sea permitir y facilitar el desarrollo humano de la población en su conjunto, para ello es necesario

insistir e inculcar, tanto a los tomadores de decisiones como a nuestros colegas educadores, una conciencia social y

Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 8, No. 1, 2006 5

ecológica, de modo que promuevan una conducta basada en la responsabilidad y la libertad en y para la comunidad a la que pertenezcan.

JCT: Hablemos ahora de la dimensión técnico-política de la desigualdad en relación con la educación. La última década y media nos permite revisar los resultados de algunas estrategias educativas que se aplicaron en casi todos los países. Tenemos los casos de países estables y con políticas sostenidas: Francia y Chile, por ejemplo. En ellos todos los indicadores de variables relacionados con el éxito escolar han mejorado: Chile, de 3% del PIB dedicado a la educación, ha pasado a 6%; los salarios de los docentes en términos reales se han triplicado; se estipulan más días y horas de clase; aumenta el número de computadoras por escuela, de docentes y de textos por escuela; incorporaron nuevos mecanismos de gestión y la evaluación de resultados. En suma, aplicaron todo lo que la teoría y los expertos en política educativa aconsejaban hacer. Sin embargo, cuando se miden resultados, estos muestran una línea recta, apenas una leve mejoría poco significativa, y las desigualdades entre resultados de aprendizaje de niños que vienen de familias desfavorecidas o de familias de clase media muestran diferencias que se siguen manteniendo.

En Francia, el presupuesto destinado a la educación aumentó 25%, hay menos alumnos por cuestiones demográficas, hay mejor y mayor equipamiento. Sin embargo, en los resultados no hay mejoras y fundamentalmente no aparece disminución en las desigualdades.

Debemos reconocer que el éxito o fracaso escolar es un fenómeno sistémico, que depende de múltiples variables. Todos los trabajos de investigación comparativos muestran que 80% de los resultados se explican por variables de tipo socio-familiar y 20% por variables relacionadas con el desempeño de las escuelas. Esto significa que la escuela no rompe el determinismo social y que tiene muy pocas posibilidades de alterar el papel de factores fundamentales tales como el nivel de ingreso socioeconómico, los patrones culturales, la escolaridad de los padres, etcétera.

Por otra parte, si consideramos que América Latina es la región más inequitativa del mundo, tenemos que plantearnos la pregunta de cómo romper este determinismo: ¿cómo quebrar el círculo vicioso de padres pobres, estudiantes pobres, resultados pobres?, ¿cómo superar la cadena de reproducción de la pobreza y de la desigualdad?

El primer criterio pasa por el reconocimiento de que buena parte de la desigualdad, en términos educativos, se define *antes* de entrar a la escuela. Es decir, lo que cuenta es el contexto socio-familiar y lo que sucede en la casa durante los primeros años de vida del estudiante.

Es normal que pongamos atención en conocer qué ocurre en otras regiones donde hay más equidad, por ejemplo, Europa. ¿Cómo se explican allá estas diferencias?

libertad en y para la comunidad a la que pertenezcan.

JCT: Hablemos ahora de la dimensión técnico-política de la desigualdad en relación con la educación. La última década y media nos permite revisar los resultados de algunas estrategias educativas que se aplicaron en casi todos los países. Tenemos los casos de países estables y con políticas sostenidas: Francia y Chile, por ejemplo. En ellos todos los indicadores de variables relacionados con el éxito escolar han mejorado: Chile, de 3% del PIB dedicado a la educación, ha pasado a 6%; los salarios de los docentes en términos reales se han triplicado; se estipulan más días y horas de clase; aumenta el número de computadoras por escuela, de docentes y de textos por escuela; incorporaron nuevos mecanismos de gestión y la evaluación de resultados. En suma, aplicaron todo lo que la teoría y los expertos en política educativa aconsejaban hacer. Sin embargo, cuando se miden resultados, estos muestran una línea recta, apenas una leve mejoría poco significativa, y las desigualdades entre resultados de aprendizaje de niños que vienen de familias desfavorecidas o de familias de clase media muestran diferencias que se siguen manteniendo.

En Francia, el presupuesto destinado a la educación aumentó 25%, hay menos alumnos por cuestiones demográficas, hay mejor y mayor equipamiento. Sin embargo, en los resultados no hay mejoras y fundamentalmente no aparece disminución en las desigualdades.

Debemos reconocer que el éxito o fracaso escolar es un fenómeno sistémico, que depende de múltiples variables. Todos los trabajos de investigación comparativos muestran que 80% de los resultados se explican por variables de tipo socio-familiar y 20% por variables relacionadas con el desempeño de las escuelas. Esto significa que la escuela no rompe el determinismo social y que tiene muy pocas posibilidades de alterar el papel de factores fundamentales tales como el nivel de ingreso socioeconómico, los patrones culturales, la escolaridad de los padres, etcétera.

Por otra parte, si consideramos que América Latina es la región más inequitativa del mundo, tenemos que plantearnos la pregunta de cómo romper este determinismo: ¿cómo quebrar el círculo vicioso de padres pobres, estudiantes pobres, resultados pobres?, ¿cómo superar la cadena de reproducción de la pobreza y de la desigualdad?

El primer criterio pasa por el reconocimiento de que buena parte de la desigualdad, en términos educativos, se define antes de entrar a la escuela. Es decir, lo que cuenta es el contexto socio-familiar y lo que sucede en la casa durante los primeros años de vida del estudiante.

Es normal que pongamos atención en conocer qué ocurre en otras regiones donde hay más equidad, por ejemplo, Europa. ¿Cómo se explican allá estas diferencias?

Nuevamente la variable más reveladora es la que se refiere a lo que sucede antes de que el niño ingrese a la escuela.

En los países nórdicos la madre trabaja, pero cuando tiene un hijo deja temporalmente y regresa al trabajo después del primer año del niño, cuando éste se incorpora a instituciones de educación temprana. Allí, los procesos de socialización primaria son más homogéneos que los que ofrece la familia.

Este análisis nos obliga a revisar el vínculo entre educación y equidad. Hasta ahora nos preguntábamos ¿cuál es el impacto de la educación en la equidad? Pero parece necesario invertir la pregunta: ¿cuál es el mínimo básico de equidad, que permite que la oferta educativa tenga éxito?

Lo que pasa en nuestros países es que se están deteriorando las condiciones en que los niños y niñas llegan a la escuela. La escuela está diseñada para trabajar con un niño que viene con un núcleo básico desarrollado en el seno de la familia, conformado por determinados patrones culturales, dieta alimenticia, condiciones de vida, rudimentos básicos sobre el concepto de autoridad, de relaciones sociales, de valores.

Hoy en día los fenómenos de pobreza están asociados no sólo con el deterioro de las condiciones materiales de vida, sino también de las condiciones culturales: ausencia de figura paterna o de adultos significativos, rompimiento del concepto de comunidad, de organización social, etcétera. Toda una constelación de tipo sociocultural que difiere de la forma en que se daba en el pasado.

Es necesario poner atención, dentro de los fenómenos de pobreza, no sólo en las condiciones materiales, sino en las condiciones socioculturales: desarrollo cognitivo en el seno de la familia, rudimentos básicos de socialización, valores, nuevas constelaciones socioculturales diferentes a las del pasado. Hoy, por ejemplo, tenemos un porcentaje muy alto de madres y padres menores de 18 años, que no han trabajado nunca. Romper estas condicionantes obliga a actuar temprano, incluyendo lo subjetivo: valores y representaciones que favorecen o no al éxito escolar.

No podemos resignarnos a que tenga que ser así. Es necesario romper con el determinismo. Aquí entran en juego reformas educativas en las que resaltan dos aspectos principales: la organización de la acción educativa institucional y las características de la pedagogía. Estamos obligados a modificar nuestra oferta escolar.

Respecto a la dimensión institucional, los debates de los últimos años han girado alrededor de la descentralización, la autonomía, la evaluación de resultados, etcétera. En estos debates existe una discusión sobre dos modelos: uno basado en el poder de la oferta —el poder de la administración central que determina qué se tiene que hacer— y otro, situado en el extremo opuesto, basado en la demanda, donde el poder se sitúa del lado del que recibe.

que el niño ingrese a la escuela.

En los países nórdicos la madre trabaja, pero cuando tiene un hijo deja temporalmente y regresa al trabajo después del primer año del niño, cuando éste se incorpora a instituciones de educación temprana. Allí, los procesos de socialización primaria son más homogéneos que los que ofrece la familia.

Este análisis nos obliga a revisar el vínculo entre educación y equidad. Hasta ahora nos preguntábamos ¿cuál es el impacto de la educación en la equidad? Pero parece necesario invertir la pregunta: ¿cuál es el mínimo básico de equidad, que permite que la oferta educativa tenga éxito?

Lo que pasa en nuestros países es que se están deteriorando las condiciones en que los niños y niñas llegan a la escuela. La escuela está diseñada para trabajar con un niño que viene con un núcleo básico desarrollado en el seno de la familia, conformado por determinados patrones culturales, dieta alimenticia, condiciones de vida, rudimentos básicos sobre el concepto de autoridad, de relaciones sociales, de valores.

Hoy en día los fenómenos de pobreza están asociados no sólo con el deterioro de las condiciones materiales de vida, sino también de las condiciones culturales: ausencia de figura paterna o de adultos significativos, rompimiento del concepto de comunidad, de organización social, etcétera. Toda una constelación de tipo sociocultural que difiere de la forma en que se daba en el pasado.

Es necesario poner atención, dentro de los fenómenos de pobreza, no sólo en las condiciones materiales, sino en las condiciones socioculturales: desarrollo cognitivo en el seno de la familia, rudimentos básicos de socialización, valores, nuevas constelaciones socioculturales diferentes a las del pasado. Hoy, por ejemplo, tenemos un porcentaje muy alto de madres y padres menores de 18 años, que no han trabajado nunca. Romper estas condicionantes obliga a actuar temprano, incluyendo lo subjetivo: valores y representaciones que favorecen o no al éxito escolar.

No podemos resignarnos a que tenga que ser así. Es necesario romper con el determinismo. Aquí entran en juego reformas educativas en las que resaltan dos aspectos principales: la organización de la acción educativa institucional y las características de la pedagogía. Estamos obligados a modificar nuestra oferta escolar.

Respecto a la dimensión institucional, los debates de los últimos años han girado alrededor de la descentralización, la autonomía, la evaluación de resultados, etcétera. En estos debates existe una discusión sobre dos modelos: uno basado en el poder de la oferta —el poder de la administración central que determina qué se tiene que hacer— y otro, situado en el extremo opuesto, basado en la demanda, donde el poder se sitúa del lado del que recibe.

La primera, el modelo tradicional, promueve una educación centralizada que generaba cohesión social. México es un claro ejemplo de ello, de un sistema educativo basado en el poder de la oferta. La segunda, es un abordaje más reciente, que busca atender la diversidad, respetar la identidad de cada uno, otorgando mucho más poder a la demanda, hasta llegar al seno de la familia. En esta visión, en algunos países se ha llegado a movimientos que abren la alternativa de "educación en la familia", con apoyos sustantivos para su realización en la Nippon Telegraph and Telephone Public Corporation (NTT).³ Este tipo de alternativa educativa se basa en una dinámica de transmisión cultural muy diferente a la tradicional. Ilustremos esto con el ejemplo de la televisión: donde la decisión de la programación la tiene el emisor, el que ofrece, el emisor tiene el poder de transmitir cultura. Antes teníamos unos pocos canales y todos veíamos más o menos lo mismo. Ahora, en cambio, tenemos televisión por cable, se amplía la oferta y le da al receptor el "poder de seleccionar" entre una gran variedad de opciones. El que emite ofrece todo: infinidad de canales donde el espectador decide. Internet es otro ejemplo claro de este paradigma actual. Las posibilidades parecen infinitas y es el usuario el que determina qué le interesa y por donde "navegar".

Aparentemente, podríamos pensar que la cultura autoritaria anterior se sustituye por una más democrática. Pero, si bien las nuevas tecnologías abren más posibilidades y la oferta se hace más compleja, los modelos basados en la demanda no son necesariamente más democráticos. Esto es así porque la capacidad de la demanda está desigualmente distribuida. Distribuir sólo en función de la capacidad de demanda implica dar sólo lo que te piden. Para elegir una buena opción es necesario disponer de criterios, saber escoger entre lo que vale y lo que no vale, entre lo que satisface mis necesidades o lo que satisface necesidades del mercado. Pedir será la expresión de nuestra capacidad de ver, de nuestros valores y de nuestra cultura. Ver televisión por cable, usar el Internet, requiere de una previa formación de criterios.

El criterio para el uso de la tecnología no está en la tecnología misma, es externo a ella. Aquí se abre un campo nuevo para las políticas educacionales, que obliga a verlas en cada contexto determinado. Así, por ejemplo, el tema de la autonomía escolar no se presenta de la misma manera en un contexto donde hay una comunidad con proyectos propios o en contextos de anomia y disolución social. Aprender a vivir juntos implica ser responsables del otro, conocer al otro. El Estado está para eso, para promover cohesión y responsabilidad colectiva.

LP: ¿Ser responsable por y ante el otro? Ciertamente, repetiríamos con Freire que la educación es un "camino hacia la liberación", y siguiendo a Isaiah Berlin (2002a y 2002b), distinguiríamos la "libertad negativa" de la que hacen uso políticos y académicos para evadir esta responsabilidad. Vaya paradoja, aunque sólo aparente, ya que es la falta de libertad la que nos lleva a ignorar al otro. Es justamente en esa "relación con el otro", donde los límites de nuestra libertad se ponen a prueba.

cohesión social. México es un claro ejemplo de ello, de un sistema educativo basado en el poder de la oferta. La segunda, es un abordaje más reciente, que busca atender la diversidad, respetar la identidad de cada uno, otorgando mucho más poder a la demanda, hasta llegar al seno de la familia. En esta visión, en algunos países se ha llegado a movimientos que abren la alternativa de “educación en la familia”, con apoyos sustantivos para su realización en la Nippon Telegraph and Telephone Public Corporation (NTT).³ Este tipo de alternativa educativa se basa en una dinámica de transmisión cultural muy diferente a la tradicional. Ilustremos esto con el ejemplo de la televisión: donde la decisión de la programación la tiene el emisor, el que ofrece, el emisor tiene el poder de transmitir cultura. Antes teníamos unos pocos canales y todos veíamos más o menos lo mismo. Ahora, en cambio, tenemos televisión por cable, se amplía la oferta y le da al receptor el “poder de seleccionar” entre una gran variedad de opciones. El que emite ofrece todo: infinidad de canales donde el espectador decide. Internet es otro ejemplo claro de este paradigma actual. Las posibilidades parecen infinitas y es el usuario el que determina qué le interesa y por donde “navegar”.

Aparentemente, podríamos pensar que la cultura autoritaria anterior se sustituye por una más democrática. Pero, si bien las nuevas tecnologías abren más posibilidades y la oferta se hace más compleja, los modelos basados en la demanda no son necesariamente más democráticos. Esto es así porque la capacidad de la demanda está desigualmente distribuida. Distribuir sólo en función de la capacidad de demanda implica dar sólo lo que te piden. Para elegir una buena opción es necesario disponer de criterios, saber escoger entre lo que vale y lo que no vale, entre lo que satisface mis necesidades o lo que satisface necesidades del mercado. Pedir será la expresión de nuestra capacidad de ver, de nuestros valores y de nuestra cultura. Ver televisión por cable, usar el Internet, requiere de una previa formación de criterios.

El criterio para el uso de la tecnología no está en la tecnología misma, es externo a ella. Aquí se abre un campo nuevo para las políticas educacionales, que obliga a verlas en cada contexto determinado. Así, por ejemplo, el tema de la autonomía escolar no se presenta de la misma manera en un contexto donde hay una comunidad con proyectos propios o en contextos de anomia y disolución social. Aprender a vivir juntos implica ser responsables del otro, conocer al otro. El Estado está para eso, para promover cohesión y responsabilidad colectiva.

LP: ¿Ser responsable por y ante el otro? Ciertamente, repetiríamos con Freire que la educación es un “camino hacia la liberación”, y siguiendo a Isaiah Berlin (2002a y 2002b), distinguiríamos la “libertad negativa” de la que hacen uso políticos y académicos para evadir esta responsabilidad. Vaya paradoja, aunque sólo aparente, ya que es la falta de libertad la que nos lleva a ignorar al otro. Es justamente en esa “relación con el otro”, donde los límites de nuestra libertad se ponen a prueba.

La *otredad* es el concepto que me parece más apropiado para tratar este problema entre uno y la pluralidad, entre el que tiene y el que carece, que se parece a la relación maestro-alumno. La oposición entre ambos (*yo* y *el otro*) ha sido materia de la filosofía: el antiguo problema entre la unidad y la multiplicidad, entre el *uno* y los *muchos*, en el que está viva la angustia de desaparecer como uno para llegar a ser uno de los tantos.

Me parece muy ilustrativo pasar de la dimensión macro a su reflejo en la gota de agua que es el universo de lo micro. En el caso del docente universitario mexicano, la desigualdad se refleja en la actitud autoritaria y defensiva que el docente tiende a asumir. La pregunta implícita en este tipo de docente es: ¿cómo explicar que del *uno* salgan *muchos* sin que el uno deje de ser uno?, ¿cómo ejercer mi autoridad como profesor o profesora en un acercamiento cualitativamente diferente al joven estudiante, sin que la problemática de este muchacho me absorba o me anule? El docente es el *uno*, los estudiantes son los *muchos*.

Hay una resistencia del docente tradicional a integrarse con el joven hasta hacer una unidad de ambos lados, que no son polos. Nuestra concepción del mundo es dualista. Edgar Morin (2001), este filósofo contemporáneo que combate el dualismo, dice que necesitamos hacer un notable esfuerzo para ver al mundo en su complejidad, en su totalidad (lo que en alguna época llamábamos *holístico*).

De hecho, cada enfrentamiento del docente con el estudiante, en cualquiera de sus condiciones, hace evidente estas contradicciones, revela que el *ser* es otro del que es. La identidad no se rompe o dispersa: ella misma es dualidad, pues sin dejar de ser lo que es, también es otra. Para Plotino el *ser* contenía a su negación, al *no-ser*; por esto el *uno* está antes del *ser*. La *otredad* es entonces la diferencia dentro de la identidad. La unidad no se dispersa, cerrada en sí misma, contiene a su contrario. No al *no-ser* sino al *otro* (lo otro como dimensión del *ser*). Nuestro estudiante es entonces *yo mismo*, y la posible comunicación con él, implica la buena comunicación conmigo mismo.

JCT: La otra dimensión para analizar el tema de la desigualdad es la pedagógica ¿Qué tiene que decir la pedagogía en este sentido?, ¿qué aprendimos con los ejemplos de Francia y Chile? Ya vimos y aprendimos que mejorando insumos materiales del aprendizaje no necesariamente el aprendizaje mejora. Algo falta en los estilos tradicionales de hacer política. Frente a tantas medidas "objetivas" que afectan lo material, lo que falta, lo que quedaría por intentar, es un mayor *reconocimiento de la dimensión subjetiva* en las políticas educativas. Si nos limitamos a tratar de obtener mejores resultados afectando solamente lo material (por ejemplo, mayores recursos para infraestructura, equipamiento, materiales didácticos, libros, mejores horarios, etc.), estamos evadiendo la subjetividad de los principales actores del proceso pedagógico: los docentes y los alumnos.

Lo que nos está indicando todo el análisis sociológico actual es que la subjetividad es importante. No es lo mismo ser pobre en una situación donde la pobreza está

entre uno y la pluralidad, entre el que tiene y el que carece, que se parece a la relación maestro-alumno. La oposición entre ambos (yo y el otro) ha sido materia de la filosofía: el antiguo problema entre la unidad y la multiplicidad, entre el uno y los muchos, en el que está viva la angustia de desaparecer como uno para llegar a ser uno de los tantos.

Me parece muy ilustrativo pasar de la dimensión macro a su reflejo en la gota de agua que es el universo de lo micro. En el caso del docente universitario mexicano, la desigualdad se refleja en la actitud autoritaria y defensiva que el docente tiende a asumir. La pregunta implícita en este tipo de docente es: ¿cómo explicar que del uno salgan muchos sin que el uno deje de ser uno?, ¿cómo ejercer mi autoridad como profesor o profesora en un acercamiento cualitativamente diferente al joven estudiante, sin que la problemática de este muchacho me absorba o me anule? El docente es el uno, los estudiantes son los muchos.

Hay una resistencia del docente tradicional a integrarse con el joven hasta hacer una unidad de ambos lados, que no son polos. Nuestra concepción del mundo es dualista. Edgar Morin (2001), este filósofo contemporáneo que combate el dualismo, dice que necesitamos hacer un notable esfuerzo para ver al mundo en su complejidad, en su totalidad (lo que en alguna época llamábamos holístico).

De hecho, cada enfrentamiento del docente con el estudiante, en cualquiera de sus condiciones, hace evidente estas contradicciones, revela que el ser es otro del que es. La identidad no se rompe o dispersa: ella misma es dualidad, pues sin dejar de ser lo que es, también es otra. Para Plotino el ser contenía a su negación, al no-ser; por esto el uno está antes del ser. La otredad es entonces la diferencia dentro de la identidad. La unidad no se dispersa, cerrada en sí misma, contiene a su contrario. No al no-ser sino al otro (lo otro como dimensión del ser). Nuestro estudiante es entonces yo mismo, y la posible comunicación con él, implica la buena comunicación conmigo mismo.

JCT: La otra dimensión para analizar el tema de la desigualdad es la pedagógica ¿Qué tiene que decir la pedagogía en este sentido?, ¿qué aprendimos con los ejemplos de Francia y Chile? Ya vimos y aprendimos que mejorando insumos materiales del aprendizaje no necesariamente el aprendizaje mejora. Algo falta en los estilos tradicionales de hacer política. Frente a tantas medidas “objetivas” que afectan lo material, lo que falta, lo que quedaría por intentar, es un mayor reconocimiento de la dimensión subjetiva en las políticas educativas. Si nos limitamos a tratar de obtener mejores resultados afectando solamente lo material (por ejemplo, mayores recursos para infraestructura, equipamiento, materiales didácticos, libros, mejores horarios, etc.), estamos evadiendo la subjetividad de los principales actores del proceso pedagógico: los docentes y los alumnos.

Lo que nos está indicando todo el análisis sociológico actual es que la subjetividad es

importante. No es lo mismo ser pobre en una situación donde la pobreza está

Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 8, No. 1, 2006 9

vinculada a la suerte de todo un grupo social, que cuando se asume como un fracaso personal.

Antes, los obreros eran pobres porque ganaban poco, pero pertenecían a una clase social. Hoy en día, se trata de desigualdades intracategoriales. Adentro de cada categoría social, sectores medios, campesinos, obreros, etcétera, ya no perciben que tienen un destino común de clase. Mientras algunos caen, otros se mantienen o hasta llegan a ascender.

El discurso de los dominantes tiende a responsabilizar a cada una de las personas por su éxito o por su fracaso, como si se tratara de algo personal. Entonces, si las estrategias basadas exclusivamente en mejorar los mismos objetivos no están funcionando, hay necesidad de considerar mucho más que antes esta dimensión que englobamos bajo el término de "políticas de subjetividad".

Ciertamente, se trata de una dimensión riesgosa. Establecer políticas que intervengan en la subjetividad de las personas está muy cerca del despotismo, del autoritarismo y de todos los intentos de controlar a las personas. Preguntémonos qué características tienen las escuelas que logran superar los determinismos socioeconómicos, porque allí encontraremos los factores subjetivos de los cuales deberíamos ocuparnos. Algunos estudios sobre escuelas que logran romper el determinismo social, permiten identificar al menos tres características:

1) Proyecto. Las escuelas que logran superar los determinismos tienen un proyecto, tienen capacidad de definir y asumir un proyecto, lo cual es fundamental, es una condición necesaria para superar la adversidad. No tener proyecto equivale a ausencia de futuro, a incapacidad para imaginar un futuro. El proyecto puede ser utópico. Puede ser negativo. Por ejemplo, ante una ofensa, un maltrato o una afrenta, pensar en la venganza ayuda a soportar el dolor. Es decir, el proyecto puede ser noble o no.

Lo importante es que exista una motivación que nos permita visualizar un futuro. Fortalecer la capacidad de formular proyectos supone conocerse a uno mismo: cuáles son mis fortalezas y mis debilidades, no sólo como individuo, sino como comunidad, como grupo. Esto da lugar a una pedagogía que se dirija a fortalecer la capacidad de introspección, de saber para qué soy fuerte, de saber que quiero. La acción pedagógica debería fortalecer la capacidad de conocimiento de uno mismo, de nuestras fortalezas y debilidades, y de definir qué soy capaz de hacer, ¿qué quiero?, ¿adónde quiero ir?

2) Narrativa. Estas escuelas tienen la capacidad de articular la representación de lo que quieren, de su plan, en una secuencia lógica. Saber contar al otro lo que les pasa. Al contar algo, al verbalizarlo, lo hago objetivo y al tenerlo fuera de mí, puedo trabajar sobre él. Para ello hay que dominar la palabra, hay que saber leer y escribir, en el sentido no de consumir palabras, sino de saber expresarse. Aquí está una de las claves del éxito educativo. *Saber decir lo que me pasa*, lo que siento, lo que quiero. Por ejemplo, dentro de las escuelas, la cultura de programas

personal.

Antes, los obreros eran pobres porque ganaban poco, pero pertenecían a una clase social. Hoy en día, se trata de desigualdades intracategoriales. Adentro de cada categoría social, sectores medios, campesinos, obreros, etcétera, ya no perciben que tienen un destino común de clase. Mientras algunos caen, otros se mantienen o hasta llegan a ascender.

El discurso de los dominantes tiende a responsabilizar a cada una de las personas por su éxito o por su fracaso, como si se tratara de algo personal. Entonces, si las estrategias basadas exclusivamente en mejorar los mismos objetivos no están funcionando, hay necesidad de considerar mucho más que antes esta dimensión que englobamos bajo el término de “políticas de subjetividad”.

Ciertamente, se trata de una dimensión riesgosa. Establecer políticas que intervengan en la subjetividad de las personas está muy cerca del despotismo, del autoritarismo y de todos los intentos de controlar a las personas. Preguntémonos qué características tienen las escuelas que logran superar los determinismos socioeconómicos, porque allí encontraremos los factores subjetivos de los cuales deberíamos ocuparnos. Algunos estudios sobre escuelas que logran romper el determinismo social, permiten identificar al menos tres características:

1) Proyecto. Las escuelas que logran superar los determinismos tienen un proyecto, tienen capacidad de definir y asumir un proyecto, lo cual es fundamental, es una condición necesaria para superar la adversidad. No tener proyecto equivale a ausencia de futuro, a incapacidad para imaginar un futuro. El proyecto puede ser utópico. Puede ser negativo. Por ejemplo, ante una ofensa, un maltrato o una afrenta, pensar en la venganza ayuda a soportar el dolor. Es decir, el proyecto puede ser noble o no.

Lo importante es que exista una motivación que nos permita visualizar un futuro. Fortalecer la capacidad de formular proyectos supone conocerse a uno mismo: cuáles son mis fortalezas y mis debilidades, no sólo como individuo, sino como comunidad, como grupo. Esto da lugar a una pedagogía que se dirija a fortalecer la capacidad de introspección, de saber para qué soy fuerte, de saber que quiero. La acción pedagógica debería fortalecer la capacidad de conocimiento de uno mismo, de nuestras fortalezas y debilidades, y de definir qué soy capaz de hacer, ¿qué quiero?, ¿adónde quiero ir?

2) Narrativa. Estas escuelas tienen la capacidad de articular la representación de lo que quieren, de su plan, en una secuencia lógica. Saber contar al otro lo que les pasa. Al contar algo, al verbalizarlo, lo hago objetivo y al tenerlo fuera de mí, puedo trabajar sobre él. Para ello hay que dominar la palabra, hay que saber leer y escribir, en el sentido no de consumir palabras, sino de saber expresarse. Aquí está una de las claves del éxito educativo. Saber decir lo que me pasa, lo que siento, lo que quiero. Por

ejemplo, dentro de las escuelas, la cultura de programas

Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 8, No. 1, 2006 10