

## A EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA: ENTRE O CAMBIO SOCIAL E A INERCIA INSTITUCIONAL

NÉSTOR LÓPEZ

Instituto Internacional de Planeamento da Educación  
Sede Rexional para América Latina  
UNESCO

*Recibido:* 15 de marzo de 2005

*Aceptado:* 25 de maio de 2005

---

**Resumo:** América lina vén de grandes cambios sociais, políticos, económicos e culturais, e unha das consecuencias destas transformacións é o asentamento de situacións de pobreza extrema e de exclusión. Fronte a este novo contexto xorde a pregunta sobre se non se estarán conformando escenarios sociais nos cales non están garantidas as condicións mínimas para que as prácticas educativas teñan lugar. O traballo aborda este interrogante, desenvolvéndoo en ton de ensaio a partir da observación de situacións de pobreza e de exclusión social en diversos países da rexión. A conclusión é que, fronte á profundidade dos cambios ocorridos, a debilidade institucional das escolas e dos sistemas educativos da rexión pon en risco a posibilidade de garantir unha educación de calidade para todos.

**Palabras clave:** América lina / Educación / Equidade / Pobreza / Exclusión / Educabilidade.

### THE EDUCATION IN LATIN AMERICA BETWEEN SOCIAL CHANGE AND INSTITUTIONAL INERTIA

**Abstract:** Latin America has undergone serious social, political, economic and cultural changes, and one of the consequences of these transformations is the deterioration of situations of extreme poverty and exclusion. Facing this new context, the question arises as to whether new social scenarios would be under way where minimum conditions are not guaranteed for new educational practices to take place. This paper deals with this question, developed as an essay, from the observation of poverty and social exclusion situations in several countries of the region. The conclusion is that, in view of the profound changes occurred, the institutional weakness of schools and educational systems of the region puts at risk the possibility to guarantee a quality education for all.

**Keywords:** Latin America / Education / Equity / Poverty / Exclusion / Educability.

---

## 1. INTRODUCCIÓN

Nunha sociedade cada vez máis desigual é inevitable a preocupación sobre o futuro da educación. Non será necesario un mínimo de equidade para que sexa posible educar? Non se estarán conformando situacións sociais nas cales as prácticas educativas se tornen imposibles? A partir de preguntas coma estas, durante tres anos o Instituto Internacional de Planeamento da Educación da UNESCO levou adiante un estudo cualitativo en catro países de América latina: Arxentina, Chile, Colombia e Perú. Tiven a oportunidade de coordinar esta investigación, situación que me permitiu coñecer en profundidade os escenarios nos cales se levou a cabo, así como o traballo de cada un dos investigadores que participaron nesa investigación.

O presente artigo é unha reflexión a partir dalgúns dos achados deste estudo, e está baseado en notas de campo e en versións preliminares dun libro que está a piques de ser publicado por esa institución. O diagnóstico que xorde da observación de situacións críticas, como son as que viven as comunidades rurais indíxenas do sur do Perú, os desprazados da guerra en Colombia ou os excluídos das zonas urbanas marxinais de Bos Aires, é realmente pouco alentador e apela á necesidade de políticas que impliquen un cambio estrutural na rexión. As observacións vertidas neste texto teñen por obxecto poñer en discusión algunhas claves de interpretación da realidade social e educativa de América latina co fin de contribuír ao debate sobre o sentido e a profundidade que deben ter esas accións políticas, que deben estar orientadas a lograr unha sociedade máis xusta e equitativa.

## **2. OS DESAFÍOS DUN NOVO ESCENARIO SOCIAL**

A gran maioría dos estudos orientados a esclarecer a relación entre a educación e a equidade social coinciden en centrar a atención na educación como unha condición indispensable para o logro dunha sociedade máis equitativa. Os argumentos que permiten pensar na educación como unha instancia previa á equidade, como a súa condición de posibilidade, son moi diversos e pódense mencionar aquí dous dos máis contundentes. En primeiro lugar, sostense que os que non teñen acceso á educación carecen daquelas competencias que os habilitan para unha inserción laboral con éxito. Como consecuencia diso, estes suxeitos excluídos do sistema educativo son, ademais, marxinados respecto do principal mecanismo social de distribución da riqueza –o mercado de traballo–, consolidando así un dos modos de reprodución das desigualdades nas nosas sociedades. Con esta visión, fortemente arraigada en enfoques que poñen a énfase na centralidade dos recursos humanos, convive aquela que sostén que os que non acceden a unha educación de calidade teñen limitadas as posibilidades dun pleno exercicio dos seus dereitos e de participación na sociedade, o cal se traduce nun enfraquecemento da súa condición de cidadáns.

Desde ambas as dúas perspectivas cóncidese en que non é posible promover estratexias de desenvolvemento e de integración social fundadas sobre unha distribución non equitativa do coñecemento. Aínda máis, desde elas é posible soste que as nosas sociedades deben asumir e facer efectivo o compromiso de mobilizar aqueles recursos que garantan que todos os nenos e adolescentes poidan recibir como mínimo doce anos de educación de calidade. Un horizonte de educación media de calidade para todos representaría, sen dúbida, unha gran contribución para a consolidación de sociedades máis xustas e equitativas.

Agora ben, a crecente complexidade que caracteriza o escenario social nos países de América latina, e máis especificamente o afondamento de situacións de pobreza extrema e de exclusión social, enfróntannos coas seguintes interrogantes: É

posible educar en calquera contexto? Cal é o mínimo de equidade necesario para que as prácticas educativas sexan exitosas? Cada vez fanse máis visibles as limitacións dos sistemas educativos fronte a escenarios tan devastados nos que os alumnos non contan cunhas condicións mínimas que lles permitan participar do proceso educativo. Aparece, así, a necesidade de sinalar que fai falta un mínimo de benestar para poder educar.

En consecuencia, aquela visión que pon a educación como condición necesaria para a equidade debe hoxe ser complementada con outra que, en sentido inverso, pon a equidade como condición de posibilidade para a educación. Cómpre, xa que logo, renunciar a esquemas de análise que se apoian en relacións causais unidireccionais e abordar a articulación entre educación e equidade desde unha perspectiva relacional que manteña viva a tensión entrambos os dous termos.

Esta necesidade de afondar nun debate en torno ao modo de articulación entre educación e equidade social resulta da crecente complexidade dos escenarios sociais da rexión, que se traducen en novos e difíciles desafíos para os sistemas educativos. O aumento das desigualdades no acceso ao benestar –ata o punto de que en varios países da rexión a pobreza aumenta incluso en períodos de crecemento económico– é talvez o máis analizado dos procesos sociais ocorridos nos últimos vinte anos en América latina, pero non o único. Son indiscutibles, hoxe, os achados respecto das diversas formas en que se expresa a crise de cohesión social e a crecente fragmentación da sociedade, e que se traducen na ruptura dos lazos sociais primarios e na proliferación de prácticas que privilexian o individualismo por riba do interese colectivo. Desde o punto de vista político, vimos de anos nos que, á vez que se avanzou na consolidación das democracias da rexión, estas se ven debilitadas como efecto de permanentes episodios de corrupción, do desgaste das formas tradicionais de representación política e do desencanto dos cidadáns ante as promesas incumpridas polos seus gobernantes. Desde o punto de vista cultural, as nosas sociedades atópanse nunha permanente tensión entre os efectos universalistas e integradores dos medios masivos de comunicación, en especial internet, e unha vasta proliferación de microculturas que reforzan no plano subxectivo os procesos de fragmentación social e de illamento. A gran diversidade de escenarios, as múltiples expresións da pobreza, as novas formas de exclusión social e espacial, unha sociedade cada vez máis fragmentada e unha crecente coexistencia de múltiples configuracións culturais, especialmente entre os mozos, son os elementos constitutivos do novo panorama social en América latina. A década dos anos noventa foi unha década de consolidación de escenarios sociais moi diversos, diversidade que é riqueza en tanto que complexidade cultural, pero que, á vez, resulta de situacións de extrema pobreza e de exclusión.

Neste contexto, os sistemas educativos quedan enfrontados a múltiples desafíos e, tal e como están estruturados hoxe, vense con serias dificultades para facer efectivo o compromiso dunha educación de calidade para todos. En principio, xorde a

necesidade de desenvolver estratexias adecuadas para lograr resultados positivos en cada un destes múltiples escenarios que se van debuxando na rexión, o cal require o desenvolvemento de diversas aproximacións pedagóxicas para o logro de resultados equivalentes. Xorden, así, interrogantes tales como de que modo educar aos nenos de familias empobrecidas, como educar en contextos de extrema violencia, como se logran resultados de éxito entre os refuxiados ou entre os desprazados pola guerra, ou como reter na escola aos adolescentes das máis diversas tribos urbanas. Cada caso en particular require do desenvolvemento de estratexias educativas que partan dun profundo coñecemento destas realidades e que poida operar satisfactoriamente nelas.

Con todo, ante a evidencia da proliferación de fenómenos de extrema exclusión, de marxinalidade profunda ou de ruptura de lazos sociais mínimos, xorde inevitablemente a pregunta de se os sistemas educativos están en condicións de desenvolver estratexias acordes a cada un deles ou se, pola contra, podemos soste que se están conformando configuracións sociais fronte ás cales non hai pedagogía posible.

### **3. SOBRE AS CONDICIÓN S SOCIAIS PARA A APRENDIZAXE**

Unha observación polo miúdo do que ocorre nas escolas, o diálogo cos docentes, a posibilidade de reconstruír as prácticas nas aulas, o exercicio de indagar nas vivencias dos alumnos ou nas expectativas e nas dificultades dos seus pais, permite ver, entre moitas outras cosas, as condicións que a maioría das escolas lles poñen hoxe aos nenos e aos adolescentes para que poidan acceder ás súas aulas e a participar no proceso educativo. Así, é posible identificar o alumno para o cal esas escolas están pensadas, a quen van dirixidas, en quen se pensa cando se deseñan as súas respectivas propostas de traballo.

O que se atopa na gran maioría dos casos é que, para que os nenos poidan ir á escola e participar satisfactoriamente das clases, cómpre que estean adecuadamente alimentados e sans, que vivan nun medio que non lles poña atrancos nas prácticas educativas e que internalizaran un conxunto de representacións, de valores e de actitudes que os dispoñan favorablemente para a aprendizaxe escolar. O dito conxunto alude, por exemplo, á capacidade de dialogar, de coñecer e de dominar o idioma no que se ditan as clases, de tratar con estraños, de recoñecer a autoridade do mestre, de “portarse ben”, de respectar as normas institucionais, de asumir os compromisos, de recoñecer o valor das obrigas, de depositar a confianza noutros, etcétera. Por último, vemos tamén que as escolas esperan dos alumnos unha capacidade de adaptación a unha contorna múltiple e cambiante e unha capacidade de individualización e de autonomía. A experiencia escolar, tal e como a coñecemos hoxe nos nosos países, presupón un neno cun conxunto de predisposicións desenvolvidas previamente no seo da súa familia.

Esta aprendizaxe previa á escola dáse de múltiples maneiras. Por un lado, existen a diario eses momentos nos que os adultos lles ensinan aos nenos, por exemplo, a utilizar adecuadamente os cubertos na mesa, a atar os zapatos ou a cruzar as rúas con precaución, situacións nas que o adulto é consciente de que está ensinándolles do mesmo modo en que o neno sabe que está aprendendo. Pero ademais, e sobre todo, existe toda unha aprendizaxe que se produce inconscientemente, de modo inadvertido e espontáneo. É un proceso de educación que se dá dun modo non racional, presente en todas as prácticas sociais nas que o neno participa desde o seu nacemento. A transmisión doméstica deste conxunto de disposicións, deste capital cultural incorporado, é o resultado dun traballo físico e mental por parte do neno, dun esforzo no que involucra o seu corpo, dunha exposición a un traballo de inculcación e de asimilación, un traballo do suxeito sobre si mesmo caracterizado, ademais, por ter unha inmensa carga emocional. En efecto, o proceso de conformación do suxeito na súa etapa inicial é un proceso de construción de identidade, que enfrenta ao neno coa necesidade de proverse dela, e que require dun forte lazo afectivo cos seus adultos de referencia. O proceso de construción de identidade, cargado dunha forte base afectiva, presupón unha identificación previa con outros.

Un factor que define este conxunto de disposicións para poder participar do proceso educativo, como tamén para o resto das esferas da vida, é que non pode ser transmitido instantaneamente senón que require de tempo. A adquisición destas aptitudes resulta dunha permanente exposición a situacións transformadoras, entre as que adquiren preeminencia o tempo real de interacción cos seus adultos de referencia, de permanencia en ámbitos nos que se dialoga, de exposición a determinados consumos culturais, de habituación a un día a día pautado por determinadas normas e valores, etcétera. Cabe aquí adiantar que un dos factores que operan no vínculo entre a orixe social e o acceso ao capital cultural necesario para acceder á escola, ou para logo acceder a determinada calidade de vida (laboral, social...), é precisamente a dispoñibilidade do tempo necesario para a adquisición deste último: o tempo en que o neno pode estar exposto a espazos que estimulan o desenvolvemento destas capacidades básicas, o tempo en que pode permanecer na escola, etcétera (Bourdieu, 2002).

A escola, en tanto que experiencia educativa formal, require da presenza e da eficacia desta “educación primeira” para o seu desenvolvemento. Cando un neno ingresa na educación básica debe ter pasado por esta formación previa, que está nas mans das súas familias. Aínda que cada vez máis os nenos son escolarizados desde moi pequenos, na maioría dos países de América latina a educación é obrigatoria a partir dos cinco ou dos seis anos de idade, polo que o paso dos nenos polos xardíns infantís ou polas salas de preescolar é parte das decisións tomadas polos pais ou polos titores neste proceso de educación inicial. Fronte á oferta educativa actual, este conxunto de aptitudes e de disposicións adquiridas ou xestionadas no seo familiar forma a base que condiciona e que fai posible as aprendizaxes posteriores. Para poder educar, as nosas escolas esperan hoxe nenos xa educados.

Esta demanda dunha dotación específica de disposicións para poder participar do proceso educativo non só se manifesta o primeiro día de clase no momento da admisión, senón que se renova permanentemente ata o momento da graduación. A asistencia á escola implica a posibilidade de cumprir con rutinas cotiás, de contar con recursos para acceder aos materiais e aos útiles necesarios, de dispoñer do estímulo e do acompañamento dos adultos e, xa que logo, de contar con tempo. A aprendizaxe na escola, ao igual cá adquisición das disposicións para acceder a ela, significa un traballo sobre o corpo e sobre a mente dos nenos e adolescentes, unha transformación que é imposible sen un forte compromiso por parte deles, e que implica unha demanda de enerxía que debe ser renovada día a día.

A educación non é unha simple transmisión de coñecementos que pon ao alumno no lugar de receptor pasivo, senón que é unha construción que se desenvolve nunha relación pedagóxica respecto da cal tanto os alumnos coma os docentes se asignan roles e expectativas. Este proceso só é posible na medida en que os alumnos se constitúan en suxeitos capaces de levar adiante este proceso, en suxeitos educables.

Centrar a atención nas condicións de educabilidade dos nenos e dos adolescentes leva a interrogar á escola respecto de que é o que espera deles. Estas condicións non se definen en si mesmas senón que resultan do modelo de alumno que presupon a institución escolar. Cal é o tipo de alumno que está en condicións de responder á dinámica que o sistema propón e rematar con éxito a súa carreira educativa? En que alumno están pensando os sistemas educativos cando deseñan as súas estratexias pedagóxicas? A noción de educabilidade debe ser comprendida como un concepto relacional, en tanto se define na tensión entre os recursos que o neno porta e aqueles que a escola espera deles ou que lles esixe. É nesa relación, no punto límite do encontro entre estas dúas esferas, onde se definen os criterios de educabilidade.

*“El niño está en la encrucijada de estas dos socializaciones, y el éxito escolar de unos se debe a la proximidad de estas dos culturas, la familiar y la escolar, mientras que el fracaso de otros se explica por las distancias de esas culturas y por el dominio social de la segunda sobre la primera”* (Dubet e Martucelli, 2000). Na mesma liña, Pierre Bourdieu sinala que a produtividade específica do traballo escolar mídese segundo o grao en que o sistema dos medios necesarios para o cumprimento do traballo pedagóxico está obxectivamente organizado en función da distancia existente entre o *habitus* que pretende inculcar e o *habitus* producido polos traballos pedagóxicos anteriores (Tenti, 1994).

A educabilidade, en última instancia, pode ser interpretada como o resultado dunha adecuada distribución de responsabilidades entre a familia e a escola. Máis especificamente, o problema da educabilidade apunta á calidade dun arranxo institucional entre o estado, a familia e a sociedade civil, e o fortalecemento ou a deterioración das condicións de educabilidade é o resultado dos cambios nesa relación entre estas esferas, desaxustes entre o que o neno trae e o que a escola esixe.

A quen lle toca socializar os nenos? Compete exclusivamente á familia? Que responsabilidade deben asumir outros actores sociais? Cal é o rol do estado? Canto pode pedirse á sociedade civil? O esquema que rexe actualmente nos países de América latina presupón un reparto de responsabilidades no que a familia asume o compromiso de levar adiante ese proceso de formación inicial, de socialización primaria ou de primeira educación, e a institución escolar, regulada polo estado, apóiase sobre esa primeira formación para o desenvolvemento do proceso de educación formal. A transición entre unha esfera e a outra é obxecto de intervención e regulación social, ao definirse a obrigatoriedade da educación formal a partir de determinadas idades ou ao promoverse a cada vez máis temperá institucionalización preescolar.

Neste marco, identificar nenos e adolescentes que non acceden a condicións básicas de educabilidade non debe ser entendido como un modo de depositar neles a responsabilidade da súa situación, culpando e estigmatizando así a aqueles que quedan fóra do sistema educativo. Pola contra, sinalar situacións de non educabilidade implica unha alerta ás escolas e aos sistemas educativos por non poder desenvolver estratexias adecuadas ás necesidades específicas destes nenos ou adolescentes para garantirles unha educación de calidade, poñéndolles condicións que lles son imposibles de cumprir. As escolas xeran ineducabilidade cando esperan que os seus alumnos poidan asistir a clases en momentos do ano en que a súa participación en determinadas actividades produtivas é vital para a supervivencia das súas familias e da súa comunidade, cando esixen un uniforme ao que só se accede comprándoo, cando lles mandan tarefas para facer no fogar a aqueles nenos que non contan coas condicións mínimas para facelas, ou cando esperan pautas de comportamento inexistentes nas súas familias. Tamén o fan cando os admiten, pero coa convicción de que, pola súa condición social, étnica ou racial, non poderán ter un adecuado desempeño.

Pero identificar e sinalar situacións de ineducabilidade significa, fundamentalmente, unha denuncia á sociedade no seu conxunto por privarlles ás familias do acceso a aqueles recursos que permitirían garantirles aos seus nenos as condicións para poder participar satisfactoriamente no proceso educativo. As nosas sociedades xeran ineducabilidade cando privan aos seus membros de acceder a un traballo digno e estable, cando estigmatizan e culpan aos perdedores, ou cando promoven políticas económicas e sociais que afondan as desigualdades e a fragmentación social. Por último, as nosas sociedades xeran ineducabilidade cando non mobilizan os recursos necesarios para cambiar as propostas educativas escolares vixentes.

#### **4. SOCIEDADES QUE SE DESPRAZAN**

O éxito educativo, ou a posibilidade de que todos os nenos e adolescentes poidan ter acceso a unha educación de calidade, depende do grao de articulación que

existe entre a escola e a familia. Un neno poderá participar das prácticas educativas se a súa familia ten acceso a aqueles recursos cos que a escola conta cando deseña a súa proposta pedagóxica, do mesmo modo que unha escola terá éxito na medida en que elabore unha oferta baseada nun profundo coñecemento da realidade social e cultural das familias cara ás que está dirixida.

Como xa se indicou, o que define o éxito educativo é o grao de adaptación que hai entre o alumno ideal para o cal foron pensadas as prácticas educativas en cada escola e o alumno real que ingresa diariamente nas súas aulas. E nos feitos é posible soste que na gran maioría dos casos as escolas latinoamericanas son institucións pensadas para nenos e para adolescentes de clase media urbana. É nese medio social onde se mostran eficaces, e son eses nenos e adolescentes os que son esperados como alumnos nas súas aulas. O habitual é que as nosas escolas non logren iguais resultados cos alumnos que proveñen dos sectores máis pobres, cos que viven no medio rural ou con aqueles que pertencen ás minorías étnicas socialmente máis desfavorecidas. Na medida en que os nenos que ingresan nas aulas se afastan no seu perfil deste alumno esperado, as probabilidades de éxito redúcense. É nesta brecha onde radica a fonte das desigualdades educativas. Agora ben, se a situación social latinoamericana está nun momento de grandes transformacións, que ocorre con esta brecha? En que medida as escolas acompañan este proceso creando condicións para lograr unha educación de calidade para todos?

En páxinas anteriores quedou presentada a idea de que hoxe América latina, comparada co que era hai dúas décadas, é outra. A instalación da desigualdade da distribución da riqueza no centro do diagnóstico social, a consolidación da pobreza en sectores historicamente pertencentes ás clases medias urbanas, a crecente exclusión dos sectores máis marxinais como consecuencia da ruptura dos mecanismos de mobilidade social ascendente, ou a crise de cohesión son procesos que, acompañados pola redefinición do panorama político e cultural, definen un novo escenario na rexión. Todos estes cambios, articulados, rompen coa posibilidade de pensar nun proceso no que prevalecen as continuidades, e impón no diagnóstico que un pode facer sobre a situación da rexión a idea de quebra, de momentos que marcan un antes e un despois. Unha das claves de fondo que marca a diferenza entre ese antes e este despois –e que dalgún modo latexa en todos estes fenómenos aquí enunciados– é o corremento do estado do lugar de articulador dos procesos sociais.

Unha hipótese que invita a ter unha actitude de indagación fronte a este novo escenario social e cultural é que se traduciu nunha deterioración das condicións de educabilidade, é dicir, nunha deterioración das condicións de acceso a aqueles recursos que lles permiten aos nenos e aos adolescentes unha traxectoria escolar satisfactoria. Esa deterioración das condicións de educabilidade debería ser entendida como o afondamento da brecha que existe entre o alumno para o cal os sistemas educativos están preparados e aqueloutro que realmente ingresa nas súas aulas.

A idea de cambio no panorama social ou a de deterioración das condicións de educabilidade fan referencia a procesos que se fan efectivos no tempo. A dimen-



sión temporal é central na análise da articulación entre educación e equidade social, pois inevitablemente remítenos á dinámica social e institucional, á idea de que estamos fronte a procesos sociais novos, da conformación de situacións respecto ás cales pouco sabemos polo seu carácter novidoso, e fundamentalmente pola sensación de que se desencadeou un proceso de transición cara a unha nova configuración difícil de predicir. Preguntarnos polo cambio social, pola dinámica institucional ou pola deterioración das condicións de educabilidade é, necesariamente, enfrontarnos cunha mirada sobre as tendencias, coa dimensión temporal.

Unha segunda hipótese, que lle dá máis precisión á anterior, é que a deterioración das condicións de educabilidade resulta dun crecente desaxuste entre os tempos e as características do cambio na vida social e entre os tempos e as características do cambio nas institucións educativas. Dúas marchas a velocidades diferentes e cara á horizontes non converxentes permítenos albiscar un permanente afastamento entre a escola e a súa contorna, un ensanchamento continuo desa brecha que pon impedimentos a unha educación equitativa e de calidade.

No traballo de campo realizado nun estudo recente en diferentes contextos sociais de América latina fíxose visible que diversos actores entrevistados dan conta, desde diferentes lugares e en momentos distintos, dun cambio profundo na súa situación social. Os docentes, os pais e as demais persoas fan referencia permanente a un novo contexto, un presente claramente diferenciado do que foi un pasado non tan afastado. Independentemente de que un poida demostrar o carácter obxectivo deste cambio na configuración social da rexión, os actores víveno como tal. É posible identificar os procesos que lles permiten afirmar que están vivindo algo diferente, sendo especialmente reveladora a existencia, en cada caso, dun momento de quebra, dun suceso que marca o antes e o despois.

Cando un ten a ocasión de dialogar cos novos pobres da área metropolitana do gran Bos Aires, percíbese que un momento especialmente significativo que marca o cambio é a crise económica, política e social que atravesou a Arxentina no mes de decembro do ano 2001. Aínda que hai un alto consenso en interpretar esa crise como un feito máis dunha longa historia de deterioración económica e social, ese momento constitúese en punto de inflexión ao facer inevitable a toma de conciencia por parte da sociedade arxentina dunha nova realidade que se foi conformando por máis de vinte anos. Fronte á contundencia dos feitos ocorridos, non só non houbo forma de agochar esta realidade senón que, ademais, adquiriu lexitimidade como base dun conxunto de reclamos e de demandas que quedaron instaladas desde aquela (Feijóo, 2004). Nun devir de feitos que configuran un continuo, a crise de decembro representa un momento de quebra, un cambio cualitativo a partir do cal se define un novo momento.

Tamén en Bos Aires é posible ver que o modo de procesar o cambio é diferente entre os sectores máis marxinais e excluídos. Entre eles, o momento da quebra localízase cando chega á súa fin a súa relación co mundo do traballo. A perda do úl-

timo emprego e, en consecuencia, a imposibilidade de contribuír aos ingresos na familia é o punto de inflexión entre os pais dos alumnos dos sectores máis pobres, polas implicacións materiais que isto tivo, pero especialmente polo impacto que ten na súa subxectividade.

En Chile a estabilidade dun modelo económico que permitiu un alto crecemento económico fixo posible unha forte redución da pobreza. Pero, á vez, este mesmo modo de crecemento acentuou as desigualdades sociais poñendo en crise a cohesión social, feito que se traduce nun crecente malestar por parte dos actores entrevistados e un sabor de nostalxia fronte a un contexto dunha grande incerteza e inseguridade. Durante unha longa conversación, un docente chileno destaca moi de pasada que “*aquí los problemas comenzaron cuando comienza el crecimiento*”, enunciado que ten a capacidade de instalar unha mirada crítica sobre o mesmo modelo de crecemento que lles significou un alivio en termos das súas condicións materiais de vida (Navarro, 2004).

Para as familias rurais indíxenas do Perú o momento do cambio iníciase nos anos oitenta, pero intensifícase nos anos noventa coa crise dos prezos dos produtos agropecuarios. A desvalorización daqueles produtos, que constitúen a base das economías das comunidades rurais indíxenas, implica unha perda nos ingresos e, xa que logo, a intensificación das carencias que xa caracterizaban a estas familias. Pero o cambio máis profundo ten que ver con que, deste modo, se está poñendo en xogo a sustentación dun modo de vida, dunha tradición, dunha identidade comunitaria. Xa é difícil pensar nun futuro estruturado desde as súas tradicións cando a supervivencia das familias non está garantida polo seu propio traballo rural, o que significa ter que migrar ás cidades e adaptarse a un novo escenario que lles é sumamente hostil. A quebra non só é económica senón tamén cultural e de identidade (Bello e Villarán, 2004).

En Colombia resultou moi enriquecedor poder dialogar con aquelas familias desprazadas que deberon migrar de zonas rurais cara ás marxes da cidade de Cartaxena de Indias. O fenómeno do desprazamento dálle especificidade ao panorama social dese país –o segundo do mundo en canto ao número de familias nesa situación– e é a causa e a expresión da exclusión e da inxustiza que alí reinan. Trátase de persoas ou de familias que se viron forzadas a deixar o seu lugar de residencia e a migrar como consecuencia das ameazas recibidas nun conflito armado no que participan grupos guerrilleiros, paramilitares, o narcotráfico, as milicias urbanas e as bandas do crime organizado. Nas entrevistas realizadas a diferentes membros destas familias percíbese que o momento que marca un antes e un despois nas súas vidas é, sen dúbida, aquel en que deberon fuxir do seu lugar de residencia (Castañeda, 2004).

En cada un dos casos mencionados os actores dan conta no seu discurso dun tránsito desde unha situación a outra, de estar vivindo nun contexto que lles é alleo ou de ter que renunciar aos seus soños e expectativas ao percibir que cambiaban as

regras de xogo. En todos os casos trátase de familias que non decidiron a súa sorte actual, que se viron forzadas a asumir un novo modo de vida e un novo mundo de posibilidades. A análise das situacións observadas permítenos enunciarnos que, en última instancia, todas as familias entrevistadas en cada un dos escenarios mencionados son desprazadas.

En efecto, o estudo dos desprazados é moi esclarecedor do que ocorre na rexión desde hai xa máis de dúas décadas. A descrición que fan as autoras do traballo desenvolvido en Colombia permite destacar algunhas características da situación que viviron e que viven estas familias.

Enunciamos a continuación algunhas delas: a) a especificidade do desprazamento, comparada coas historias de migración rural-urbana ocorridas como parte dos procesos de modernización da sociedade colombiana, amosa o carácter compulsivo deste cambio; b) o proceso é dificilmente evitable e reversible pola ausencia de mecanismos de alerta temperá ou pola escasa posibilidade que teñen as familias de regresar ás localidades das que proveñen; c) a transición significou en todos os casos unha perda nas condicións materiais de vida; d) o novo escenario no que se atopan carece de programas que os axude a soportar a situación e a aliviar os efectos; e) os saberes e as destrezas que traen os adultos non teñen valor no novo contexto. As historias de aprendizaxe dun oficio dilúense cando o cambio de situación que viven fai que eses saberes perdan todo o seu valor, e as súas ferramentas xa non sirvan máis; e f) a nova vida é máis cara. Todo se resolve a través do mercado e quen non ten diñeiro non come. Iso leva a que toda a familia deba mobilizarse para xerar ingresos, o que afecta de xeito significativo á dinámica e ás relacións no interior do grupo familiar (Castañeda e outros, 2004).

Sen desmerecer a gravidade da situación das familias desprazadas pola violencia en Colombia, cabe preguntarse se non lles pasou o mesmo aos excluídos, aos novos pobres, a aqueles que ven como se desintegra o armazón social que os sostén, ás familias rurais, aos membros de cada un dos escenarios traballados. Dalgún modo é posible sostener que todos son desprazados en tanto que vítimas dun corremento compulsivo ao que non puideron resistirse e que inevitablemente os sitúa nun presente marcado polo empobrecemento, pola incerteza, pola inseguridade e pola desprotección. Comparado con dez anos atrás, todas as familias manifestan estar vivindo noutra sociedade. Cando se fala de desprazados estase falando de todos aqueles perdedores no proceso de reestruturación social que vive a rexión. Todos pasaron por un desprazamento que implicou un cambio vertixinoso cunha gran dose de aleatoriedade nas súas traxectorias. O desprazamento é velocidade, é un cambio profundo en tempos acoutados. Hoxe América latina é outra e, neste cambio, a gran maioría das familias viviron esta experiencia de desprazamento social. En todo caso, a especificidade da situación dos desprazados en Colombia é a violencia que enmarca estes procesos. Detrás de cada unha das historias de desprazamentos forzados hai unha historia de morte, e é isto o que lles confire a estas experiencias o

carácter trágico que teñen e o que pon un límite á comparación coas outras situacións analizadas.

Emilio Tenti destaca que hoxe as nosas sociedades latinoamericanas están en transformación permanente. Masas de individuos deben enfrontar contextos estruturais completamente diferentes daqueles que presidiron a configuración da súa subxectividade (campesiños que deben acomodarse nas cidades, mulleres feitas para o fogar que teñen que traballar, individuos que chegan a institucións que non foron feitas para eles). O normal é o desaxuste entre o *habitus* e as condicións de vida (Tenti, 1994).

## 5. ESCOLAS QUE SE ADORMECEN

Que pasou nese mesmo tempo coas institucións educativas? Hai tamén nas escolas un momento de quebra? Acompañan eses desprazamentos múltiples? Non podería ser doutro modo, logo dunha década marcada por un gran debate sobre o futuro da educación e pola implementación de reformas dos sistemas educativos en case todos os países da rexión. A década do anos noventa está marcada por unha forte reforma das axencias estatais responsables das áreas sociais. A escola, e o sistema educativo no seu conxunto, quedan comprendidos nesta dinámica, e é neste marco no que se desenvolven as reformas educativas.

O feito de que as reformas educativas tiveran lugar nestas circunstancias ten algunhas implicacións. En primeiro lugar, estas son parte constitutiva das reformas de estado e do conxunto das políticas sociais desenvolvidas nese período, polo que non poden ser interpretadas como feitos illados, exclusivos do campo educativo. En segundo lugar, a relevancia política da educación na axenda social dos países da rexión vese reforzada durante os anos noventa, entre outros factores, polo lugar central que se lle dá á educación como motor do desenvolvemento social, no marco do novo modelo económico e social imperante. Por último, a lóxica da focalización presente nos programas de todas as áreas sociais da década e o agravamento da situación social artículanse para dar cabida ao desenvolvemento dos programas compensatorios en educación, accións que se caracterizan por estaren orientadas en función dos principios de discriminación positiva a favor dos sectores máis pobres.

As reformas levadas a cabo na rexión estiveron rexidas polos imperativos de calidade e de equidade, e os sistemas educativos non deixaron de considerar a complexidade do contexto do que proveñen os seus alumnos, orientando as súas accións á redución da crecente brecha que os separa da escola. Os programas compensatorios constituíron a principal política de equidade no campo educativo e partiron, precisamente, do recoñecemento da cada vez maior heteroxeneidade social, e o seu impacto no aumento das desigualdades nas posibilidades educativas dos nenos e dos adolescentes.

Un feito que caracteriza o conxunto de programas compensatorios desenvolvidos na rexión é unha gran similitude nas súas formulacións. Hai certos trazos co-

múns a todos os programas, entre os cales se poden destacar, en primeiro lugar, que estas políticas puxeron unha especial énfase en aspectos endóxenos ao sistema educativo, principalmente naqueles de índole material. Así, nos países da rexión fixéronse grandes esforzos en infraestrutura e equipamento dos establecementos orientados a ampliar a oferta e a recompoñer as condicións para o traballo na aula. Un segundo elemento de similitude é o estímulo ao desenvolvemento de proxectos no ámbito local como parte da meta de descentralización que está presente en todas as reformas destes países. Por último, un terceiro aspecto común ás políticas desenvolvidas, que entra en tensión co punto anterior, é a escasa participación dos beneficiarios destes programas no seu deseño e xestión. Esta homoxeneidade no campo dos programas compensatorios repítese en gran medida no conxunto das políticas educativas e sociais na rexión durante os anos noventa.

Aínda que os programas compensatorios representaron o principal instrumento de acción orientado a neutralizar as disparidades nas condicións coas que chegan os nenos ás escolas, estes programas van acompañados por outras accións constitutivas das reformas, tales como os cambios curriculares, o desenvolvemento de novas propostas pedagóxicas ou as actividades de formación docente, entre outras.

En que medida as reformas educativas e, dentro delas, os programas compensatorios, implicaron cambios que estiveran á altura dos desafíos que impón a dinámica social da rexión nos últimos anos? En relación coas reformas educativas, prevalece nestes momentos un clima de desencanto polos magros avances que implicaron, á luz das expectativas que se tiveron sobre elas no momento do seu deseño e lanzamento. Neste punto cómpre destacar que as reformas educativas da rexión xeráronse nos primeiros anos da década dos anos noventa, momento no que se manexaba como horizonte cara ao futuro un escenario social moito máis apropiado para as prácticas educativas ca o actual.

Os primeiros efectos das políticas de axuste económico implementadas a principios da década permitían albiscar unha tendencia de crecemento cunha redución da pobreza nun proceso de recomposición da deterioración social que significara a crise da década dos anos oitenta. A situación social é hoxe moi diferente –e moito máis adversa– á que se albiscaba como posible no medio prazo dez anos atrás. As reformas educativas non puideron prever un cambio social desa magnitude e quedaron fóra de contexto fronte aos procesos descritos aquí baixo a idea integradora de desprazamentos. Independentemente do grao de acerto ou de desacerto de cada unha das accións que formaron parte destas reformas, a situación social actual cuestiona os diagnósticos sobre os cales foron deseñadas.

En relación cos programas compensatorios, débátese intensamente sobre os verdadeiros alcances que tiveron os ditos programas e en que medida significaron unha redución das brechas sociais no acceso ao coñecemento. Pero na súa concepción, a posta en marcha de programas compensatorios implica centrar as accións orientadas aos sectores máis pobres con accións que non cuestionan o corpo central

das políticas educativas. A idea de compensación ten que ver con neutralizar os efectos da pobreza –compensando as carencias– e con habilitar a todos os nenos e adolescentes para que participen en prácticas educativas deseñadas para un universo socialmente máis homoxéneo.

Un desaxuste nos diagnósticos –que fixo imposible prever a magnitude dos cambios sociais e a decisión de abordar o problema da pobreza a partir de estratexias “periféricas” que protexen o corazón das políticas educativas– tradúcese en sistemas educativos que resultan pouco sensibles ao cambio e dotados de recursos adecuados para un contexto social que non é o actual.

Fronte a estas reformas e cambios institucionais, pero fundamentalmente polo modo en que é percibido polos diferentes actores –en especial polos docentes–, pódese construír a imaxe dunha escola debatida entre a necesidade de avanzar, de modo que lle permita responder ás demandas e obrigas que representa o novo escenario en que desenvolven as súas prácticas, e o risco de perder a súa identidade. A observación de escolas en contextos sociais adversos permite captar unha dificultade institucional de administración do cambio na situación dos seus alumnos. Os sinais son múltiples, nalgúns casos case imperceptibles, pero falan dunha inercia institucional que intenta facer invisibles os novos fenómenos sociais que se filtran nas aulas.

Un primeiro punto que cómpre destacar é que nos docentes as referencias ás reformas son escasas. En Bos Aires percíbese unha certa dificultade por parte dos docentes e dos directivos para sentirse parte dunha armazón institucional que transcende a escola e que se estende cara a todo o aparello estatal. Por iso, as políticas promovidas polos ministerios ou polas secretarías son vividas por eles como alleas, non se senten parte delas, e só as fan propias na medida en que adquiren existencia nas escolas. As reformas só son percibidas se significan un cambio nas súas prácticas e, nese sentido, as mencións son negativas en moitos casos.

Por outra parte, nas institucións educativas operan certos mecanismos que dalgún modo poden ser pensados como orientados a postergar a aceptación do novo escenario social. Os exemplos son diversos: a insistencia no uso do gabinete psicopedagóxico, o non recoñecemento dos alumnos desprazados nas aulas, a imposibilidade de ver o empobrecemento dos seus alumnos, a *invisibilización* dos nenos que proveñen das zonas rurais máis afastadas, a selección dos alumnos ou a apelación a unha estética “predesprazamento”.

Cando os funcionarios e os docentes dunha escola asumirán que certas prácticas e condutas deberían deixar de ser vistas como expresión de problemas individuais de certos alumnos, e que son un sinal dun proceso colectivo e social? Sen dúbida, este cambio no diagnóstico que cada institución fai das causas dos conflitos que se xeran no seu interior é unha tarefa difícil e –segundo se percibiu no traballo de campo– habitualmente postergada. A apelación ao gabinete psicopedagóxico é un claro exemplo diso. Os docentes insisten en enviar ao gabinete a todos aqueles

alumnos que mostran unha conduta non esperada, aínda cando esta situación remite á maioría dos rapaces, nunha actitude que pon no neno, no individual, a causa do problema, e que demora a posibilidade de comprendelo como situación colectiva que transcende a cada un deles.

Nas escolas de Colombia é posible detectar unha actitude de agochamento dos desprazados, que son tratados coma se non o foran. Isto xera nalgúns docentes malestar por asumir que están manexando inadecuadamente unha situación por falta de recursos ou de formación e, noutros casos, pola certeza de estar facendo o adecuado para integralos no conxunto dos seus compañeiros.

No caso arxentino foi posible percibir a dificultade que tivo a escola á que asisten nenos de sectores denominados “novos pobres” para asumir a situación destes alumnos. Como procesar o paso dunha escola de clase media que facía colectas e doazóns ás institucións máis necesitadas do país a outra que debe ofrecer unha merenda para garantir un mínimo de alimentación que permita soste a calidade nos seus logros educativos? Foi necesaria a evidencia da fame para que a institución reaccionara, indicio da dificultade de percibir gradualmente os cambios na situación dos seus alumnos, e poder así acompañalos desde as súas prácticas.

Tanto no Perú coma en Chile os mecanismos explícitos e implícitos de selección de alumnos vixentes nalgunhas escolas poden ser interpretados como un modo de impedir que ingresen nas súas aulas as novas realidades, permitíndolles o ingreso só a aqueles nenos e adolescentes que responden a un perfil máis próximo a aquel co cal as institucións se senten en condicións de garantir uns bos resultados. E, por último, podemos mencionar unha apelación a unha estética tradicional como actitude de construír a escola como referente moral desde o cal parapetarse fronte a un aparente caos que ofrece a situación actual. Unha expresión diso sería aquela mestra que reprende aos seus alumnos por usar ariños ou por vestir de determinada maneira, actitude que sustenta desde unha apelación ao que é “ser un home” ou “ser un bo rapaz”.

En todos estes casos podemos ver prácticas que postergan o cambio, que esquivan ou que negan os indicios dunha nova realidade, nun esforzo resistente por afeerrarase a unha imaxe do contexto social, das familias e dos seus alumnos fronte á que se senten máis eficaces. Unha das expresións máis claras desta lentitude é a situación na que se atopan os docentes, quen, como axentes institucionais, son portadores de recursos e de propostas que lles son insuficientes fronte á complexidade das situacións ás que se enfrontan día a día, e pola que se ven obrigados a poñer algo de si mesmos para cubrir esas carencias. Aquilo que a institucionalidade non dá, o axente vese obrigado a inventalo.

Unha análise similar pode facerse fronte aos pais de familia creando oferta educativa, como é o caso das escolas comunitarias de Colombia. Cando familias dunha comunidade pobre se ven na necesidade de crear a súa propia escola –obviamente pobre– e de saír a buscar o recoñecemento institucional, están poñendo en eviden-

cia a falta de resposta do sistema educativo para poder garantir unha oferta de calidade ás comunidades máis postergadas contribuíndo, así, á súa exclusión.

Estes exemplos chegan para debuxar institucións rexidas por unha dinámica pouco apropiada ás esixencias que lle impón o cambio social que lles dá contexto. As institucións educativas avanza cunha inercia que lles imprime un movemento pouco sensible a aqueles estímulos que deberían reorientar a súa dirección, nunha traxectoria que insiste nun horizonte xa inexistente. A institución móvese moi lentamente nun devir lineal, continuo. O peso que lle dá a súa historia fai que nada a free, a acelere, ou que cambie ese horizonte. Non hai atranco ou estímulo que a mova dese estado inercial.

Por un lado, está a metáfora do desprazamento na vivencia das familias, imaxe que remite ao cambio abrupto, profundo, estrutural. Polo outro, están as imaxes do inmovilismo e da inercia institucional: cambios lentos, tendencias estables. Son as aulas dunha escola cunha proposta institucional que dá conta dunha traxectoria lineal e lenta, nenos con traxectorias zigzagueantes, descontinuas, con quebras, veloces.

A educación, como xa se advertiu, presupón un pacto entre a escola e a familia. Pero este pacto está en risco cando, fronte ao cambio que viviu a rexión na última década, ambas as dúas partes van por camiños distintos. Unha sociedade que se fragmenta, que se atomiza, que se divide en partes que adquiren traxectorias aleatorias, impredecibles. E fronte a ela, un sistema educativo lento, que intenta captar esa fragmentación social mediante a súa propia fragmentación pero dun modo que, lonxe de compensar as desigualdades no acceso ao coñecemento, as intensifica. Xa se dixo que os problemas de equidade dos sistemas educativos pasan polo grao de axuste ou de desaxuste entre a oferta educativa e a demanda, entre a escola e o alumno, e que se expresa na brecha existente entre o alumno ideal para o cal está preparada a escola e o alumno real que ingresa nela. Unha análise dinámica, localizada no tempo, das tendencias e das traxectorias das partes desta relación móstranos un continuo afastamento entre elas. A incorporación da dimensión temporal na análise dos problemas de equidade no acceso ao coñecemento móstranos non só que son cada día máis complexos senón que requiren cada vez máis unha intervención urxente.

Cando un pode percorrer as escolas na rexión, a debilidade institucional non pasa inadvertida. A desatención dos recursos físicos, a falta de materiais provistos aos docentes para abordar o novo escenario, ou a debilidade das normas son expresións de escolas desenganchadas dun corpo institucional que lles dea solidez e lexitimidade e, en consecuencia, nunha especie de deriva dirixida pola intuición e pola vontade dos docentes e dos directivos.

Como xa se sinalou, un feito que se pon en evidencia no discurso dos docentes é que aquilo que a institución non ofrece, o axente institucional invéntao; o que a escola xa non pode supoñer, o docente agrégao. Como resultado desta dinámica, os axentes quedan afectados e vense obrigados a inventar unha serie de operacións pa-



ra habitar as situacións institucionais. Se o axente non configura activamente esas operacións, as situacións vólvense inhabitables. Un atópase permanentemente con docentes que, ante a ausencia dunha resposta institucional fronte ao novo escenario social, improvisan solucións informais cun maior ou cun menor grao de éxito. Se, a pesar de que o alumno real se parece cada vez menos ao alumno esperado, as escolas seguen funcionando débese, en gran medida, á capacidade dos docentes e dos directivos de liberarse da inercia e da lentitude da institución que lles dá soporte, e de animarse a actuar desde o seu compromiso e desde as súas capacidades en prácticas xa desinstitucionalizadas.

A dinámica institucional presupón unha superioridade do rol sobre o individuo. Neste sentido, cómpre esperar que o mestre sexa portador de principios que estean por riba del, que o rol quede por diante da personalidade, *invisibilizando* ao suxeito. Hoxe, no proceso de desinstitucionalización que vive a escola, as prácticas cotiás na aula constitúense en relacións persoais, intersubxectivas e, en consecuencia, o conflito, tamén desinstitucionalizado, pasa a ser *psicoloxizado*.

Nos feitos, os sistemas educativos logran moitos dos seus resultados a partir das iniciativas persoais dos docentes, quen se ven na necesidade de sumar un plus de enerxía e de inventiva ás súas tarefas para poder educar en situacións cada vez máis adversas. Cada mestre vese limitado polos recursos institucionais que porta e vese desafiado a un compromiso persoal sen o cal estarían en xogo a situación dos seus alumnos, a súa e a das súas institucións. Son exemplos aqueles que poñen diñeiro dos seus petos para as merendas, os que se converten en “terapeutas” dos pais dos seus alumnos, os quen saen a buscar aos nenos ás súas casas ante a ameaza de deserción, os que se converten en cocineiros, os que lles quitan os piollos da cabeza aos nenos, os que lles aprenden a usar o baño ou os que deben improvisar novas formas de ensinar fronte a esta realidade que se lles presenta.

Os docentes, ao igual ca os traballadores sociais, ca os axentes sanitarios ou ca outros funcionarios públicos que teñen interacción permanente coas familias neste novo escenario social, remiten inevitablemente á imaxe de soldados que son enviados á fronte de batalla cun armamento obsoleto e en mal funcionamento. Sexa por soster prácticas institucionais desde diagnósticos que subestiman a gravidade e a profundidade dos procesos sociais que se están vivindo, por carecer dos recursos adecuados para desenvolver unha oferta á altura das circunstancias ou por non darlle prioridade á educación nos sectores sociais máis postergados, estes axentes son colocados nunha realidade que supera de lonxe as súas posibilidades de acción, coa expectativa de que se van poder amañar dalgún modo, poñendo de si aquilo que non se lles brinda institucionalmente. Canto máis visibles son as iniciativas dos docentes, máis cuestionada queda a institución á que pertencen. O corremto que debe facer o docente respecto do seu lugar institucional para facerlle fronte a un problema dá conta da incapacidade da institución para ofrecerlle os recursos necesarios para abordalo. Que pasaría cos nosos sistemas educativos se os docentes traballaran “polo regulamento”?

Cabe aquí preguntarse en que medida un sistema con esta debilidade institucional está en condicións de xerar unha dinámica acorde ás esixencias do novo escenario social. Cando se indaga sobre o sistema educativo no seu conxunto nace a imaxe dun aparato incapaz de conter e de orientar aos seus establecementos ou de garantir que cheguen a eles os recursos e as decisións que se toman no centro. Cando se analizan as escolas, o que se percibe é que estas poden lograr unha maior ou menor capacidade de posición fronte ao cambio, pero en gran medida iso depende de factores non institucionais, dos docentes e dos directivos en tanto suxeitos máis que en tanto funcionarios do sistema. Dalgún modo, as solucións son marxinais, non sistemáticas, parainstitucionais.

É un feito que houbo esforzos por fortalecer as institucións educativas, pero é difícil poder dicir se están mellor ou non que hai quince ou vinte anos. Cando se percorren as áreas rurais ou as periféricas urbanas é habitual ver que os establecementos son novos. Isto fala dunha mellora na oferta. Cando se ingresa en establecementos tradicionais, a imaxe é de deterioración na súa infraestrutura, no seu equipamento e na condición dos seus docentes. No discurso dos actores, a valoración recorrente é de deterioración. Estamos ante sistemas educativos que articulan estes cambios dispares que se constitúen en pequenos impulsos que o van movendo gradualmente da súa traxectoria inicial. Cabe preguntarse se eses desvíos son cara ao lado adecuado e da magnitude necesaria. Parecera que non é así. A magnitude destes cambios é mínima en relación cos necesarios, e en direccións diversas que se neutralizan nunha resultante de certa continuidade degradada, nun proceso de debilitación permanente.

Podería ser doutro modo? Dubet e Martuccelli sosteñen que esta desinstitucionalización da escola non debe ser pensada como un problema de desaxuste ou de incapacidade de acompañar os cambios que se dan na sociedade. Pola contra, trátase dun cambio de fondo, que se produce no momento en que a escola se converte nunha escola de masas. Para unha escola que ten a obriga de garantir oportunidades a todos, xa non é a orixe social senón o desempeño o que determina a carreira escolar, a pesar de que o desempeño está marcado pola orixe social. Isto non se fai visible nos resultados, pois seguen sendo os pobres os perdedores e os ricos os triunfadores, pero ten un impacto moi forte na institución –a selección faise agora dentro da escola e non fóra– e na vivencia dos alumnos, depositarios da responsabilidade do seu fracaso.

Por outra parte, a masificación alterou o valor das credenciais, o cal modifica a relación dos rapaces e das familias co sistema educativo. Ademais, a masificación significou a irrupción de estraños nas aulas, nenos que nunca ingresaran nelas, que xa non adoptan as actitudes escolares esperadas e as motivacións previstas. Nos termos formulados ao longo deste texto, cada vez máis pérdese a imaxe do alumno esperado, aquel para o cal foi pensada a escola, e imponse a deste novo rapaz no que as institucións nunca pensaron.

Estes cambios, entre outros, fan que a escola sexa considerada por diversos actores como en crise, desencadeando a nostalxia dunha idade de ouro perdida para sempre, como se a recomposición daquela escola, a súa reinstitucionalización sobre a base daqueles piares, fora unha solución adecuada fronte a este novo escenario social (Dubet e Martuccelli, 2000). Aínda peor, o desprestixio das institucións é unha das claves que permite entender a renuncia de moitos pais á posibilidade dunha educación de calidade para os seus fillos. Un certo realismo na avaliación que fan das súas posibilidades e da frustración ante reclamos anteriores opera como un límite ás demandas dalgúns pais, límite funcional debido á escasa posibilidade dos docentes e dos directivos a darlles respostas a esas demandas.

Na súa propia debilidade, as escolas non só deixan de ser portadoras dun ideal de igualdade no acceso ao coñecemento senón que, ademais, reforzan unha actitude de resignación e de renuncia visible naquelas nais que prefiren mandar aos seus fillos á escola comunitaria pois alí os nenos van cando poden, chegan e saen á hora que queren, se quedan durmidos non lles pechan a porta “*como pasaba na escola pública*”, e se non queren estudar máis “*pois veñen para a casa*”. Pola contra, ante escolas prestixiosas os pais teñen elevadas expectativas en relación coas posibilidades dos seus fillos e establecen un diálogo coa institución desde un lugar de demanda máis cualificada.

A frustración non só a viven os pais con respecto á educación que reciben os seus fillos senón que tamén invade aos docentes polas condicións nas que traballan e polos resultados que logran cos seus alumnos. Esta perversa sintonía entre as expectativas duns e doutros non fai máis ca instalar un teito á posibilidade de lograr unha boa educación entre os sectores máis desfavorecidos da rexión.

## BIBLIOGRAFÍA

- BELLO, M.; VILLARÁN, V. (2004): Educación, reformas y equidad, en los países de los Andes y del cono sur: dos escenarios en el Perú. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- BOURDIEU, P. (2002): *Los tres estados del capital*. (Tradución inédita de E. Tenti).
- CASTAÑEDA, E.; CONCERS, A.M.; GALEANO PAZ, M. (2004): *Equidad, desplazamiento y educabilidad*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- DUBET, F.; MARTUCELLI, D. (2000): *En la escuela*. Buenos Aires: Losada.
- FEIJÓO, M.; CORBETTA, S. (2004): *Escuela y pobreza: desafíos educativos en dos escenarios del gran Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- NAVARRO, L. (2004): *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- TENTI, E. (1994): “La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J.C. Passeron”, en: *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.