

Reforma de la Educación: Instituciones y necesidades

Luis Ratinoff*

* Antiguo profesor de la Universidad de Chile, de la Escuela de Estudios Internacionales Avanzados de la Universidad John Hopkins y del Programa Latinoamericano de la Universidad de Georgetown. Entre 1992 y 1995 fue Jefe de la Oficina de Estudios Estratégicos del BID, Washington, D.C.

Examina, el autor, el problema de las reformas educativas desde dos perspectivas. Una, al interior de los sistemas escolares, como adecuación de los medios al logro de fines, teniendo en cuenta la lógica de las cantidades dentro y fuera de las instituciones y la limitación de los recursos. Otra, desde fuera de los sistemas educativos como desafíos que plantea la complejidad, inseguridad e integración de los mercados, mostrando la magnitud de las brechas se separan las socializaciones que realizan agentes, de los nuevos factores que inciden en las experiencias humanas de aprender a ser.

The problem of educational reform is examined from two perspectives. One, from the inside, examines the adequacy of means to the achievement of ends, considering the logic of quantities in and out institutions, as well as the shortage of resources. The other perspective, from outside the educational systems, examines such aspects as: challenge posed by complexity, uncertainty and integration of markets, showing the magnitude of gaps which separate the socializations made by agents, from the new factors which affect the human experiences of learning to be.

Este papel examina el problema de la reforma de la enseñanza desde dos perspectivas. Primero, desde adentro de los sistemas escolares, como adecuación de los medios al logro de fines y tomando en cuenta dos factores: la lógica de las cantidades tanto adentro como afuera de las instituciones y la limitación de los recursos.

Estos factores dan lugar a dos tipos de reformas. Allí donde el dinamismo depende de la cantidad, aparece la necesidad de llevar a cabo cambios adaptativos. La historia de América Latina, durante este siglo, muestra cómo una sucesión de “adaptaciones” asociadas a un proyecto político hizo crisis cuando esos objetivos dejaron de ser viables. En la medida que el proyecto fue agotando sus posibilidades, aumentaron los problemas funcionales del sistema de enseñanza. La concepción de la “reforma estructural” se origina a su vez en el desafío de la precariedad de los recursos y se apoya en un proyecto político sustitutivo, que acentúa la importancia de la formación de capitales en el mundo fluido de fines del milenio.

La segunda parte de este ensayo examina el problema educativo contemporáneo desde afuera de los sistemas, como desafíos que plantea la complejidad, la inseguridad y la integración de los mercados, mostrando la magnitud de las brechas que separan las socializaciones que realizan agentes, de los nuevos factores que inciden en las experiencias humanas de aprender a ser.

Estos problemas plantean la necesidad de una transformación, tanto de los sistemas de socialización como de los contenidos de esos procesos.

La Reforma de la Educación y el Apogeo y Crisis del Proyecto Antioligárquico

La “*reforma universitaria*” y la instalación de las instituciones básicas de los sistemas nacionales de educación concentraron la atención política de las elites latinoamericanas a comienzos de este siglo. Ambos temas expresaban el surgimiento de una visión post-oligárquica de la sociedad y servían al mismo tiempo para articular las metas de movilidad social y apertura política de las nacientes clases medias urbanas.

Hacia fines de la Segunda Guerra Mundial, las bases legales e institucionales de los sistemas nacionales de educación ya estaban en su lugar, con la excepción de unos pocos países de la región, donde había significativos grupos indígenas y/o el pacto oligárquico mantenía todavía su vigencia.

Durante los treinta años siguientes, el funcionamiento de las instituciones escolares estuvo condicionado por la expansión de la cobertura. Al tiempo que esto era un aspecto estratégico de la tarea de escolarizar a la población, constituía la justificación misma de esas instituciones. Dada la premura de los plazos que demandaba el proyecto político de integrar sociedades heterogéneas, el proceso ocurrió desordenadamente, sobre la base de establecimientos y sistemas que estaban mal preparados para responder a las demandas que planteaba la masificación y, por cierto, con recursos que no podían expandirse al mismo ritmo de la matrícula.

El Período de las Reformas Adaptativas

Esos fueron años dinámicos de adaptación a la creciente escala y heterogeneidad de las demandas. Hacia 1980, los sistemas escolares existentes representaban el sedimento de reformas sucesivas y superpuestas.

Ampliar la cobertura primero y luego, reformar las instituciones para resolver los problemas de la nueva escala, fueron las dos fases inseparables de un ejercicio que se repitió varias veces a lo largo de estos tres decenios. Podría afirmarse que las reformas adaptativas constituyen la historia de las instituciones y procedimientos que, hacia fines de los años setenta, condujeron a la crisis de la escolarización latinoamericana.

El examen de esta experiencia tan variada muestra que, a pesar de la diversidad regional, hubo áreas coincidentes que definieron el sentido de las adaptaciones. Todas estas reformas privilegiaron la solución de los problemas funcionales de los sistemas, en el supuesto que la racionalización de los procesos e instituciones permitiría escalar nuevas metas. Del mismo modo, intentaron vincular la escuela al mundo del trabajo, simplificando y reduciendo gradualmente los contenidos culturales que no incidían de algún modo en las conductas productivas. Además, este empobrecimiento de los contenidos pareció ser la solución adecuada para mantener un piso mínimo de calidad en ambientes masivos y heterogéneos, muchas veces adversos a la escolarización.

Las reformas adaptativas defendieron el concepto de un espacio institucional protegido para impartir educación, sin consideración del origen social de los estudiantes y, por lo tanto, basado en el principio ético del acceso universal y de la responsabilidad pública por la provisión del servicio. Todos los ajustes a la masificación intentaron infructuosamente armoni-

zar las consecuencias de tendencias que acentuaba las diferencias económicas y sociales, con sistemas escolares cuyo éxito suponía una progresiva mayor equidad.

No es de extrañar que los espectadores de la crisis de esos sistemas de enseñanza tuvieran la impresión de enfrentar una situación sin salidas. De una parte, recursos insuficientes para cubrir las necesidades, pero de otra parte, el juego de los grupos interesados contribuía a que la estructura institucional de la educación fuese inmanejable.

Del “Sistema” a la “Industria Educativa”

Estas percepciones fomentaron, en América Latina, el clima de opinión que alentó las así llamadas reformas estructurales. La radicalidad de las nuevas propuestas reflejó la radicalidad del diagnóstico de la situación. Estas reformas atribuyeron los problemas y deficiencias de la enseñanza al mal uso de los recursos públicos y esto último, a los incentivos universalistas y centralizadores del monopolio estatal, que supuestamente fomentaba una red parasitaria de intereses particulares, adversos al progreso de la escolarización.

Acabar con el monopolio y reemplazarlo por mecanismos abiertos de competencia, fue, sin duda, la prescripción estratégica de los estructuralistas. Para lograr este objetivo, propusieron descentralizar y privatizar los servicios, en el supuesto que es posible alcanzar metas de equidad segregando las experiencias educativas en función de las capacidades económicas de las familias.

Al restringir la responsabilidad universalista del Estado por compromisos públicos limitados a la cobertura focalizada de los más necesitados, el propósito de los estructuralistas fue sustituir el monopolio y sus instituciones protegidas por una “*industria de la enseñanza*”, basada en el dinamismo de la libre competencia de “*empresarios*” educativos. Estas reformas, allí donde se han implementado, han tenido éxito en cuanto a modificar la organización y los sistemas de incentivos del sector.

La metáfora de un espacio abierto, en el cual compiten los intereses de la enseñanza, se apoya en la idea que el nivel de cultura de los individuos no sólo es un bien social que fomenta economías externas de largo plazo sino que, además, recompensa directamente a los poseedores de esas calificaciones. Por lo tanto, la educación constituye un capital acumulable, que mejora

la productividad individual y el “stock” social es la suma de esas escolaridades. El tema de la captura privada de los beneficios justifica que los productos del sector sean transables y que el Estado reduzca doblemente su responsabilidad: a los recursos liberados para esos propósitos y a los grupos que no pueden adquirir su educación.

Recapitulando, en el modelo de los estructuralistas, la solución de los problemas de la enseñanza y la cobertura de las brechas depende principalmente de la racionalidad en la asignación de los recursos; es un subproducto de las innovaciones que introduce la competencia, de la aplicación de criterios de costo/beneficio para definir las prioridades del gasto, de las respuestas flexibles de pequeñas unidades a demandas específicas y de la eficiencia alcativa que produce la focalización de los subsidios. Desde esta perspectiva, el mejoramiento de la efectividad de la escuela es un derivado de la racionalidad agregada del sector.

Los Resultados del Modelo de la Reforma Estructural

Es difícil hacer un balance de cuál ha sido hasta ahora el aporte de las reformas estructurales allí donde se han instrumentado. Si bien todavía es muy temprano como para sacar conclusiones definitivas, las evidencias preliminares muestran que los resultados obtenidos son, sin duda, distintos de los proyectados en el paradigma de la “*industria educativa*”. Es evidente que la implementación de este concepto normativo ha tropezado con obstáculos difíciles de resolver, provenientes de la regresividad de la distribución del ingreso, de las desigualdades y barreras sociales y de la heterogeneidad cultural de la población. Pareciera que la realización de su potencial futuro depende de la gradual reducción de esas diferencias.

Podría decirse, de una manera muy general, que las reformas estructurales contribuyen a aumentar la oferta de educación y la adaptabilidad agregada del sector, principalmente en la enseñanza no subsidiada y al parecer como consecuencia de la multiplicación de las empresas educativas. En cambio, en la enseñanza subsidiada, el monto exiguo de las subvenciones y los procedimientos de entrega y control de los recursos parecen haber acentuado algunas rigideces típicas, asociadas a la falta de opciones propias de los escenarios de atrición presupuestaria.

Las informaciones son ambiguas en cuanto a la mejora de la calidad, que pudiera resultar de la concurrencia de un mayor número de empresas

educativas. No hay datos que permitan hacer comparaciones con la situación anterior. Es probable que las instituciones no subsidiadas tendieron a mantener normas de calidad, sobre todo en aquellos niveles en que el status y la movilidad educativa son componentes esenciales de las aspiraciones de quienes adquieren educación. Sería un error, sin embargo, suponer *a priori* una distribución uniforme de la calidad. Este es un campo en que, mientras la oferta vaya a la zaga de la demanda, como parece ocurrir, habrán amplios espacios abiertos para ofrecer productos de inferior calidad relativa, si bien superiores a los promedios del sector subsidiado de la enseñanza.

Las pruebas de rendimiento académico indican que, en comparación con la educación que se transa en el mercado, la calidad del sector subsidiado es significativamente inferior y refleja la incidencia de problemas estructurales no resueltos. La verdad es que estas brechas, tanto en calidad como en duración de las escolaridades, muestran que los resultados continúan siendo regresivos. Las hipótesis más populares que se usan para explicar las diferencias, apuntan a la insuficiencia de los subsidios o a la ineficacia de los procedimientos pedagógicos o a ambos, ya que, en el nuevo modelo, la focalización asegura que los grupos necesitados tienen mejor acceso a los recursos públicos. Muchos piensan que, con tecnologías más efectivas y menos restricciones económicas, la situación podría mejorar significativamente, pero estos propósitos son difíciles de alcanzar sin un clima político apropiado, que sea favorable al logro de objetivos de equidad.

Iguales pero Separados

No es esta la primera vez en la historia de la educación que se plantea el proyecto de crear un sistema escolar público, especializado en los pobres. La idea particularista de segregar las clientelas con el objeto de atender mejor las necesidades de cada grupo, ha sido ensayada en distintos países con resultados muy diversos. Es evidente que las ventajas de la especialización social ocurren cuando la tecnología que se usa es apropiada a la situación y los recursos disponibles son adecuados. Con todo, el grado de adversidad de los ambientes sociales en que viven los pobres no es descontable por anticipado, ya que incide negativamente tanto en los costos como en los resultados de los procesos. Las informaciones sugieren que, si bien hay significativas excepciones, también hay umbrales y límites culturales que condicionan el grado de éxito de la escuela; la concentración de los subsi-

dios en los grupos más vulnerables parece no haber logrado, por ahora, los efectos redistributivos esperados.

Como instrumento de asignación de recursos, no hay duda que la focalización y el subsidio son poderosas palancas de regulación que evitan las arbitrariedades y rigideces de los controles jerárquicos. Sin embargo, son a la vez un híbrido, que intenta conciliar las ventajas técnicas del “bono” educativo para suplementar ingresos, con las realidades más complejas que están asociadas a la demanda insuficiente de quienes no están en condiciones de adquirir su educación. En cuanto “bono”, imita la impersonalidad de los mecanismos de concurrencia; en tanto factor supletorio intenta también estimular la débil demanda. Sin embargo, en este escenario no hay mecanismos de formación de precios, ya que el subsidio determina unilateralmente el valor y la calidad de la educación de los pobres.

Los ajustes periódicos del subsidio son ejercicios de mediación para reducir el conflicto entre los recursos asignados y los grupos afectados por el escalamiento de los costos. En sistemas mixtos de dos compartimentos, uno privado subsidiado y con poderes para seleccionar los estudiantes y otro público con la obligación de absorber el residuo no seleccionado, el estímulo que produce la concurrencia de nuevos empresarios privados es reducido. El primer compartimento tiende a comportarse como beneficiario pasivo de la situación: de una parte absorbe las economías externas implícitas en la autoridad para escoger a los estudiantes motivados hacia la escolaridad y al mismo tiempo se beneficia, de que el escalamiento de los costos se defina en función de la situación más desfavorable de las instituciones públicas. La verdad es que los ajustes periódicos de las subvenciones contribuyen a la solvencia de los empresarios educativos, sin aumentar paralelamente sus obligaciones.

Las informaciones sugieren que estas situaciones no estimulan la innovación pedagógica en el compartimento subsidiado privado; por el contrario, hay más presiones institucionales para innovar en el compartimento público, a pesar de que en este último existen también pesadas restricciones, que se derivan de estrictos mandatos y regulaciones. Esto se explica tal vez porque la interacción de los públicos e intereses que intervienen en función de objetivos generales y la escasez de recursos en el área pública, incentivan la necesidad de producir respuestas innovativas.

Finalmente, es evidente que el nivel del subsidio y las dificultades del ambiente son los factores que condicionan el margen de estímulo de la

focalización. Desde esta perspectiva, tiene sentido concluir que el efecto distributivo se logra cuando las tecnologías son eficaces y los montos públicos asignados son adecuados para las necesidades. De otro modo, la focalización tiende a funcionar como un factor adicional, que se suma a la regresividad general del sistema de enseñanza.

Límites de la “Prescripción Mágica”

En las condiciones en que realmente operan las instituciones educativas, es difícil determinar cuál es su contribución adicional al progreso económico y a la equidad social. Si bien la teoría que inspira a los estructuralistas supone una relación directa y dinámica entre la cultura escolar y el mejoramiento del ingreso de los individuos, es ilusorio esperar que, en un mercado competitivo de calificaciones, la baja calidad de los servicios en el sector subsidiado produzca ese resultado óptimo. Si es que en teoría la educación es –como muchos dicen– la “*prescripción mágica*” que rompe los círculos viciosos, las prácticas deficientes y los resultados precarios que caracterizan la enseñanza que reciben los grupos necesitados parecieran más bien perpetuarlos.

En este contexto, no hay que olvidar que los argumentos que enfatizan la importancia social del capital humano sugieren que el efecto multiplicador agregado de la escolaridad adicional depende principalmente de la habilitación cultural de los grupos excluidos, ya que, a medida que se asciende hacia los estratos más altos, los beneficios de profundizar esas escolaridades tienden a ser marginales.

Si cualquier balance progresivo futuro depende de la habilitación cultural de nuevos grupos más que del mejoramiento adicional de las escolaridades más elevadas, para acumular ese piso cultural mínimo, que contribuye al logro de productividades agregadas altas, es conveniente diseñar políticas educativas que tengan un calendario definido de objetivos de cobertura, de mejoramiento de la calidad y con recursos y mecanismo de decisión, que faciliten sostener esos procesos durante períodos prolongados. Con todo, hay que calcular que esa acumulación es lenta, ya que depende de la incorporación de las nuevas generaciones. Un programa para acelerar el logro de esos objetivos, tendría que elevar también los niveles culturales de las cohortes que ya están fuera de la escuela, pero esto no sólo es caro, sino además difícil de implementar de una manera masiva.

En los últimos cincuenta años, hemos aprendido cómo la preferencia educativa por los jóvenes condiciona la formación de este piso cultural básico, las productividades y el mercado de trabajo. La escolaridad promedio de la población en edades activas representa la suma de las precarias escolaridades de los grupos adultos con la más alta escolaridad emergente, que resulta de la incorporación de los nuevos contingentes que producen las aulas. Hoy día sabemos que esta heterogeneidad cultural tiene consecuencias. Mientras las expectativas empresariales tienden a aproximarse a la productividad promedio de los trabajadores, las expectativas salariales de los contingentes más jóvenes tiende a colocarse por encima de las remuneraciones corrientes que se pagan en los mercados de trabajo. La situación descrita acentúa las dificultades de absorber mano de obra mejor calificada en escenarios de baja eficiencia. Sólo en la medida que la dispersión disminuye, acercándose a un piso cultural común, es más fácil incorporar tecnologías modernas e integrar productivamente mano de obra mejor calificada. La alternativa sería de difícil implementación, porque coordinar la oferta con la demanda de calificaciones requeriría políticas industriales de alta complejidad.

Por eso, es más realista suponer que los efectos progresivos de la enseñanza se logran cuando la acumulación de escolaridad en la población adulta ha traspasado umbrales relativamente elevados. Para alcanzar un piso de cultura básica bien distribuido, no hay más alternativa que invertir a largo plazo en la creación de las economías externas que origina la presencia de una población mejor calificada. La supuesta “magia” de la enseñanza está en la multiplicación difusa de sus frutos tras esa lenta acumulación; en el entretanto, seguirán predominando restricciones, que están asociadas a la persistencia de la heterogeneidad cultural de la fuerza de trabajo.

A la luz de estas consideraciones, el estructuralismo de los años ochenta es una prescripción insuficiente para resolver el problema principal: la persistencia y aun el incremento de las brechas de cantidad y calidad de los productos educativos que reciben los distintos estratos de la sociedad. Es posible que las reformas hayan contribuido a una mejor distribución de los recursos públicos, pero no han conseguido mejorar en la eficacia social de la enseñanza, menos aun en acelerar el proceso de acumulación.

Reflexiones en Torno a un Diagnóstico Post-Estructuralista

Hasta ahora, los dos principales aportes de política de las nuevas reformas son: la mejor distribución social de los recursos públicos asignados a educación, un aumento de la oferta de escolaridad y la reducción de las presiones de los intereses sectoriales que tanto parecen contribuir a la ingobernabilidad de las instituciones escolares. Paradójicamente, estos importantes logros han puesto en evidencia las limitaciones del diagnóstico estructural: su falta de respuesta frente a los difíciles problemas que plantea la desigual distribución de la demanda, la legitimación de productos educativos de calidades muy distintas que se asocian a la estratificación, las preferencias por el corto plazo y la falta de coaliciones educativas comprometidas con el logro de metas colectivas.

Estas deficiencias plantean tres cuestiones centrales. Primero, el problema de la idoneidad de la escuela como instrumento para la ejecución de una política cultural en medios en que predomina la deprivación. Segundo, las consecuencias no previstas de utilizar estrategias que imitan los mecanismos del mercado. Tercero, el desafío que plantea encontrar apoyo público para financiar el margen progresivo de la educación, una vez que se ha reemplazado el universalismo por la focalización.

Hoy día sabemos mejor que proporcionar educación de buena calidad a los pobres puede tener costos adicionales significativos y que los ambientes de deprivación limitan el logro de metas docentes. Es una verdad bien conocida que los valores y anticipaciones funcionales para el aprendizaje formal crean economías externas, que reducen los costos de impartir enseñanza de calidad, pero a la vez difundir la educación entre los desposeídos tropieza con la adversidad de valores y anticipaciones disfuncionales; la escuela absorbe estas deseconomías externas castigando los resultados. Es probable que esto explique una proporción importante de las diferencias en los logros y las limitaciones de las instituciones de la enseñanza como instrumentos de una estrategia sociocultural contra la pobreza.

El uso de mecanismos imitativos del mercado para regular la expansión de la enseñanza tiene diversas consecuencias. La más obvia es que legitima la idea de que las oportunidades y calidades de los productos dependen de la capacidad de pago a las familias. Esto es consistente con la aceptación del principio que, en una sociedad de mercado, es un incentivo natural del sistema que quienes tienen más holgura tengan también mejores opciones, sobre todo si se piensa que la educación es un beneficio transable, que produce

importantes retornos privados. Paralelamente, el propósito de los recursos públicos es compensatorio: habilitar a quienes no tienen medios económicos. Esto contribuye a reforzar la prioridad de los objetivos utilitarios directos de la educación y a consolidar la importancia de las acreditaciones formales como estratificadores de los mercados de trabajo. El estructuralismo debería organizar racionalmente la asignación de los recursos de acuerdo a las preferencias manifiestas de las familias, y al atender las preferencias implícitas en las demandas sociales, debería también eliminar el consumo de productos culturales superfluos. Si bien esta adaptatividad puede ser deseable allí donde los sistemas educativos son demasiados formales, no hay que olvidar que, en la práctica, el utilitarismo y el credencialismo enfatizan la importancia de las preferencias específicas de corto plazo, de las probabilidades conocidas en lugar de las probabilidades emergentes, acerca de las cuales las familias carecen de información. El predominio de esta perspectiva fomenta criterios de asignación, que hacen difícil usar la educación como factor potencial de progreso y transformación social.

Finalmente, si bien es cierto que las reformas estructurales han contribuido a disminuir la presión social sobre los recursos fiscales y los conflictos distributivos asociados a esas presiones, al hacerlo han reducido también la prioridad política de la enseñanza. La focalización debilita las antiguas alianzas y coaliciones de los beneficiarios de la universalización de la educación, contribuyendo a destruir la base política que facilitaba ampliar el financiamiento público para la enseñanza. Pareciera que en la medida que el Estado se libera de las complejas responsabilidades que implica adoptar una política cultural de largo plazo, el subsidio educativo encuentra su lugar como componente de programas sociales residuales, que se ocupan preferentemente de mejorar la eficiencia formal con que se usan los recursos públicos asignados.

Recapitulando, es indiscutible que el uso ineficiente de los recursos es una barrera formidable que dificulta las soluciones; sin embargo, la mayor eficiencia en el uso de recursos públicos limitados no resuelve el desafío de extender y profundizar los beneficios de la educación hacia los sectores marginales. Quienes adoptaron mecanismos imitativos del mercado y programas para focalizar los subsidios públicos, tuvieron la intención de abrir una frontera indefinida de progreso, garantizada por los incentivos de la competencia y por la acumulación compensatoria de factores en los más necesitados. La práctica de esos sistemas muestra hasta ahora que los incentivos estructurales no conducen por sí solos a políticas culturales de largo aliento.

De hecho, el nuevo horizonte de políticas se caracteriza por la debilidad de las coaliciones de intereses comprometidos en la consecución de un proyecto de crecimiento económico con equidad social. El reemplazo del concepto abarcador de “desarrollo” por la idea de “modernización” de estructuras y procesos específicos, refleja el sentido de las agendas políticas que articulan las reformas estructurales, en que la equidad está referida al residuo tolerado por los procesos prioritarios de acumulación de capital. Si bien este principio normativo no es rígido, ya que acepta un margen para la implementación de algunos valores de compasión y para la formación de capital humano, tampoco es amplio e integrador. Para quienes creen que el progreso general es un subproducto de la operación de sistemas impersonales de acumulación de capital, es lógico pensar que cualquier intento de trascender esos límites genera más daños que beneficios.

La verdad es que ésta es un área que requiere soluciones pragmáticas y diversas. En cada caso específico, hay que determinar empíricamente si la escolarización es una cuestión residual que se resuelve gradualmente con la aplicación más eficiente de los recursos, o si es indispensable hacer un esfuerzo adicional. El estructuralismo alude a una de las situaciones posibles: escenarios en que existe un piso cultural común y una baja dispersión. En la medida que las realidades de la enseñanza están por debajo de ese ideal, parece razonable dar mayor prioridad al logro de metas y asumir las consecuencias que este diagnóstico tiene.

Importancia del “Margen Progresivo”

Si bien muy pocos dudan que, en los ambientes modernos, la función de la escuela es insustituible, hay indicios diversos y consistentes que sugieren que, en los últimos decenios, la enseñanza ha perdido parte de su efectividad como instrumento de política cultural. Aun en los países de la región con cobertura extensiva y prolongada exposición de los estudiantes a la escuela, el ascendiente de la enseñanza formal está cada vez más condicionado por factores externos, sobre los cuales ésta no tiene influencia directa.

La relación entre la familia y la escuela ilustra el sentido de la situación. La efectividad de la escuela depende de su capacidad para producir resultados culturales similares en grupos de distinto origen social, es decir, para sustituir factores que son independientes de las prácticas docentes, pero que sin embargo las condicionan. Los estudios indican que, en los países

industriales que tienen coberturas casi totales y además una prolongada exposición a la enseñanza, la escuela predice los resultados en menos de 20% de los casos, comparado con el origen familiar que predice alrededor del 80% de las veces. Cualquiera sea el valor de los análisis que relacionan la productividad de los individuos con los años de educación, es evidente que si para la gran mayoría el origen familiar determina los logros culturales, la estratificación social predomina sobre la escuela en el corto plazo y, al hacerlo, determina en parte el largo plazo.

Donde las desigualdades son marcadas, la función principal de los sistemas educativos es legitimar las posiciones adscritas, de modo que el efecto marginal de la enseñanza, como promotora de la adquisición de status, constituye un caso especial de ocurrencia limitada. Con todo, sería un error descontar la importancia de esta función secundaria. Si bien los análisis muestran que, en los países industriales, ese margen progresivo es por lo menos cinco veces menos significativo que el origen social, representa sin embargo el principal aporte que hace la educación al mejoramiento de las calificaciones de la fuerza de trabajo y al desafío de escalar nuevos niveles de equidad intrageneracional.

La amplitud de este margen progresivo está condicionada por diversos factores. En primer lugar, siempre hay oportunidades para ampliar las capacidades de la escuela en cuanto mecanismo de promoción de individuos de familias humildes, pero el desarrollo de estas capacidades tiene limitaciones, ya que se originan en la corrección gradual de las rigideces de sistemas docentes, que fueron diseñados para atender preferentemente las necesidades de los sectores sociales afluentes y que tienden a excluir a quienes se encuentran atrapados en situaciones de desventaja. La verdad es que, en poblaciones donde la escolarización es insuficiente, el proceso de integración cultural envuelve una verdadera aculturación de los más necesitados. En principio, la adopción de estrategias apropiadas para superar esas barreras no escolares facilita el logro de resultados, pero es ilusorio pensar que la escuela pueda compensar y sustituir todos esos vacíos; además, a medida que se reducen las rigideces de diseño del sistema, las oportunidades para nuevas adaptaciones progresivas tienden a agotarse.

En segundo lugar, está el desafío de las motivaciones. El énfasis de los estructuralistas en la importancia de la demanda efectiva es un valioso aporte a la solución de este problema –si bien sus supuestos son tal vez cuestionables. La hipótesis en el sentido que, en los escenarios modernos, las expectativas racionales fomentan por sí solas actitudes favorables a la

enseñanza, que luego se convierten en demandas efectivas, es de poca utilidad para resolver situaciones en que, de hecho, las motivaciones son inadecuadas. Hay que recordar que la historia de la formación de los sistemas educativos modernos no se compadece con esa teoría. La difusión de la escolaridad fue facilitada por políticas de integración cultural, que recurrieron a la obligatoriedad legal, a la creación de demandas inducidas por la oferta misma del servicio y por el uso creciente de acreditaciones formales en los mercados de trabajo como criterios para reclutar y promover. La escuela actuó más como un instrumento para la consecución de objetivos públicos que como respuesta a una demanda cultural pre-existente. La consolidación de una demanda efectiva fue resultado más que condición. Además, las expectativas racionales se manifestaron, en el curso de este proceso, asociadas a situaciones en que la escolaridad constituía un componente básico del status o un factor estratégico para la movilidad ascendente. Sólo en este contexto la educación se convirtió en un “capital”, que los individuos podían acumular y explotar.

Las consideraciones anteriores plantean el desafío que, para la función progresiva, tiene la desigual distribución de las motivaciones educativas entre los distintos estratos de la población. Durante más de cincuenta años, los estudios empíricos han mostrado que esas variaciones reflejan expectativas y valores heterogéneos, fuentes muy distintas de socialización y brechas en el acceso a los recursos que demanda la enseñanza. En tanto haya una diversidad marcada de situaciones, cabe esperar también que los costos y beneficios de la enseñanza sean diversos¹. Estrategias eficaces deberían examinar qué hacer, en cada caso, para morigerar el efecto negativo de las desigualdades que condicionan la amplitud de la función progresiva. Es interesante anotar que algunas experiencias muestran que este es un campo en que pequeñas variaciones parecen tener efectos multiplicadores. A su vez, la historia de los sistemas escolares destaca la importancia de las presiones comunitarias, sobre todo en medios adversos a la escuela. Donde la cultura esco-

1. Este es un campo en que reina gran confusión. El uso de promedios estadísticos no discrimina entre los retornos del status previo que la escolaridad refuerza, respecto de los que genera la adquisición de mejores calificaciones, todo lo cual resulta en un sesgo que eleva la productividad aparente de la educación. Mezcla las situaciones, en que la escolaridad es usada como credencial para limitar el acceso con los casos en que las calificaciones son indispensables para el desempeño de una tarea. No considera tampoco las relaciones dinámicas entre la oferta y la demanda de calificaciones, que, de acuerdo a la experiencia (y a la teoría), pueden deprimir o premiar su precio.

lar no logra sobrepasar las barreras sociales difundiendo criterios y compromisos de convergencia, es legítimo pensar que el activismo comunitario tiene todavía un espacio útil.

Tal Vez los Árboles de los Sistemas Escolares no Dejan Ver el Bosque de la Educación

Mucha gente piensa hoy día que la crisis de la educación contemporánea trasciende la escuela, que más que un problema de enseñanza formal es un desafío de socialización en un mundo crecientemente dominado por factores de inseguridad². Estas visiones cuestionan en parte la validez de algunas hipótesis corrientes acerca del papel de la educación y, además, la racionalidad de profundizar estrategias sectoriales ignorando la influencia que las nuevas tendencias y factores tienen sobre los productos de la enseñanza.

El supuesto principal de esta perspectiva es que en el mundo ambiguo y adaptativo que producen valores y objetivos cambiantes, las agencias tradicionales de socialización enfrentan problemas emergentes que trascienden sus capacidades. Si los desafíos educativos expresan la crisis de la sociedad, concentrarse en curar disonancias institucionales implica usar medios escasos en los síntomas secundarios, en lugar de tratar de responder más eficazmente a las causas primarias de la enfermedad.

Esta perspectiva no sectorial ayuda a entender la paradoja de la gradual devaluación social de la escuela y la familia, en un mundo en que tecnócratas y políticos suscriben retóricas públicas que acentúan su importancia. En efecto, mientras la mayoría de los líderes se pronuncia en favor del papel estratégico de una socialización basada en núcleos primarios estables y escuelas eficaces, este acto retórico no es consonante con la baja prioridad de esos campos frente a la alta prioridad con que se validan otros compromisos paralelos. Pareciera que, a la vez que hay reconocimiento público que la crisis de los procesos de formación de las nuevas generaciones contribuye a amplificar problemas que afectan a todos, se supone también que los

2. Para un tratamiento más detallado de esta perspectiva, ver L. Ratinoff: "*Global Insecurity and Education: The Culture of Globalization*", Annual meeting of "The Comparative and International Education Society", Boston, Massachusetts, marzo 29-abril 2, 1995. Publicado en *Prospects*, Vol. XXV, No. 2, junio, 1995.

parámetros generales de la situación son inalterables, de modo que no queda otra salida que la adaptación privada y creativa de las diversas agencias de socialización.

Es probable que estas preocupaciones retóricas expresen el surgimiento de una nueva toma de conciencia acerca de los problemas educativos en sociedades más complejas, afectadas por tecnologías que acentúan la importancia de la información, por la mundialización de los procesos económicos y del capital, y por la difusión de una cultura global que erosiona las identidades colectivas y los marcos éticos tradicionales.

Esta es sin duda una situación inédita. La experiencia reciente muestra lo difícil que es educar en un escenario social caracterizado por la atomización de las identidades y lealtades, en que los satisfactores directos e inmediatos, las virtudes adaptativas y las orientaciones utilitarias predominan sobre el largo plazo, de modo que los fines altruistas y las visiones éticas pierden prioridad como compromisos integradores.

Una primera aproximación para entender cómo estos problemas afectan a la educación sugiere que la socialización es hoy día el resultado de la intervención de agencias dispersas, de la influencia creciente de sistemas particularistas de protección y de la multiplicación de escenarios educativos heterogéneos. Las informaciones describen una situación general de convergencias culturales limitadas, competencia entre valores alternativos e incluso, áreas de conflicto cultural difíciles de resolver. Además, las socializaciones primarias son débiles y pierden mucho de su eficacia sin la reafirmación que proporcionan el continuo aprendizaje social adulto.

Esta conceptualización sugiere que el triángulo básico de la familia, la escuela y la comunidad debe abrirse, para incluir factores que han llenado el vacío que dejan núcleos primarios debilitados, escuelas poco eficaces y comunidades divididas.

Agentes, Escenarios y Redes

Cuando se sueltan las amarras culturales y sociales que condicionan la conducta dentro de cauces estrictos, aumenta también la importancia estratégica del autocontrol como factor de integración de la sociedad. Sabemos que la liberalización de las pautas de comportamiento tiene dos orígenes identificables: de una parte, decisiones orientadas por nuevos valores y de otra parte, procesos de desorganización de instituciones tradicionales espe-

cializadas en la socialización y control de la conducta. Lo que no sabemos es cómo y en qué medida los factores anotados condicionan esta evolución. El problema no es irrelevante. Es verdad que hay un período en que la composición de los factores no altera el producto; las evidencias muestran que, en cambio, el pronóstico puede ser muy distinto. Donde los procesos de desorganización no están acompañados por decisiones paralelas para adaptar las agencias de socialización a los nuevos desafíos, es probable que la desintegración siga su curso hasta tocar fondo y enfrentar sólo entonces las reacciones de la sociedad.

La situación actual sugiere que, en muchos países, hay un progresivo debilitamiento de las agencias de socialización. El fenómeno es significativo, porque afecta la construcción de la seguridad emocional, la formación de la identidad personal y la consolidación de los compromisos comunitarios, es decir, las bases principales de la autodisciplina.

Los síntomas de desintegración son fácilmente identificables. Se observa que las expresiones de desorganización familiar han aumentado de una manera sostenida, que la relajación de las normas escolares es parte de una estrategia para adaptarse a escenarios sociales heterogéneos y a veces adversos, que hay extensos grupos que son altamente vulnerables a la incertidumbre, pero que no encuentran respuestas creativas en el mensaje ético de las iglesias y que, al mismo tiempo, el eclipse de las estructuras comunitarias ha erosionado la efectividad de los controles societarios.

Estas tendencias contribuyen a una socialización primaria, con vacíos que afectan la interiorización de papeles sociales sólidamente anclados en modelos definidos de conducta, de metas universalistas que se traducen en compromisos con la colectividad, de metavalores trascendentes y de reglas de juego compartidas.

En las sociedades contemporáneas, estos vacíos son llenados por las imágenes de la cultura comercial, por las estructuras eidéticas que produce la exposición a la información relativamente más abundante, y por algunas socializaciones secundarias que, al proporcionar protección y afiliación, fomentan identidades adaptativas para sobrevivir en la inseguridad, pero que al mismo tiempo atomizan las lealtades comunitarias. Esta parcial sustitución de las socializaciones primarias, que llevan a cabo a gentes con objetivos de promoción humana, por escenarios impersonales de socialización y redes cerradas de protección, tiene importantes consecuencias. Para los propósitos de este papel, cabe destacar que el aprendizaje a través de escenarios y redes

realza el valor del tiempo inmediato. Son expresiones culturales, que tienen sentido en función de un presente indefinido. Esta neutralización de la lógica de la temporalidad facilita hacer inteligible la inseguridad del ambiente, como si fuera el resultado de causalidades simples, de procesos voluntarios y de motivaciones directas que ocurren aquí y ahora, de modo que la acción directa es la única respuesta que destruye los ocultamientos y devela la verdad.

El contraste con las socializaciones que imparten las agencias es dramático. Los agentes acentúan la importancia de la temporalidad como la variable central de la racionalidad humana. Sólo en la medida que el tiempo condiciona la conducta, tiene sentido la aventura de alcanzar objetivos futuros de seguridad sacrificando satisfacciones directas e inmediatas. A su vez, el tiempo concebido como una dimensión de la responsabilidad individual y colectiva, plantea la necesidad de optar a partir de informaciones incompletas, de interpretar situaciones y procesos de alta complejidad que no son fácilmente inteligibles, calcular la incertidumbre o someterla a procedimientos y a cálculos mediatizadores que la reduzcan.

Las diferencias en el aprendizaje son también significativas. Mientras los agentes utilizan procedimientos y sistemas para la interiorización de lenguajes que responden a códigos de orden y disciplina, los escenarios y las redes operan con sensaciones, imágenes visuales y auditivas e intensas lealtades primarias, que subliminalmente destacan el valor de la acción directa y de los resultados como solución al desafío de la incertidumbre. El aprendizaje subliminal es por su naturaleza absorbente e intenso, de fácil e inmediata interiorización; pero los lenguajes que denotan códigos complejos requieren condiciones especiales que mediatizan la relación entre el sujeto y los contenidos de la enseñanza. El aprendizaje de estos códigos demanda espacios institucionales de alta intensidad docente; condición que muchas veces es difícil de lograr en los ambientes que enfrentan hoy las familias, las escuelas y las iglesias, sobre todo en los medios que sufren el flagelo de la privación.

Hay otros aspectos de esta situación que afectan selectivamente la interiorización de valores. En la medida que las agencias pierden ascendiente, hay también finalidades que pierden prioridad. Los agentes socializadores acentúan tres orientaciones fundamentales: (i) la autorealización o sentido de logro; (ii) la proyección personal o creatividad y (iii) la eficacia individual o capacidad para participar e influir en sistemas de interacción social. Los escenarios y redes transmiten un mensaje muy distinto: proponen que la

sobrevivencia depende del poder, del control y de los nexos privados de afiliación, de modo que en la competencia no hay normas contractuales, sino más bien una lucha de todos contra todos, en un mundo estructurado en función de aliados y enemigos.

Este contrapunto entre agencias y sistemas sugiere cuatro conclusiones: (i) el debilitamiento de las agencias no sólo deja espacios desatendidos, sino que además facilita la cristalización de valores alternativos que, de manera gradual y con distinta intensidad, son adoptados por los distintos sectores de la sociedad; (ii) el rápido aumento de las conductas que denotan bajo autocontrol es un indicador de serias deficiencias en la formación de identificaciones y compromisos comunitarios; (iii) las disonancias radicales en los mensajes socializadores tienen el efecto difuso de crear desorientación y la sensación de vivir en un mundo en que cualquiera conducta es posible, toda vez que los límites autoimpuestos son una desventaja, ya que las normas sociales cuentan cada vez menos, y (iv) donde los factores de equilibrio ético han perdido significación, la tendencia utilitaria a optimizar las retribuciones directas de corto plazo puede llegar a ser abrumadora.

Latencia y Segregación

Hay otro aspecto de los nuevos escenarios que también trasciende a la escuela. Pareciera que en las sociedades de fines del milenio la transición a la vida adulta plantea desafíos complejos. Si bien nuestro conocimiento de qué es lo que determina las actitudes frente a la vida de quienes concurren o abandonan las aulas es todavía insuficiente, los síntomas son conocidos. Los rasgos más salientes apuntan a la falta de compromisos colectivos, al fatalismo, impotencia, retraimiento, a la búsqueda de la salvación privada, al excesivo realismo y, a veces, a los estilos de vida contruidos sobre conductas autodestructivas.

Si bien estos síntomas se han multiplicado y hay significativas explosiones que denotan un elevado grado de malestar, no sabemos cuán profundo es este desasimio. Las encuestas muestran que las generaciones actuales son, en el promedio, más realistas e individualistas; pero, a pesar de este aparente conservadurismo, las conductas evasivas y la alienación han aumentado también, más incisivamente por cierto, en los países industriales y en los grupos que sufren segregaciones.

La alienación de los jóvenes del mundo del trabajo es sin duda una de las más importantes consecuencias sociales de los valores del mundo industrial. Esta transición es hoy día más prolongada y masiva que hace cincuenta años. Las sociedades contemporáneas sancionan definiciones culturales de madurez, que apuntan a calificaciones y edades cada vez más avanzadas. Es un largo período legitimado por normas de protección, que aseguran la segregación de las nuevas generaciones. Cualquiera sea la justificación de esta cultura que intenta excluir para proteger, no hay duda que origina una situación paradójal: a medida que se prolonga este período de latencia, aumentan también las expectativas y se acumulan las tensiones que producen las variadas incitaciones de los ambientes modernos.

A lo anterior, hay que agregar que existen claros indicios, en el sentido que los procesos de maduración comienzan a una edad más temprana. Tal vez esto se deba al menor tiempo y atención que los adultos dedican a las tareas de socialización, a la exposición a la información más abundante y a la intensidad de las sensaciones auditivas y visuales de la moderna cultura comercial. Hay estudios y descripciones que sugieren que, en relación al entendimiento de algunas realidades, los jóvenes modernos se convierten rápidamente en adultos; pero, alcanzar madurez emocional parece ser hoy día un proceso más lento y traumático. Esta disonancia interior contribuye a lo que algunos comentaristas denominan "*pérdida del idealismo*".

La salida de esta transición es ambigua en el mundo contemporáneo. Al final del túnel, las oportunidades laborales no son abundantes, la larga espera desemboca en un nuevo período de expectativas, frustraciones y ajustes, y genera señales negativas que se agregan a las tensiones de la transición. La anticipación de un horizonte de atrición laboral contribuye a reducir las aspiraciones, pero este realismo está asociado a expectativas elevadas, que agudizan la percepción de la función de los privilegios en el acceso a las oportunidades, de las redes de influencia y de intercambio de favores y de la suerte. Es probable que las prácticas sociales refuercen, a su vez, estas anticipaciones, debilitando la idea del mundo del trabajo como horizonte de oportunidades.

Estos problemas deberían ser objeto de amplia discusión pública. Condicionan la relación de los sistemas escolares con sus clientelas, no sólo en relación a las motivaciones para adquirir educación, sino también respecto de las actitudes frente al aprendizaje.

Los Desafíos Educativos que Plantea la Estratificación Global

Los procesos de globalización han redefinido también las relaciones económicas y sociales que predominan en el mundo de fines del milenio. Estas transformaciones inciden profundamente la distribución de las oportunidades y recompensas en el seno de las sociedades nacionales, e indirectamente en el papel de la escuela.

La mayoría de los analistas aceptan que la globalización ha producido cuatro circuitos económicos relacionados entre sí, pero que responden a incentivos, productividades y restricciones muy distintas.

Hay que reconocer la importancia que han adquirido, durante los últimos veinte años, los negocios globales que están anclando en el comercio internacional y sobre todo el movimiento de capitales durante los últimos veinte años. Los negocios globales tienen y, al parecer continuarán teniendo, las más altas tasas de rendimientos y movilidad. De hecho, pagan mejores remuneraciones y cuando enfrentan restricciones parroquiales, tienden a desplazarse hacia áreas con una mejor oferta de factores y mayor libertad para operar. Como las inversiones de los negocios globales están localizadas, contratan personal con calificaciones óptimas para que administren in situ las operaciones y además adquieren servicios y otros insumos en los mercados locales. Sin embargo, las informaciones muestran que la movilidad geográfica de los negocios globales y las remuneraciones de sus operadores centrales parece ser mayor que la de sus agentes locales.

Además de estos dos circuitos, es indispensable que haya un conjunto de actividades económicas geográficamente condicionadas, cuya integración y nivel tecnológico definen la "calidad" de la economía local, que es donde se localizan las inversiones globales. En la base de esta pirámide, hay un circuito residual de baja productividad, en que predomina la oferta abundante de mano de obra poco calificada.

Cada uno de estos circuitos económicos enfrenta restricciones y oportunidades diferentes. Los negocios globales tienen alta movilidad y están organizados para optimizar las rentas del capital. Si bien las lealtades de los operadores y proveedores locales son heterogéneas, responden básicamente a sus empleadores y compradores globales. Sólo los productores de bienes y servicios locales enfrentan el complejo dilema de proteger sus intereses prestando atención a los problemas de representación política y equidad social. La significación del circuito económico de baja productividad es su

capacidad para proporcionar empleo mal remunerado a la mano de obra redundante.

La importancia de estos cuatro circuitos varía. En los países industriales avanzados, el sector global representa una proporción significativa del producto y son intensos los vínculos con la producción local; sin embargo, en el mundo integrado de hoy, estas economías parecen encontrar restricciones para multiplicar el empleo y continuar mejorando las remuneraciones de la mayoría. En los países relativamente atrasados, las mismas relaciones operan en el sentido inverso. Las inversiones globales son esenciales para acelerar el crecimiento, pero los intereses locales se ven forzados a crear condiciones que atraigan esa inversión, para lo cual deben compatibilizar tasas de retorno competitivas con condiciones sociales que aseguren estabilidad.

De mantenerse la situación descrita, la acumulación de las tendencias actuales acentuará el perfil de una estructura social con mayor presencia del mercado y de las fuerzas, intereses e ideologías que facilitan su funcionamiento. Desde esta perspectiva, es probable que la cultura política resultante tienda a definir la justicia social como aumento del consumo y la equidad en términos del óptimo de Pareto.

Este escenario afecta profundamente a los sistemas escolares. El triunfo del mercado está asociado a la justificación ética de la función positiva de la desigualdad, supone que el progreso material, que en el futuro ha de reducir las diferencias entre los seres humanos, es función de la emulación y de la acumulación de capital. Si bien es posible argumentar que esas conductas miméticas sólo son posibles si los individuos están culturalmente habilitados para competir, es evidente que en el corto y mediano plazo las oportunidades educativas estarán determinadas por la estratificación resultante y por las demandas de formación que generan las nuevas jerarquías.

La evolución reciente de los sistemas de enseñanza sugiere que, de alguna manera, esos ajustes ya han comenzado. Hay un circuito educativo internacional, que atiende las necesidades culturales de una minoría y que de manera creciente recluta en las distintas elites nacionales. Los sistemas globales de enseñanza proporcionan una formación que es muy semejante dondequiera que se encuentren, cada vez más alejada de las tradiciones culturales locales y más apegadas al manejo de símbolos, lenguajes y técnicas. Quienes han elaborado mejor la proyección y contenido de la educación global futura, enfatizan la necesidad de redes muy reducidas de instituciones

de excelencia, cuyos objetivos son la especialización múltiple a la vez que la flexibilidad. Para esto último, se necesitan instrumentos que faciliten el análisis simbólico de las realidades humanas. Esta es la educación de primera que se prevé para el próximo milenio.

La educación de segunda responde a las necesidades que plantea la formación de las elites locales. Si bien esto varía de país a país, no hay duda que los sistemas de segunda están preocupados de la calidad de la especialización y todavía tienden a incorporar conceptos integradores que se originan en las tradiciones históricas y culturales de cada lugar. Quizás estas orientaciones locales reflejan el hecho que, en comparación con los pequeños números que ingresan en las redes globales, estos sistemas escolarizan cantidades mucho más elevadas, que provienen además de medios heterogéneos.

Hay dos aspectos de la moderna educación de segunda que ayudan a entender sus problemas y perspectivas. A diferencia del pasado, estos sistemas forman hoy día redes institucionales muy sueltas y reflejan el grado de adscripción social de los distintos canales educativos: son sistemas heterogéneos en composición, calidad y producto. Frente a los canales que desembocan en las especializaciones de cúpula que demandan las elites locales y que reclutan por regla general en esos mismos sectores, están los canales que facilitan la movilidad educativa de algunos grupos sociales intermedios. Estas redes de movilidad proporcionan una educación de calidad inferior y, para seleccionar y promover sus mejores productos, paga el costo de procesos masivos de abandono y repetición.

La educación de tercera es la enseñanza deficiente que se proporciona a las grandes mayorías locales, que, sin embargo, las habilita para desempeñarse en actividades de baja productividad. Imparte habilidades y destrezas muy simples, que incluyen técnicas elementales de comunicación y cálculo, obedecer reglas, interpretar órdenes, participar en grupos en función de procesos y reaccionar en forma oportuna.

La Modernización de la Fuerza de Trabajo

Estas reflexiones plantean el problema de la función de los sistemas educativos en un mundo globalmente estratificado. No hay duda que la globalización parece erosionar los fundamentos mismos de la escolarización universal, como meta o ideal educativo de liberación humana. La “*comunidad abstracta de ciudadanos*” es un concepto ético-político, que apela a

algunas nociones predefinidas de justicia, cooperación y participación: a la vez que fomenta seguridades, crea rigideces, que no son funcionales para grupos y sistemas que dependen de la adaptabilidad de la estructura social. La comunidad abstracta tampoco es sostenible, como orden normativo, cuando los individuos tienden a reaccionar, frente a la inseguridad, definiéndose a sí mismos como ciudadanos no comprometidos con objetivos que trascienden sus intereses personales.

No es de extrañar que los sentimientos de ser herederos de una historia y las identificaciones con valores que provienen de tradiciones culturales propias, tengan cada vez menos importancia en el mundo de hoy. En el mejor de los casos, estas preocupaciones constituyen un segundo óptimo; la primera prioridad está anclada en la difusa promesa futurista de la “modernización”, que hasta ahora implica el reemplazo de las “garantías” políticas por el dinamismo de la competencia, la irracionalidad de las preferencias éticas por el cálculo racional de las utilidades, de la justicia vaga e inalcanzable por la afluencia concreta y de la normatividad abstracta por las virtudes de la acción directa.

En este escenario, el ideal de la formación del ciudadano tiene cada vez menos sentido. Dentro de las perspectivas de la modernización, la tarea principal de la educación formal es la programación cultural de los individuos para desempeñarse a distintos niveles de productividad, tal como lo requieren las demandas provenientes de los distintos circuitos económicos.

El paradigma de la “modernización” refleja la idea que la tasa de retorno de la educación está condicionada por la estratificación de la estructura mundial del empleo: mientras más globales las posiciones, hay relativamente pocos aspirantes y rendimientos más elevados. Sin embargo, el retorno del capital humano, como de cualquier otro capital, es función de su escasez y de los usos alternativos: el aumento de la oferta puede producir tasas declinantes.

En efecto, los problemas actuales del empleo sugieren que nos encontramos frente a una transición de extraordinaria complejidad. La tendencia dominante es el reemplazo de la mano de obra de baja productividad por trabajadores altamente calificados. Lo que no está claro, sin embargo, es si la oferta de posiciones bien remuneradas continuará aumentando a un ritmo equivalente a la oferta de calificaciones. De no ser así, es probable que se intensifique la competencia por adquirir calificaciones más complejas, de modo que los ingresos promedios equivalentes a cada formación alcancen

un techo o desciendan. Las oportunidades de la situación global favorecen, además, la elevación de los rendimientos, utilizando mano de obra más barata e igualmente calificada. Finalmente, es razonable suponer que, para atraer la inversión internacional, los países insuficientemente desarrollados están forzados a competir, aumentando la oferta de calificaciones.

Todo esto sugiere un cuadro en que, por un tiempo todavía indefinido, las relaciones entre educación, ingresos y movilidad serán menos progresivas que en el pasado.

La Ética del Consumidor Global

La internacionalización de los mercados es viable cuando, más allá de las diferencias culturales, los socios comparten una visión optimista del papel económico y moral del consumo. Esto requiere remover cualquier vestigio de culpa, que pueda empañar la libertad adquisitiva de quienes tienen medios suficientes para consumir.

El modelo económico del consumidor moderno está anclado en las dinámicas de la expansión del mercado. La economía política del consumismo es simple y directa. Si bien es una perspectiva que subyace a la sombra de otros argumentos más visibles, su importancia en las retóricas que afirman la pre-eminencia racionalizadora del mercado es indiscutible. El concepto central es la noción que las escaseces son siempre relativas y se derivan de la oferta insuficiente. Donde esto ocurre, los signos son claros: las necesidades humanas no cubiertas se perpetúan y exacerbaban los conflictos, en parte porque la acumulación de capital se hace a costa de reducir el consumo. Para romper este círculo vicioso, la moderación del gasto debe ser reemplazada por la acumulación que se origina en la prosperidad de los negocios y en la oferta creciente de bienes y servicios. La riqueza tiene efectos sociales positivos, en la medida que se convierte en afluencia; sólo así se entienden los procesos de modernización, en que el endeudamiento cambia de signo como consecuencia de las anticipaciones positivas de la población. En la medida que las comunidades superan las concepciones estáticas de la escasez, aparecen las dinámicas que contribuyen a la formación y consolidación de los mercados.

Las supuestas virtudes del consumismo se basan en una psicología especializada, que explica la racionalidad íntima de las conductas adquisitivas y

propone una ética del optimismo. Estas elaboraciones son esenciales para entender el moderno modelo social del consumidor.

La sicología del consumidor es compleja, porque supone que las emociones conducen al orden y a la racionalidad. Mientras más comprometidos con el mundo del consumo están los individuos, sus aspiraciones son también más elevadas y menos intensos los deseos que deben satisfacer. Esto último resulta del placer marginal decreciente que produce la cantidad; sólo entonces los individuos tienen la tranquilidad interior que se necesita para discriminar entre adquisiciones alternativas. Los apologistas del consumo piensan que este espacio de racionalidad incentiva la diversificación de la oferta de bienes y servicios y la innovación. La verdad es que el paso que conduce de las apetencias primaria y emocionales a las demandas complejas y calculadas, supone una profunda transformación psicológica en la relación de los seres humanos con los productos adquiribles que ofrece la economía, al mismo tiempo que una transformación de esa oferta, desde la cobertura de necesidades elementales a la cobertura de una amplia gama de necesidades inducidas o secundarias.

Las teorías morales del consumismo son el corolario de su economía política y de la dialéctica psicológica de los deseos emergentes, cuya evolución resulta en racionalidad. Estas teorías suponen que, sin el consumo intenso, las modernas utopías de salvación no son realizables, que se desvanecen los incentivos que se necesitan para conquistar las fronteras científicas y tecnológicas y para elevar el bienestar material, que constituye la base de las concepciones contemporáneas de la libertad.

Desde el punto de vista educativo, importan principalmente los aspectos normativos de la visión moral del consumismo. Este modelo define una perspectiva que vuelve superfluo todo aquello que trasciende al individuo y la satisfacción de sus deseos. Si no hay lugar para una cultura fundada en conceptos trascendentes, los ideales deben ser desplazados como temas importantes del discurso privado y permanecer sólo como motivos retóricos del discurso público, ya que de hecho los sentimientos de plenitud y de participación son el resultado de la comunión adquisitiva de los consumidores, acto universalista que supera las fronteras, los idiomas y las culturas, pero que no compromete a nadie con propósitos de bienestar general y de protección y conservación de la vida. Mientras en los sistemas políticos que intentan integrar las comunidades dentro del concepto de ciudadanía, las identidades se crean adoptando derechos y obligaciones colectivas que con frecuencia recogen tradiciones culturales, los consumidores del mercado global

no requieren de una identidad colectiva; participan como personalidades separadas, especialmente adaptados para habitar ambientes atomizados.

En tanto la conducta adaptativa de los individuos para satisfacer sus deseos es la principal fuente del progreso social, para alcanzar objetivos de liberación humana es imperativo borrar las barreras que separan el mundo interior del mundo exterior. El consumismo florece donde hay una cultura permisiva orientada hacia lo nuevo y asentada en la proyección externa de las imágenes y fantasías de los individuos, evitando los conceptos de culpa y de condenación, los límites e imposibilidades. Para alcanzar la felicidad personal a través de la adquisición de influencia, de riqueza y de amor y construir el mundo de acuerdo a las fantasías, es esencial curar el alma de preocupaciones negativas y preguntas trascendentes para generar la fuerza interior que fomenta el poder personal y la benevolencia del ambiente social.

Quien participa en la sociedad a través del consumo no intenta controlar la situación en que se encuentra, sino responder de manera programada a las incitaciones ambientales y de obtener los medios para adquirir, adaptándose a las oportunidades. Despejar las preocupaciones negativas que originan las frustraciones de la pasividad es una terapia y una filosofía; son estrategias de sobrevivencia y respuestas culturales a la incertidumbre y a la pérdida de la autodeterminación. En este contexto, hay dos aspectos de la ética del consumidor que, desde el punto de vista de la educación, merecen mención especial: el significado del trabajo y el papel de la fantasía.

Es probable que la ética del trabajo del consumismo refleje una adaptación cultural a las frustraciones que origina la radical devaluación social de las destrezas –en cuanto atributos creativos– y de la obra producida –en cuanto receptáculo de la expresividad humana–, a los requerimientos que caracterizan las fases avanzadas del industrialismo. En efecto, en el mundo de los consumidores, la ética del trabajo se afirma en las recompensas más que en el acto mismo. Mientras el ideal del productor acentúa la creatividad, el consumidor pareciera ser un beneficiario pasivo y obediente, preocupado por el monto de la compensación pecuniaria que obtiene a cuenta de los sacrificios personales incurridos. El trabajo no es una comunión creativa, sino más bien una manera de obtener los medios que demandan las conductas adquisitivas y la satisfacción de los deseos y su éxito se mide en el nivel de las recompensas, que obtiene de su contrato de servicios o del comercio que realiza.

El supuesto principal de esta filosofía es que los individuos están inmersos en el seno de sociedades que han perdido la capacidad para convocar y movilizar a sus miembros, y que han reemplazado la ausencia de carisma con el poder de las imágenes. Esta es la segunda clave para entender el modelo cultural del consumidor. Es fácil observar que, en las modernas colectividades atomizadas, hay un área cuya significación aumenta, en que los conceptos universalistas y abstractos son sustituidos por imágenes específicas y focalizadas. En la medida que esto ocurre, aumenta también la conciencia social de la importancia del mundo de las imágenes, hasta sobreponerse y confundirse con la realidad. Sabemos todavía muy poco acerca de la relación entre el código analítico y crítico de las redes conceptuales y el código sintético y normativo de las imágenes, excepto que cuando aumenta el ascendente de este último, la gente percibe que el mundo está lleno de posibilidades, pero carece de estructuras; es un espacio virtual: un vacío que puede ser poblado libremente por la imaginación y los deseos.

A medida que el paradigma del consumidor moderno se difunde, disminuye paralelamente el ascendente de los modelos culturales del productor y del ciudadano. El ideal de una comunidad de individuos integrados a través de las aspiraciones de consumo es atractiva, para un mundo en que los objetivos y los valores plantean la necesidad de optar entre alternativas que a menudo son difíciles, excluyentes y provocan polarizaciones.

No hay duda que la cultura del consumismo permite evitar las asechanzas de las restricciones valorativas presentes y situar en el futuro el modelo de una edad de oro de la abundancia, en que todo será posible y permisible, basada en las promesas de la tecnología. Las implicaciones educativas de esta proposición afectan profundamente la tarea de la escuela, que tradicionalmente ha estado dominada por los modelos del ciudadano y del productor; es decir, tanto por los temas de la equidad, del orden y de la cooperación, como por los temas de la formación de individuos capaces de crear valor mediante nuevas combinaciones de imaginación, rebelión y variedad.

Homogeneidad o Faccionalismo: Herodianos y Zelotes

Si bien la pasividad es todavía la opción favorita de la mayoría, las tendencias anotadas han fomentado sentimientos generalizados de malestar respecto de las socializaciones que inducen los valores dominantes, cualquiera que ellos sean. A medida que aumenta la conciencia pública de los

problemas de conducta que las sociedades contemporáneas crean y no logran resolver, aumentan también las expresiones de insatisfacción con los sistemas culturales. Esas críticas, que en un comienzo estuvieron referidas a la eficacia de las instituciones y los procesos, han comenzado a evolucionar hacia un asedio de los fines y contenidos.

La impresión de habitar un mundo en que las tendencias más salientes parecen marchar a contramano, caracteriza las definiciones generales de la situación contemporánea: el progreso material, de una parte, y la decadencia social e institucional, de otra. Las críticas señalan que la masificación de la sociedad ha estado acompañada de una crisis de los mecanismos de promoción y selección social. La consolidación de clases y culturas subordinadas y difíciles de integrar, son síntomas inescapables de los escenarios de fines del milenio, del mismo modo que la pérdida de funcionalidad y legitimidad de importantes instituciones que condicionan el orden.

La falta de significado ha dejado de ser un campo filosófico esotérico, para convertirse en un tema popular, sobre el que coinciden las reflexiones que muchas gentes se hacen acerca del sentido de los tiempos que corren. Hoy día abundan las denuncias y también las apologías del materialismo, de la sensualidad, violencia e inseguridad, que caracteriza a los estilos de vida que florecen en las sociedades atomizadas de fines del milenio. Han aumentado también los síntomas del retraimiento social, que producen los sentimientos de alienación, impotencia, desilusión y excepticismo.

Si bien las reacciones frente a esta situación son variadas, predominan dos orientaciones. De una parte, quienes afirman la necesidad de regresar a las tradiciones y principios fundamentales y, de otra parte, hay otros que creen que los tiempos demandan un salto hacia adelante, que libere radicalmente de las ataduras culturales de un pasado parroquial. Los primeros piensan que los lazos societarios son valores, y los segundos, que son más bien relaciones económicas adaptativas.

Las pinzas de este doble radicalismo se proponen ambas develar las realidades que subyacen tras las apariencias. El Zelotismo de los fundamentalistas intenta reemplazar el vacío de fines universalistas con verdades que pretenden exclusividad. Las experiencias recientes muestran cómo los temas éticos iniciales se convierten rápidamente en militancia política, en plataformas de poder para controlar las opciones que se ofrecen a la población. A su vez, los futuristas contemporáneos son Herodianos, que predicán la adaptación sin reservas a los requerimientos que plantea la

globalización. Proponen sacrificar la variedad de las experiencias humanas y ajustarse a las homogeneidades que son funcionales para el orden global. El precio de este ejercicio es la pérdida de especificidad de algunas dimensiones humanistas y la reducción de las grandes narraciones éticas, en función de los objetivos utilitarios e instrumentales de la integración.

El faccionalismo de los Zelotes contribuye a la formación de tribus culturales, pero a su vez la homogeneidad radical de los Herodianos no produce identidades. Ni unos ni otros buscan soluciones al problema de la disolución de los fines, es decir, del papel integrador que tienen los propósitos humanistas en la reconstrucción de la vida social.

En este contexto, es interesante anotar la creciente conversión de las elites latinoamericanas a la cultura global de la utilidad económica, del consumismo y del futurismo tecnológico, acompañado del abandono gradual de muchas tradiciones cívicas y religiosas. Contrasta esto con las reacciones, a menudo defensivas, de los organismos de la sociedad civil que, intentando representar valores e intereses vulnerables, denuncian la deserción ética con que se enfrentan los problemas contemporáneos, del mismo modo la ambivalencia con que algunas sectas viven el dilema de volver a las fuentes dogmáticas, sin abandonar las ventajas materiales de la vida moderna.

La visión Herodiana o adaptativa de la educación ha sido ampliamente difundida. La enseñanza debe programar culturalmente a los individuos para desempeñarse a distintos niveles de productividad, formar una mano de obra motivada para trabajar dentro de los parámetros sociales existentes y dispuesta a satisfacer sus anhelos de justicia a través del aumento del consumo.

En la medida que los Herodianos logran concentrar los recursos en la dotación de instrumentalidades y motivaciones funcionales, la reducción de los contenidos éticos de la educación exacerba los problemas de socialización y el conflicto con los grupos que tratan de encontrar sentido y estabilidad en un mundo acosado por la inseguridad.

Los mensajes del Zelotismo educativo son más confusos, acentúan el papel estratégico de los agentes socializadores en la tarea de reforzar los compromisos ideológicos que definen el sentido y legitimidad del orden. Desde este punto de vista, es esencial que la enseñanza sea políticamente correcta, aun cuando esto pueda romper los acuerdos sociales y cerrar las posibilidades de nuevos entendimientos.

En un ambiente en que las utopías autoritarias de la izquierda y de los nacionalistas perdieron su validez, los compromisos jerárquicos de los

fundamentalismos contemporáneos afirman, por regla general, que los valores conservadores deben ser preservados como faros que, en medio de la tempestad cultural, señalen cuáles son los derroteros legítimos.

Hay dos aspectos de esta confrontación que inciden en el papel de la educación. Tanto Herodianos como Zelotes utilizan la enseñanza como factor de poder y exclusión. En la medida que tienen éxito, superimponiendo sistemas simbólicos totalizadores que subyugan la variedad de la experiencia humana, el papel de los fines culturales se reduce a confirmar la legitimidad de los intereses dominantes. A esto hay que agregar que ambas visiones conciben los sistemas educativos en función de la estratificación; aceptan la variedad sólo como expresión de las diferencias jerárquicas, tanto en acceso como en motivación.

Las relaciones entre la escolarización y la desigualdad son complejas. Sería muy difícil argumentar que la escuela puede ser usada como instrumento para reducir las diferencias sociales. La importancia del “margen progresivo” es más bien su excepcionalidad. Pero en la cadena de las socializaciones que condicionan la conducta, la escuela es la única agencia que, cuando tiene éxito, puede fomentar compromisos comunitarios. Lo hace formando un público, es decir, colocando a los individuos en su tiempo histórico y en el espacio humano dentro del cual deben comenzar su proyectoria, utilizando para ello tradiciones culturales orientadas hacia objetivos universalistas, que trascienden las limitaciones de cada uno y del medio. Zelotes y Herodianos intentan “privatizar” los beneficios de la educación, reduciendo la importancia que tiene la formación de un público integrado por individuos que poseen identidades abiertas.

Reflexiones finales

Además de estas opciones mecánicas, existe también la posibilidad de un camino creativo, que valore la diversidad cultural como criterio de integración. Este difícil modelo supone un enriquecimiento interactivo, a través de la concurrencia de una multiplicidad de perspectivas y experiencias humanas. El resultado es una cultura “subversiva”, que acentúa la importancia de los marcos valorativos y del mediano y largo plazo, por encima de las preocupaciones adaptativas e instrumentales que condicionan el presente inmediato.

Me atrevo a pensar que, en un mundo en que los agentes de socialización parecen tener pocos objetivos universalistas que compartir y su ascendiente tiende a disminuir, en tanto que los desafíos exigen que la población tenga una dosis significativa de autodisciplina, puede concebirse una nueva reforma de los sistemas de enseñanza, que si bien aún no ha madurado ni encontrado las fuerzas sociales que la propongan, plantee un camino creativo que trascienda los límites de los dilemas que Herodianos y Zelotes no han logrado resolver.

El supuesto inicial de cualquier camino nuevo es que, frente a la creciente complejidad del mundo contemporáneo, los recursos de socialización son escasos, de modo que la efectividad con que se usan es un factor que cuenta. Esto último es alcanzable cuando los mismos medios son utilizados con propósitos diversos pero consonantes, cuando los resultados tienen múltiples efectos reflejos, de modo que crean compromisos y movilizan a factores y grupos que condicionan los ambientes en que las socializaciones tienen lugar.

Un segundo supuesto para el diseño de un camino creativo es que el aumento de la complejidad social ha convertido al ambiente, no en un campo libre para operar, sino más bien en una "frontera" que los agentes y sus sistemas institucionales deben conquistar, de modo que es cada vez más difícil recurrir a la ficción que las dificultades están exclusivamente en los procedimientos. A fines del milenio, estamos aprendiendo que las socializaciones tienen éxito cuando son vitalmente relevantes; esto requiere de una rica variedad de narraciones culturales, compartidas por los distintos grupos de la sociedad y la capacidad de estas narraciones para movilizar e inspirar, creando una acústica social de armónicas y resonancias. Sólo entonces, la mecánica de los métodos y las abstracciones de las tradiciones adquieren vida.

Finalmente, para que la enseñanza tenga resultados debe ser intensa. En un mundo en que los dogmas se han vuelto efímeros, sólo una óptica que enriquece los significados produce integración. Difundir instrumentalidades y procedimientos es insuficiente. El grave fenómeno de la "pérdida del idealismo" destaca la importancia del desarrollo emocional y de cómo es cada vez más indispensable que las cadenas de los agentes de socialización se hagan cargo del problema de enseñar o vivir.

El camino creativo de la diversidad coloca, en el centro, el desafío contemporáneo de la degradación social y cultural, en medio de la prospe-

ridad y del vertiginoso avance del conocimiento. La paradoja de un mundo dominado por la tecnología es que la sostenibilidad de ese extraordinario poder depende de procesos paralelos de integración social y cultural. Si las socializaciones no contribuyen a esos fines, se produce un vacío, que la tecnología y la riqueza no pueden llenar humanamente.