



INGRESANTES 2022



**“El MAC te brinda las
herramientas
y el
acompañamiento
para comenzar a
cursar tu carrera”**

DOCENTES: PROF. NELSON TORRES (Coord.)

PROF. CINTIA BULACIOS

**CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
INTRODUCCIÓN AL CAMPO DISCIPLINAR**

Autoridades de la Universidad Nacional de Catamarca

RECTOR

Oscar Arellano

VICERRECTORA

Silvina Buenader

Autoridades de la Facultad de Humanidades

DECANA

Lilia Exeni

VICEDECANO

Miguel Márquez

SECRETARIO ACADÉMICO

Román Gordillo

SECRETARIA DE VINCULACIÓN Y EXTENSIÓN

Mariela Pistarelli

SECRETARIA DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

Marilina Aybar

SECRETARIA DE ADMINISTRACIÓN Y DE ASUNTOS INSTITUCIONALES

Karina Molina

SUBSECRETARIA DE GRADO Y PREGRADO

Beatriz Toledo

COORDINACIÓN GENERAL DEL MAC

BLOQUE INTRODUCCIÓN AL CAMPO DISCIPLINAR

Mirta González

BLOQUE PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

Vanina Reinoso

BLOQUE VIDA UNIVERSITARIA

Mariela Pistarelli

BLOQUE HERRAMIENTAS PARA EL MANEJO DEL AULA VIRTUAL

Silvana Andrada

Fundamentación

El Módulo de Articulación Común (MAC), del cual, el bloque denominado “Introducción al campo disciplinar” forma parte, se constituye como una instancia de fortalecimiento del recorrido inicial del nivel universitario en el que se construye, de modo estratégico, el proceso de adquisición de saberes y habilidades complejas para el futuro desempeño académico.

Considerando que la etapa universitaria se construye desde los saberes escolares y las experiencias de vida previas, mediante este bloque se busca poner en juego estas representaciones para, a partir de ellas, recuperar las potencialidades e identificar las necesidades de apoyo de los ingresantes, vinculadas a al campo disciplinar de las Ciencias de la Educación. Este proceso pretende incorporarlos como estudiantes adultos a un trayecto de formación especializada, como, asimismo, acercarlos a la futura vida profesional de acuerdo con los desafíos de la educación actual.

El ingreso a los estudios superiores implica un hito en la formación profesional que se construye desde un esfuerzo colectivo e institucional de acompañamiento bajo las mejores condiciones posibles. Desde esta premisa, el MAC, en general, se organiza como una etapa de formación orientada a la familiarización con las lógicas institucionales, las exigencias del nivel educativo y las características de la profesión docente, mientras que este bloque en particular (introducción al campo disciplinar), tiene la intención de introducir y proponer temáticas y procesos fundamentales que serán trabajados y contextualizados de acuerdo a las orientaciones propias de la vida académica y de las disciplinas que conforman las Ciencias de la Educación.

Objetivos

- Potenciar las capacidades de comunicación y comprensión de textos propios del campo de las Ciencias de la Educación y de diferentes áreas curriculares que lo componen.
- Promover el pensamiento analítico-reflexivo y la fundamentación de ideas y opiniones.
- Reconocer diferentes categorías teóricas y problemáticas propias del campo de las Ciencias de la Educación.
- Desarrollar y fortalecer el trabajo colaborativo.
- Promover la organización del propio aprendizaje y la reflexión sobre su modo de concreción.

Metodología de trabajo

El tratamiento de las diversas temáticas que constituyen esta propuesta se realizará a partir de la presentación de abordajes y análisis teóricos, aportados por diferentes autores en diversos textos, la lectura de estos por parte de los estudiantes, estableciendo múltiples instancias de intercambio y socialización, que den lugar a la vinculación teórico-práctica, presentes en el centro del campo de las Ciencias de la Educación.

Será parte importante del tratamiento de las diversas temáticas, el desarrollo de instancias de trabajo en grupos, para favorecer los procesos de comprensión y de vinculación entre compañeros, fundamentales en el proceso de formación.

Así mismo, la evaluación de carácter integral de este bloque se concretará los días 28 y 30 de marzo, y la misma puede incluir presentaciones orales y/o escritas, en la que se aborden las temáticas trabajadas durante el cursado de este trayecto, siendo informadas las definiciones y características pormenorizadas sobre ella oportunamente, por parte de los docentes a cargo del dictado de las clases.

Estructura curricular:
PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Primer año

Unidad curricular	Modalidad de dictado	Régimen de cursado	Hs. semanales	Hs. Anuales	Hs cuatrimestr.	Correlativas
Introducción a la filosofía	Asignatura	Anual	3	90	---	-----
Problemáticas culturales del mundo contemporáneo	Taller	Anual	3	90	---	-----
Pedagogía	Asignatura	Anual	3	90	---	-----
Psicología del desarrollo	Asignatura	Anual	4	120	---	-----
Taller de narrativas pedagógicas	Taller	Anual	2	60	---	-----
Historia general de la Educación	Asignatura	Anual	4	120	---	-----
Introducción a la Epistemología	Asignatura	Anual	3	90	---	-----

Segundo año

Unidad curricular	Modalidad de dictado	Régimen de cursado	Hs. semanales	Hs. Anuales	Hs cuatrimestr.	Correlativas
Tecnologías de la Información y la Comunicación	asignatura	1º cuat.	3	---	45	-----
Didáctica general	Asignatura	Anual	3	90	---	Pedagogía
Psicología Educacional y del Aprendizaje	Asignatura	Anual	3	90	---	Psicología del desarrollo
Teoría Curricular	Asignatura	Anual	4	120	---	-----
Sociología de la Educación	Asignatura	Anual	4	120	---	-----
Historia de la Educación argentina y latinoamericana	Asignatura	Anual	3	90	---	Historia general de la Educación.
Educación a distancia	Asignatura	Cuatrimstral	6	---	90	-----
Política educativa	Asignatura	Cuatrimstral	6	---	90	-----
Taller de evaluación de los procesos de aprendizaje	Taller	Cuatrimstral	6	---	90	-----

Tercer año

Unidad curricular	Modalidad de dictado	Régimen de cursado	Hs. semanales	Hs. Anuales	Hs cuatrimestr.	Correlativas
Práctica Docente I	Taller	2º cuat.	5	---	75	Didáctica general. Psicología Educacional y del Aprendizaje.
Teorías Antropológicas	Asignatura	Anual	4	120	---	Problemáticas culturales del mundo contemporáneo
Taller de Diseño y Producción de Materiales curriculares	Taller	Anual	4	120	---	Tecnologías de la información y la comunicación. Educación a distancia
Desarrollo curricular	Asignatura	Cuatrimstral	6	---	90	Teoría Curricular
Procesos y Dinámicas de las Instituciones	Asignatura	Anual	4	120	---	-----
Metodología de la Investigación educativa I	Taller	Anual	4	120	---	
Didáctica específica	Asignatura	Anual	4	120	---	Didáctica general. Teoría curricular
Unidad curricular electiva I	-----	Cuatrimstral	5	-----	75	-----

Cuarto año

Unidad curricular	Modalidad de dictado	Régimen de cursado	Hs. semanales	Hs. Anuales	Hs cuatrimestr.	Correlativas
Ética y Deontología docente	Asignatura	1º cuat.	4	---	60	-----
Práctica Docente II y Residencia	Taller	Anual	8	240	---	Práctica doc. I. Didáctica específica. Taller de evaluación de los aprendizajes.
Teorías contemporáneas de la Educación	Asignatura	Anual	4	120	---	Pedagogía. Sociología de la educación
Gestión educativa	Asignatura	Cuatrimstral	6	---	90	Procesos y Dinámicas institucionales
Sujetos pedagógicos y Contextos	Asignatura	Anual	4	120	---	-----
Metodología de la Investigación educativa II	Taller	Anual	4	120	---	Metodología de la Investigación educativa I
Unidad curricular electiva II	-----	Cuatrimstral	5	---	75	-----

Otros requisitos: los/las alumnos/as deberán acreditar un curso de idioma moderno (inglés, francés, portugués) que podrá ser cursado en cualquier momento de la carrera.

Estructura curricular por campos de formación

La presente propuesta curricular se organiza en base a tres campos de conocimientos: *Campo de la formación general, Campo de la formación pedagógica y Campo de la formación disciplinar.*

Campo de la formación general

Unidad curricular	Curso	Modalidad de dictado	Régimen de cursado	Carga horaria			Correlativas
				Semanal	Anual	Cuatrim.	
Introducción a la filosofía	1º	Asignatura	Anual	3	90	-	-----
Problemáticas culturales del mundo contemporáneo	1º	Taller	Anual	3	90	-	-----
Introducción a la Epistemología	1º	Asignatura	Anual	3	90	-	-----
Tecnologías de la información y la comunicación	2º	Asignatura	1º cuat.	3	-	45	-----
Ética y deontología docente	4º	Asignatura	1º cuat.	4	-	60	-----
Total de hs anuales					270	-	-----
Total de hs. Cuatrimestrales					-	105	
Total de horas					375		

Campo de la formación pedagógica

Unidad curricular	Curso	Modalidad de dictado	Régimen de cursado	Carga horaria			Correlativas
				Semanal	Anual	Cuatrim.	
Pedagogía	1º	Asignatura	Anual	3	90	---	-----
Didáctica general	2º	Asignatura	anual	3	90	---	Pedagogía
Psicología Educacional y del aprendizaje	2º	Asignatura	Anual	3	90	---	Ps del desarrollo
Historia de la educación argentina y latinoamericana	2º	Asignatura	Anual	3	90	---	Historia general de la educación. Política educativa
Práctica docente I	3º	Taller	2º cuat.	5	---	75	Didáctica general. Ps. Educacional y del aprendizaje.
Práctica docente II y residencia	4º	Taller	Anual	8	240	---	Práctica doc. I. Didáctica específica. Taller de evaluación de los aprendizajes.
Total de hs anuales					600	----	-----
Total de hs. Cuatrimestrales					---	75	
Total de horas					675		

Campo de la formación disciplinar

Unidad curricular	Curso	Modalidad de dictado	Régimen de cursado	Carga horaria			Correlativas
				Semanal	Anual	Cuatrim.	
Psicología del desarrollo	1º	Asignatura	Anual	4	120	---	-----
Taller de narrativas pedagógicas	1º	Taller	Anual	2	60	---	-----
Historia general de la educación	1º	Asignatura	Anual	4	120	---	-----
Teoría curricular	2º	Asignatura	Anual	4	120	---	-----
Sociología de la educación	2º	Asignatura	Anual	4	120	---	-----
Educación a distancia	2º	Asignatura	Cuatrimstral	6	---	90	-----
Política educativa	2º	Asignatura	Cuatrimstral	6	---	90	-----
Taller de evaluación de los procesos de aprendizaje	2º	Taller	Cuatrimstral	6	---	90	-----
Teorías antropológicas	3º	Asignatura	Anual	4	120	---	Problemáticas culturales del mundo contemporáneo
Taller de diseño y producción de materiales cuniculares	3º	Taller	Anual	4	120	---	Tecnologías de la información y la comunicación. Educación a distancia
Desarrollo curricular	3º	Asignatura	Cuatrimstral	6	---	90	Teoría curricular
Procesos y dinámicas de las instituciones	3º	Asignatura	Anual	4	120	---	-----
Metodología de la investigación educativa I	3º	Taller	Anual	4	120	---	
Didáctica específica	3º	Asignatura	Anual	4	120	---	Didáctica general. Teoría curricular
Unidad curricular electiva I	3º	-----	Cuatrimstral	5	-----	75	-----
Teorías contemporáneas de la educación	4º	Asignatura	Anual	4	120	---	Pedagogía. Sociología de la educación
Gestión educativa	4º	Asignatura	Cuatrimstral	6	---	90	Procesos y dinámicas institucionales
Unidad curricular electiva II	4º	-----	Cuatrimstral	5	-----	75	-----
Sujetos pedagógicos y Contextos	4º	Asignatura	Anual	4	120	---	-----
Metodología de la investigación educativa II	4º	Taller	Anual	4	120	---	Metodología de la investigación educativa I
Total de hs anuales					1500	----	-----
Total de hs. Cuatrimestrales					---	600	
Total de horas					2100		

Unidad curricular electiva I: el/la Alumno/a deberá elegir entre las siguientes unidades curriculares:							
Unidad curricular	Curso	Modalidad de dictado	Régimen de cursado	Carga horaria			Correlativas
				Semanal	Anual	Cuatrim.	
Estadística aplicada a la educación	3º	Taller	Cuatrimestral	5	-----	75	-----
Mediación institucional	3º	Taller	Cuatrimestral	5	-----	75	-----

Unidad curricular electiva II: el/la Alumno/a deberá elegir entre las siguientes unidades curriculares:							
Unidad curricular	Curso	Modalidad de dictado	Régimen de cursado	Carga horaria			Correlativas
				Semanal	Anual	Cuatrim.	
Asesoramiento técnico educativo	4º	Asignatura	Cuatrimestral	5	-----	75	-----
Problemáticas institucionales actuales	4º	Asignatura	Cuatrimestral	5	-----	75	-----

LAS FUNCIONES SOCIALES DE LA ESCUELA: DE LA REPRODUCCIÓN A LA RECONSTRUCCIÓN CRÍTICA DEL CONOCIMIENTO Y LA EXPERIENCIA

Ángel Pérez Gómez¹

1.1 Educación y socialización

Desde que la configuración social de la especie se convierte en un factor decisivo de la hominización y en especial de la humanización del hombre, la educación, en un sentido amplio, cumple una ineludible función de socialización.

La especie humana, constituida biológicamente como tal, elabora instrumentos, artefactos, costumbres, normas, códigos de comunicación y convivencia como mecanismos imprescindibles para la supervivencia de los grupos y de la especie. Paralelamente, y puesto que las adquisiciones adaptativas de la especie a las peculiaridades del medio no se fijan ya biológicamente ni se transmiten a través de la herencia genética, los grupos humanos ponen en marcha mecanismos y sistemas externos de transmisión para garantizar la pervivencia en las nuevas generaciones de sus conquistas históricas. A este proceso de adquisición por parte de las nuevas generaciones de las conquistas sociales, a este proceso de socialización, suele denominarse genéricamente como proceso de educación.

En los grupos humanos reducidos y en las sociedades primitivas, el aprendizaje de los productos sociales, así como la educación de los nuevos miembros de la comunidad han tenido lugar como socialización directa de la generación joven, mediante la participación cotidiana de los niños/as en las actividades de la vida adulta. No obstante, la aceleración del desarrollo histórico de las comunidades humanas así como la complejización de las estructuras y la diversificación de funciones y tareas de la vida en las sociedades cada día más pobladas y complejas, torna ineficaces e insuficientes los procesos de socialización directa de las nuevas generaciones en las células primarias de convivencia: la familia, el grupo de iguales, los centros o grupos de trabajo y producción.

Para cubrir tales deficiencias surgen desde muy pronto y a lo largo de la historia diferentes formas de especialización en el proceso de educación o socialización secundaria (tutor, preceptor, academia, escuela catedralicia, escuela laica...), que han conducido a los sistemas de escolarización obligatoria para toda las capas de la población en las sociedades industriales contemporáneas. En estas sociedades la preparación de las nuevas generaciones para su participación en el mundo del trabajo y en la vida pública requiere la intervención de instancias específicas como la escuela, cuya peculiar función es atender y canalizar el proceso de socialización.

¹ J.Gimeno Sacristán, A. I. Pérez Gómez, Comprender y transformar la enseñanza. Décima Edición

Concebida la escuela como institución específicamente configurada para desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones, su función aparece netamente conservadora: garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia misma de la sociedad.

Por otra parte, la escuela no es la única instancia social que cumple con esta función reproductora; la familia, los grupos sociales, los medios de comunicación son instancias primarias de convivencia e intercambio que ejercen de modo directo el influjo reproductor de la comunidad social. No obstante, aunque cumple esta función de forma delegada, la escuela se especializa precisamente en el ejercicio exclusivo y cada vez más complejo y sutil de dicha función. La escuela, por sus contenidos, por sus formas y por sus sistemas de organización va induciendo paulatina pero progresivamente en las alumnas y alumnos las ideas, conocimientos, representaciones, disposiciones y modos de conducta que requiere la sociedad adulta. De este modo, contribuye decisivamente a la interiorización de las ideas, valores y normas de la comunidad, de manera que mediante este proceso de socialización prolongado, la sociedad industrial pueda sustituir los mecanismos de control externo de la conducta por disposiciones más o menos asumidas de autocontrol.

De todos modos, como veremos a lo largo de este capítulo, el proceso de socialización de las nuevas generaciones ni es tan simple ni puede ser caracterizado de modo lineal o mecánico, ni en la sociedad ni en la escuela. La tendencia conservadora lógica en toda comunidad social a reproducir los comportamientos, valores, ideas, instituciones, artefactos y relaciones que se han manifestado útiles para la propia existencia del grupo humano choca inevitablemente con la tendencia también lógica a modificar los caracteres de dicha formación social que se muestran especialmente desfavorables para alguno de los individuos o grupos que componen el complejo y conflictivo tejido social. El delicado equilibrio de la convivencia en las sociedades que conocemos a lo largo de la historia requiere tanto la conservación como el cambio, y lo mismo ocurre con el frágil equilibrio de la estructura social de la escuela como complejo grupo humano, así como con las relaciones entre ésta y las demás instancias primarias de la sociedad.

1.2 Carácter plural y complejo del proceso de socialización en la escuela

Dentro de este complejo y dialéctico proceso de socialización que cumple la escuela en las sociedades contemporáneas, es necesario afinar el análisis para comprender cuáles son los objetivos explícitos o latentes del proceso de socialización y mediante qué mecanismos y procedimientos tiene lugar. Estudiaremos en este apartado los objetivos de dicho proceso, abordando en el siguiente las formas y modos de su realización.

Parece claro para todos los autores y corrientes de la sociología de la educación que el objetivo básico y prioritario de la socialización de los alumnos/as en la escuela es

prepararlos para su incorporación futura en el mundo del trabajo. Desde las corrientes funcionalistas hasta la teoría de la correspondencia, pasando por la teoría del capital humano, del enfoque credencialista o las diferentes posiciones marxistas y estructuralistas, todos, aunque con importantes matices diferenciales, no tienen inconveniente en admitir que, al menos desde el resurgimiento de las sociedades industriales, la función principal que la sociedad delega y encarga a la escuela es la preparación de los individuos de las nuevas generaciones para su incorporación futura al mundo del trabajo. (Un análisis detallado de estas posiciones puede verse en FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990b; LERENA, 1980).

Las discrepancias entre tales enfoques teóricos surgen cuando se trata de concretar qué significa la preparación para el mundo del trabajo, cómo se realiza dicho proceso, qué consecuencias tiene para promover la igualdad de oportunidades o la movilidad social, o para reproducir y reafirmar las diferencias sociales de origen de los individuos y grupos. Como veremos a lo largo de este capítulo, no es fácil definir lo que significa en términos de conocimientos, disposiciones, destrezas y actitudes, preparar a los alumnos/as para su incorporación no conflictiva en el mundo del trabajo, especialmente en sociedades postindustriales, donde emergen diferentes puestos de trabajo autónomos o asalariados y donde el desarrollo económico requiere cambios acelerados en las características del mercado de trabajo.

En cualquier caso, cabe ya indicar que la preparación para el mundo del trabajo requiere el desarrollo en las nuevas generaciones no sólo, ni principalmente de conocimientos, ideas, destrezas y capacidades formales, sino la formación de disposiciones, actitudes, intereses y pautas de comportamiento que se adecuen a las posibilidades y exigencias de los puestos de trabajo y de su forma de organización en colectivos o instituciones, empresas, administraciones, negocios y servicios.

La segunda función del proceso de socialización en la escuela es la formación del ciudadano/a para su *intervención en la vida pública*. La escuela ha de preparar a las personas para incorporarse a la vida adulta y pública, de modo que pueda mantenerse la dinámica y el equilibrio en las instituciones y normas de convivencia que componen el tejido social de la comunidad humana. Como afirma FERNÁNDEZ ENGUITA (1990a):

"El estado responde del orden social y lo protege en última instancia y, en su forma democrática, es uno de los principales pivotes del consenso colectivo que permite a una sociedad, marcada por antagonismo de todo tipo, no ser un escenario permanente de conflictos " (pág. 34).

Ahora bien, preparar para la vida pública en las sociedades formalmente democráticas en la esfera política, gobernadas por la implacable y a veces salvaje ley del

mercado en la esfera económica, comporta necesariamente la asunción por la escuela de las hirientes contradicciones que marcan las sociedades desarrolladas contemporáneas. El mundo de la economía, gobernado por la ley de la oferta y la demanda y por la estructura jerárquica de las relaciones laborales así como por las evidentes y escandalosas diferencias individuales y grupales, plantea requerimientos contradictorios a los procesos de socialización en la escuela. El mundo de la economía parece requerir, tanto en la formación de ideas como en el desarrollo de disposiciones y conductas, exigencias diferentes a las que demanda la esfera política en una sociedad formalmente democrática donde todos los individuos, por derecho, son iguales ante la ley y las instituciones.

Siguiendo a *FERNÁNDEZ ENGUITA (1990a)* en su excelente análisis la sociedad es algo más amplio que el Estado. En la esfera política, efectivamente, todas las personas tienen en principio los mismos derechos; en la esfera económica, sin embargo, lo que prima no son los derechos de la persona sino los de la propiedad. La escuela se encuentra así ante demandas incluso contradictorias en el proceso de socialización de las futuras generaciones. Debe provocar el desarrollo de conocimientos, ideas, actitudes y pautas de comportamiento que permitan su incorporación eficaz al mundo civil, al ámbito de la libertad en el consumo, de la libertad de elección y participación política, de la libertad y responsabilidad en la esfera de la vida familiar. Características bien distintas a aquellas que requiere su incorporación sumisa y disciplinada, para la mayoría, al mundo del trabajo asalariado.

Es evidente que en el trasfondo común de exigencias tan dispares e incluso contradictorias descansa una ideología tan flexible, laxa y ecléctica que acepta y asume la disociación de ámbitos y las inevitables respuestas esquizofrénicas del individuo y de los grupos. Una ideología que no apela a la lógica de la razón para su legitimación sino que se justifica exclusivamente con la fuerza de lo que existe, la aceptación y consolidación del *statu quo*, de la realidad que se impone inexorablemente.

La escuela pues, en este sentido de socialización, transmite y consolida, de forma explícita a veces y latente las más, una ideología cuyos valores son el individualismo, la competitividad y la insolidaridad, la igualdad formal de oportunidades y la desigualdad "natural" de resultados en función de capacidades y esfuerzos individuales. Se asume la idea de que la escuela es igual para todos, y de que por tanto cada uno llega a donde le permiten sus capacidades y su trabajo personal. Se impone la ideología aparentemente *contradictoria del individualismo y el conformismo social* (*GOODMAN, 1989b; GREEN, 1990*).

"Puesto que sólo unos pocos individuos pueden en realidad manifestar sus singulares pensamientos, valores y capacidad artística, dentro de la estructura social, la gran mayoría es abandonada a una común y pobre uniformidad (...).

Mientras se crea una poderosa imagen del hombre o la mujer solitaria haciéndose a sí mismos, las sociedades que se basan en el individualismo, en realidad proporcionan pocas oportunidades para que la mayoría de la gente manifieste su individualidad. Es una paradoja significativa que el individualismo y el conformismo social coexistan como partes del mismo orden social dentro de las sociedades avanzadas" (GOODMAN, 1989b, pág. 102).

De este modo se aceptan las características de una sociedad desigual discriminatoria pues aparecen como el resultado natural e inevitable de las diferencias individuales en capacidades y esfuerzo. El énfasis en el individualismo, en la promoción de la autonomía individual, en el respeto a la libertad de cada uno para conseguir, mediante la competencia con los demás, el máximo de sus posibilidades, justifica las desigualdades de resultados, de adquisiciones y, por tanto, la división del trabajo y la configuración jerárquica de las relaciones sociales. El carácter abierto de la estructura social a la movilidad individual oculta la determinación social del desarrollo del sujeto como consecuencia de las profundas diferencias de origen que se introyectan en las formas de conocer, sentir, esperar y actuar de los individuos. Este proceso va minando progresivamente las posibilidades de los más desfavorecidos social y económicamente, en particular, en un medio que alienta la competitividad, en detrimento de la solidaridad, desde los primeros momentos del aprendizaje escolar.

Éste es pues uno de los pilares del proceso de socialización como reproducción en la escuela. Las personas llegan a aceptar como inevitables, e incluso convenientes, las peculiaridades contradictorias del orden existente, no quedando sino la oportunidad de adaptarse y prepararse para ascender, mediante la participación competitiva, hasta el máximo de sus posibilidades en la escala abierta para todos por la "igualdad de oportunidades" que ofrece la escuela común y obligatoria. La institución educativa socializa preparando al ciudadano/a para aceptar como natural la arbitrariedad cultural que impone una formación social contingente e histórica (BOURDIEU y PASSERON, 1977). De este modo, la escuela legitima el orden existente y se convierte en válvula de escape de las contradicciones y desajustes sociales. Como veremos a continuación, este proceso de reproducción de la arbitrariedad cultural implícita en la ideología dominante ni es lineal, ni automático, ni exento de contradicciones y resistencias, como han puesto de manifiesto los trabajos de APPLE y GIROUX entre otros.

¿Cómo lleva a cabo la escuela este complejo proceso de socialización?

1.3 Los mecanismos de socialización en la escuela

Desde una perspectiva idealista, habitualmente hegemónica en el análisis

pedagógico de la enseñanza, la escuela y sus funciones sociales, el proceso de socialización de las jóvenes generaciones, se ha descrito generalmente como un proceso de inculcación y adoctrinamiento ideológico. Dentro de esta interpretación idealista, la escuela cumple la función de imponer la ideología dominante en la comunidad social, mediante un proceso más o menos abierto y explícito de transmisión de ideas y comunicación de mensajes, selección y organización de contenidos de aprendizaje. De este modo, los alumnos/as, asimilando los contenidos explícitos del *currículum* e interiorizando los mensajes de los procesos de comunicación que se activan en el aula, van configurando un cuerpo de ideas y representaciones subjetivas, conforme a las exigencias del *statu quo*, la aceptación del orden real como inevitable, natural y conveniente. No obstante, a pesar de la importancia, incluso en la actualidad, del proceso de adoctrinamiento ideológico e inculcación de representaciones particulares e ideas dominantes, el proceso de socialización en la escuela, para hacer frente a las contradicciones crecientes entre sus objetivos político-sociales y los estrictamente económicos ha sido y es, sobre todo en las sociedades con fórmulas políticas de representación democrática, mucho más sutil, sinuoso y subterráneo.

Como afirma FERNÁNDEZ ENGUITA (1990b) desde el funcionalismo de DURKHEIM al estructuralismo de ALTHUSER, pasando por los análisis realizados por FOUCAULT o la teoría de la correspondencia de BOWLES y GINTIS, a pesar de sus diferentes concepciones, todos ellos consideran que:

“La escuela es un entramado de relaciones sociales materiales que organizan la experiencia cotidiana y personal del alumno/a con la misma fuerza o más que las relaciones de producción puedan organizar las del obrero en el taller o las del pequeño productor en el mercado. ¿Por qué entonces, continuar mirando el espacio escolar como si en él no hubiera otra cosa en lo que fijarse que las ideas que se transmiten?” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990b, pág. 152).

La atención exclusiva a la transmisión de contenidos y al intercambio de ideas ha supuesto un sesgo en la concepción y en el trabajo pedagógico inducido por la primacía de la filosofía idealista y de la psicología cognitiva como bases prioritarias de la teoría y de la práctica pedagógica. El influjo creciente de la sociología de la educación y de la psicología social en el terreno pedagógico ha provocado la ampliación del foco de análisis, de modo que se comprenda que los procesos de socialización que tienen lugar en la escuela ocurren también, y preferentemente, como consecuencia de las prácticas sociales, de las relaciones sociales que se establecen y desarrollan en dicho grupo social, en tal escenario institucional.

Los alumnos y las alumnas aprenden y asimilan teorías, disposiciones y conductas no sólo como consecuencia de la transmisión e intercambio de ideas y conocimientos

explícitos en el *currículum* oficial, sino también y principalmente como consecuencia de las interacciones sociales de todo tipo que tienen lugar en el centro y en el aula. Es más, normalmente el contenido oficial del *currículum*, impuesto desde fuera al aprendizaje del alumnado, como veremos con más profundidad en lo sucesivo, no cala ni estimula por lo general los intereses y preocupaciones vitales del niño/a y del adolescente. Se convierte así en un aprendizaje académico para pasar los exámenes y olvidar después, mientras que el aprendizaje de los mecanismos, estrategias, normas y valores de interacción social que requiere el discurrir con éxito en la vida compleja, académica y personal del grupo del aula y del centro van configurando paulatinamente representaciones y pautas de conducta, que extienden su valor y utilidad más allá del marco de la escuela. Esta va induciendo así una forma de ser, pensar y actuar, tanto más válida y sutil cuanto más intenso sea el isomorfismo o similitud entre la vida social del aula y las relaciones sociales en el mundo del trabajo o en la vida pública.

Así pues, para comprender la extensión, complejidad y especificidad de los mecanismos de socialización en la escuela se requiere un análisis exhaustivo de las fuentes y factores explícitos o latentes, académicos o sociales, que ejercen influencia relevante en la configuración del pensamiento y la acción de los alumnos/as. De poco o nada sirve restringir el estudio a los efectos explícitos de los contenidos también explícitos del *currículum* oficial. Lo que el alumno/a aprende y asimila de modo más o menos consciente y que condiciona su pensamiento y su conducta a medio y largo plazo se encuentra más allá y más acá de los contenidos explícitos en ese *currículum*.

Siguiendo el interesante análisis del modelo ecológico de DOYLE (DOYLE, 1977; PÉREZ GÓMEZ, 1983b), que se desarrollará con más amplitud en el capítulo dedicado a la enseñanza, cabría indicar que los mecanismos de socialización en la escuela se encuentran en el tipo de *estructura de tareas académicas* que se trabaje en el aula y en la forma que adquiera la *estructura de relaciones sociales* del centro y del aula. Conviene no olvidar que ambos componentes de la vida del aula y del centro se encuentran mutuamente interrelacionados, de modo que una forma de concebir la actividad académica requiere una estructura de relaciones sociales compatible y convergente y, a la inversa, una forma de organizar las relaciones sociales y la participación de los individuos y los grupos exige y favorece unos y no otros modos de concebir y trabajar las tareas académicas.

En este sentido, y sin ánimo de ser exhaustivos, puesto que será objeto de análisis a lo largo de los siguientes capítulos, puede afirmarse que algunos aspectos del desarrollo del *currículum*, que indicamos a continuación, son especialmente relevantes para entender los mecanismos de socialización que utiliza la escuela:

a- La selección y organización de los contenidos del *currículum*. En concreto, qué se elige y

qué se omite de la cultura pública de la comunidad y quién tiene el poder de seleccionar o intervenir en su modificación.

- b- El modo y el sentido de la organización de las tareas académicas, así como el grado de participación de los alumnos/as en la configuración de las formas de trabajo.
- c- La ordenación del espacio y del tiempo en el aula y en el centro. La flexibilidad o rigidez del escenario, del programa y de la secuencia de actividades.
- d- Las formas y estrategias de valoración de la actividad de los alumnos/as. Los criterios de valoración, así como la utilización diagnóstica o clasificatoria de los resultados y la propia participación de los interesados en el proceso de evaluación.
- e- Los mecanismos de distribución de recompensas como recursos de motivación extrínseca y la forma y grado de provocar la competitividad o colaboración.
- f- Los modos de organizar la participación del alumnado en la formulación, establecimiento y control de las formas y normas de convivencia e interacción.
- g- El clima de relaciones sociales presidido por la ideología del individualismo y la competitividad o de la colaboración y solidaridad.

En definitiva, el análisis debe abarcar los factores que determinan el grado de participación y dominio de los propios alumnos/as sobre el proceso de trabajo y los modos de convivencia, de manera que pueda llegarse a comprender el grado de alienación o autonomía de los estudiantes respecto a sus propios procesos de producción e intercambio en el ámbito escolar. Sólo así podrán entenderse los conocimientos, capacidades, disposiciones y pautas de conducta que desarrollan los estudiantes como recursos más adecuados para resolver con relativo éxito los problemas que plantea la interacción y el intercambio real y simbólico en el escenario de relaciones sociales que constituye el grupo del aula y la estructura social del centro.

1.4 Contradicciones en el proceso de socialización en la escuela

Como ya hemos apuntado anteriormente, el proceso de socialización como reproducción de la arbitrariedad cultural dominante y preparación del alumno/a para el mundo del trabajo y para su actividad como ciudadano/a no puede concebirse como un proceso lineal, mecánico. Por el contrario, es un proceso complejo y sutil surcado por profundas contradicciones e inevitables resistencias individuales y grupales.

En primer lugar, la vida del aula como la de cualquier grupo o institución social puede describirse como un escenario vivo de interacciones donde se intercambian explícita o tácitamente ideas, valores e intereses diferentes y a menudo enfrentados.

"La escuela es un escenario permanente de conflictos (...) Lo que tiene lugar en el aula es el resultado de un proceso de negociación informal que se sitúa en

algún lugar intermedio entre lo que el profesor/a o la institución escolar quieren que los alumnos/as hagan y lo que éstos están dispuestos a hacer" (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990a, pág.147).

En todo caso, en el aula siempre tiene lugar un proceso explícito o larvado de negociación, relajada o tensa, abiertamente desarrollada o provocada a través de resistencias no confesadas. Incluso en las aulas en las que reina una aparente disciplina y orden impuestos unilateralmente por la autoridad indiscutible del profesor/a, y en particular en dichas aulas, tiene lugar un potente y ciego movimiento de resistencias subterráneas que minan todos los procesos de aprendizaje pretendidos, provocando, a medio y largo plazo en el pensamiento y la conducta de los alumnos/as, los efectos contrarios a los explícitamente pretendidos. El profesor/a cree gobernar la vida del aula cuando sólo domina la epidermis, ignorando la riqueza de los intercambios latentes. Como afirma WOOD (1984):

"Los alumnos/as que pertenecen a culturas dominadas, a través de sus actos en la escuela, a menudo penetran la falacia de la escuela para ellos, y así rechazan sus mensajes encubiertos. Una variedad de situaciones ocurre con los mensajes en las aulas, de modo que frecuentemente son completamente ignorados (...) estos mensajes encubiertos a menudo son directamente rechazados (...) otras veces son simplemente ignorados de forma pasiva (...) los estudiantes crean sus propias estructuras culturales que utilizan para defenderse de las imposiciones de la escuela" (pág. 231).

Por tanto, puede afirmarse que en la escuela, como en cualquier institución social surcada de contradicciones e intereses enfrentados, existen espacios de relativa autonomía que pueden utilizarse para desequilibrar la evidente tendencia a la reproducción conservadora del *statu quo* (PÉREZ GÓMEZ, 1979). Así pues, el proceso de socialización tiene lugar siempre a través de un complicado y activo movimiento de negociación donde las reacciones y resistencias de profesores/as y alumnos/as como individuos o como grupos pueden llegar a provocar el rechazo e ineficacia de las tendencias reproductoras de la institución escolar.

"Hay en las escuelas (...) mujeres y hombres que tratan de modificar las instituciones educativas en las que trabajan. Para que esas modificaciones tengan efecto duradero es menester vincular tales actos con una serie de análisis de las relaciones entre la escolaridad y la dinámica de clase social, raza y sexo que organiza nuestra sociedad" (APPLE. 1989, pág. 9).

En segundo lugar, el proceso de socialización en la escuela, como preparación para el mundo del trabajo, encuentra en la actualidad, fisuras que son importantes, que se refieren a las características plurales y en ocasiones contradictorias entre los diferentes ámbitos del mercado de trabajo. La simplificación y especialización de los puestos de trabajo autónomo en las sociedades postindustriales plantean a la escuela, como ya hemos visto, demandas plurales y contradictorias en el proceso de socialización. La escuela homogénea en su estructura, en sus propósitos y en su forma de funcionar, difícilmente puede provocar el desarrollo de ideas, actitudes y pautas de comportamiento tan diferenciadas como para satisfacer las exigencias del mundo del trabajo asalariado y burocrático (disciplina, sumisión, estandarización) a la vez que los requerimientos del ámbito del trabajo autónomo (iniciativa, riesgo, diferenciación).

Así pues, en las sociedades avanzadas contemporáneas la escuela se enfrenta a un proceso de socialización con demandas diferenciadas e incluso contradictorias en la misma esfera del quehacer económico. Empieza a aparecer con fuerza la quiebra en alguna medida del isomorfismo entre las relaciones sociales en el aula y las que se producen en el ámbito de la producción. Aquéllas se corresponden en gran medida con las relaciones que se mantienen en el mundo de la empresa y de las instituciones burocráticas, pero no con las que emergen en otros ámbitos de la economía.

En tercer lugar, la correspondencia de la socialización escolar con las exigencias del mundo del trabajo dificultan la compatibilidad con las demandas de otras esferas de la vida social como la vida política, la esfera del consumo y la esfera de las relaciones de convivencia familiar en las sociedades formalmente democráticas.

Al menos en apariencia y en el terreno teórico se manifiesta una gran contradicción entre una sociedad que requiere para su funcionamiento político y social la participación activa y responsable de todos los ciudadanos/as considerados de derecho como iguales, y esa misma sociedad que en la esfera económica, al menos para la mayoría de la población, induce a la sumisión disciplinada y la aceptación de escandalosas diferencias de hecho. La contradicción manifiesta entre las exigencias de las diferentes esferas de la sociedad se disuelve en gran medida cuando se comprueba que también en la práctica la esfera política y el ámbito civil requieren sólo la apariencia de comportamientos democráticos o, en otras palabras, cuando los mecanismos formales de participación, independientemente de la eficacia y honestidad de su desarrollo, son suficiente garantía para mantener el equilibrio inestable de una comunidad social recorrida por la desigualdad y la injusticia. Piénsese cómo las estructuras democráticas formales pueden funcionar a través de mecanismos de delegación distanciada, los parlamentos elegidos cada cuatro o cinco años, sin otra

necesidad de contacto y controles sociales intermedios, incluso cuando en los procesos electorales no participe ni siquiera el 50% del censo electoral o el 30% o 40% de la población. Conviene considerar, en este sentido, la tendencia creciente al abstencionismo electoral en las sociedades occidentales, cuyo exponente más escandaloso son los EE UU.

Del mismo modo, en la escuela, los procesos de socialización para las diferentes y en apariencia contradictorias esferas de la vida social deben asumir un cierto grado de hipocresía y esquizofrenia en correspondencia con las peculiaridades de la sociedad. Mediante la transmisión ideológica y en especial mediante la organización de las experiencias académicas y sociales en el aula, el alumno/a empieza a comprender e interiorizar ideas y conductas que se corresponden con la aceptación de la disociación del mundo del derecho y del mundo de la realidad fáctica.

Aceptar la contradicción entre apariencias formales y realidades tácticas forma parte del propio proceso de socialización en la vida escolar donde, bajo la ideología de la igualdad de oportunidades en una escuela común para todos, se desarrolla lenta pero decisivamente el proceso de clasificación, de exclusión de las minorías y de ubicación diferenciada para el mundo del trabajo y de la participación social.

La función compensatoria de la escuela respecto a las diferencias sociales de origen se diluye en el terreno de las declaraciones de principio, pues como bien han demostrado BERNSTEIN, BAUDELOT y ESTABLET, BOWLES y GINTIS, la orientación homogeneizadora de la escuela no suprime sino que confirma y además legitima las diferencias sociales, transformándolas en otras de carácter individual. Distinto grado de dominio en el lenguaje, diferencias en las características culturales, en las expectativas sociales y en las actitudes y apoyos familiares entre los grupos y clases sociales, se convierten en la escuela uniforme en barreras y obstáculos insalvables para aquellos grupos distanciados socialmente de las exigencias cognitivas, instrumentales y actitudinales que caracterizan la cultura y la vida académica de la escuela. Las diferencias de origen se consagran como diferencias de salida, el origen social se transforma en responsabilidad individual.

Cuando se elude este análisis en profundidad y se aceptan las apariencias de un *curriculum* y unas formas de organizar la experiencia de los alumnos/as comunes e iguales para todos es fácil aceptar la ideología de la igualdad de oportunidades, confundir las causas con los efectos asumiendo la clasificación social como consecuencia de las diferencias individuales en capacidades y esfuerzos.

Vivir en la escuela, bajo el manto de la igualdad de oportunidades y la ideología de la competitividad y meritocracia, experiencias de diferenciación, discriminación y clasificación, como consecuencia del diferente grado de dificultad que tiene para cada grupo

social el acceso a la cultura académica, es la forma más eficaz de socializar en la desigualdad a las nuevas generaciones. De este modo, incluso los más desfavorecidos aceptarán y asumirán la legitimidad de las diferencias sociales y económicas y la mera vigencia formal de las exigencias democráticas de la esfera política, así como la relevancia y utilidad de la ideología del individualismo, la competencia y la insolidaridad.

1.5 Socialización y humanización: la función educativa de la escuela

No obstante la veracidad de la argumentación sociológica sobre el carácter reproductor, aunque complejo, de la institución escolar, la relativa autonomía de la acción en la escuela no proviene exclusivamente de las contradicciones internas y externas, que hemos visto se genera en el mismo proceso de reproducción conservadora de la cultura dominante. La función educativa desborda, al menos en teoría, va más allá de la reproducción. La misma tensión dialéctica que aparece en cualquier formación social, entre las tendencias conservadoras que se proponen garantizar la supervivencia mediante la reproducción del *statu quo* y de las adquisiciones históricas ya consolidadas (socialización) y las corrientes renovadoras que impulsan el cambio, el progreso y la transformación, como condición también de supervivencia y enriquecimiento de la condición humana (humanización), tiene lugar de forma específica y singular en la escuela.

La función educativa de la escuela desborda la función reproductora del proceso de socialización por cuanto se apoya en el conocimiento público (la ciencia, la filosofía, la cultura, el arte...) para provocar el desarrollo del conocimiento privado en cada uno de los alumnos y alumnas. La utilización del conocimiento público, de la experiencia y de la reflexión de la comunidad social a lo largo de la historia, introduce un instrumento que quiebra o puede quebrar el proceso reproductor. El conocimiento en los diferentes ámbitos del saber es una poderosa herramienta para analizar y comprender las características, determinantes y consecuencias del complejo proceso de socialización reproductora. La vinculación ineludible y propia de la escuela con el conocimiento público exige de ella y de quienes en ella trabajan, que identifiquen y desenmascaren el carácter reproductor de los influjos que la propia institución, así como los contenidos que transmite y las experiencias y relaciones que organiza, ejerce sobre todos y cada uno de los individuos que en ella conviven.

De este modo, los inevitables y legítimos influjos que la comunidad, en virtud de sus exigencias y necesidades económicas, políticas y sociales, ejerce sobre la escuela y sobre el proceso de socialización sistemática de las nuevas generaciones deben sufrir la *mediación crítica de la utilización del conocimiento*. La escuela debe utilizar a éste para comprender los orígenes de aquellos influjos, sus mecanismos, intenciones y consecuencias, y ofrecer a debate público y abierto las características y efectos para el individuo y la sociedad de ese tipo de procesos de reproducción.

La función educativa de la escuela, por tanto, inmersa en la tensión dialéctica entre reproducción y cambio, ofrece una aportación complicada pero específica: utilizar el conocimiento, también social e históricamente construido y condicionado, como herramienta de análisis para comprender más allá de las apariencias superficiales del *statu quo* real, asumido como natural por la ideología dominante, el verdadero sentido de los influjos de socialización y los mecanismos explícitos o larvados que se utilizan para su interiorización por las nuevas generaciones. De este modo, explicitando el sentido de los influjos que recibe el individuo en la escuela y en la sociedad, puede ofrecer a aquélla espacios adecuados de relativa autonomía para la construcción siempre compleja y condicionada del individuo adulto.

Utilizando la lógica del saber, la estructura de conocimiento construido críticamente en cada ámbito y la pluralidad de formas de investigación y búsqueda racional, debe analizarse en la escuela la complejidad particular que el proceso de socialización adquiere en cada época, comunidad y grupo social, así como los poderosos y diferenciados mecanismos de imposición de la ideología dominante de la igualdad de oportunidades en una sociedad surcada por la discriminación.

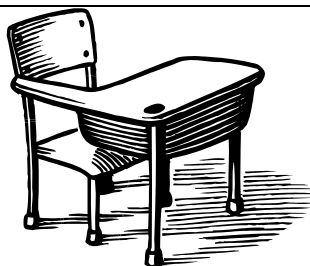
En nuestra opinión, la función educativa de la escuela en la sociedad postindustrial contemporánea debe concretarse en dos ejes complementarios de intervención:

- Organizar el desarrollo radical de la función compensatoria de las desigualdades de origen, mediante la atención y el respeto a la diversidad.
- Provocar y facilitar la reconstrucción de los conocimientos, disposiciones y pautas de conducta que el niño/a asimila en su vida paralela y anterior a la escuela. Como diría WOOD (1984, pág. 239) preparar a los alumnos/as para pensar críticamente y actuar democráticamente en una sociedad no democrática.

¿De qué hablamos cuando hablamos de educación?

Párrafos del texto:

Gvirtz, Silvina. *La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía*. - 1º edic.
Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2007. Cap. 1



La educación: un fenómeno de toda la humanidad

Todos nos educamos; a todos nos enseñaron cosas, dentro de la escuela y fuera de ella. Hay educación cuando una madre enseña a su hijo a hablar, cuando el maestro enseña a escribir y cuando un amigo indica qué ropa usar en una determinada ocasión. Desde esta perspectiva, todos sabemos de educación, porque todos vivimos la educación.

Si se reuniera a un grupo de personas de diferentes edades y se les preguntara, rápidamente, qué entienden por *educación*, es probable que asocien este concepto con los de *escuela* y *enseñanza*. En muchos casos, hablarían también de *buena* y *mala* educación. En otros, podrían llegar a responder, también, que ella tiene que ver con el desarrollo de las potencialidades humanas o de la personalidad.

Tal sería la variedad de las respuestas —y todas ellas verdaderas, por lo menos, en cierta medida— que se generaría la sensación de que el concepto *educación* significa algo más abarcador que cada una de esas respuestas en particular. En este primer capítulo, nos proponemos, entonces, presentar algunos aspectos básicos para comprender el fenómeno educativo, y revisar algunas definiciones y cuestiones que se han escrito sobre el tema.

¿Por qué educamos? La necesidad social de la educación

Seguramente, alguna vez, a lo largo de nuestras vidas como estudiantes, en especial, frente a algún examen, nos apareció este pensamiento: "Si tal filósofo, científico o artista no hubiera existido, yo no estaría estudiando esto", o frases como la siguiente: "Si Platón no hubiera nacido, yo estaría haciendo otra cosa".

Estos pensamientos nos inquietan porque, a veces, nos es difícil entender por qué estudiamos algo determinado; a veces, realmente, parece no tener ningún sentido. Pero todo eso que hacemos o estudiamos posee un origen, una genealogía: es el producto de múltiples procesos, por lo general, desconocidos por nosotros. Si tal o cual filósofo, científico o artista

no hubieran existido, no estaríamos estudiando su obra. Esto es cierto; sin embargo, careceríamos de algunos descubrimientos o ideas que hacen nuestra vida más confortable o interesante. Y además, probablemente, estaríamos estudiando otra cosa o educándonos de otra manera.

La educación es un fenómeno necesario e inherente a toda sociedad humana para la supervivencia de todo orden social. Sin educación, cada individuo, cada familia o cada grupo social tendría que reconstruir por sí solo el patrimonio de toda la humanidad: volver a descubrir el fuego, inventar signos para la escritura, reconstruir la fórmula para elaborar el papel, reconquistar los saberes para edificar una casa o para curar ciertas enfermedades. Hacer esto, en lo que dura una sola vida, es materialmente imposible.

Si bien, por razones éticas, no se realizan experimentos sobre los efectos de la carencia de educación en un individuo, a lo largo de la historia, entre los siglos XIV y XIX, se conocieron más de cincuenta casos de niños que vivían completamente aislados de la sociedad, niños abandonados en selvas que lograron sobrevivir a las inclemencias de la naturaleza, llamados *niños lobos*. A partir de ellos, fue posible observar algunas consecuencias de la falta de educación.

Por ejemplo, en 1799, en los bosques del sur de Francia, a orillas del río Aude, se encontró a un niño de 11 ó 12 años completamente desnudo, que buscaba raíces para alimentarse. Tres cazadores lo atraparon en el momento en que se trepaba a un árbol para escapar de sus captores. Este niño fue llevado a un hogar, al cuidado de una viuda. Se escapó, fue recapturado y conducido a París, a la Escuela Central del Departamento de l'Aveyron para ser estudiado; por eso, se lo conoce como *el salvaje de Aveyron*. Los primeros informes indicaban que este niño se encontraba en un estado muy inferior al de algunos de los animales domésticos de la época. El médico francés, Jean Marc Gaspard Itard, realizó el siguiente diagnóstico:

Sus ojos sin fijeza, sin expresión, erraban vagamente de un objeto a otro sin detenerse nunca en ninguno, tan poco instruidos por otra parte, y tan poco ejercitados en el tacto, que no distinguían un objeto en relieve de un cuerpo dibujado; el órgano del oído, insensible a los ruidos más fuertes como a la música más conmovedora; el de la voz, reducido a un estado completo de mudez y dejando solamente escapar un sonido gutural y uniforme; el olfato, tan poco cultivado, que recibía con la misma indiferencia el aroma de los perfumes y la exhalación fétida de los desechos que llenaban su cama; por último, el órgano del tacto, restringido a las funciones mecánicas de la aprehensión de los cuerpos (Merani, 1972: 94)'.

En un principio, quienes lo investigaban creyeron que este niño, abandonado en el bosque por sus padres, era sordomudo y sufría de idiocia. Durante un tiempo, fue tratado como a un incurable. No obstante, Itard reconoció que el problema de este niño era de educación, en la medida en que había sido privado, desde su infancia, de cualquier contacto

con los individuos de su especie. A partir de este nuevo diagnóstico, Itard comenzó a trabajar con el niño y llegó a una serie de conclusiones. Aquí transcribimos dos de ellas:

- (...) el hombre es inferior a un gran número de animales en el puro estado de la naturaleza, estado de nulidad y de barbarie que, sin fundamentos, se ha revestido con los colores más seductores; estado en el cual el individuo, privado de las facultades características de su especie, arrastra miserablemente, sin inteligencia, como sin afecciones, una vida precaria y reducida a las solas funciones de la animalidad.

- (...) esta superioridad moral, que se dice es natural del hombre, sólo es el resultado de la civilización que lo eleva por encima de los demás animales con un gran y poderoso móvil. Este móvil es la sensibilidad predominante de su especie (Merani, 1972: 139).

Las reflexiones de Itard muestran que el ser humano no posee una genética que lo diferencie del resto del mundo animal. De hecho, el ser humano, alejado de la influencia de sus congéneres, vive muy cercanamente al mundo animal. Los niños lobos no sabían hablar, apenas emitían algún sonido, pues el lenguaje, es decir, el reconocimiento verbal de los objetos culturales, es una construcción histórico-social. El lenguaje es histórico, porque se hace, se mejora, se perfecciona y cambia a lo largo del tiempo, y a través de generaciones y generaciones de seres humanos que se suceden. Es social, porque sólo se construye en el contacto con otras personas.

Es posible afirmar, entonces, que la educación es un fenómeno necesario y que posibilita tanto el crecimiento individual, como la reproducción social y cultural.

Si bien la educación no es el único proceso que permite la supervivencia en los seres humanos², es uno de los más importantes. Lo que caracteriza a la especie humana se basa en su aprendizaje social, y no en la transmisión genética, la que sí ocupa un lugar destacado en el mundo animal.

¿Para qué educamos? La educación entre la producción y la reproducción social

Ahora bien, la educación sola tampoco alcanza. Una sociedad y sus miembros, para su supervivencia, necesitan de tres tipos de reproducción:

1. La reproducción biológica. Una sociedad crece cuando la cantidad de nacimientos es mayor que el número de muertes, y decrece cuando se produce el fenómeno inverso. Con una muy baja cantidad de nacimientos, una sociedad tiende a desaparecer.
2. La reproducción económica. Para subsistir en el tiempo, una sociedad necesita producir, al menos, lo que consumen sus miembros en alimentación, vestimenta y vivienda.
3. La reproducción del orden social o cultural. Esta depende de la cantidad de producción y de la forma de distribución de los saberes adquiridos. La educación

es el fenómeno por el cual se transmiten aquellos saberes considerados *socialmente valiosos* a los nuevos miembros de esa sociedad que aún no los han obtenido.

Cuando las prácticas educativas tienden a conservar un orden social establecido (conocido como *statu quo*), estamos ante fenómenos educativos que favorecen la reproducción. En la familia, se puede encontrar esta situación cuando sus prácticas educativas incentivan que el hijo estudie o trabaje en la misma profesión que el padre, o incluso, que ambos trabajen juntos, que escuchen la misma música, que vivan en el mismo barrio, que tengan una vestimenta similar y conductas sociales parecidas.

Sin embargo, la enseñanza y el aprendizaje social en sus distintas formas no son meramente reproductivos. A diferencia de lo que acontece con la conducta y con el aprendizaje instintivo de los animales, no hay en el hombre posibilidad de una reproducción pura, total o completa. En primer lugar, porque las condiciones de vida cambian constantemente y exigen nuevas habilidades de adaptación: vivir en diversos climas, en variadas regiones geográficas, en desiguales ambientes sociales e históricos. Para ello, las personas se adaptan y actúan de distintas maneras, generan conductas específicas para cada caso. En segundo lugar, la comunicación social es, en esencia, inestable. Los mensajes que se envían de una generación a otra, de miembros de un grupo social a otro, de un individuo a otro están sometidos a la distorsión y a la interferencia comunicativa. Es imposible que un hijo repita todo lo que hace su padre, aun cuando mantenga la profesión o carrera de este último. Ciertas formas de conducta serán diferentes, porque habrán variado algunas condiciones histórico-sociales (por ejemplo, ciertas leyes). Además, existen distorsiones en la comunicación, que transforman los mensajes del progenitor a su hijo. Esas distorsiones son involuntarias en ciertos aspectos, y voluntarias en otros. Por una parte, se produce una distorsión inherente a la transmisión de un sujeto a otro: un mensaje, a medida que pasa de boca en boca, cambia su significado. Por otra parte, hay una distorsión voluntaria, que depende del consenso que suscite el mensaje. Puede ocurrir que quien lo envía le haga cambios, porque, por ejemplo, no está de acuerdo con el mensaje original. También puede suceder que quien lo reciba lo altere por otras tantas razones. La generación de nuevas conductas y de nuevos saberes tiene varios orígenes: la imposibilidad de una reproducción total por la propia naturaleza del aprendizaje social; los deseos de introducir innovaciones; las variaciones en las condiciones sociales, históricas, geográficas, etc., que favorecen la producción de nuevas prácticas.

Cuando las prácticas educativas tienden a transformar el orden establecido y a crear un nuevo orden, estamos ante prácticas educativas productivas. En una familia, las prácticas educativas son de este modo cuando favorecen, voluntariamente o no, que los hijos actúen de una manera autónoma, sin repetir las conductas de los padres.

Una relación conflictiva: educación y poder

Hemos visto que la educación es un fenómeno socialmente significativo que posibilitan la producción y la reproducción social. Pero este fenómeno, además, implica un problema de poder. Aunque muchas veces pase inadvertido, siempre que se habla de *educación*, se habla de *poder*.

Este último no será aquí entendido como algo necesariamente negativo, al que acceden unos pocos que tienen el control de todo. El poder, desde nuestra concepción, no se ejerce sólo en las esferas gubernamentales. Estamos hablando de un poder más cotidiano, que circula en el día a día de las instituciones y que constituye una parte muy destacada de los hechos educativos. *Poder* es la capacidad de incidir en la conducta del *otro* para modelarla.

Desde esta perspectiva, la educación no sólo se relaciona con el poder, sino que ella es poder, en la medida en que incide y, en muchos casos, determina el hacer de un otro alguien social e individual. *Educar* es incidir en los pensamientos y en las conductas, de distintos modos. Es posible educar privilegiando la violencia o haciendo prevalecer el consenso, de modos más democráticos o, en cambio, mediante formas más autoritarias. Pero, en la educación, el poder siempre se ejerce. Por cierto, cuando se realiza este ejercicio democráticamente, entonces, es deseable.

Durante mucho tiempo, la palabra *poder* fue un tabú. Tenía una connotación negativa de la que todos querían escapar. En la escuela, *poder* era casi una mala palabra, porque, además, estaba asociado a la capacidad de manipular a un otro, de ejercer sobre este la violencia física o la amenaza. *Poder* era un término asociado a la policía, al ejército o a los políticos. Desde esta concepción, los profesores, que trabajaban para modificar conductas en sus alumnos, no asumían estar ejerciendo el poder. Que Juan no molestara en el aula o que Pedro se lavara los dientes no eran consideradas formas de ejercicio del poder.

Las actuales perspectivas teóricas acerca de estas temáticas advierten que el poder se ejerce no sólo en lugares específicos, sino en el mundo cotidiano, en la vida diaria. La diversidad en las relaciones de poder permite establecer dos categorías: la de *macropoderes* y la de *micropoderes*. En el nivel macro-, ejercen el poder los políticos, los grandes empresarios, los medios de comunicación o la gente en una manifestación. El poder en el nivel micro- es, por ejemplo, el de una madre al establecer un límite a sus hijos, el de un supervisor frente al directivo, el de un director frente al maestro, el de un profesor frente a su alumno; pero también, un hijo, un docente o un alumno ejercen el micropoder.

Para construir una democracia, tanto en la sociedad general como en una institución escolar, es preciso considerar los problemas del poder. La democracia no se construye ocultando la realidad de los vínculos, sino poniendo en evidencia que las relaciones sociales son necesariamente relaciones de poder, que este no implica algo malo y temible, sino una

cuestión con la que convivimos; y respecto de la cual, hay que hablar. De hecho, hablamos del poder cotidianamente, aunque no lo hagamos de una manera explícita.

Por ejemplo, en la vida diaria de las instituciones escolares, ¿de qué hablamos cuando nos referimos a los *Consejos de Convivencia* o al *Reglamento de Convivencia*, ¿qué nos preocupa cuando revisamos el sistema de amonestaciones? Hablamos de *poder*, discutimos acerca de cómo debe ser este en la escuela, consideramos si tiene que ser democrático, es decir, si tiene que estar repartido entre todos, o si, por el contrario, debe ejercerlo una minoría de profesores y directivos. Nos preguntamos si los adolescentes tienen derecho a influir en las decisiones disciplinarias de una institución; es decir, si hay que darles poder a los jóvenes, si deben tener representantes y cuántos. Discutimos si el número de estudiantes del Consejo tiene que ser menor o igual al número de profesores; y todo ello, porque nos importa el poder. Pero también, porque valoramos unas formas de poder por sobre otras: las democráticas por sobre las autoritarias, las consensuadas por sobre las impuestas. En las instituciones, siempre habrá conflictos; el problema es reconocerlos, aceptarlos como una parte constitutiva y encontrar las formas legitimadas para resolverlos.

Pero ¿y esto?, se podrá preguntar el lector, ¿qué tiene que ver esto con el saber? Esto es el saber. El saber no es sólo información, pues él incluye el saber actuar de una manera eficaz; por lo tanto, el saber es también una conducta. Cuando las instituciones educativas promueven, a partir de su ejercicio, formas de gobierno democráticas, están poniendo en práctica y enseñando a ejercer el poder de una determinada manera. Cuando se promueve que los alumnos tengan ciertas conductas y no otras, cuando se transmiten ciertos saberes y no otros, cuando se selecciona una población para el aprendizaje de ciertos contenidos, se toman decisiones de poder. La institución escolar en particular y la educación en general no son ingenuas, no son neutras; aunque ninguna de ellas decida por sí sola el destino de la humanidad, ejercen poder.

La selección y distribución de algunos conocimientos determinan, en una sociedad, formas muy específicas del ejercicio del poder. La democracia es una de esas formas específicas, en las que el poder se construye y se ejerce diariamente. Estas consideraciones, que planteamos en este primer capítulo y que desarrollaremos a lo largo del libro, son esenciales para formar lectores críticos y docentes que sepan que ciertas formas de ejercicio del poder son deseables.

Asumir esta definición del poder implica considerar que los dispositivos institucionales intervienen en el modelado de las conductas, de las formas en que nos acercamos a conocer, comprender y actuar en el mundo. Pero dado que estos dispositivos se sustentan sobre principios acerca del orden, de lo válido y de lo legítimo, y de quién es el *dueño* de ese *orden*, esos principios también contienen oposiciones y contradicciones. Cuando un individuo atraviesa el proceso de socializarse en el marco de esos dispositivos, es socializado dentro

de un *orden*, y también un *desorden*: esa persona vive inmersa en todas las contradicciones, divisiones y dilemas del poder y, por tanto, ella es un potencial agente de cambios.

Hacia una definición de *educación*

Pero entonces, ¿cómo definimos la *educación*? A partir de las consideraciones hasta aquí desplegadas, podemos decir que la *educación* es el *conjunto de fenómenos a través de los cuales una determinada sociedad produce y distribuye saberes, de los que se apropian sus miembros, y que permiten la producción y la reproducción de esa sociedad*.

En este sentido, la educación consiste en una práctica social de reproducción de los estados culturales conseguidos por una sociedad en un momento determinado y, a la vez, supone un proceso de producción e innovación cultural, tanto desde el plano individual como desde el social. Si educar supone potenciar el desarrollo de los hombres y de la cultura, entonces el proceso educativo debe ser pensado en su doble acepción productiva y reproductiva, aceptando que, en el acto de reproducción, se sientan las bases de la transformación y la innovación. Esa capacidad de provocar el advenimiento de nuevas realidades debe gobernar la práctica y reflexión en torno a la educación.

Los saberes que se transmiten de una generación a otra, y también intrageneracionalmente, no son sólo, ni sobre todo, saberes vinculados con lo que comúnmente se denomina *saber erudito*. Los saberes a los que aquí nos referimos incluyen, como señalamos antes, formas de comportamiento social, hábitos y valores respecto de lo que está *bien* y lo que está *mal*. Educar implica enseñar literatura, arte, física, pero también, enseñar hábitos y conductas sociales (bañarse a diario, lavarse los dientes, llegar puntualmente al trabajo o a una cita, saludar de una manera determinada, dirigirnos de distinto modo según quién sea nuestro interlocutor). Estos saberes, en apariencia tan obvios, que construyen nuestro día a día, no son innatos; se enseñan y se aprenden en la familia, en la escuela, con los amigos.

Vale ahora una aclaración. Si bien la educación es un fenómeno universal e inherente a toda la humanidad, las formas de educar y los saberes que se enseñan varían de una sociedad a otra y de una época histórica a otra. Por ejemplo: para nuestra sociedad actual, el baño diario es un hábito que se justifica por preceptos de higiene, para evitar enfermedades y por razones estéticas. Pero en la Europa del siglo XVI, se suponía que el baño acarrearba enfermedades y, por tanto, no era considerado una conducta recomendable, excepto para determinadas situaciones muy particulares. Entonces, la gente aprendía el hábito de la limpieza en seco, con toallas sin agua. Vemos así que saberes que hoy se nos presentan como evidentes no lo eran en otras épocas.

En síntesis, la educación es un fenómeno muy amplio que transmite diferentes saberes y adopta distintos formatos en cada época y en cada sociedad. La educación es una *práctica*

social y es una *acción*. Es una *práctica*, porque es algo que las personas efectivamente hacen, no es algo sólo deseado o imaginado. Es una *acción* que tiene una direccionalidad y un significado histórico. Y es *social*, en tanto posee ciertas características, entre ellas: es un fenómeno *necesario* para los seres humanos, pues, como hemos visto en los apartados anteriores, no es posible la vida humana sin educación. Además, es un fenómeno *universal*, pues no existe ninguna sociedad o cultura que no desarrolle prácticas educativas. La educación se encarga de la transmisión de *saberes*, en el sentido amplio con que hemos usado el término, e implica *relaciones de poder*. Está generalmente *pautada* o tiene algún grado de *institucionalización*, lo que supone un cierto número de reglas, normas de acción o modelos de conducta tipificados. La educación es, por último, una práctica *histórica*, en la medida en que las formas que la educación adopta varían a lo largo del tiempo.

Desde esta perspectiva, *educación* no es sinónimo ni de *escolarización* ni de *escuela*. Esta última, tal y como la conocemos hoy en día, es un fenómeno muy reciente. A lo largo de la historia, existieron otras formas de institucionalizar la educación; todavía hoy, siguen existiendo maneras no institucionalizadas de educación. Antiguamente, en algunas sociedades, los niños aprendían todo lo que debían saber, por la imitación y el ejemplo, mientras acompañaban a sus mayores en las tareas de caza o de recolección de frutos. No había maestros, ni edificios especiales para la educación. Pero hoy, cuando la escuela tiene un lugar destacado dentro del campo educativo, no ocupa ni siquiera el primer lugar entre las agencias educativas. La familia, la televisión, los diarios, los amigos constituyen también agencias educativas importantes.

Los jóvenes y el saber: los límites de concebir la educación como un fenómeno entre generaciones
--

Durante mucho tiempo y aún en la actualidad, hay autores que definen la educación, exclusivamente, como una acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones jóvenes para que estas últimas incorporen o asimilen el patrimonio cultural.

Esta concepción fue adoptada por Émile Durkheim en *Educación y sociología*, su magistral obra escrita a principios del siglo XX. En ella, define la educación de la siguiente manera:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado (1958: 70).

Sobre la base de esta definición, el *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, consigna:

La educación, tácticamente, es en principio un proceso de inculcación/asimilación

cultural, moral y conductual. Básicamente, es el proceso por el cual las generaciones jóvenes se incorporan o asimilan el patrimonio cultural de los adultos (1984: 475).

De igual modo, Mariano Fernández Enguita, ya a fines del siglo XX, sintetiza la idea de este modo: "La socialización de la generación joven por la generación adulta es lo que llamamos educación, lo que no implica necesariamente la presencia de escuelas..." (1990:20).

A la luz del comienzo del siglo XXI, nos proponemos revisar cuan necesario es que se encuentren una generación adulta y una generación joven para que se produzca un acto educativo. Si bien muchos, tal vez la mayoría, de los procesos educativos se originan a partir del par adulto-niño o adulto-joven, sería completamente reduccionista considerar que no existen otros procesos educativos entre pares, es decir, procesos en los que los jóvenes enseñan a los jóvenes, o en los que los niños enseñan a los niños, o incluso, procesos educativos en que los adultos enseñan a otros adultos. Podríamos avanzar más en esta dirección y observar cómo, en la actualidad, se generan procesos educativos en los que los niños enseñan a los adultos. ¿Será esto posible?

Desde tiempos remotos, el adulto siempre ha ocupado el lugar del saber; y el niño, el de la ignorancia o el del no-saber. Todavía hoy, esta creencia es compartida por el común de la gente. Sin embargo, este nuevo siglo nos invita a repensar estas categorías y a observar procesos educativos actuales en los que los niños son los poseedores del saber; y los adultos son quienes deben ser enseñados. En el caso de la tecnología de los electrodomésticos, por ejemplo, suelen ser las generaciones jóvenes las que enseñan a las generaciones adultas. Pues, aquellas suelen tener mayor dominio de esta tecnología; mientras que el conocimiento de los adultos, en esta área, suele ser limitado. No es una situación infrecuente que la abuela llame al nieto o a la nieta para que le programen la videocasetera. Ni que hablar cuando se trata de la computadora y del acceso a Internet...

Además, es posible observar otro tipo de fenómenos educativos: aquellos que acontecen intrageneracionalmente. Se trata de saberes que se transmiten entre los miembros de una misma generación (jóvenes a jóvenes, adultos a adultos). Los códigos culturales de los adolescentes son un buen ejemplo de esto. Los padres no suelen tener un conocimiento completo sobre la moda de los adolescentes o sobre su forma de hablar, pero este saber sí circula de boca en boca entre los jóvenes de una misma generación. Este ejemplo muestra saberes que se transmiten entre los jóvenes, saberes que varían de generación en generación y que definen pertenencias.

También, entre los adultos, se producen procesos educativos. Los planes de alfabetización de adultos llevados a cabo en distintas épocas en nuestro país son una muestra de que la educación intrageneracional entre los adultos es una realidad que no puede desconocerse.

Definir la *educación* como un fenómeno intergeneracional de adultos a niños o a jóvenes excluye del campo un conjunto de fenómenos no poco significativos. Una definición semejante le quita riqueza y posibilidades explicativas al término *educación* y exigiría encontrar un vocablo adicional para explicar todos los procesos que quedan fuera de este universo definido de una manera acotada.

Por todo lo expuesto hasta aquí, la definición de *educación* que nosotros presentamos no se reduce a quién enseña a quién. Lejos de considerar este aspecto como definitorio de lo educativo, lo concebimos como un aspecto complementario que varía histórica y culturalmente.

Una vieja polémica: las posibilidades y los límites de la educación

Pígalión es una obra de la literatura anglosajona escrita por George Bernard Shaw y fue llevada al cine con el título de *Mi bella dama*. Su trama cuenta la historia de Elisa Doolittle, una muchacha de los barrios bajos, por la que ciertos caballeros hacen una apuesta. Unos dicen que una buena educación podría cambiarle la tosquedad de sus modales y de su habla, pues creen que una buena educación podría volverla más culta. Otros sostienen que esto es una empresa imposible, pues, para ellos, la falta de cultura y la tosquedad de los modales dependen de la naturaleza propia de la protagonista; y ninguna educación podría modificar esa condición. Estos hombres creen en las palabras de aquel refrán: "Lo que natura no da, Salamanca no presta".

Tanto la obra teatral como la película se desarrollan en torno a este problema: la educación, ¿es una variable que depende fuertemente de las condiciones genéticas o de la clase?, ¿puede una *buena* educación, a partir del trabajo y del esfuerzo, convertir al *bárbaro* en *civilizado*, al ignorante en sabio? El texto escrito y el film concluyen que el hombre no está determinado por su herencia genética ni por su origen social. Una *buena* educación puede lograr, en los seres humanos, los cambios más insospechados. *Pígalión* y *Mi bella dama* constituyen una versión artística de la problemática que se planteó el doctor Itard respecto del niño salvaje de Aveyron.

Más allá de la anécdota de Elisa Doolittle, la pregunta sobre cómo influye la naturaleza o el medio social y cultural en los procesos educativos desveló a muchos educadores. ¿Es la educación un proceso que convierte en acto las potencialidades no desarrolladas de los seres humanos? ¿Existen las vocaciones innatas? La educación, ¿sólo tiene a su cargo guiar el desarrollo de las potencialidades genéticas o, por el contrario, es el ser humano un producto de su ambiente? Lo que un hombre llega a ser, ¿está determinado por su medio social y cultural?

El término *educación* tiene una doble etimología, que señala dos posibles respuestas diferentes a estos interrogantes. La primera etimología señala que el verbo en latín *educere*

significa 'hacer salir, extraer, dar a luz, conducir desde dentro hacia fuera'. Desde esta perspectiva, la educación implica el proceso educativo de convertir en acto lo que existe sólo en potencia. Es decir, la educación, a través de mecanismos específicos, desarrolla las potencialidades humanas para que la persona se desenvuelva en toda su plenitud. Siguiendo esta definición, una metáfora muy conocida y difundida propone que los alumnos serían plantas a las que el maestro riega, como un jardinero. El maestro favorecería así el desarrollo de algo que ya está en germen. Pero lo que no existe en germen sería imposible de ser desarrollado. Este es el supuesto que sostenían los caballeros que pensaban que Elisa Doolittle, en *Pigmalión*, nunca cambiaría, aunque recibiera mucha educación. La condición tosca de esta muchacha era, para estos caballeros, parte de la naturaleza innata de Elisa. Esta concepción se corresponde con el mencionado primer origen etimológico del término *educación* e implica límites muy acotados.

La segunda acepción etimológica vincula el verbo *educar* con el verbo latino *educare*, que significa 'conducir, guiar, alimentar'. Desde esta perspectiva, la educación está abierta a mayores posibilidades. Con una guía adecuada, las posibilidades del hombre serían casi ilimitadas. Dentro de esta concepción, se encuentran quienes creían posible cambiar a Elisa Doolittle. Se encuentran influenciadas por esta concepción, también, muchas personalidades de la historia de la pedagogía en América Latina, en especial, aquellos que establecieron los fundamentos para crear los sistemas educativos a fines del siglo XIX, como es el caso del argentino Domingo Faustino Sarmiento. Estos pensadores consideraban que la educación, más específicamente la escuela, permitiría el pasaje de los pueblos de América desde la barbarie hasta la civilización. Para ellos, la escuela era un nuevo templo para redimir a la humanidad; y los maestros, los sacerdotes que permitirían tal redención. Con una *buena* educación, todo era posible. Desde esta perspectiva, el sujeto, al momento de nacer, es como una tabla rasa. Sobre ella, el medio donde ese sujeto vive y la educación que su medio le brinda van inscribiendo y determinando su existencia.

¿Cuál de estas dos posturas es la más acertada? ¿Qué se privilegia en la conformación del ser humano: lo hereditario o lo adquirido? ¿Se trata de desarrollar lo que el hombre trae en potencia desde su nacimiento, o el hombre es una tabla rasa? ¿Cuál es la proporción, en la importancia, de lo innato y de lo adquirido: cincuenta y cincuenta, treinta y setenta, cien y cero?

Aquí creemos que cada una de estas dos posturas resulta un poco radicalizada.

Por un lado, sería necio negar que existen ciertas condiciones materiales, genéticas y congénitas que le permiten al hombre aprender. Como señala Cordón Childe:

Al igual que en los demás animales, en el equipo del hombre hay, desde luego, una base corporal, fisiológica, que puede describirse en dos palabras: manos y cerebro. Aliviadas del peso que significaba cargar con el cuerpo, nuestras extremidades anteriores se han

desarrollado hasta el punto de ser instrumentos delicados, capaces de una asombrosa variedad de movimientos sutiles y exactos. A fin de dirigirlos y ligarlos con las impresiones exteriores recibidas por los ojos y otros órganos de los sentidos, hemos llegado a poseer un sistema nervioso peculiarmente intrincado y un cerebro grande y complejo. El carácter separable y extracorporal del resto del equipo humano reporta ventajas evidentes. Es más frondoso y más adaptable que el de otros animales (1981: 20).

Estas condiciones impuestas por el equipo material le ofrecen al hombre ciertas posibilidades y ciertos límites en el proceso educativo. Sin embargo, no predicen una única dirección en el crecimiento del ser humano. A partir de esos límites, las personas no están predeterminadas, sino que pueden construir en muchas direcciones. Las restricciones que le impone al ser humano su equipo corporal son mínimas en relación con las posibilidades que se le ofrecen: una gran amplitud en el direccionamiento del proceso educativo y una libertad que es más amplia que el concepto de *potencialidad*, uno de los más usados por los partidarios de la primera postura analizada en este apartado.

La potencialidad presupone una dirección prefijada, pues la única libertad consiste en convertir en acto lo que está en potencia. Por el contrario, el concepto de *condiciones*, si bien restringe un poco el universo de las posibilidades educativas, no implica una dirección única, sino que ofrece varias direcciones posibles. El uso del concepto de *potencialidad* ha llevado, en algunos casos, a generar situaciones discriminatorias que valoran una única direccionalidad en el ser humano y que niegan la diversidad. Sobre la base del concepto de *potencialidad*, se escuchan, en el hablar cotidiano, frases como "el chico se desvió" o "el chico se corrió del camino recto".

Ahora bien, por otro lado, el hombre, además de su equipo corporal de condiciones materiales, genéticas y congénitas, cuenta con un equipo extracorporal. Son herramientas, socialmente construidas, que le permiten adaptarse a una gran diversidad de ambientes. Ellas pueden ser materiales (como las armas para cazar, los platos o demás utensilios de cocina) o simbólicas (como el lenguaje).

El lenguaje es una herramienta socialmente construida. En una hermosa novela de Jack Vanee, titulada *¿os lenguajes de Pao*, se ilustra el poder del lenguaje. Allí se cuenta la historia de Berán, un joven emperador que es desterrado de su planeta llamado *Pao*. El emperador se instala en otro planeta, donde es instruido para gobernar. Allí, entre el muchacho y su instructor Franchiel, se produce el siguiente diálogo:

—¿Por qué no podemos hablar en paonés?

—Te exigirán aprender muchas cosas -explicó con paciencia Franchiel— que no podrías comprender si te las enseño en paonés. —Yo te entiendo —murmuró Berán.

—Porque estamos hablando de ideas muy generales. Un lenguaje es una herramienta especial, con unas posibilidades particulares. Es más que un medio de comunicación, es un

método de pensamiento. ¿Me comprendes? (Franchiel obtuvo la respuesta en la expresión del niño). Imagina el idioma como el contorno de un cauce fluvial. Impide el flujo de agua en ciertas direcciones, lo canaliza en otras. El idioma controla el mecanismo de tu mente. Cuando las personas hablan lenguajes distintos, sus mentes actúan en forma distinta, y las personas actúan de forma distinta (Vanee, 1987: 74).

En efecto, el lenguaje se adquiere en el medio social. Apenas nacidos, el hombre y la mujer no saben usar su equipo corporal ni extracorporal. Son los otros miembros de la sociedad quienes les enseñan a emplear esos equipos de acuerdo con la experiencia acumulada por esa sociedad. La sociedad en la que cada ser humano nace le impone una serie de condiciones sociales y, asimismo, le ofrece una serie de posibilidades. Estas condiciones y posibilidades funcionan como el cauce fluvial que el instructor le describía al joven emperador: permiten el flujo del agua en ciertas direcciones, pero lo impiden en otras. Sólo a partir del concepto de *condiciones*, es posible comprender que el ser humano tiene márgenes de libertad para educarse y para actuar.

La intencionalidad y la conciencia en la definición del hecho educativo

Muchas definiciones antiguas y modernas del fenómeno educativo lo han caracterizado como un fenómeno intencional y consciente. Con estos calificativos, distinguen el concepto *educación* de *socialización*. Según esta división, la educación sería un tipo particular de socialización que trata de transmitir al individuo ciertos saberes, de una manera intencional y consciente; la escuela, un centro educativo por excelencia, pues su intencionalidad es educar y tiene conciencia de este acto; la familia sería, fundamentalmente, una institución de socialización, sólo en algunos casos, educativa. Por ejemplo, si un padre se sienta a armar un rompecabezas con sus hijos, no lo hace con la intención de educar, sino de jugar; al efectuar esta actividad, no educa, sino socializa, porque este juego tiene efectos en el saber de los pequeños.

Frente a esta distinción, los pedagogos han señalado dos tipos de educación. La educación en un *sentido amplio* entiende que todo fenómeno social siempre es educativo y forma parte de la socialización. La educación en un *sentido estricto* considera que un fenómeno es educativo sólo cuando la socialización es intencional y consciente.

Acerca de la educación en un sentido estricto, haremos dos observaciones. La primera: una de índole metodológica. Es muy difícil determinar, con cierta precisión, cuándo un fenómeno es intencional y consciente, y cuándo, no lo es. Como ya dijimos en páginas anteriores, en las escuelas, además de enseñarse Matemática, Lengua, Física y Química como lo estipula el curriculum, también se enseñan formas de comportamiento social e institucional, que no están escritas, que no figuran en ningún curriculum. ¿No son fenómenos educativos estas enseñanzas?

La segunda: una observación conceptual. Pensemos el caso de un profesor que tiene la intención de enseñar la geografía mundial a sus alumnos. Para evaluar el aprendizaje, utiliza métodos muy tradicionales: la calificación mediante una nota numérica es el regulador central de los premios y los castigos. Los alumnos sólo se preocupan por que la suma de las notas dé un promedio que les permita aprobar la materia. Esto produce en ellos una conducta especulativa. Este aprendizaje de la especulación, ¿no forma parte del fenómeno educativo? ¿No sería necesario revisar estos mecanismos para mejorar las formas de enseñanza? ¿Se pueden excluir estas cuestiones del fenómeno educativo sólo porque ellas no poseen intencionalidad o conciencia? ¿No son acaso una pieza indispensable para comprender la educación? Por lo tanto, ante la disyuntiva de separar la *educación en un sentido amplio* de la *educación en un sentido estricto*, parece preferible acercar el concepto de *educación* al de *socialización*, y utilizar el término *educación* directamente en un *sentido amplio*. Así lo propone Durkheim:

No hay período en la vida social; no hay, por decirlo así, ningún momento en el día en que las generaciones jóvenes no estén en contacto con sus mayores, y en que, por consiguiente, no reciban este influjo educador. Porque este influjo no se hace sentir solamente en los instantes, muy cortos, en que los padres o los maestros comunican conscientemente, y por medio de una enseñanza propiamente dicha, los resultados de su experiencia a aquellos que vienen detrás de ellos. Hay una educación inconsciente que no cesa jamás. Con nuestro ejemplo, con las palabras que pronunciamos, con los actos que realizamos, se moldea de una manera continua el alma de nuestros niños (1991: 100).

Las diferencias entre *socialización* y *educación* se vinculan a las diferencias de mirada o perspectivas teóricas. Por ejemplo, la Sociología de la Educación estudia la educación sólo como un mecanismo de producción y reproducción social. En cambio, la Pedagogía, sin dejar de reconocerle un lugar destacado a la Sociología de la Educación, no se ocupa de la educación sólo como un mecanismo de producción y reproducción social, sino también, de las formas de distribución del saber, de los procesos específicos de adquisición del conocimiento en el ámbito social e individual, de las propuestas para mejorar los procesos educativos, etcétera.

Sin embargo, y precisamente en razón de la amplitud del fenómeno educativo, se presentará a continuación una serie de conceptos, provenientes de distintos campos teóricos, que permiten distinguir las diversas concepciones de la educación y reconocer los variados fenómenos dentro del amplio campo de lo educativo. ¿Es lo mismo educar dentro de la escuela que en la familia? ¿Se utilizan los mismos métodos? ¿Es sólo el contenido de lo que se enseña el que establece la diferencia entre un profesor de basquetbol y un profesor de Literatura? ¿Es lo mismo enseñar a un adulto que a un niño?

Algunos términos clave para estudiar el fenómeno educativo Socialización primaria y secundaria
--

El campo de la Sociología efectuó aportes importantes al campo de lo educativo. Entre ellos, cabe destacarse aquel realizado por Peter Berger y Thomas Luckman. En 1968, estos autores distinguieron que el proceso de la socialización tiene dos fases: la socialización primaria y la secundaria. Pero antes, ¿de qué hablamos cuando hablamos de *socialización*

Cuando hablamos de *socialización* en general, nos referimos a la internalización de las creencias, representaciones, formas de comprender y actuar en el mundo. Por ello, no realizan este proceso todas las personas del mismo modo. Aun cuando vivamos en una misma sociedad y participemos de una cultura común, las particularidades del grupo familiar, el lugar donde nos desarrollamos, la clase social y el entorno social cercano definen grupos con significados que varían.

En particular, la *socialización primaria* se produce en la niñez. En este proceso, el niño adquiere el lenguaje y ciertos esquemas para comprender y actuar sobre la realidad. Internaliza el mundo de los otros. Si bien esta socialización varía de una cultura a la otra, de un grupo social a otro y de una época a otra, siempre tiene un componente emocional o afectivo muy intenso. Los aprendizajes producidos en esta etapa de la vida son difíciles de revertir. Se trata de la socialización que los niños reciben de su familia o de las personas que los cuidan.

La *socialización secundaria* se realiza en las instituciones. No implica un componente emocional tan intenso como el de la socialización primaria, sino que se trata del aprendizaje de roles, es decir, de formas de comportamiento y de conocimiento que se esperan para actuar en determinados lugares sociales, como son el rol del maestro, del médico o del alumno. Sostienen Berger y Luckman:

La socialización secundaria es la internalización de *submundos* institucionales o basados en instituciones. Su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social del conocimiento (1983: 174).

La *socialización secundaria* se centra en el *lugar* de los individuos en la sociedad y, también, se relaciona con la división del trabajo. Este tipo de socialización constituye el proceso por el cual los individuos obtienen un conocimiento especializado, por lo que requiere la adquisición de un vocabulario y de unas pautas de conducta específicos para cumplir un determinado papel. A veces, sucede que algunas pautas de conducta propuestas por las instituciones encargadas de la socialización secundaria colisionan con las pautas interiorizadas durante la socialización primaria. El conflicto es difícil de resolver; y Berger y Luckman destacan que las pautas asimiladas en la socialización primaria son difíciles de revertir, precisamente, por los vínculos afectivos que intervienen en este tipo de socialización.

Los significados que se transmiten y construyen en la escuela no atienden a estas diferencias: la socialización en la escuela se produce mediante un determinado conjunto de significados. Muchas veces, quienes en su socialización primaria son socializados mediante un conjunto de significados distintos de los que la escuela privilegia viven una gran distancia. Se trata de la distancia que se produce, como describen Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1977), entre el *habitus** primario y el *habitus* secundario.

Educación formal y no formal

Una segunda distinción, que trata frecuentemente la literatura sobre los temas educativos, es aquella que se refiere a las diferencias entre la educación formal y la educación no formal. El concepto de *educación formal* se entiende como todos aquellos procesos educativos que tienen lugar en la institución escolar, sea esta inicial, educación primaria, secundaria básica, polimodal, terciaria y/o cuaternaria (posgrados). El concepto de *educación no formal* es residual, en tanto abarca y se ocupa de todos aquellos procesos educacionales sistemáticos que no suceden en la escuela⁵. En este sentido, la denominación de *no formal* engloba situaciones muy heterogéneas. Abarca las acciones de alfabetización que se dan fuera de la institución escolar, como son, por ejemplo, los planes de alfabetización para llegar a poblaciones que quedaron marginadas de la escuela. Las acciones de educación no formal se proponen resolver situaciones que el sistema formal de educación no consigue solucionar, como es erradicar el analfabetismo. Por eso, también, se incluyen dentro de la educación no formal la educación de adultos y las acciones de capacitación profesional.

Algunos autores prefieren hablar de *diferentes grados de formalidad* de la educación. Si esta se dicta en las escuelas, posee un alto grado de formalidad, tanto por su organización, cuanto por los pasos que se deben cumplir para poder avanzar a lo largo de la carrera escolar. Con la constitución del sistema educativo moderno, se ha tendido a privilegiar este tipo de educación por sobre otras formas. Por esta razón, cuando se habla de *educación*, en general, todos pensamos en la escuela. Sin embargo, en la actualidad, cada vez, poseen mayor presencia las propuestas y formas educativas alternativas a la escuela. A pesar del bajo grado de formalidad, estas opciones educativas tienen un importante impacto en la población, como el que generan, por ejemplo, las propuestas de capacitación y actualización en el transcurso de la vida laboral.

Educación sistemática y asistemática

Tanto la educación formal como la no formal implican acciones de *educación sistemática*. Se trata, en todos los casos, de una acción planificada, reglada y graduada. Pero hay otras formas de educación, más azarosas, pero con resultados igualmente significativos en el aprendizaje, y que no pueden desconocerse. Estas se incluyen en la llamada *educación asistemática*. En general, cuando pensamos en la educación, tendemos a desdeñar estas

situaciones formativas, pero son sumamente importantes. Dentro de la educación asistemática, se encuentran fenómenos como, por ejemplo, los aprendizajes resultantes de los juegos infantiles, de la televisión, del cine. Estos fenómenos no se planifican como procesos educativos, pero de ellos, resultan aprendizajes socialmente significativos. De hecho, como veremos en el próximo capítulo, transcurrieron muchos años (y siglos) para que la educación se volviera una práctica social sistematizada, tal como se cristalizó en la escuela que hoy conocemos; antes de la sistematización de esta práctica, sólo existía la educación asistemática.

Educación permanente

Si bien el concepto de *educación permanente* no se menciona con mucha frecuencia entre los pedagogos, es muy tenido en cuenta. Este concepto parece algo tan evidente, tan esencial que es casi un sujeto tácito de la pedagogía: aun sin nombrarla, la educación permanente siempre está presente, como un gran sobrentendido.

La educación permanente es una respuesta social a los continuos nuevos saberes que se producen y a los profundos cambios que se viven día a día en relación con el mundo del trabajo. La educación, en estos contextos de cambio continuo, no puede limitarse a unos pocos años, como acontecía (y lo veremos en el capítulo siguiente) en siglos anteriores. El médico tiene que estudiar en forma constante para estar actualizado, porque la medicina recibe tantos avances que el profesional que no se pone al día a través del estudio personal, de la asistencia a congresos y de la realización de seminarios, en pocos años, podría perder los códigos de comunicación con sus colegas. Al docente, le sucede lo mismo. Los nuevos métodos de enseñanza, las nuevas formas de gestión escolar y el avance del conocimiento académico lo obligan a una permanente actualización. Así acontece con todos los trabajos y con todas las profesiones. Pero también sucede fuera del ámbito laboral. Saber manejar el fax, la computadora y todas las nuevas herramientas por venir exige de nosotros una actualización continua, una educación permanente, que aceptamos de buen grado en la medida en que, se supone, nos simplifica la vida.

Educación y escolarización

Si bien ya nos hemos referido al tema en anteriores apartados, resulta indispensable distinguir, ahora desde otra perspectiva y empleando otro vocabulario, *escolarización de educación*. Por *escolarización*, entenderemos *el conjunto de los fenómenos de producción, distribución y apropiación de saberes que se lleva a cabo en la institución escolar*.

Los procesos de escolarización son muy particulares, que se diferencian de los procesos educativos que acontecen fuera de la escuela. Por ello, aquellos merecen un análisis en detalle. Rigurosas investigaciones mostraron que, por ejemplo, enseñar a leer y escribir en la escuela o fuera de ella produce resultados completamente diferentes. Estos

trabajos realizados hace unas décadas examinaron, a través de diversos test, los aprendizajes de poblaciones alfabetizadas en la escuela y de poblaciones alfabetizadas informalmente con planes de alfabetización. Los grupos alfabetizados a través de planes de alfabetización ligaban sus respuestas a su contexto material más inmediato. Los grupos alfabetizados en la institución escolar, en cambio, daban respuestas menos ligadas a su contexto material inmediato, eran respuestas de una mayor abstracción⁶.

Por ello, la escuela no sólo distribuye entre los alumnos los saberes provenientes de las distintas disciplinas, tales como la Matemática, la Física o la Química. La escuela no sólo simplifica los saberes complejos para hacerlos *entendibles*, sino que también produce saberes diferentes de los encontrados fuera de la institución escolar. Por ejemplo, la Geografía, que es hoy una disciplina universitaria y un campo de investigación en pleno desarrollo, surge históricamente como asignatura escolar, vinculada a las necesidades prácticas, y luego, se constituye en una disciplina académica, derivada del estímulo y las demandas de la escuela (Goodson y Dowbiggin, 1990). En cierta medida, puede decirse que la institución escolar produjo la Geografía como una disciplina.

De allí que la escuela no sólo es receptora de la cultura *externa*, no es una *caja negra*, sino que la escuela produce cultura en un juego de doble dirección. "En efecto, forma no sólo individuos, sino también una cultura, que penetra a su vez en la cultura de la sociedad, modelándola y modificándola" (Chervel, 1991: 68-69).

Por estas razones, es preciso distinguir *escolarización* de *educación*. Muchos investigadores de este campo de la Pedagogía estudian sólo los procesos escolares, investigan las instituciones escolares y se refieren a los procesos de la escolarización, pero no, a los de la educación en general. Otros investigadores estudian los procesos de enseñanza y aprendizaje que se originan a partir del contacto de los niños con los juegos electrónicos o con los medios masivos de comunicación; en estos casos, se dedican a los procesos educativos no escolares.

No obstante, queda por responder una pregunta: ¿por qué algunos teóricos hablan de *educación formal*; otros, de *escolarización*; algunos, por el contrario, se refieren a la *socialización* en la escuela? ¿Son estos conceptos intercambiables? ¿Da lo mismo utilizar *educación formal* que *escolarización*? La respuesta es no.

Especialmente en lo que respecta a algunos términos, hay diferencias en las preocupaciones centrales que tienen los investigadores que emplean uno u otro concepto. Por ejemplo, el par *educación formal/no formal* es generalmente utilizado por quienes estudian cuestiones vinculadas con el ámbito no formal: la alfabetización, la educación de adultos o la capacitación laboral. Estos estudiosos consideran que estas alternativas son posibilidades concretas para lograr una educación más justa y democrática, al menos, para algunos sectores tradicionalmente marginados del sistema educativo formal. El bajo grado de

formalización no debe confundirse con una baja calidad o con el impacto de la oferta educativa. Se trata de propuestas educativas que se estructuran atendiendo a particularidades, como pueden ser las de los adultos que trabajan y que requieren, por tanto, de un tipo de organización que responda a sus necesidades y disponibilidades y se adecúe a ellas.

Algunos historiadores de la educación hablan de *escolarización* para distinguir la educación de la Modernidad respecto de la de otros períodos históricos, como el de la Edad Media o del Renacimiento. También se refieren a la escolarización aquellos teóricos que estudian los procesos internos de la escuela, vinculados con el curriculum o con la relación saber-poder. En estos últimos casos, muchas veces, hablan de *educación* para referirse, en realidad, a la *escolarización*, pero aclaran este concepto al comenzar sus trabajos.

Polis, Revista de la Universidad Bolivariana
ISSN: 0717-6554 antonio.elizalde@gmail.com
Universidad de Los Lagos
Chile

"Esa Boba Chica Nice"*: cuerpos moldeados, mujeres sometidas

Diana Britto Ruiz**

Resumen: El presente artículo desarrolla una reflexión acerca de los ideales de belleza femenina promovidos por el mercado y los mass-media, dando cuenta de datos estadísticos e informes periodísticos de los trastornos que generan, en términos de mortalidad y morbilidad en la población femenina.

La primera parte del análisis responde, desde una perspectiva psicológica, a la pregunta ¿cómo se constituye como sujeto una mujer? La segunda parte aborda desde una perspectiva sociocultural la pregunta ¿cómo debe ser una mujer?, desde la premisa de que las prácticas de educación y moldeamiento del cuerpo tienen sentido en la modernidad como una forma de control social. Finalmente se busca, desde una perspectiva política, señalar cómo el "boom" de la estética corporal es un mecanismo de dominación principalmente dirigido a la mujer, al cual las políticas públicas y la legislación no logran dar respuesta, manteniendo a éstas en un lugar pasivo como sujeto y actor político.

Desarrollo

El título de este escrito puede resultar agresivo, impertinente y hasta descalificador, por ello creo que lo primero que debo aclarar es que lo único que pretendo es llamar la atención sobre una problemática que es cada vez más evidente en nuestro contexto, me refiero a ese ideal de belleza femenina parametrizado que debe ser alcanzado aún con el alto costo de la vida misma, como lo demuestran datos estadísticos e informes periodísticos que hablan sobre la mortalidad relacionada con intervenciones quirúrgicas estéticas y la morbilidad relacionada con trastornos de la alimentación.

Por ejemplo, el pasado mes de febrero circuló en los medios de comunicación la triste noticia del fallecimiento súbito de una joven modelo antioqueña, como resultado de una dieta continuada, un plan de acondicionamiento físico extenuante y probablemente del consumo de algunos medicamentos para adelgazar. También hemos tenido noticia del fallecimiento en quirófanos de personas del común y corriente. Probablemente muchos conocen por lo menos una historia de éstas.

A estas alturas es ineludible la pregunta acerca de ¿qué está pasando con estas mujeres que ponen en un segundo lugar su bienestar físico y psicológico para lograr una figura que se adapte a los parámetros de belleza dominantes?

Y como una manera de abordarla plantearé a continuación una reflexión en tres sentidos, uno psicológico, uno sociocultural y otro político, para tratar de argumentar en pro

de la hipótesis de que ese estandar de belleza “talla 6” es un mecanismo de dominación que impide a las mujeres el desarrollo de autonomía y empoderamiento.

La primera parte del análisis se ocupará de la esfera de lo individual, y específicamente, desde una perspectiva psicológica, a la pregunta ¿cómo se constituye como sujeto una mujer?

La segunda parte del análisis, es abordada desde una perspectiva sociocultural, y busca responder a la pregunta ¿cómo debe ser una mujer?, desde la premisa de que las prácticas de educación y moldeamiento del cuerpo tienen sentido en la modernidad como una forma de control social.

Y la tercera parte del análisis buscará, desde una perspectiva política, señalar cómo este “boom” de la estética corporal es un mecanismo de dominación principalmente dirigido a la mujer, al cual la política pública y la legislación no logran dar respuesta, manteniendo a las mujeres en un lugar pasivo como sujeto y actor político.

¿Cómo se constituye como sujeto una mujer?

Esta es una pregunta muy difícil, y explicarla en pocos términos la hace más difícil aún, pero podríamos empezar por decir que la mujer en su nacimiento, o incluso antes, en las ecografías, es definida como tal desde la carencia, es decir, ante las evidencias físicas en el pequeño cuerpo del bebé, se dice con certeza que es una niña básicamente porque no tiene pene. En pocas palabras no es hombre, por lo tanto es mujer.

Este hecho aparentemente obvio y trivial marca todo el sentido de la vida psíquica de las mujeres, pues así empezamos una infancia definidas desde lo que no tenemos y no desde lo que tenemos, y esto repercute en dos sentidos diferentes: por una parte aceptar esa “castración” con dolor y con la pregunta permanente acerca de por qué no fuimos suficientemente dignas de ese regalo, que parece ser tan importante para todos los adultos que la rodean, y que por ende, nos plantea como seres incompletos, merecedoras de consideración e incapaces de gran cantidad de cosas.

En el otro sentido, la repercusión de la carencia puede ser el surgimiento de la esperanza de poderla resolver logrando desarrollar una especie de “pene” que represente poder y reconocimiento, o algo parecido, que nos saque de la incompletud.

La carencia puede ser también resuelta logrando atraer a alguien poderoso que nos llene externamente, que nos haga sentir poseedoras, es decir, logrando atraer un macho, un amo; y la ruta aparentemente más expedita para ello es desarrollando unas formas seductoras, senos prominentes y cuerpo con los estándares de moda, que la afiancen como mujer. Los senos juegan un papel fundamental, y tal vez por ello son los que con más dedicación se fabrican en las salas de cirugía, pues hasta que ellos emergen, en la adolescencia, la identidad femenina está marcada por la carencia, con su aparición es posible definirse desde lo evidente como mujer.

La paradoja de la definición como mujer está en que ese elemento que al fin nos da identidad propia, es también el elemento que nos acerca a un pene real, aunque sea prestado, es decir, con ellos es posible conquistar a un hombre poseedor de todo lo que en el mundo simbólico ese pene representa: fuerza, poder, dominación.

Si es esta la ruta que se elige como mujer, se establece una dinámica perversa en las relaciones entre los sexos, pues esa experiencia de vivirse como un ser desposeído y posteriormente como poseedora de algo que los hombres desean, hace que se sienta realmente completa y realizada solamente cuando es objeto de deseo. Ser deseada es lo más importante para la definición de su identidad.

Al respecto, en su texto *Mujer, Amor y Violencia*, señala Florence Thomas (1990): "...nos explica también, por lo menos en parte por qué nosotras buscamos sin descanso su palabra tranquilizadora, que nos ayude por fin a sentirnos sujeto deseado; porque necesitamos explorar su amor, cuestionarlo sin tregua, para reafirmar una identidad tan difícilmente construida y encontrarle, por fin, un valor a esta feminidad tan negada en un mundo hecho a la medida masculina".

Veamos ahora el otro elemento que viene a conjugarse con esta dinámica individual, lo social. La educación y moldeamiento del cuerpo como una forma de control social al servicio de ciertos intereses hegemónicos dominantes.

¿Cómo debe ser una mujer?

Según Zandra Pedraza (1998), si echamos una mirada histórica a los patrones de crianza desde de los siglos XIX y XX, incluso probablemente antes, es posible identificar un común denominador en relación con el control de los aspectos más básicos de la naturaleza orgánica del cuerpo relacionados con el disciplinamiento, el control de sus funciones, llegando incluso a la posibilidad de convertirlo en un elemento u objeto de ostentación e intercambio.

La emergencia de la modernidad hizo aflorar nuevas categorías en la sociedad, entre ellas por ejemplo las de niñez y juventud, y con ellas surgen instituciones tales como la escuela y el servicio militar que cumplen un importante papel en el objetivo de entrenar y acondicionar a las personas para prestar un servicio al naciente y floreciente capitalismo (Feixa, 1999).

Con la mayor concentración en zonas urbanas y la emergencia de las fábricas, se hace necesario preparar para la rutina y la repetición los cuerpos de todas esas personas potenciales obreros y obreras, y esta tendencia se desarrolla simultáneamente con la de algunos matices en materia de género, es decir, la educación de las mujeres se hace muy fuerte en aspectos como el control del cuerpo y la descalificación de sus expresiones orgánicas. De allí por ejemplo, el creciente mercado de todo tipo de productos para el control de funciones básicas de la biología femenina.

El cuerpo femenino sigue siendo valorado negativamente a pesar de ser tan admirado, se considera “sucio” todo lo relacionado con la menstruación, es calificada como enfermedad. Pero esta descalificación se convierte también en un elemento de sugestión en el mundo del mercadeo, y nos convertimos en consumidoras, se nos presentan permanentemente productos para controlar el “mal olor”, y de allí surgen productos como los protectores diarios de pantys, los desodorantes vaginales, etc.

Esta tendencia de domesticación del cuerpo se expresa también en discursos científicos: la higiene, la nutrición, la medicina y el deporte; y en otros discursos que podrían denominarse académicos: como la pedagogía y la educación física; pero son evidentes también en otros discursos que no reclaman ninguno de estos estatus, tales como: la urbanidad y la estética corporal. Lo común a todos estos discursos es su pretensión de formar a las personas dentro de ideales concretos de la modernidad y la forma de alcanzarla.

Surgen así ideas e ideales como la higiene, de la que hablaba hace un momento, la cultura física, el orden, el progreso, y en última instancia el deseo y la felicidad encarnados en cuerpos sanos, hermosamente cultivados, jóvenes y domesticados.

Me quiero detener un momento en la idea de la salud y en la importancia del desarrollo de hábitos saludables, pues detrás de este discurso hay una ideología de dominación con un claro origen hegemónico. Ya lo resaltaba Meter Marsh (2001), en el interesante ensayo, “Alabanza a los malos hábitos”, cuando plantea que se han vuelto dogma los preceptos de la OMS, incluso en cuestiones claramente en contravía de perspectivas culturales, sociológicas, históricas y políticas, cual es el caso por ejemplo, de los patrones de estatura y peso, o de la comida saludable, o del tipo de rutinas que se deben adoptar para el cuidado personal.

Dice Marsh: “En el contexto de esta era postracional, la idea de un «modo de vida correcto», fundamentada mayormente en ideales narcisistas de la salud, ha llegado a orientar las vidas de la gente de maneras que antes caracterizaban el poder de las religiones establecidas. En lugar de fe en las creencias y doctrinas de la Iglesia oficial, ahora seguimos servilmente las igualmente falsas promesas de las profesiones promotoras de la salud: las mismas que nos quieren hacer creer que si llevamos la vida «buena» disfrutaremos de vitalidad y belleza inacabables”.

Para finalizar este punto, me gustaría comentar un dato anecdótico adicional, que refuerza la idea de que los patrones de belleza y confort que predominan en estas prácticas de embellecimiento son totalmente desconocedoras de la pluralidad y dictadas por una elite hegemónica. Encontré en un artículo de la revista SOHO, que alguien se tomó el trabajo de hacer un seguimiento desde los años 50 a las fotos de página central de la revista Play Boy, una revista emblemática norteamericana, y encontró que en promedio, solamente aparece en estas páginas una mujer negra, cada dos años. Es decir, si tomamos lo que muestra esta revista como la máxima expresión de esos cuerpos moldeados, saludables, bien cuidados,

deseables y felices, que quieren llegar a ser nuestras mujeres quirúrgicamente moldeadas, estamos hablando de una negación de sí mismas en pos de un ideal importado.

He hablado hasta este momento de la difícil tarea de ser y reconocerse mujer en la esfera de lo individual, y de una suerte de ideología eugenésica que propone que quien posee todas esas "virtudes" corporales es buena, disciplinada, deseable y moderna, en oposición a que, quien no logra esa imagen física, encarna lo despreciable, lo descontrolado y por lo tanto lo malo. He aquí dos elementos que combinados en un contexto particular como el nuestro produce estas mujeres objeto, que solamente logran ser si son observadas y deseadas; es como si permanecieran vacías de sentido, a pesar de tanto relleno en algunas zonas visibles. Pero ¿qué tendría que decir la política al respecto de este fenómeno?

¿Cuál es el lugar de la Mujer?

La primera cuestión que llamó mi atención en este aspecto es que en el debate político en relación con el fenómeno del moldeamiento, permítanme que lo llame así, es que no hay ninguna reacción desde las instancias políticas frente a un fenómeno de salud pública como este. La segunda es encontrar que algunas de las figuras femeninas en la política colombiana, ministras y senadoras, son mujeres con algunos "retoques" para lucir ese "look" estandarizado, o que algunas de las modelos más destacadas del país, entendiendo que ellas son las mejores exponentes de lo deseado en esa categoría estética, son cercanas a algunos de los políticos más prominentes.

Estos datos me permiten aventurarme en una primera aseveración: este no es un cuestionamiento que haya sido abordado en el mundo político. Salvo quizá un fenómeno de los últimos días, en el que la primera dama de Medellín, tal vez por su calidad de académica, más que por el de primera dama, hizo un llamado a los organizadores de Colombia moda, para que no contrataran como modelos a jóvenes con una talla inferior a la 8.

En materia de política pública no encontré nada, ni en el campo educativo, ni en el de la salud. Solamente logré rastrear el proyecto de ley 74 de 2004, por medio del cual se reglamenta la especialidad médico-quirúrgica de Cirugía Plástica. Si bien, este es un avance importante para que por lo menos no pululen los teguas que ejerzan inescrupulosamente, no logra, a mi modo de ver, reflejar una posición crítica respecto al fenómeno. Se trata de que todas las que se quieran operar, y cuenten con los recursos económicos, lo hagan con un médico cirujano plástico y no con un aficionado.

Queda entonces, dentro de esta perspectiva política, pensar cuál ha sido el papel de las organizaciones sociales y políticas de mujeres en esta materia; y creo que tampoco es muy destacado, pues lastimosamente, sus pronunciamentos han sido descalificados e interpretados como el de 'unas feministas, lesbianas, resentidas y feas, que envidian la belleza de estas mujeres claramente heterosexuales y felices'. Es probable que sus planteamientos hayan sonado agresivos para las mujeres mismas, al cuestionar esta suerte

de secta de la salud y la belleza, pues no podemos olvidar que esto se ha convertido en un estilo de vida, con ideología propia.

Valdría la pena en este punto considerar una idea propuesta por Lipovetsky en su libro *La Tercera Mujer*, en el que de manera muy clara logra presentar cómo pese a que la mujer ha logrado conquistar escenarios de poder, se mantiene anclada en ciertas prácticas culturales tradicionalmente femeninas, en aspectos como el culto a la belleza y a la admiración, manteniéndola suspendida en un lugar secundario. Dice Lipovetsky (1999): «Creo que la mayor parte de las mujeres desean ser cortejadas, deseadas... y esto explica que la tradición se perpetúe,... existe la necesidad imperante de recomponer la identidad femenina».

Es necesario entonces que desde diferentes escenarios, incluido obviamente el académico como lo hacemos hoy, se plantee la pregunta por el lugar de la mujer en nuestra sociedad y en relación con el poder. Que se cuestione a los Colegios que sigan dando gran importancia a eventos del tipo desfiles de moda, y no se forme en niñas y niños una actitud crítica respecto a su papel como hombres y mujeres en la sociedad. También, que se cuestione a los medios masivos de comunicación por usar la imagen de la mujer-objeto de promoción.

Es necesaria entonces una perspectiva política, en el sentido de que solamente en la medida en que las mujeres podamos hacer un cuestionamiento a nosotras mismas y a nuestro lugar en la sociedad, podremos hacer evidentes estas lógicas de exclusión y sometimiento en todos los escenarios de la sociedad. Para lograr así empoderarnos internamente con posibilidades de estar libres de mandatos estéticos, políticos, sociales y culturales que impidan el libre desarrollo de la autonomía y un papel activo en la construcción de una sociedad verdaderamente democrática.

Hablo de empoderamiento en el sentido en que lo plantea Schuler (1997): Mayor poder para tomar decisiones

Sentido de seguridad y visión de futuro

Capacidad de ganarse la vida

Capacidad de actuar eficazmente en la esfera pública

Movilidad y visibilidad en la comunidad

El empoderamiento tiene que ver con procesos materiales y simbólicos que desarrollen una capacidad para hacer y transformar. Pero para empoderarnos tenemos que deconstruir las subordinaciones interiorizadas, como esta de lucir bella a cualquier costo; desarrollar la capacidad crítica, de cuestionamiento, de autocuestionamiento y reconocimiento, que nos permita poner en tela de juicio los mandatos de una sociedad patriarcal que acogemos desde nuestra primera socialización infantil y que con los años se van refinando e interiorizando

como parte “natural” de nuestra personalidad. En definitiva, un empoderamiento que nos lleve al protagonismo que puede trastocar el escenario público.

A manera de conclusión

Vale la pena cerrar diciendo que las Chicas Nice, no son bobas, están inmersas en una lógica de sometimiento y dominación que les impide asumir un rol activo en relación con sus vidas y su papel en la sociedad.

Si bien el ser mujer es tan difícil como lo planteo al inicio, no es un túnel sin salida. Ciertamente que la tiene, y pasa por la vía de la conciencia de género y del logro de autonomía, entendida como la posibilidad de reflexionarse, de situarse como individuo y en la sociedad, asumiendo con responsabilidad sus decisiones y los costos que acarrearán; y además, por encarar el papel que tenemos cada una de nosotras y nosotros en la formación de futuras generaciones.

Y si se logra esa autonomía, es necesario que ella dé paso el empoderamiento político, en el que las mujeres podamos incluirnos como sujetos de derechos que somos, para la construcción de un proyecto de sociedad más justa.

Bibliografía

- Dolto, Françoise (1984), *Sexualidad Femenina: libido, erotismo, frigidez*, Paidós. España.
- Feixa, Carles (1999), *De Jóvenes, Bandas y Tribus*, Editorial Ariel, España.
- Freud, Sigmund (1979), “Tres Ensayos sobre la Teoría Sexual”, en *Obras Completas*, T. VII, Amorrortú, Buenos Aires.
- Lipovetsky, Gilles (1999), *La Tercera Mujer: permanencia y revolución de lo femenino*, Editorial Anagrama, España.
- Marsh, Peter (2001), “En Alabanza a los Malos Hábitos”, revista *El Malpensante*, http://www.elmalpensante.com/37_habitos.asp, traducción de Carlos José Restrepo, Colombia.
- Mitchell, Juliet (1976), *Psicoanálisis y Feminismo*, Anagrama, Barcelona.
- Pedraza Gómez, Zandra (1998), “Cultura Somática de la Modernidad. Historia y antropología del cuerpo en Colombia”, en *Cultura Política y Modernidad*, Restrepo, Jaramillo, Arango; CES Universidad Nacional, Colombia.
- Soler, Lucas (2005), “Lo que aprendí leyendo Play Boy”, revista SOHO, Edición 61, Colombia.
- Schuler, Margaret (1997), “Los derechos de las mujeres son derechos humanos: la agenda internacional del empoderamiento”, en *Poder y Empoderamiento de las Mujeres*, TM editores, Bogotá.
- Srilatha Batliwala, (1997) “El significado del empoderamiento de las mujeres: nuevos conceptos desde la acción”, en *Poder y Empoderamiento de las mujeres*, TM editores, Bogotá.
- Thomas, Florence (1994), *Los Estragos del Amor*, Editorial Universidad Nacional, Colombia.
- Idem (1990), “Amor, Sexualidad y Erotismo Femenino”, en *Mujer, Amor y Violencia: Nuevas interpretaciones de antiguas realidades*, Tercer Mundo Editores, Universidad Nacional de Colombia.
- * *Esa Boba Chica Nice*: título de una canción, de la juvenil cantante Belinda.
- ** Diana Britto Ruiz, Master en Estudios Políticos de la Universidad Javeriana de Cali, Colombia, y Psicóloga de la Universidad del Valle. Actualmente es Directora de la Carrera de Ciencia Política de la Pontificia

, M^a. Ángeles

Almudena Moreno Mínguez, Antonio López Peláez y Sagrario

Segado Sánchez Cabezero

Universidad de Los Lagos

Santiago, Chile



La transición de los jóvenes a la vida adulta. Crisis económica y emancipación tardía

Hernández Prados

POLIS, Revista Latinoamericana, vol. 16, núm. 46, 2017, pp. 357-360

La transacción de los jóvenes a la vida adulta es un acto cada vez más complejo, diversificado y sujeto a las incertidumbres propias de sociedades altamente dinámicas y cambiantes. El cambio social acelerado resultante de los procesos de individualización y la desestandarización ha transformado el significado de las transiciones juveniles. Por transición se entiende ese espacio imaginario que se asocia al cruzar la frontera entre una etapa del desarrollo humano asociada a la interdependencia de la nueva generación con la generación precedente para dar el paso a la etapa adulta, comúnmente vinculada a la autonomía. De hecho durante mucho tiempo estas etapas se han presentado como dicotómicas o enfrentadas, otorgando una serie de mitos o etiquetas tanto a la juventud, denominándola etapa de rebeldía, supremacía del individualismo rozando casi el egoísmo, cargada de inmadurez e irresponsables, como a la adultez, que por contraposición se considera sinónimo de responsabilidad, madurez, compromiso, lealtad.

Asistimos a la ruptura del modelo tradicional funcional de transición en la que el ciclo vital mayoritariamente seguía una secuencia unidireccional y la incorporación de los jóvenes a la vida adulta era temprana y casi automática. Los jóvenes se encontraban con un itinerario claramente definido, con pocas alternativas, pero eficaz, pues garantizaba a los jóvenes la autonomía necesaria para vivir responsablemente una vida adulta. Actualmente, los jóvenes viven en un espacio y tiempo sobrecargado de estimulación y diversidad de posibilidades sobre las que construir su proyecto vital y asumir las responsabilidades de la vida adulta. Sin embargo, paradójicamente, los itinerarios interminables asociados a una sociedad en crisis retrasan la incorporación de los jóvenes en el mundo laboral y contribuyen a la tardía emancipación de los contextos familiares, algo tradicionalmente asociado a la vida adulta. Dado que la juventud se configura alrededor de una pluralidad de procesos que no siempre responden a una trayectoria unívoca, los autores definen las «transiciones» como situaciones formativas, laborales y familiares, reconociendo el modelo de conflictividad social y dando el paso al modelo biográfico de la transición a la vida adulta como el único plausible en la sociedad actual.

El libro es una aventura para el lector, invitándolo a comprender las dificultades actuales y el desgaste socioemocional de los jóvenes que conlleva el proceso de emancipación y transición a la vida adulta, así como sus efectos en el crecimiento y

cohesión de la futura sociedad. Nos invita a conocer una generación injustamente estigmatizada por la opinión pública y los medios de comunicación de masas como la "generación ni-ni", "generación adormecida", "generación Peter Pan" o "generación perdida", y se transmite sutilmente la vulnerabilidad acrecentada por la recesión y la reducida cobertura institucional de los jóvenes españoles, además de sus historiales, marcados por la precariedad y la dependencia familiar, fruto de la crisis económica.

Cuando una institución como la Obra Social La Caixa se encuentra detrás de una publicación siempre es un signo de calidad de la misma, ya que buscan equipos de investigadores altamente cualificados y temas sociales de gran relevancia. La investigación analizan en el colectivo de 16 a 34 años cómo las características sociodemográficas (género, la edad, el nivel de estudios y la procedencia) condicionan el proceso de tránsito a la vida adulta (abandonar el hogar familiar, formar una pareja o transitar de ciclos formativos a carreras profesionales estables), adoptando una metodología cuantitativa a través de recopilación e interpretación de datos de diferentes fuentes estadísticas nacionales y europeas. El estudio se estructura en cinco capítulos.

Tomando en consideración la precaria situación económica y laboral, la falta de perspectivas de futuro, la desconexión entre el mundo en el que viven los jóvenes y el escenario institucional en el que se decide su futuro, se plantea en el primer capítulo la contextualización y análisis crítico de los diferentes enfoques teóricos existentes sobre las transiciones a la vida adulta, considerando el retardo de la emancipación desde dos perspectivas generales: una decisión o elección autónoma de los jóvenes o una imposición del contexto. En función de la importancia dada a estos factores se han desarrollado diferentes posiciones teóricas en sociología para analizar la juventud: el enfoque centrado en el ciclo vital (sociología funcionalista) considerando la transición un proceso lineal; el enfoque centrado en la posición generacional (renovación social), presenta la transición como el conflicto entre jóvenes y adultos; el enfoque centrado en el itinerario biográfico (interaccionismo simbólico) donde el joven es protagonista de su propia vida y de sus elecciones; y el enfoque institucional destaca el papel del Estado en los procesos de emancipación de los jóvenes (influencia de políticas en la emancipación).

En el panorama europeo, los modelos transicionales presentan bastantes diferencias respecto a España. Así pues, el nórdico consta de políticas laborales, familiares y de género que han contribuido a la seguridad y motivación individual, al desarrollo del sector público del empleo femenino y a la igualdad de género; el continental, con políticas y sistemas educativos orientados al empleo que favorece la constitución mixta de los hogares; el anglosajón, que hace hincapié en la responsabilidad individual, tiene un mercado de trabajo con gran flexibilidad pero el

riesgo de exclusión es elevado por la ausencia de políticas sociales y familiares que les favorezcan; mientras que, el de los países del sur de Europa, donde se sitúa España, se caracteriza por la deficiencia de políticas de juventud, rigidez en el sistema educativo y un desajuste entre la educación y el trabajo acentuando así, la dependencia familiar, encontrándose los jóvenes de estos países mucho más limitados a la hora de emanciparse.

El segundo capítulo recoge la percepción de los jóvenes europeos ante los diferentes marcadores que definen la condición de «adulto», tales como tener pareja, ser padres e integrarse en el mercado de trabajo, dando lugar a cuatro perfiles diferenciados: desestandarizados o poco convencionales, individualistas que enfatizan la autonomía personal, familiaristas que enfatizan la formación de la familia, y estandarizados porque siguen un secuencial lineal, predominando en España los primeros y los últimos. Todo ello porque prevalece la la estabilidad laboral y económica como marcador en el tránsito a la vida adulta, y facilita la autonomía de residencia y posteriormente la formación de la familia.

Atendiendo a los datos expuestos en el libro, se considera que la edad adulta de emancipación y para contraer matrimonio en los jóvenes españoles se sitúa por encima del resto de países europeos, aunque depende en gran medida de la prolongación del paso del sistema educativo al mercado laboral en España, lo que condiciona la independencia económica y la autonomía residencial. No obstante, además de los marcadores transicionales, se debe atender al contexto cultural, pues el tiempo que pasa desde la independencia económica hasta la independencia residencial varía de unos países a otros, así como las alternativas de convivencia familiar, siendo mayor la cohabitación en otros países europeos que en España. Al respecto cabe señalar que los jóvenes españoles e italianos conceden más valor a la familia que a la independencia, de ahí que todo se retrase más (el abandono del hogar de origen, la edad para formar pareja y familia, etc.).

Por otra parte, la transición al mundo laboral depende de factores y decisiones individuales pero también de las posibilidades del contextos, siendo más probable el desempleo cuanto menor es la cualificación. En consonancia las mujeres que abandonan pronto el sistema educativo optan por formar una familia en lugar de trabajar. El punto crítico para el abandono escolar es al final de la secundaria. No obstante, a pesar de que los jóvenes con títulos universitarios tienen mayores probabilidades de incorporarse al mundo laboral, en España se alcanzan tasas muy elevadas de desempleo comparándolas con otros países europeos. De ahí que abandonan el país en busca de la independencia económica.

Las transiciones familiares y residenciales según edad, sexo y procedencia, se abordan en el tercer capítulo del libro, de manera que se produce una mayor demanda de autonomía residencial en las mujeres, especialmente en las extranjeras, mientras que los hombres suelen apostar por la estabilidad laboral y económica. A las dificultades laborales se añaden las dificultades de acceso a la vivienda, especialmente cuando culturalmente prima la vivienda en propiedad frente al alquiler, todo ello retrasa a vida en pareja, predominando la cohabitación frente al matrimonio, y por supuesto el nacimiento del primer hijo. No obstante, se ha incrementado los hogares con dos sustentadores, soportando mejor los efectos de la crisis.

En el cuarto capítulo se analizan las condiciones de vulnerabilidad o factores de riesgo socio-familiares y personales de los jóvenes en la emancipación, principalmente como consecuencia de la complejidad de los procesos de transición a la vida adulta y de las dificultades para la obtención de empleo. Se detecta una mayor vulnerabilidad en las mujeres que en los hombres en la empleabilidad, a pesar de que cuanto mayor es la educación mayor asunción de igualdad. En cuanto al empleo y el nivel educativo, los jóvenes españoles presentan una sobre cualificación respecto a generaciones precedentes, especialmente en las mujeres, pero no garantiza el éxito laboral. Esta falta de correspondencia entre formación e inserción laboral marca la vulnerabilidad de este colectivo. De hecho, la crisis ha acabado con el modelo secuencial-lineal del mercado laboral, promoviendo la temporalidad de los contratos, los bajos salarios y la subcontratación, afectando especialmente a los jóvenes, ya que los ha arrastrado al desempleo. Por último, a pesar de que la juventud es definida por la plenitud física, otro factor de riesgo en el proceso de emancipación es la salud de los jóvenes, pues se ha incrementado el porcentaje entre los jóvenes con enfermedades crónicas, sobrealimentación y consumo de sustancias tóxicas.

La situación de vulnerabilidad descrita demanda de políticas sociales a nivel nacional e internacional que den respuesta a los principales problemas que tienen en la actualidad este colectivo: el desempleo, el fracaso escolar, la pobreza, la poca participación en la vida política y los problemas de salud. En el último capítulo se concluye tras analizar las políticas de la Unión Europea, que son demasiado generalizadas y muy poco definidas, que no se encuentran adaptadas a los jóvenes, quizás por la limitada presencia real de los jóvenes en los servicios sociales y la escasa participación en el Estado del bienestar y las políticas sociales. Esta situación no es común al resto de países europeos, de modo que, a modo de ejemplo, en los países nórdicos, los jóvenes participan completamente en sus políticas obteniendo de ellos una gran autonomía, independencia y una gran participación social (políticas universalistas). Por lo tanto, es necesario un cambio y una atención más específica a este colectivo que

está sufriendo la crisis más que otros, y necesita incentivos y ayudas para poder llegar a la etapa adulta de una manera digna, independizarse, formar una familia.

Los jóvenes y la construcción de itinerarios vocacionales en un mundo sin amarras

Ps. Sergio Javier Enrique

Resumen:

¿Qué representa finalizar la escuela secundaria hoy? ¿Qué elecciones vocacionales realizan los jóvenes? ¿Cuáles son las formas en que “ensayan” construir *proyecto* de estudio o trabajo en la sociedad actual? ¿Qué aspectos de la cultura influyen para pensarse a futuro? ¿Qué efectos produce en la subjetividad el acontecer contemporáneo? ¿Cuáles son los modos de *invertir* futuro, sobre que expectativas lo hacen y que obstáculos encuentran? son algunos de los interrogantes que intentaremos tensar para poder reflexionar sobre las elecciones vocacionales de los jóvenes que finalizan el colegio secundario en Argentina a la luz de los datos recogidos por una encuesta administrada a más de cuatro mil jóvenes en la investigación propuesta por Sergio Rascovan: “*Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados. Proyectos, expectativas y obstáculos*”, realizada a fines de 2006.

1. Introducción

Las diferentes crisis sobrevenidas en nuestra historia reciente, han dejado significativas huellas y profundos cambios en las distintas esferas de la vida singular y colectiva de todos los sujetos que han debido afrontarlas; afectando tanto sus condiciones de vida, como alterando disruptivamente el terreno político, económico, cultural, social y desiderativo; acentuando en sociedades como la nuestra, una mayor polarización social y enormes desigualdades que operan a modo de obstáculo para pensar la posibilidad de construir horizontes de expectativas y poniendo en evidencia la crisis de las metáforas durante todo el siglo XX acerca de un desarrollo progresivo en un mundo controlable, predecible y transparente.

Los trayectos e itinerarios educativos de nuestros jóvenes no resultaron ajenos en la configuración de este escenario. Y sobre todo la de aquellos que transitaron su educación secundaria post crisis del año 2001. La mayoría de los jóvenes encuestados nacieron entre 1988 y 1989 y crecieron en un ambiente de cambios y transformaciones económica y social como lo fueron, la crisis del año 95, en la cual iniciaban su educación primaria y la posterior del 2001 en la que iniciaban su secundaria.

Numerosos trabajos analizaron y mostraron con elocuencia lo que Carina Kaplan señala: “*La crisis barrió con la representación del progreso que sostenía que el mañana sería mejor que el hoy y que se podía confiar en el futuro. “Invierte en la escuela tu tiempo cotidiano, tu esfuerzo, tu interés, tu deseo, porque el mañana te premiará” es*

una máxima que a los adolescentes y jóvenes les cuesta apropiársela”².

No obstante en este tiempo de incertidumbres y desigualdades y en un contexto de ascendente exclusión, la escuela ha jugado un rol importante y ha sido un punto de referencia para muchos jóvenes en el apuntalamiento y sostenimiento de la posibilidad de definir sus proyectos futuros.

En términos generales, la educación y el tránsito por los diferentes ciclos de escolaridad instituyen siempre una apuesta al futuro. Una apuesta casi siempre asociada a la promesa de un destino mejor o a la construcción de un horizonte. Y en esa apuesta, finalizar los estudios secundarios representa una importante bisagra en los itinerarios y trayectos de vida de los jóvenes, en su transición al mundo adulto y la consolidación de su singularidad, advirtiéndose compelidos a realizar elecciones orientadas hacia el estudio y/o trabajo, a tomar decisiones vitales, e intentar responder vacilantes al crucial interpelador generacional ¿qué vas a hacer de tu vida?

2. Los jóvenes en un mundo sin amarras

Decía Fernando Pessoa que vivimos una época de *desasosiego*. La misma palabra, fue utilizada por Freud en 1920 para definir su *Malestar (unbehaglich)* en la cultura. Yo diría, vivimos en un mundo dislocado, desordenado, inquietante y perturbador. La pérdida de las certezas que el mundo moderno ofrecía se ha vuelto contra los sujetos, aquellos indicadores externos, sociales, firmes y seguros sobre los cuales se consolidaba la subjetividad, hoy emiten una luz tenue. La producción de proyectos futuros se haya interrogado, ya que se encuentran desanclados de referentes y emblemas históricos sólidos.

Desde la Ilustración hasta no hace muchas décadas, la modernidad se caracterizaba en términos generales, como un proceso histórico más o menos lineal y evolutivo, en expansión perpetua y se conjeturaba un proceso civilizador a través de la emancipación de las mayorías, del avance del conocimiento científico, la educación generalizada y la ampliación en la participación social.

Hoy, esas significaciones surgidas de la Modernidad, han comenzado a corroerse, disolverse y transformarse en categorías *zombis*, a partir de la redistribución y reasignación de los “*poderes de disolución*” de la Modernidad misma³. Dichas categorías (entre las que también incluiría las de trabajo, vocación, carrera, profesión) flotan hoy, desustancializadas, sin un anclaje preciso, ni muertas ni vivas, haciendo imposible

² Kaplan, C.: “*Subjetividad y educación ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes de hoy?*” en Krichesky M. (compilador) *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. 1ª Ed. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico: Fundación SES. Noveduc 2005.

³ Bauman, Z.: “*Modernidad Líquida*”. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2003 pág. 12.

emanciparlas de la sensación de incertidumbre y vacío.

En una dislocación de las entidades sociales instituidas y de los anclajes identificatorios colectivos, la posibilidad de *proyecto* se encuentra cercenada fundamentalmente por la caída de las instituciones donadoras de sentido.

El modelo social fundado durante la modernidad temprana hundía sus raíces en el trabajo y en la ética que de este emanaba. El trabajo ocupaba un lugar central tanto en la construcción de la identidad como en los proyectos de vida. Una *sociedad de productores*⁴ como acertadamente designó Bauman, la cual apuntaba e interpelaba al sujeto en tanto productor, en cuanto a su capacidad de producir (*homo faber*). Era un modelo social sostenido por la idea de la construcción de proyectos a largo plazo. Las elecciones que el sujeto debía realizar estaban orientadas a la conformación del ser, a la presión por *ser alguien* y el imperativo categórico principal era: ¡*tú debes!*

Por contrario, la etapa presente de esta modernidad tardía, líquida, impone a sus miembros la obligación de ser consumidores, configurándose una *sociedad de consumidores*⁵ donde los proyectos de vida se construyen sobre las opciones de consumo y no sobre el trabajo y la educación. En todo caso el trabajo es tomado en su dimensión estética.

Dicha sociedad apunta al sujeto en tanto consumidor, interpela al mismo en cuanto a su capacidad de consumir/desechar y volver consumir y donde la medida de inclusión/exclusión está dada por esta capacidad. Es un modelo social sostenido en la idea de la construcción de proyectos a corto plazo. Las elecciones que el sujeto realiza están orientadas no a elegir para ser sino para tener o poseer y a la presión por ser alguien "*más*" bajo un nuevo imperativo: ¡*tú puedes!*⁶.

A su vez, todas las esferas de la vida han sido *colonizadas por la reflexividad*⁷; ya no pasamos nuestras vidas en conformidad a la Naturaleza ni la Tradición; ni hay un orden simbólico o código de ficciones aceptado para guiarnos en nuestro comportamiento social. Somos bombardeados constantemente por la urgencia de elegir. Todos nuestros impulsos, desde la orientación sexual hasta la identificación social, son percibidos como cosas que elegimos o que podríamos o *deberíamos* elegir (*homo eligens*).

La elección ha adquirido el status de ser *obligatoria*⁸. Se nos presenta una nueva

⁴ Bauman, Z.: "*trabajo, consumismo y nuevos pobres*". Gedisa, Barcelona, 2005.

⁵ Bauman, Z.: "*Vidas de consumo*". Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2007.

⁶ Zizek, S.: "*El Espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*". Buenos Aires, Paidós Editorial, 2001.

⁷ Beck, U.: "*La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*" Barcelona, Paidós, 1998.

⁸ Giddens, A. "*La vida en una sociedad post-tradicional*". Revista Ágora N° 6, Buenos Aires, 1997. pág. 5-61.

obligación (obligación de elegir) como libertad de opción. Vivimos una época histórica asediada por la acuciante necesidad de hacer elecciones, de decidir, sin el respaldo del Otro que legitime o asuma las consecuencias de la misma. Incluso *"el acto de elegir una carrera al terminar el colegio secundario se ha convertido en un acto de consumo"*⁹.

Hoy los jóvenes *tienen que* construir su propia biografía (individualización) sin depender de la estabilidad de los contextos o de las tradiciones entre las que se mueven, y debido a la incertidumbre se sufre una presión cada vez mayor. Se ven obligados a tomar decisiones individuales aunque sin poder prever claramente todas las implicaciones de sus opciones.

Como efecto de esta creciente reflexividad se produce una *biografización* y se promueve cada vez más un modelo biográfico. Inventarse a sí mismo se vuelve una empresa. El modo en que uno viva se vuelve una solución biográfica. Los sujetos obligados a hacerse cargo de sí mismos, abandonados a sí mismos, todo recae sobre ellos a modo de imperativo *"... todo recae sobre el individuo. Solo a él le corresponde descubrir qué es capaz de hacer, ampliar esa capacidad al máximo y elegir los fines a los cuales aplicar esa capacidad –o sea, aquellos que le produzcan la mayor satisfacción"*¹⁰.

Las condiciones de producción subjetiva que atraviesan los jóvenes de hoy está suscrito por el *vacío representacional*¹¹ al que se ven sometidos con respecto a sus expectativas de futuro provocando en muchos casos profundos procesos de *desidentificación* y de crisis identitaria.

Como asevera Castel, nos encontramos inmersos en el ocaso de una sociedad salarial, y en el albor en una sociedad dual, de *individualización de las desigualdades*¹² donde el individuo ve como se le atribuye la responsabilidad de su destino, pero que al mismo tiempo las determinaciones objetivas, el dinero, el nacimiento y los diferentes tipos de capitales continúan pesando sobre ese destino, según el lugar que uno ocupe en la estratificación social. Y esta exigencia de responsabilidad opera como una trampa si se carece de los *soportes* necesarios para jugar el juego¹³.

Las transiciones de los jóvenes a la madurez están sufriendo un proceso de

⁹ Mollis, M.: *"La Universidad argentina en tránsito. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes"*. Fondo de Cultura Económica, 2001.

¹⁰ Bauman, Z. *"Modernidad Líquida"*. Editorial Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2003, pág. 68.

¹¹ Bleichmar, S. *"La Subjetividad en Riesgo"*. Buenos Aires, Topía Editorial, 2005.

¹² Castel, R. Haroche, C.: *"Propiedad privada, propiedad social y propiedad de sí mismo. Conversaciones sobre la construcción del individuo moderno"* Colección Politeia, Homo Sapiens, Rosario 2003.

¹³ Robert Castel plantea a su vez, la hipótesis de que un individuo para poder existir como tal es necesario que tenga **soportes**. Entendiendo por tal la **condición objetiva de posibilidad**, es decir: *"hablar de soporte en este caso es hablar de "recursos" o de "capitales" en el sentido de Bourdieu; es la capacidad de disponer de reservas que pueden ser de tipo relacional, cultural, económica, etc., y que son las instancias sobre las que puede apoyarse la posibilidad de desarrollar estrategias individuales"*.

desestandarización; mientras que las instituciones y políticas orientadas a facilitar tales transiciones siguen operando bajo el supuesto de un modelo lineal del curso de la vida, en el que la integración social es equivalente a la integración en el mercado laboral; La transición desde la etapa juvenil a la vida adulta, ha dejado de ser un tipo de “trayectoria lineal”, o concebida como una trayectoria de final conocido, donde el eje de la transición fue el paso de la educación al trabajo. Actualmente, este tránsito está más vinculado a una fase imprevisible, vulnerable, de incertidumbre mayor que en las trayectorias tradicionales o lineales.

Estos posibles itinerarios de vida o de tránsito a la vida adulta desde la etapa juvenil, tendrán final diverso como “trayectorias exitosas” o “trayectorias fallidas”, dependiendo de las situaciones biográficas de los jóvenes, donde la variable que más discriminará y será factor de predictividad, será la de los desempeños y credenciales educativas obtenidas por los sujetos en este tránsito hacia la vida adulta; además de la acumulación, apropiación y transferencia diferenciada de los capitales cultural, económico, social y simbólico.

En el modelo de la sociedad industrial, la juventud era conceptualizada como una fase de la vida, una *moratoria* (Erikson) que sigue a la infancia y sirve como preparación para la vida adulta. La transición de la infancia a la madurez se consideraba como un *proceso lineal* en el que se generaban biografías normalizadas. Sin embargo, en los últimos años, se observa una brusca ruptura de esta linealidad modificando la concepción acerca de la juventud, la cual ya no es pensada como una fase de la vida sino como una *condición vital* caracterizada por su incertidumbre, vulnerabilidad y reversibilidad.

En esta época es anacrónico decir o pensar que los jóvenes son el futuro, dado que son fundamentales protagonistas del presente, emergiendo como actores significativos en los procesos contemporáneos y las tendencias futuras. “Crecer” ya no es lo que era para las generaciones anteriores. Los jóvenes, enfrentan el desafío de una gran variedad de experiencias caleidoscópicas en términos de educación, trabajo, familia y salud, que difieren considerable – cuando no radicalmente– de las de una o dos generaciones anteriores. Ello se debe en gran medida a los efectos de la globalización, a los avances tecnológicos y a la extensión del desarrollo económico a escala global. Todo ello, produjo una ruptura en las modalidades de pasaje hacia la vida adulta. Hace veinte años se sostenía que el momento en que el joven pasaba a la adultez estaba vinculado con la inserción laboral, con la salida del hogar de origen y con la constitución de una nueva familia. Hoy en cambio, puede hablarse de una(s) adolescencia(s) y de una(s) juventud(es) “interminables”, pues se han desintegrado casi todos los ritos de pasaje que modernidad mediante se habían instaurado. Esta ruptura

está creando itinerarios vitales de carácter *no lineal*. A ello debemos sumar la fragmentación e individualización de la juventud en términos de debilitamiento de los modelos colectivos de socialización y una mayor auto-responsabilidad.

La individualización de las transiciones implica que la subjetividad de los jóvenes adquiere mayor importancia, pues deben tomar decisiones generadoras de modelos sociales consistentes que se adecuen a sus situaciones y experiencias vitales. Pero al desarticularse las tramas lineales de transición muchas se vuelven trayectorias fragmentadas, fallidas o tendientes a la desintegración. Las formas de poder conformar trayectorias aún reproducen la situación de clase, género, familia y educación, dando un espectro que va desde los jóvenes que pueden elegir trayectorias individuales acordes a sus propios intereses, a los jóvenes que se encuentran restringidos a tomar decisiones adaptativas o sobreadaptativas como modo de hacerle frente a los procesos de incerteza, vulneración y exclusión social al que se ven aventurados.

Este marco de transformaciones hace que surjan o produzcan nuevas demandas e intereses, por las cuales los sujetos se sienten obligados a tomar a cada momento elecciones y decisiones de resultado incierto.

En ausencia de itinerarios confiables y estables y enfrentados a una precariedad sin precedentes, estos jóvenes han aprendido que su propio desarrollo personal, su capacidad de adaptabilidad y de toma de decisiones "*correctas*" son los recursos confiables para construir sus vidas. Podemos aventurar que presionados a forjar sus propias trayectorias individuales sin andamiaje colectivo está apuntalado solo en su capacidad de ser flexible, su movilidad y el ejercicio de la autonomía personal.

Instituciones como las de pleno empleo, el bienestar y la seguridad social, etc., propias del Estado de Bienestar, forman parte de un pasado del cuál estos jóvenes poco o nada conocieron. Y a su vez siguen siendo socializados por estas y otras instituciones que hoy muestran su debilitamiento o están faltos de la eficacia simbólica de antaño. La mayor parte de las personas continuamos atravesadas y dependientes en gran medida por estas instituciones y debemos vérnosla con los fragmentos que de ellas sobreviven tratando de mantener una coherencia o sentido.

Con todo ello, la construcción de proyectos futuros por parte de los jóvenes, tropieza a cada momento con dificultades y obstáculos que hacen difícil su edificación. Las formas en que afrontan y construyen itinerarios en este contexto se encuentran signadas por situaciones de incertidumbre, mutabilidad, imprevisibilidad y laxitud. Vemos así como las transformaciones sociales y económicas impactaron directamente en la inserción laboral de los jóvenes y en las expectativas sobre la educación y el trabajo.

"Sin amarras", los jóvenes hoy parecen estar sin poder anclar en puerto seguro,

sueltos de referencias, sueltos en un mundo que paradójicamente los amarra y no les permite sino con mucho esfuerzo, accidentada y difícilmente, la construcción de proyectos y sobre todo de otros espacios que resulten *resignificativos*¹⁴.

Frente a todo este panorama, Carina Kaplan¹⁵ nos brinda un par de interesantes interrogantes: “¿sería muy osado plantear que los jóvenes que **apuestan** hoy por la educación son una suerte de Quijotes contemporáneos?” Y “¿Qué grado de **influencia** ejercen las instituciones de educación y las políticas de inclusión en la conformación de posibilidades para la inserción cultural y social y para el despliegue del proceso de subjetivación?”.

3. Jóvenes y educación secundaria

*“La escuela no es simplemente un lugar donde se aprenden cosas, saberes, técnicas, es también una institución que otorga títulos –es decir derechos– y confiere al mismo tiempo **aspiraciones**. El antiguo sistema escolar producía menos confusión que el sistema actual con sus ramificaciones complicadas, que provocan que las personas tengan aspiraciones mal ajustas a sus oportunidades reales”¹⁶.*

A pesar de las diversas condiciones que se han vivenciado en las últimas décadas en Argentina, las demandas sociales por mayor educación ha mantenido una expansión constante y ascendente desde de la década del cincuenta en adelante, cuando la educación secundaria tuvo una explosión sin precedentes, sufriendo una fuerte modificación en sus objetivos originales y una ampliación de los mismos, contemplando a partir de allí la preparación para el mundo del trabajo, y luego en la transición democrática del 83 en adelante donde se realizaron acciones tendientes a la democratización de su acceso que desembocaron en el fenómeno de *masificación* del nivel.

Diferentes estudios¹⁷ muestran como a lo largo de los últimos años se ha producido

¹⁴ Bourdieu, P.: “*Efectos de Lugar*” en *La Miseria del Mundo*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires 1999.

¹⁵ Kaplan, C.: *Op.Cit.*

¹⁶ Bourdieu, P. “*La juventud no es más que una palabra*” en *Sociología y Cultura*. México, Grijalbo, 2002.

¹⁷ Filmus, D. et. al: “*Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*”. Santillana, Buenos Aires, 2001. Tenti Fanfani, E.: “*La educación Media en la Argentina: Desafíos de la universalización*”. IIPE -Educación Media para todos, 2003.

Tedesco, J. C. y López, N.: “*Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina*”. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación vol. 2, Nº 1, 2004 URL (<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55120103.pdf>). Jacinto, C. y Terigi, F.: “*¿Qué hacer ante las*

un importante crecimiento de la educación secundaria, si bien en cuanto a equidad y calidad es un tema controvertido.

Esta tendencia a una mayor escolarización, está relacionada con la universalización temprana de la educación primaria, el aumento de la obligatoriedad de mayor cantidad de años de estudios y las demandas de las familias bajo convicción de cierta "*obligatoriedad social*"¹⁷ o "*subjetiva*"¹⁸ de educación secundaria, sobre todo por el crecimiento y la incorporación de grupos sociales que históricamente no habían accedido al nivel, y la necesidad de responder a los requerimientos de certificados educativos en el mercado de trabajo. A ello, hoy se suma la "*obligatoriedad legal*" a partir de la sanción de la nueva ley de educación secundaria en diciembre de 2006.

Entre 1980 y 2001 se incrementó en un 69,4% la asistencia de jóvenes a la educación secundaria.

Sin embargo, esta tendencia expansiva comienza a mostrar un amesetamiento tendiendo a bajar desde 2002 cuando tuvo su pico más alto, a la fecha¹⁹. Una hipótesis hace referencia a que consecuencia de la crisis del año 2001²⁰ el sistema educativo funcionó como un espacio de contención y amparo para niños y jóvenes. Una segunda hipótesis es que con la recuperación económica del 2003 en adelante que brindó mayores posibilidades ocupacionales podrían estar compitiendo con la escolarización de los jóvenes.

Ahora, si bien es cierto que en nuestras sociedades contemporáneas la proyección hacia el futuro se hace dificultosa para prácticamente toda la sociedad, no obstante, en las escuelas, ciertos estudiantes logran fabricar una representación utópica del porvenir. Frente a la ruptura de las trayectorias en de estos tiempos contemporáneos, que no permiten pensar proyectos en el largo plazo, la escuela es la institución que precisamente tiene su apuesta en un futuro distinto que, al mismo tiempo, debe ayudar a construir. Allí donde no parece haber porvenir, la escuela tiene que delinear un futuro, una representación de otro futuro posible.²¹

En términos de imaginario social podríamos pensar que la escuela presenta

desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana. UNESCO/IIPE/ Santillana. Buenos Aires, 2007. ¹⁷

Tenti Fanfani, E.: "*La educación Media en la Argentina: Desafíos de la universalización*". IIPE -Educación Media para todos, 2003.

¹⁸ Jacinto, C.: "*La escuela media: reflexiones sobre la agenda de inclusión con calidad*". Buenos Aires, Fundación Santillana, 2006.

¹⁹ DINIECE: "*La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*". Serie *La Educación en Debate* Documento N° 4. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina, Agosto 2007. ²⁰ Recordemos que la población encuestada por la presente investigación transito su educación secundaria, posteriormente a esta crisis. ²¹

Kaplan, C.: "*La inclusión como posibilidad*". Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 1ª edición 2006.

imágenes contrapuestas dado que no ocupa hoy el lugar que tuvo para generaciones anteriores de que cumpla la promesa de ascensor social que tuvo en otra época, pero si se la ve como una *condición básica* aunque no suficiente, para la reproducción del lugar social.

Hoy, el pedido que se le hace a la escuela ya no ronda en torno a que es lo que garantiza su eventual continuidad sino que implicaría su falta, a que habría que atenerse de no continuar en ella²⁰. El significante “escuela” juega otros juegos de lenguaje distintos a los tradicionales, y cobra, por lo tanto, otros sentidos.

Marcelo Urresti plantea que por un lado, en las clases medias hay una valoración de la escuela que proviene de la situación histórica de esos mismos sectores mejorada por su intervención. Por ello, es fácil comprobar la alta presión escolarizante que ejerce la clase media sobre sus hijos, probablemente la más alta del espacio social, contracara opuesta con los dramáticos conflictos que suelen sufrir cuando las generaciones menores no se adaptan a esos mandatos.

Por el otro, cuando se trata de sectores que no disponen de herencias importantes a nivel material o social, a nivel de propiedades o de relaciones, se juegan todos los recursos reproductivos a la posibilidad multiplicadora de la educación, como capital que permitirá que sus hijos puedan *mantener o mejorar* la *posición* que los padres han logrado. Pero –nos advierte el autor– hay una situación adicional. Hoy en día está claro que el horizonte de estudios básicos necesarios para tal fin se extiende cada vez más, por la competencia social creciente y por la progresiva complejización de los sistemas expertos o de toma de decisiones, tendencia que convierte a la escuela media en una suerte de *pasaje*, pues ya no garantiza de por sí un empleo, ni tampoco el históricamente anhelado ascenso social, móviles rectores de las fantasías escolarizantes de las clases medias y, en menor medida, de las clases populares.

En la actualidad, en términos generales la visión de las clases medias en relación con la escuela es compleja: aparece como una suerte de medio que hay que soportar para poder acceder a la universidad o a otras instancias superiores que sí serían los lugares en los que se resolvería lo que antes se hacía con la secundaria y mucho antes con el primario. En este sentido el valor del secundario está en una suerte de “doble vínculo”, por un lado no sirve para nada, pero por el otro sirve para todo.

¿Para qué obtener un título? La mayoría de los jóvenes que finalizan la escuela secundaria construyen un sentido positivo acerca de ella. En muchos casos apuestan con ello a expectativas de construir itinerarios laborales, de estudio y sociales que

²⁰ Urresti, M.: “Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela” en Tenti Fanfani, Emilio. (ed.) *Una escuela para los adolescentes*. Losada, Buenos Aires, 2000. Págs. 11–78.

supere las referencias familiares de origen. También se asocia a la construcción subjetiva de ser alguien desde el querer evitar trabajos poco calificados o estigmatizados, considerando que la continuidad en los estudios permitirá un mejor posicionamiento en el mercado laboral y su inserción futura a través de poseer una mayor credencial educativa. Esto otorga a la escuela un sentido instrumental y el de ser una instancia de pasaje, de puente para escenarios futuros. Siendo un pasaje de alta vulnerabilidad y de potencial exclusión, estudiar se constituye en un amarre que permite continuar.

4. Los jóvenes y el acceso a la educación superior

Un informe elaborado por el SITEAL²¹ construido con datos correspondientes a mediciones del año 2005/06, expresa que en América Latina, cuatro de cada diez jóvenes entre 18 y 24 años finalizaron sus estudios secundarios y de ellos, la mitad cursa alguna carrera en el nivel superior. La relación entre el porcentaje de jóvenes que culminaron el nivel medio y la tasa específica de asistencia al nivel superior, muestra que Argentina presenta un alto nivel de graduación del nivel medio mayor al 60%^{22,23} y un porcentaje importante de ingreso al nivel superior por arriba del 54%. A su vez aclaran que un factor que influye en la continuidad de los estudios superiores es el peso de la tradición familiar, esto es, haber nacido en hogares con adultos que hayan cursado estudios superiores, conlleva la naturalización del nivel mucho mayor que en hogares con adultos con menor nivel de instrucción. En el último caso pareciera ser que la posibilidad de pensar carreras terciarias constituye una opción para las generaciones jóvenes, de ruptura y superación respecto a la instrucción de sus padres. En Argentina solo tres de cada diez estudiantes de nivel terciario tienen padres que también accedieron al nivel superior. Por contrario, el peso del grupo de estudiantes universitarios con padres que superan los estudios secundarios alcanza a la mitad. Por último y en consonancia a los antes expresado, más de la mitad de los estudiantes universitarios de Argentina, pertenecen al estrato de mejores ingresos.

Por otra parte, según la última Conferencia²⁴ Internacional de Educación de la UNESCO de noviembre de 2008, Argentina es el país de América Latina con mayor

²¹ Informe de SITEAL "El tránsito del nivel medio al superior y el acceso diferenciado a carreras terciarias y universitarias" URL (<http://www.siteal.iipe-oei.org>) Marzo de 2009.

²² En nuestro país el porcentaje de jóvenes con nivel secundario completo entre aquellos que tienen 20 años es de

²³ ,1% y si se observa el clima educativo del hogar muestran que de los hogares con clima educativo alto finalizan el 96,2%, del medio el 51% y del bajo solo el 13,1%. Datos para el Debate N° 7 de SITEAL "Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana" URL (<http://www.siteal.iipeoei.org>) Marzo de 2009.

²⁴ Informe "Seguimiento de la Educación para todos 2009" 48ª Conferencia Internacional de la Educación. "Educación inclusiva: el camino hacia el futuro" UNESCO Ginebra 2008.

porcentaje de jóvenes que *ingresan* a carreras terciarias y universitarias, cuya cifra estimada asciende al 64%. Esto es un 15% más que en 1999. Aunque advierten que sólo el 20% egresa. El mencionado informe destaca que este crecimiento se debe a la creciente masificación de la educación secundaria en los distintos sectores sociales, a la tradición sostenida por las clases medias argentinas y a la fuerte expansión de la oferta educativa terciaria técnica.

4. Los jóvenes y sus elecciones vocacionales

*"la **vocación** es simplemente la transfiguración ideológica de la relación objetiva que se establece entre una categoría de agentes y un estado de la demanda objetiva o si se quiere, del mercado de trabajo.²⁵*

Si tratamos de elucidar los modos en que los jóvenes construyen sus elecciones vocacionales, la forma de enunciar un sentido posible de la *vocación* elaborado por Pierre Bourdieu, resulta muy elocuente y nos permitirá echar luz sobre la cuestión.

Si hay algún criterio que puede actuar como principio conformador de grupos sociales o colectivos, este se encuentra en el terreno de las prácticas sociales mismas y de las disposiciones subjetivas que las generan. Más claramente dice el autor: *"Un determinado tipo de condiciones objetivas, que implican un cierto tipo de posibilidades objetivas, es interiorizado por una categoría de agentes y produce en ellos un sistema de disposiciones, a través de las cuales, su relación objetiva con el mercado de trabajo se traduce en una carrera"*.

Así es como diferentes prácticas sociales definen a cada "agente" individual. Y el resultado final es la conformación del *espacio social* donde cada individuo ocupa una coordenada de acuerdo a los diferentes capitales que pueda poner en juego. Y acorde a ello producir relaciones y un posicionamiento particular y esquemas de prácticas e interpretación diferentes (*habitus*) que produce una forma particular de mirar y dar sentido, de conformar una trayectoria.

La opinión de este sociólogo es que: *"El principio unificador y generador de todas las prácticas y en particular de las orientaciones habitualmente descritas como **"elecciones"** de la **"vocación"** o directamente como efectos de la **"toma de conciencia"**, no es otro que el **habitus**, sistema de disposiciones inconscientes producido por la interiorización de estructuras objetivas. Como lugar geométrico de los determinismos objetivos y las esperanzas subjetivas, el **habitus** tiende a producir prácticas –y en consecuencia **carreras**– objetivamente adherentes a las estructuras objetivas"*.

²⁵ Bourdieu, P "Campo de poder, campo intelectual y habitus de clase". Buenos Aires, Folios 1983.

Con ello, si atendemos a las esperanzas subjetivas que los jóvenes de esta investigación vuelcan sobre sus expectativas y a las condiciones en que estas esperanzas se elaboran, tenemos un panorama suficientemente significativo de las operaciones dialécticas que se producen a fin de obtener un cálculo más o menos anticipatorio de lo que podrían o no proyectar para sí.

Aspiraciones de estudiar y/o trabajar

¿Cómo se articulan las transformaciones de la educación y del mundo del trabajo en la mirada de los estudiantes sobre su futuro? En primera instancia, debemos enunciar que las expectativas y aspiraciones educativas post-egreso del nivel medio de estos jóvenes, no tienen una correlación directa con lo que efectivamente realizarán. No podemos tampoco dilucidar si los jóvenes responden por lo que les gustaría hacer, por lo que creen que podrían hacer, o bien por lo que suponen que los otros esperan de ellos. Sin embargo, sus respuestas se pueden tomar como un antecedente sobre sus **representaciones de futuro**. *“Esta misma representación conforma un efecto de realidad, y colabora en realizar una predicción basada en condicionamientos sociales”*²⁶. Podemos aventurar que la mirada de estos jóvenes referida al futuro implica aquello que se espera como posible o que puede ser proyectable sin que necesariamente se tenga certeza de alcanzarlo totalmente. Sin embargo, estas proyecciones no se dan en el vacío, los estudiantes no están aislados del contexto en el cual desarrollan sus expectativas. Los condicionantes sociales influyen en la mirada del futuro. La selección subjetiva del camino a recorrer tendrá mayor o menor posibilidades de ser llevada a cabo en función de las restricciones que les imponga el contexto objetivo en el cual viven.

Según un sondeo efectuado por el Operativo Nacional de Evaluación (ONE)²⁷ realizado por el Ministerio de Educación a fines del año 2005, respecto de las aspiraciones de los jóvenes al finalizar el secundario, casi nueve de cada diez chicos querían seguir estudiando, sin embargo, el 47,6% de ellos manifestó el querer/tener que, al mismo tiempo, trabajar. El 60% aspiraba a seguir una carrera universitaria, el 26,5% manifestaba interés por estudios terciarios en tanto que solo para el 6,7% buscar un empleo era una opción posible. Por último, de quienes aspiran ir a la universidad 28,5% menciona que también compartirá el estudio con el trabajo y lo mismo hará el 19,1% de jóvenes que aspiran al nivel terciario.

Si atendemos a los resultados de nuestra investigación de 2006 vemos que a pesar

²⁶ Corica, A.: *“La escuela media y las jóvenes expectativas: Estudio y trabajo”*. Pág. 4 y 5 FLACSO, Buenos Aires, Septiembre 2007.

²⁷ Datos recogidos del Suplemento Cultura La Nación *“Estudiar y trabajar, la opción para los jóvenes”* Raquel San Martín, sábado 1 de julio de 2006.

de las diferencias porcentuales y el tamaño de la muestra respecto al ONE 2005, la aspiración de estudiar es el porcentaje más importante de ambas muestras, en nuestro caso un 90% de los jóvenes encuestados manifestó dicha intención. En el caso de los que manifestaron el querer sólo trabajar fue de 6%. El dato más significativo está dado en que 7 de cada 10 jóvenes encuestados en 2006, manifestó también el compartir el tiempo del estudio con un trabajo.

Hoy, la opción para los jóvenes dejó de ser *estudiar o trabajar* para constituirse en ***estudiar y trabajar***. Mientras existe una tendencia a seguir estudiando entre los jóvenes encuestados, no todos piensan esa actividad aislada de un trabajo. La mayoría de los jóvenes piensan que pueden sostener un estudio superior trabajando. Mientras que un sector cada vez más pequeño de jóvenes piensa que podrán seguir sus estudios sin la necesidad de trabajar.

También resulta similar a donde estudiarían, un 67% privilegia el espacio universitario (de los cuales el 82% manifiesta querer hacerlo en el ámbito público). La diferencia en nuestra muestra está dada en el porcentaje que opta por el nivel terciario, un 14% manifestó intenciones de seguir en ese ámbito.

Al respecto Marcela Mollis²⁸ expresa que en la sociedad argentina post años noventa²⁹ los valores sobre la educación pública hoy son recuperados de forma renovada, en torno a gratuidad y accesibilidad, calidad de la enseñanza y elevadas expectativas con respecto a la salida laboral que promueve dado la creciente importancia atribuida a la educación formal.

El acentuado deterioro del tejido social y el escepticismo creciente hacen que la esperanza derivada de un "diploma universitario" se haya transformado en una presión significativa. Tanto para jóvenes como para sus familias, cada vez más, la elección de una carrera universitaria y de la institución donde formarse está cargada de grandes tensiones: la elección se convierte en una ***instancia decisiva*** para la vida. Se percibe que su futuro (personal, laboral, social) depende esa la elección³⁰. De ahí que dentro de las expectativas manifestadas por los jóvenes en la encuesta diera poca o ninguna importancia a ítems que no incluyeran el estudiar como opción. Siendo que en las opciones acerca del *para qué estudiarían* más de 8 de cada 10 jóvenes lo harían sólo por estudiar, para conseguir un empleo o para obtener satisfacción personal y dinero. Y por contrario que vislumbren como obstáculos aquellos aspectos vinculados a los efectos de las transformaciones económico-sociales que hemos manifestado como lo

²⁸ Mollis, M.: *Op Cit.*

²⁹ Donde se construyó un fuerte descrédito de lo público en favor de las privatizaciones y se promovió un discurso detractor de la calidad educativa en instituciones gratuitas de libre acceso.

³⁰ Mollis, M.: *Op Cit.*

son la inestabilidad económica, personal y/o familiar, la falta de motivación personal para emprender actividades, falta de compromiso y constancia para emprender actividades.

La sobrevaloración de los aspectos individuales manifestados dentro de la encuesta (fue el valor más alto en grado de importancia) por sobre aquellos altruistas o colectivos tal vez tenga algo que ver con aquello que Bauman ha enunciado como *fetichismo de la subjetividad*³¹, donde las motivaciones personales se vuelven una mercancía y un valor que permite diferenciarse de los demás y se vuelve un valor axial de la autorrealización personal.

Clima educativo

Otro dato significativo que podemos estimar es que el nivel de estudios de los padres es una de las variables que, en términos generales, está más asociada al éxito o al fracaso escolar, y que influye en las expectativas futuras. Es decir, se puede entender que el capital cultural con que se acude a la escuela es distinto en cada caso, y puede influir en la orientación vital y ayudar a explicar las distintas trayectorias académicas, profesionales y de percepción del mundo laboral de los jóvenes.

En nuestra muestra los niveles educativos alcanzados de padres y madres son semejantes entre sí, sin mostrar diferencias significativas. El 69,21% del total de padres se concentra en haber alcanzado el nivel Secundario Completo o más. Y en el caso de las madres el 69,03%.

Si analizamos esta distribución de la educación de los padres, desde la categoría de "*clima educativo del hogar*"³², teniendo en cuenta que es una variable que se muestra muy adecuada para categorizar diferentes estratos sociales. Se justifica su utilización aquí al menos por tres motivos: en primer lugar, porque cada vez más el acceso al bienestar está ligado a las trayectorias educativas de las personas, por lo que la educación de los adultos es un buen modo de aproximarse a sus *condiciones* de vida. En segundo lugar, porque la trayectoria educativa de los adultos no sólo da cuenta de sus logros, sino que esencialmente nos habla de su *historia social*. Es fácil imaginar el contraste en las historias de vida de un adulto que pudo acceder a la universidad frente a otro que ni siquiera pudo completar sus estudios primarios y por consiguiente las expectativas de estos sobre sus hijos. En tercer lugar, esta variable apela a *aspectos estructurales de la familia*, y no a datos de coyuntura, como cada vez más lo son la

³¹ Bauman, Z.: "*Vidas de consumo*". Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2007.

³² El indicador de clima educativo del hogar a partir de la EPH del INDEC agrupa en 3 categorías los niveles de escolaridad de los miembros adultos del hogar (aquellos de 18 años y más): clima educativo bajo (menos de 6 años de escolaridad) clima educativo medio (entre 6 y 11 años de escolaridad) y clima educativo alto (doce años de escolaridad o más).

inserción ocupacional o los ingresos³³.

Claramente podemos observar como la mayor concentración se da en el *clima educativo alto* para ambos padres, es decir aquellos que alcanzaron 12 años de escolaridad o más. Seguido de un clima educativo medio también en ambos padres. Casi el 47% de madres alcanzaron estudios superiores de educación. Mientras que en los padres lo hizo el 45%.

5. Reflexiones finales

Frente a las intenciones futuras de estudio y trabajo de estos jóvenes, podemos aseverar que muy a pesar de encontrarse en un entorno contemporáneo de gran dispersión, *apuestan* a construir proyecto; y aunque de manera frágil en su configuración, invisten objetos vocacionales, buscan sentidos provisionales frente a la diversificación de los itinerarios de transición a la vida adulta, intentan realizar un proceso de "negociación" de lo que serán sus trayectorias. Aunque en términos generales su capacidad de negociar su transición a la vida adulta, el rumbo que estas tomen, dependerá sustancialmente de los capitales, económicos, sociales y culturales del que dispongan para apostar, como así también de los apoyos que se puedan proporcionar o de las oportunidades que puedan delinear.

Suponemos que, mediante el investimento de su futuro, de fabricárselo, pretenden un acto de libertad. Hannah Arendt en un artículo donde reflexionaba sobre ¿Qué es la libertad?³⁵, decía que la libertad tiene una naturaleza incontrolable e impredecible, dado que se muestra como una capacidad de comenzar algo nuevo sin poder controlar ni predecir sus consecuencias.

Esta posibilidad de formular aspiraciones y proyectos por parte de los jóvenes permitiría tener un mayor control sobre su presente a través de la construcción de una *razón imaginativa* que les permita narrar e inventar otros sentidos, como puntos de referencia mínimamente estables portadores de significantes para ubicarse cordialmente en el mundo. Perla Zelmanovich lo expresa del siguiente modo: "*La organización de los ideales o la ilusión de un proyecto permite atemperar el sinsentido*"³⁴.

Por ello, frente al declive de las instituciones en estos tiempos de fragmentación, mucho depende de los espacios que abramos como orientadores, como espacios de inscripción. Espacios donde los jóvenes que habitan situaciones de vulnerabilidad y expulsión social, devengan en experiencia de construcción subjetiva. Habilitar la

³³ IIPE - UNESCO, Sede Regional Buenos Aires – OEI. SITEAL Foro de Debate N° 4 "*Nuevas dinámicas familiares y su impacto en la escolarización de los adolescentes*". Buenos Aires Marzo 2005 ³⁵ Arendt, H. "*Entre el pasado y el futuro*" Barcelona, Península 1996.

³⁴ Zelmanovich, P.: "*Contra el Desamparo*" en *Enseñar Hoy. Una introducción a la Educación en tiempos de crisis*. Dussel, I. y Finocchio S. (compiladores) Fondo de Cultura Económica Editorial, 2003.

búsqueda de un proyecto posible³⁵ constituye un gesto que rehabilita la dimensión del provenir.

Zygmunt Bauman nos advierte que estar en las *encrucijadas* es el modo de *existir* en la sociedad humana. Y afirma: *"El futuro difiere del pasado precisamente en que deja amplio espacio para la elección y la acción humanas. Sin elección no hay futuro: incluso cuando lo que se elige es no elegir, y se opta por ir a la deriva. Sin acción tampoco hay futuro, aun cuando la acción siga las pautas habituales y no admita la posibilidad de ser diferente de lo que es. Es por esa razón que el futuro es siempre un "no todavía", incierto, de final abierto"*³⁶.

Creo que sostener esta dimensión del no todavía, de un final abierto, constituye una tarea ética que nos toca como orientadores, un reto y un desafío ineludible de sostener en la trama socio histórica que estamos vivenciando. No sabemos cómo será el futuro, ni siquiera estar seguros de los resultados de nuestros esfuerzos por delinearlos de algún modo particular, pero no podemos dejar de apostar a él, aunque nos resulte obstinadamente esquivo, ajeno, utópico.

Bibliografía

- Arendt, H. *"Entre el pasado y el futuro"* Barcelona, Península 1996.
- Bauman, Zygmunt: *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2003.
- Bauman, Zygmunt: *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Gedisa, Barcelona, 2005.
- Bauman, Zygmunt: *Vidas de consumo*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2007.
- Bauman, Zygmunt: *Libertad*. 1ª ed. Buenos Aires: Losada, 2007.
- Beck, Ulrich: *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona, Paidós, 1998.
- Bleichmar, Silvia: *La difícil tarea de ser joven*. Revista Topía Año XI Nº 32 Setiembre/Octubre 2001.
- Bleichmar, Silvia: *La Subjetividad en Riesgo*. Buenos Aires, Topía Editorial, 2005.
- Bourdieu, Pierre: *Campo de poder, campo intelectual y habitus de clase*. Buenos Aires, Folios 1983.
- Bourdieu, Pierre: *La Miseria del Mundo*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires 1999.
- Bourdieu, Pierre: *Contrafuegos: reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona Anagrama 2000.
- Bourdieu, Pierre: *Sociología y Cultura*. México, Grijalbo, 2002.
- Castel, Robert y Haroche, Claudine.: *Propiedad privada, propiedad social y propiedad de sí mismo. Conversaciones sobre la construcción del individuo moderno*. Colección Politeia, Homo Sapiens, Rosario 2003.
- Corica, Agustina: *La escuela media y las jóvenes expectativas: Estudio y trabajo*. FLACSO, Buenos Aires, Septiembre 2007.
- DINIECE: *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Serie La Educación en Debate Documento Nº 4. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina, Agosto 2007.
- Dussel, Ines y Finocchio Silvia (compiladores) *Enseñar Hoy. Una introducción a la Educación en tiempos de crisis*. Fondo de Cultura Económica Editorial, 2003.

³⁵ Zelmanovich, P.: *Op. Cit.*

³⁶ Bauman, Z. *"Libertad"* 1ª ed. Buenos Aires, Losada, 2007. Pág. 222 y 223.

Filmus, Daniel et. al: *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Santillana, Buenos Aires, 2001.

Giddens, Anthony: *La vida en una sociedad post-tradicional*. Revista Ágora N° 6, Buenos Aires, 1997.

Guichard, Jean: *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona. Editorial Laertes. 1995.

Jacinto, Claudia y Terigi, Flavia: *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. UNESCO/IIPE/ Santillana. Buenos Aires, 2007. Jacinto, Claudia: *La escuela media: reflexiones sobre la agenda de inclusión con calidad*. Buenos Aires, Fundación Santillana, 2006.

Kaplan, Carina: *La inclusión como posibilidad*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 1ª edición 2006.

Krichesky Marcelo (compilador) *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. 1ª Ed. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico: Fundación SES. Noveduc 2005.

Mollis, Marcela: *La Universidad argentina en tránsito. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes*. Fondo de Cultura Económica, 2001.

Rascovan, Sergio: *Orientación Vocacional: Una perspectiva crítica*. 1ª Ed. Buenos Aires, Paidós 2005.

SITEAL Datos para el Debate N° 7 *Universalizar el acceso y completar la educación secundaria*.

Entre la meta social y la realidad latinoamericana URL (<http://www.siteal.iipe-oei.org>) Marzo de 2009.

SITEAL *El tránsito del nivel medio al superior y el acceso diferenciado a carreras terciarias y universitarias*. URL (<http://www.siteal.iipe-oei.org>) Marzo de 2009.

SITEAL Foro de Debate N° 4 *Nuevas dinámicas familiares y su impacto en la escolarización de los adolescentes*. Buenos Aires Marzo 2005

Suplemento Cultura La Nación *Estudiar y trabajar, la opción para los jóvenes*. Raquel San Martín, sábado 1 de julio de 2006.

Tedesco, Juan Carlos y C. y López, Néstor: *Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación vol. 2, N° 1, 2004 URL (<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55120103.pdf>).

Tenti Fanfani, Emilio: *Una escuela para los adolescentes*. Losada, Buenos Aires, 2000.

Tenti Fanfani, Emilio: *La educación Media en la Argentina: Desafíos de la universalización*. IIPE -Educación Media para todos, 2003.

UNESCO Informe de Seguimiento de la Educación para todos 2009 48ª Conferencia Internacional de la Educación. *Educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra 2008.

Zizek. S.: *El Espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*. Buenos Aires, Paidós Editorial, 2001.

