



Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión¹

Emilio Tenti Fanfani (*)

INTRODUCCIÓN

El texto que sigue comienza distinguiendo dos dimensiones de la exclusión educativa: la que tiene que ver con estar fuera de la escuela y la que se relaciona con la exclusión del conocimiento. La agenda de la política

educativa tiene que resolver las dos cosas al mismo tiempo: incorporar a los excluidos de la escolarización obligatoria (básicamente niños del preescolar o nivel inicial y adolescentes y jóvenes fuera del nivel medio básico y superior) y al mismo tiempo desarrollar en las nuevas generaciones un conjunto básico de

conocimientos, competencias y valores necesarios para el desarrollo de su autonomía y su inserción en la sociedad.

La exclusión del conocimiento es un fenómeno más complejo que la exclusión escolar. En ambos casos el problema no se resuelve únicamente expandiendo la

(*) Investigador del CONICET y profesor titular regular de la Universidad de Buenos Aires. Consultor internacional del IIEP/UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

oferta escolar, como lo hacía la política educativa tradicional. La escolarización y con mayor razón el desarrollo de conocimientos supone una demanda real por parte de los aprendices y sus familias. Pero esta demanda de escolarización y conocimiento no puede darse por descontada, sino que es el resultado de condiciones sociales determinadas. El aprendizaje tiene lugar si existe una demanda y se dan determinadas condiciones escolares y pedagógicas adecuadas a las condiciones y características de los aprendices, que son cada vez más desiguales y diferentes.

En una segunda parte se analizan los esfuerzos que desde hace más de una década despliegan los ministerios de educación para garantizar las condiciones sociales y pedagógicas de la escolarización y el aprendizaje. En un primer apartado se proponen dos criterios con el fin de construir una topología de los programas de combate a la exclusión escolar. A su vez, los denominados programas “compensatorios” tienen por lo menos tres potenciales efectos no deseados (efecto de etiquetamiento, condescendencia pedagógica, sobrecarga funcional de la escuela) que es preciso conocer y controlar.

Por último, se considera que la exclusión del conocimiento es particularmente compleja, ya que éste no “se reparte” y por lo tanto requiere de un conjunto sistemático de condiciones que la política educativa, por sí misma no puede garantizar. El combate contra la exclusión escolar requiere políticas públicas integrales ya que la escuela sola no puede educar y al mismo tiempo garantizar las condiciones sociales, materiales, culturales, etc. del aprendizaje.

INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN

Los sistemas educativos latinoamericanos tienen que resolver, al mismo tiempo, dos desafíos estrechamente relacionados. Por una parte tienen que ampliar las oportunidades de escolarización, por la otra deben mejorar la calidad de los aprendizajes de quienes frecuentan la escuela. En muchos países, la obligación de frecuentar una escuela comienza en edades cada vez más tempranas (el caso

de México es paradigmático ya que la escuela es obligatoria a partir de los 3 años de edad). Por otro lado, la legislación alarga el período de la escolarización obligatoria hasta edades cada vez más elevadas (En la Argentina es obligatorio terminar la educación media básica y superior). Por lo tanto la deuda educativa tiende a ampliarse. Las sociedades son cada vez más ambiciosas en términos de escolarización por lo tanto, cuando un nivel determinado se masifica, comienza la presión por extender la obligatoriedad hacia el nivel siguiente. Todo parece indicar que nunca termina la carrera por la escolarización de la población.

A la demanda permanente de escolarización se agrega la demanda por el aprendizaje. En otros términos, las sociedades cada vez demandan más conocimiento, es decir, mejorar los aprendizajes efectivamente desarrollados por los alumnos escolarizados. Por eso la exclusión escolar hoy tiene dos caras: una tradicional, que se mide por la cantidad de niños y jóvenes que están fuera de la escuela, cuando según la legislación, deberían estar adentro. Pero la cara más complicada de la exclusión es la que tiene que ver con el conocimiento. Aquí las mediciones son más complejas, aunque desde hace algunos años, se cuenta con las evidencias que proveen los sistemas nacionales de medición de la calidad de la educación. Por lo tanto, las políticas educativas deben enfrentar al mismo tiempo, la compleja tarea de escolarizar a los que están afuera y desarrollar aprendizajes significativos (para las personas y para la sociedad) en todos los niños, adolescentes y jóvenes que frecuentan las instituciones educativas. Pero las políticas educativas actuales se desarrollan en un contexto social, económico, político y cultural que es muy diferente del que acompañó el momento fundacional de los sistemas educativos modernos.

INCLUSIÓN EDUCATIVA Y DEBILITAMIENTO DE LAS INSTITUCIONES ESCOLARES

La escuela ya no funciona como una institución concebida como una especie de molde que “forma” a los individuos.

En efecto, todavía algunos creen en esta representación de la escuela como institución fuerte, capaz de producir individuos autónomos y libres, y al mismo tiempo “iguales” e integrados a la sociedad. De ser así, para conocer la educación bastaba conocer los planes y programas y los sistemas de normas y recursos que definen al sistema y las instituciones escolares. Desde este punto de vista, las leyes y programas, con sus fundamentos filosóficos, sus objetivos generales y específicos y sus dispositivos y recursos “son la educación” y tienen un poder de formar a los individuos.

Por una serie de razones que no es el caso desarrollar aquí, la escuela ha perdido esta consistencia. Según toda una corriente de sociólogos, la escuela ya no funciona como una institución. Ya no es un molde que le da forma a los individuos. Hoy la escuela, más que una “fábrica de sujetos”, es un espacio dotado de reglas y recursos, por lo general desiguales, donde los sujetos que lo habitan tienen espacios de negociación, de articulación, de producción de experiencias y sentidos diversos. Por otra parte se esperan de la escuela que desarrolle objetivos que no siempre son necesariamente complementarios, cuando no contradictorios (la socialización, la personalización, la formación para el trabajo, la reproducción de una identidad religiosa o cultural, la formación de competencias laborales, la formación de ciudadanos críticos, etc.). Los agentes escolares (los padres, los alumnos, los directivos y docentes) están obligados a elegir, articular y estructurar estrategias en función de sus condiciones de vida, recursos disponibles, valores y tradiciones culturales. La escuela no produce “productos estándar”. Las vivencias escolares son muchas veces impredecibles y diversas. Para saber qué produce la escuela es preciso ir más allá del estudio del sistema; es preciso interrogar los sentidos y reconstruir las experiencias, valores, expectativas y estrategias de los sujetos. Los alumnos no son objeto de educación, sino que, en parte son protagonistas de sus propias experiencias, las cuales pueden ser más o menos exitosas o fracasadas y pueden recorrer caminos muy distintos entre sí. Para ver esta realidad dinámica no es suficiente analizar las variables sistémicas (acceso, eficiencia interna, rendimiento) que se expresan mediante indicadores es-



pecíficos (cobertura, extraedad, repetición, deserción, logros de aprendizaje, etc.) sino que es necesario recurrir a estrategias analíticas cualitativas. Este tipo de abordaje es el que permite reconstruir las experiencias y los sentidos que construyen los actores y contribuyen a determinar sus propias trayectorias escolares, las cuales son extremadamente diversas y contrastan con la “homogeneidad” formal de las variables institucionales.

EL ABANDONO COMO PROCESO Y CONSTRUCCIÓN SOCIAL

El abandono escolar en la escuela secundaria es un tema sobre el que existe una amplia cantidad de investigaciones tanto a nivel internacional como a nivel local. Desde distintas perspectivas y tradiciones teóricas y metodológicas se ha estudiado cuales son los factores y dimensiones que inciden y operan sobre este fenómeno. Existe un amplio consenso respecto al grupo de factores que explican el motivo de que un adolescente interrumpa su trayectoria escolar: 1) factores económicos, 2) factores vinculados a la estructura y dinámicas familiares de los sujetos, 3) factores culturales de las nuevas generaciones; y 4) factores escolares, vinculados a las características de la oferta educativa en el nivel medio.

La evidencia cuantitativa ha podido dimensionar el peso de los distintos factores en la ocurrencia del abandono escolar. Distintos estudios han mostrado que si bien casi la mitad de los motivos

de abandono señalados por los propios jóvenes y sus familia responden a cuestiones vinculadas a factores estructurales/materiales del sujeto y su contexto, donde se integrarían los tres primeros aspectos anteriormente mencionados, otra parte significativa de las respuestas se concentran en motivos directamente relacionados con aspectos que hacen a la experiencia escolar de los alumnos (cuestiones de fracaso escolar, falta de interés, capacidad para seguir los contenidos, problemas de disciplina, entre otros).

El abandono o la incapacidad de llegar al final de los recorridos escolares que se consideran social y legalmente obligatorios (en el caso de la Argentina, con la sanción de la Ley de Educación Nacional se extiende a la finalización de los estudios de nivel medio) debe entenderse como el desenlace de una serie de acontecimientos que muestran una especie de equilibrio negativo o positivo entre el éxito y el fracaso escolar. Mientras algunos (por sus condiciones objetivas y subjetivas de vida) tienen éxito en la carrera, otros experimentan la dolorosa experiencia del fracaso en formas muchas veces sistemática. Mientras que algunos aprenden “el oficio de alumno”, otros no saben “hacer lo que hay que hacer” para tener éxito, progresar en la carrera y alcanzar los títulos o certificaciones que se consideran socialmente necesarios. Para entender integralmente el abandono es preciso mirarlo no como un acontecimiento expresado en un porcentaje que se asocia con una serie de factores objetivos (características del establecimiento que se frecuenta, condiciones

sociales y familiares de vida, etc.) sino como un proceso o una trayectoria donde se pueden identificar tendencias, logros o fracasos parciales, síntomas que preanuncian un desenlace determinado: el éxito o el fracaso escolar. Las estrategias cualitativas permiten aprender cómo se construyen estos desenlaces. Un mejor conocimiento de las estrategias y de las trayectorias permitirá desplegar acciones preventivas y correctivas justamente en esos momentos o dimensiones de la experiencia escolar que son críticos y que en parte determinan las etapas posteriores de la trayectoria escolar.

CONSIDERACIONES ACERCA DE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN

En un principio, las políticas educativas llamadas “compensatorias” se basaban en el siguiente supuesto: los pobres tienen carencias de diverso tipo que constituyen obstáculos para el aprendizaje. Para eliminarlos se requieren políticas que las compensen. Pero pronto se observó que el problema no es sólo de carencias (que efectivamente se resuelven con distribuciones de recursos) sino de diferencias. En éste sentido, los grupos sociales subordinados no sólo tienen menos recursos, sino que poseen otros recursos culturales, lingüísticos, etc. que por lo general no son valorizados por la institución escolar y que de este modo se constituyen en obstáculos del aprendizaje.

Las políticas educativas de los últimos años, tomando nota de esta necesidad de romper con el modelo hegemónico homogéneo típico del momento fundacional de los sistemas educativos modernos, reconocen que es preciso encontrar soluciones pedagógicas diversas y adecuadas (en este sentido “racionales”, es decir, adecuadas al fin que se persigue). Con este objetivo se han explorado diversas estrategias:

- a) diversificación de la oferta (multiplicación de modalidades, recorridos, secuencias y métodos pedagógicos, etc.);
- b) fortalecimiento de las iniciativas de las instituciones para adecuarse a las particularidades (aliento a proyectos ins-

titucionales, autonomía pedagógica de los agentes y las instituciones, etc.) y

c) despliegue de políticas compensatorias para darle más a quienes más lo necesitan y que pretenden romper con los clásicos criterios “igualitaristas” (los mismos recursos para todos y en igual proporción) de asignación de recursos escolares y extraescolares.

Sin embargo, las políticas compensatorias realmente existentes merecen un examen crítico en la medida en que no logran romper con los círculos viciosos de la pobreza social y escolar.

Es probable que los ministerios de educación (así como los otros ministerios “sociales” y “asistenciales”) constituyan la cara “progresista” de los Estados latinoamericanos contemporáneos. Incluso en períodos de reforma económica, apertura al mercado internacional, desregulación, privatización, etc. con todas sus crueles secuelas sociales, los ministerios de educación y los de desarrollo social manifestaron una preocupación por paliar las consecuencias más dolorosas de la exclusión social. En mayor o menor medida, casi todos los ministerios de educación lograron desarrollar políticas educativas llamadas compensatorias usando para ello un mix de recursos nacionales y de préstamos internacionales.

Desde México a la Argentina estos programas adquirieron diversas denominaciones y persiguieron diversos objetivos con suerte muy dispar. Podemos proponer una tipología elemental de todas estas acciones utilizando dos criterios básicos:

a) por un lado, los beneficiarios de las políticas (los alumnos y sus familias) o bien los factores de la oferta (los establecimientos escolares y sus agentes);

b) por el otro, el tipo de objetivo que se perseguía: dotar recursos materiales o financieros (becas, comedor escolar, transporte escolar, equipamiento didáctico en los establecimientos, incentivos para los maestros que trabajan en poblaciones con dificultades sociales, mejoramiento edilicio de las escuelas, etc.) o bien el de-

sarrollo de capacidades, competencias o valores y actitudes en los sujetos (capacidad de gestión de las familias, formación de docentes, competencias de gestión de los directores, etc.).

En algunos casos, los programas compensatorios tendieron a actuar conjuntamente sobre los factores de la oferta y la demanda, a desarrollar competencias y a redistribuir recursos en territorios específicos (por ejemplo, el programa ZAP, Zonas de Acción Prioritaria, de la Ciudad de Buenos Aires); pero en la mayoría de los casos, los programas son nacionales y se distinguen por el objetivo y la población a la que se dirigen. Este paralelismo de programas muchas veces está en el origen de superposiciones, ausencia de articulaciones y otras irracionalidades relacionadas con la fragmentación y la sectorialización.

LOS PROGRAMAS EN LOS MINISTERIOS Y SU IMPLEMENTACIÓN EN LAS INSTITUCIONES

Por lo general, ninguno de estos programas tiene una cobertura universal. Por otra parte, cada uno de ellos tiene su propia definición de la población beneficiaria. Por lo tanto, esta clasificación resulta útil para ordenar la diversidad de programas que pueden estar presentes en cada una de las instituciones escolares. Es probable que, dada la gran cantidad de instituciones de enseñanza media en el país (aproximadamente 18.000), se presenten distintas combinaciones de intervenciones que configuran situaciones extremadamente diversificadas.

Los programas educativos, con su etapa de instalación, implementación e institucionalización, adquieren un determinado desarrollo según el “terreno institucional” donde se aplican. En otras palabras, cada programa contiene implícita o explícitamente una serie de condiciones sociales cuya presencia no está garantizada de la misma manera en todas las instituciones educativas. Esto es tanto más cierto en un contexto de extrema diversidad (territorial, cultural, institucional), desigualdad de recursos y complejidad en el interior de la vasta red

de instituciones donde se ofrece educación media en la Argentina. Por lo tanto, el éxito o el fracaso de las políticas y programas nacionales (y otros) no obedece únicamente a su lógica y cohesión interna, sino también a sus condiciones institucionales de aplicación. De allí la importancia de estudiar los programas como un proceso dinámico que se va haciendo a medida que se va desarrollando en el terreno más o menos fértil de las instituciones. Esta cualidad relacional y dinámica de los programas explica que en muchos casos los resultados que se obtienen son extremadamente diversos y que incluso en ciertos casos se registren consecuencias no intencionales y no deseables, es decir, completamente opuestas en relación con los objetivos que formalmente se persiguen.

Por último, es preciso tener en cuenta que cada programa del Ministerio de Educación que en su génesis y gestión tiene una considerable autonomía relativa, cuando se instala en los colegios necesariamente interactúa con otros programas análogos o asociados y corre el riesgo de perder la identidad y autonomía que tenían en las instancias más jerárquicas del sistema educativo.

Por estas y otras razones, corresponde mirar a los programas en su funcionamiento, ya que es muy probable que los mismos adquieran carices, matices y realidades diversas que no fueron previstas por quienes los concibieron y por quienes los gestionan.

Para terminar, digamos que en el modelo tradicional de política educativa que todavía predomina en muchos países de América Latina, la escuela es una especie de “blanco” o “campo de aterrizaje” de muchas políticas y programas diseñados desde afuera y desde “arriba” (como suelen decir los actores institucionales o territoriales, los programas, al igual que las directivas, “bajan” a la escuela). Pero las escuelas no deben ser consideradas únicamente como campo de aterrizaje o como “blanco” de las políticas, sino como espacios donde se desarrollan procesos de negociación, articulación, diseño y producción de prácticas, donde los programas “que vienen del exterior” adquieren

significaciones insospechadas, novedosas y diversas que es preciso conocer mejor.

LOS EFECTOS PERVERSOS DE LAS POLÍTICAS COMPENSATORIAS

Más allá de los impactos de estos programas, tanto en términos de mejoramiento de la calidad de la oferta como de la probabilidad de escolarización y/o aprendizaje efectivo de los alumnos de los grupos sociales más desfavorecidos, lo cierto es que todos ellos, pese a sus intenciones explícitas (reducir disparidades, mejorar las oportunidades de aprendizaje de los más pobres, compensar diferencias en la calidad de la oferta, etc.) tienen potencialmente algunos efectos perversos que la investigación permite clasificar de la siguiente manera:

a) Efectos estigmatizantes del etiquetamiento.

Muchas veces la focalización sobre los más desfavorecidos tiende a la conformación de separaciones y jerarquizaciones institucionales. Las escuelas beneficiarias de determinados programas asistenciales se convierten en escuelas para pobres. De hecho ya lo eran antes, pero la llegada de los programas formaliza esta tipificación. En algunos casos, como por ejemplo en la Ciudad de Córdoba, se desplegaron programas compensatorios denominados de “escuelas marginales”. De este modo, las escuelas beneficiarias eran llamadas “escuelas marginales”. Si ya existía una segmentación social en estos establecimientos (era una condición para ingresar al programa), su inclusión en el mismo tendía a reforzar el carácter homogéneamente clasista de su composición social.

Junto con este efecto de segregación como efecto de oficialización de una denominación o categoría administrativa, tienden a reforzarse los prejuicios y expectativas negativas por parte de todos los actores escolares (desde los alumnos hasta las familias, pasando por los docentes y directivos de las instituciones). Estos prejuicios pueden adoptar la forma de la ideología de la inteligencia y los dones naturales y puede reforzar el peor de los usos del

término “educabilidad”. Muchos tienden a creer que los chicos de las clases más subordinadas y excluidas no están en condiciones de aprender lo mismo que los “chicos normales”, que van a la escuela para comer, etc.

b) La condescendencia pedagógica.

Estos prejuicios pueden favorecer el desarrollo de actitudes de condescendencia pedagógica. El hecho efectivo de que el comedor escolar y la beca funcionan como poderosos incentivos de la escolarización y una gran parte del tiempo escolar, los maestros pueden verse objetivamente inclinados a adecuar los objetivos y estrategias de enseñanza aprendizaje “a la medida de las posibilidades” reales que les ofrece la situación. En consecuencia, tanto el programa como los sistemas de evaluación tienden a redimensionarse y a volverse menos ambiciosos. “A estos niños no se les puede exigir lo mismo que a los de clase media o media alta”, y por lo tanto para ellos vale un programa especial, la promoción automática, etc. Caso contrario, nos arriesgamos a estimular el abandono de la carrera escolar, por lo tanto es mejor una pedagogía condescendiente que retiene y no un programa ambicioso que expulsa.

Esta tensión la viven cotidianamente miles de maestros latinoamericanos y es preciso decir que no existe una solución inmediata a la vista. De no encontrarse una salida satisfactoria para la misma, lo más probable será optar entre la lisa y llana exclusión de la escuela y la no menos grave exclusión del conocimiento.

c) La escuela sobrecargada (y subdotada)

Por último, la tentación de tomar a la escuela como ámbito privilegiado de ejecución de políticas para la infancia y la adolescencia tiende a recargarla de funciones y actividades. La barca de la escuela está cada vez más recargada de objetivos. La sociedad espera que la escuela no sólo eduque, sino también que alimente, que sane, que prevenga adicciones, que forme ciudadanos, que contenga, etc. etc. ¿Pero cómo hacerlo todo en el mismo tiempo (cuatro horas

por día), en el mismo marco institucional y con los mismos recursos humanos?

La asignación de nuevas funciones a esta vieja institución no se hace sin poner en peligro su propia identidad y sentido. La misma profesionalidad de los docentes se ve profundamente afectada por estas circunstancias, que en un inicio parecían ser temporarias y de emergencia, pero que el paso del tiempo indica que han venido para quedarse al menos hasta el mediano plazo. ¿Cómo responder a estas expectativas sociales tan ambiciosas?

Para resolver estos nuevos desafíos es preciso que las sociedades elijan entre dos grandes alternativas estratégicas:

a) o bien la escuela conserva su vocación original como agencia especializada en la transmisión del capital cultural de la sociedad (función pedagógica);

b) o la escuela se convierte en una agencia para el desarrollo integral de la infancia.

Ambas estrategias tienen consecuencias políticas específicas. En el primer caso habrá que buscar la forma óptima de articulación entre diversas políticas y agencias especializadas en la provisión de aquellos servicios y recursos básicos que definen las condiciones sociales del aprendizaje. Aquí es necesario diseñar estrategias que combinen la diferenciación funcional e institucional con la articulación y la integración lo más armónica posible de intervenciones. Este es un dilema específico de ingeniería institucional que si bien no es fácil tampoco es imposible de resolver.

En el segundo caso (la escuela agencia del desarrollo integral de la infancia) es preciso diseñar otra institución. Esta debería tener dos objetivos profundamente interrelacionados: por un lado, tiene que hacerse cargo de garantizar ciertas condiciones sociales básicas del aprendizaje. Entre ellas pueden citarse la de alimentación, contención afectiva, preservación y desarrollo de la salud física, de la sociabilidad, etc. Por el otro, debe desarrollar y debe transmitir conocimiento socialmente relevante. Para cumplir con esta tarea

múltiple se requieren otros diseños institucionales, otro espacio físico (por ejemplo, con campos deportivos, espacios de expresión estética, desarrollo de competencias prácticas y laborales, etc.), otros recursos tecnológicos y un conjunto complejo de recursos humanos especializados (es decir, no sólo docentes, sino psicólogos, médicos, antropólogos, expertos en gestión, resolución de conflictos, etc.).

SIN LA ESCUELA NO SE PUEDE, PERO LA ESCUELA SOLA NO PUEDE

Sin la escuela no se puede construir una sociedad más justa e integrada. Esta proposición es cada vez más verosímil en las condiciones actuales del desarrollo social. En efecto, es para todos una evidencia que la riqueza de las sociedades y el bienestar de las personas depende cada vez más de la calidad y cantidad de conocimientos que ha logrado incorporar y desarrollar. El conocimiento es un capital cada vez más estratégico para producir y reproducir la riqueza. Pero si es un capital, ¿por qué extraña razón éste tendría una distribución más igualitaria que las otras especies de capital (por ejemplo la tierra, los activos, el dinero, etc.)? Algunos creen que el conocimiento es un recurso que está igualmente disponible para todos. Esto es una ilusión. Es cierto que los medios masivos de comunicación e información, el desarrollo de Internet, por ejemplo, ponen al alcance de la mano productos culturales (obras de arte, textos, fórmulas, información, etc.) que cuando sólo eran una existencia material (libros, aparatos, cuadros, etc.) estaban concentrados en determinados lugares físicos y lejos del alcance de las mayorías. Hoy pareciera ser que todo el saber acumulado por las disciplinas está disponible para quien puede pagar el costo de unas horas de internet. Pero no es lo mismo tener un libro en la biblioteca que transformar el saber en el libro en un saber incorporado y transformado en competencia, es decir, en saber hacer. La incorporación de saber, el desarrollo del conocimiento en las personas es una tarea muy compleja y que requiere de una combinación de elementos y recursos que tienen un costo y no están disponibles para todos. El primer aprendizaje, el aprendizaje estratégico que le permite a los



sujetos aprender toda la vida necesita del auxilio de una institución especializada: la escuela. Por eso, para mejorar la distribución de esa riqueza estratégica que es el conocimiento la escuela es necesaria.

Si el aprendizaje es el resultado de un proceso donde participa el aprendiz, además de las condiciones escolares es preciso contar con determinadas condiciones sociales que la escuela no está en condiciones de garantizar. Si se quiere construir una sociedad más igualitaria y más justa no basta contar con una política educativa adecuada, sino que es preciso articular políticas económicas y sociales que garanticen la provisión, destinadas a garantizar mínimos de bienestar, la satisfacción de necesidades básicas que constituyen el cimiento de la ciudadanía y la realización práctica de los derechos sociales instituidos en todas las constituciones republicanas de los Estados latinoamericanos.

Si la escuela sola no puede es inútil formular y ejecutar reformas educativas aisladas o desarticuladas de las políticas económicas y sociales. La mejor intencionada de las reformas educativas fracasará ante los límites que pone la exclusión social a cualquier intento de democratizar el ingreso y el aprendizaje en las instituciones escolares. Sólo una

estrategia integral de desarrollo (¿por qué no volver a la idea de plan estratégico de desarrollo integral con las necesarias adecuaciones a los tiempos actuales?) puede favorecer el desarrollo de una sociedad más rica, más igualitaria y también más libre.

Sin una intervención pública integral, en un marco institucional democrático, seguirá reproduciéndose el ciclo del voluntarismo educativo seguido de la decepción y el retorno del pesimismo pedagógico estéril y paralizante. Por eso nunca es suficiente insistir con colocar el tema del conocimiento no sólo en el centro de las políticas sociales, sino en el centro mismo de cualquier estrategia exitosa y realista de desarrollo económico nacional. Las visiones parciales y sectoriales de las políticas públicas sólo producen las reiteradas demandas de articulación y coordinación difíciles de realizar ex-post ●

NOTAS

1 | Este texto retoma algunos argumentos presentados en el libro de Emilio Tenti Fanfani "La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación" (Siglo XXI, Buenos Aires 2007).