

Tenti Fanfani, Emilio: *Una escuela para los adolescentes*, UNICEF/LOSADA, Argentina, 2000

La Escuela Constructora de Subjetividad

SOCIALIZACIÓN COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL SUJETO

La formación valoral puede subsumirse en la tradición sociológica de las teorías de la socialización. Este concepto designa el doble movimiento mediante el cual una sociedad se dota de actores capaces de asegurar su integración, y de individuos en tanto sujetos susceptibles de producir una acción autónoma: integración-autonomía: marca un espacio conflictivo y contradictorio de todo proceso de socialización.

En este contexto no puede hacerse ninguna reflexión más o menos seria sobre el tema de la socialización sin tomar posición acerca de la clásica cuestión de la relación entre individuo y sociedad. En efecto, el mismo lenguaje de la formación en valores remite a una cierta idea de sujeto y a una cierta idea de sociedad.

Desde cierta perspectiva sociológica clásica (en especial durkheimiana), los individuos son construcciones sociales. La formación valoral es una dimensión fundamental del proceso a través del cual, determinadas manifestaciones objetivas de la sociedad contribuyen a desarrollar en sus miembros. La socialización es el nombre que designa el proceso de constitución del individuo en sujeto o miembro de una determinada sociedad. Como tal es un movimiento que va de la sociedad (como conjunto de cosas sociales) al individuo y puede tener un carácter espontáneo, no programado, no racionalizado (la educación de las cosas) o bien puede obedecer a un plan, a una racionalidad medio-fín. En este segundo caso, socialización es sinónimo de pedagogía.

La escuela es la institución encargada por el Estado moderno para socializar en un doble sentido:

a) general, como decía Durkheim, formar en el individuo determinados estados mentales u orientaciones de valor constitutivas de su carácter de miembro de la sociedad;

b) especial, es decir, orientaciones, disposiciones, actitudes, aptitudes necesarias para desarrollar funciones particulares que le corresponden en la división social del trabajo.

En la conformación fundacional del campo social de mediados y fines del siglo, la familia, la Iglesia y el Estado (no sin conflictos de límites y atribuciones) reivindicaban con éxito el monopolio de la socialización de las nuevas generaciones.

La propia conformación y supervivencia de las sociedades nacionales estatales dependía del éxito de esta empresa.

Aquí el conflicto mayor estaba entre la concepción del “hombre comunitario” y el “individuo moderno” que la teoría sociológica reconoce en la dupla “comunidad”-“sociedad”. La escuela es una poderosísima agencia de individuación y de construcción de nuevas identidades sociales. El ciudadano, esta abstracción exitosa es, en parte, resultado de la empresa escolar. El hombre comunitario es lo que es en tanto miembro de un grupo que lo engloba. Éste es una especie de matriz que le da forma y contenido, al mismo tiempo que lo contiene. Este hombre se conforma bajo el signo de la unidad y totalidad: unidad de voluntad y modelos culturales, unidad de los espíritus y creencias comunes; totalidad del hombre que se entrega entero, en cuerpo y alma a la vida colectiva. El actor comunitario pertenece a un conjunto que se rige por lazos naturales o espontáneos, se subordina a una colectividad cuyo sentido lo excede y es algo distinto a la suma de sus miembros. Éste es el sujeto que viene a desestructurar el capitalismo modernizador.

El hombre de la modernidad es, propiamente hablando, un individuo, un miembro de una sociedad, entendida como una construcción relativamente arbitraria, en la base de la cual existe un pacto o contrato fundacional. Como tal es el miembro de una totalidad diferenciada, donde existe una división del trabajo más pronunciada (diferenciación funcional y estructural, según los sociólogos contemporáneos). El hombre forma parte de una serie de espacios sociales de vida, de campos, y debe cumplir un número creciente de tareas y roles. En otras palabras, debe participar en una serie de juegos diferentes.

Desde esta perspectiva, la socialización conduce hacia una individualización creciente en la medida en que cada individuo forma parte de campos sociales diferentes. Esto supone que el actor está guiado por valores cada vez más universales, susceptibles de aplicarse a una multitud de casos particulares.

Según el sociólogo francés François Dubet, esta representación dominante de la socialización tiene dos versiones. Una es una versión “encantada” de la socialización. Ésta sería un lugar donde se realizan en forma práctica y equilibrada dos objetivos no contradictorios: la integración del individuo con la sociedad y la autonomía individual. Coherencia social, no contradicción, integración a la sociedad con un todo y al mismo tiempo autonomía, libertad y creatividad del individuo *vis à vis* de la sociedad.

Sin embargo, siempre existe una tensión entre la integración social y la autonomía. La cuestión no se resuelve por la primacía de una dimensión constitutiva de lo social sobre otra. La separación entre individuo y sociedad es una típica distinción escolar. No existe individuo sin sociedad ni sociedad sin individuos.

El individuo es una persona, un ser singular y, simultáneamente, un rol o un agente que actúa en un espacio social estructurado, es decir, dotado de un sentido, de una lógica, de una jerarquía, etc.

Hoy la correspondencia entre la objetividad de las cosas sociales y la subjetividad está en discusión. En realidad nunca existió una correspondencia perfecta, si no cómo explicar la rebelión, las herejías, las revoluciones simbólicas, sociales y políticas, la creatividad humana, el desarrollo y transformación social. Pero las condiciones actuales del desarrollo social (globalización, incorporación creciente de conocimiento científico y tecnológico en la producción, desigualdad en la distribución del ingreso, exclusión social, nuevos actores sociales y nueva conflictividad social, multiculturalismo, etc.) hacen cada vez más probable el advenimiento del distanciamiento *vis à vis* del mundo social. La subjetividad tiende a no coincidir con la objetividad. Esta realidad va de la mano con el aumento de la incertidumbre a nivel individual subjetivo y social.

Éste es el contexto donde se desenvuelven las instituciones educativas nacionales. Para comprender su contribución a la conformación de las subjetividades es preciso analizarlas en el marco de las relaciones que mantiene con otras agencias de socialización, en especial la familia, los medios de comunicación y los consumos culturales masivos, las iglesias, etc. Sin embargo, dada su densidad institucional, la escuela tiende a mirarse a sí misma como un espacio autosuficiente que encierra en sí mismo su propia verdad. Sin embargo, dada su densidad institucional, la escuela tiende a mirarse a sí misma como un espacio autosuficiente que encierra en sí mismo su propia verdad. Sin embargo, es preciso recordar que toda interpretación de un elemento o de una dimensión de la sociedad requiere una representación relacional. Aunque la escuela permanezca en gran medida idéntica a sí misma, como objeto social es otra cosa si cambian los otros elementos con los cuales mantiene relaciones de sentido (la iglesia, la familia, los medios de comunicación, etc.). Las profundas transformaciones en la estructura y las funciones de la familia, la omnipresencia de los medios de producción y circulación de productos simbólicos, junto con los procesos de base que los sustentan (urbanización, desarrollo científico y tecnológico, globalización, expansión de la lógica del mercado, transformaciones en el trabajo y la estructura social moderna, etc.) obligan a renovar la mirada sobre la escuela y su contribución a la socialización de los niños y adolescentes de este fin de milenio.

LOS NUEVOS DESAFÍOS DE LA ESCUELA

El mundo de la escuela es tan extendido, denso, tiene tanto historia que se ha vuelto un mundo o un ámbito de vida autosuficiente, cerrado. Si existe un ejemplo paradigmático de un ámbito social, de un campo relativamente autónomo, ése es el de la educación. En este contexto no debe llamar la atención que proliferen los discursos que privilegian la cuestión del método, de las técnicas y en general de los medios de la educación. Poco lugar tienen las miradas que se interrogan sobre los fines y valores que deben orientar las prácticas e instituciones del sistema de educación básica.

Si uno quiere ampliar la mirada, resulta oportuno recordar el consejo de un clásico de la sociología aplicada a la educación, Émile Durkheim

cuando afirmaba que: “Cuando una sociedad se encuentra en un estado de estabilidad relativa, de equilibrio temporario, como, por ejemplo, la sociedad francesa del siglo XVII; cuando, en consecuencia, se ha establecido un sistema de educación que, también por un tiempo, no es discutido por nadie, los únicos problemas apremiantes que se plantean son problemas de aplicación. No se presenta ninguna duda grave sobre el objetivo a alcanzar ni sobre la orientación general de los métodos; sólo puede, pues, haber controversia sobre la mejor manera de ponerlos en práctica, y esas son dificultades que la psicología puede resolver. No tengo que decir que esa seguridad intelectual y moral no es propia de nuestro siglo; en ello está a la vez su miseria y su grandeza. Las transformaciones profundas que experimentaron o que están por experimentar las sociedades contemporáneas necesitan transformaciones correspondientes en la educación nacional”.

Los tiempos que se viven en la Argentina actual tampoco se caracterizan por la “seguridad intelectual y moral”. Por el contrario, todo parece indicar que la educación nacional debe enfrentar procesos de transformación en dimensiones fundamentales de su estructura institucional. Por esta razón, el desafío actual consiste en subsumir el problema de la educación en el corazón de la cuestión social contemporánea.

¿Cuáles son los grandes temas donde el problema de la escuela y el conocimiento encuentran su razón de ser y su sentido? En términos analíticos éstos son tres:

- a) el tema de la producción, el trabajo y la justicia (problema de la integración social);
- b) el tema de la autonomía, la libertad y la política (el problema de la democracia);
- c) el tema de la crisis de la cultura posmoderna (problema del sentido).

ESCUELA E INTEGRACIÓN SOCIAL

La cuestión de fondo, esa que debería merecer la atención de aquellos que se interesan por la equidad, es la del tipo de conocimientos que son efectivamente útiles a la hora de definir la empleabilidad de las nuevas

generaciones. El sistema educativo debe mirar con más atención lo que sucede en la estructura productiva y el mercado de trabajo de las sociedades contemporáneas.

Sólo una cierta sensibilidad *vis à vis* de las transformaciones presentes puede garantizar un principio de solución al viejo dilema del ajuste/desajuste entre sistema educativo y sistema productivo. Antes se esperaba que la educación formara para el trabajo. Se creía en la existencia de una relación de correspondencia entre los títulos y los puestos. Hoy esta relación se ha vuelto más compleja.

Una mirada a vuelo de pájaro de lo que fueron las grandes transformaciones en los modos de producción y los modos de vida indica que existieron tres grandes procesos de transformación y reconversión del trabajo:

- a) Una, que se extiende a lo largo de casi un milenio, que va de la cultura y la producción nómades a la vida y la cultura sedentarias.
- b) La segunda, se extendió casi a lo largo de un siglo, es la que expresa el advenimiento de la civilización industrial basada en los grandes descubrimientos de la electricidad y las formas de la energía modernas. Estas transformaciones se registraron en el lapso de una generación. Los hijos ya no hacen el trabajo de sus padres. Éste es el tiempo de la escuela. La escuela capitalista prepara a las nuevas generaciones para realizar un trabajo muy diferente del que hacían sus padres. La diferencia no se mide sólo en conocimientos y competencias técnicas, sino en cultura, es decir, en el uso del espacio y del tiempo, modelos de interacción, relaciones con el propio cuerpo, etc.
- c) La última ola de la transformación se registra en el espacio de una misma generación. Hoy es muy probable que una persona tenga que cambiar radicalmente los modos de hacer las cosas en el lapso de una vida. Es probable que a los 50 muchos de nosotros estemos desempeñando trabajo y ocupaciones de una forma muy distinta de la de nuestras primeras ocupaciones, aquellas que desempeñábamos cuando teníamos 20 o 25 años. Y es probable que a los 60 o 65 años (si es que no hemos caído en la obsolescencia y la desocupación) ten-

gamos que realizar trabajos totalmente renovados *vis à vis* del presente.

Esto supone grandes desafíos a los sistemas de aprendizaje tanto escolares como no escolares. Pero antes es preciso preguntarse cuál es la lógica de los cambios actuales en el trabajo y el empleo. Los datos estadísticos indican que lo nuevo del trabajo contemporáneo viene del área de los servicios. Los nuevos empleos requieren nuevas competencias relativamente escasas y costosas de formar e incorporar en los individuos. El paso del trabajo estandarizado y fordista en una cadena de producción al trabajo autónomo en el área de los servicios personales es mucho más peligroso y problemático que la transformación de un artesano o campesino tradicional en obrero de una fábrica moderna. La escuela, con sus tiempos, tecnologías y recursos típicos cumplió satisfactoriamente esta función de conversión de un campesino en trabajador urbano. Hoy se le pide una tarea de una complejidad mayor, para la cual no está preparada. Para reconvertir a las personas es preciso reconvertir primero a las instituciones educativas. Lo cual no deja de ser una empresa llena de dificultades y riesgos muy variados.

En síntesis, en materia de mercado de trabajo, las tendencias principales son las siguientes:

- escasez del trabajo formal, pleno y estable (con duración indeterminada);
- desalarización y crecimiento del empleo autónomo;
- flexibilización, polivalencia, precarización;
- individuación: paso del trabajo abstracto a trabajo concreto.

Todas estas tendencias interrelacionadas suponen que los productores deben poseer nuevas cualidades tales como: creatividad, cooperación, iniciativa, implicación, cálculo, visión sistémica, abstracción, etc.

La escuela capitalista fue disciplinadora, homogeneizadora, estandarizadora, regulatoria, burocrática, formal y formalizadora, porque su misión era civilizatoria. Había que hacer de cada indio un *gentleman*, había que combatir la barbarie, había que pasar del conocimiento limitado (pero

complejo) de la experiencia y la tradición al conocimiento estandarizado, objetivado, hecho de fórmulas y expresado en un reglamento o instructivo. La intuición y la tradición debían dejar su lugar al cálculo y la previsibilidad. Estos objetivos estuvieron en el corazón de la propuesta escolar. Esto explica toda la lógica de la institución escolar y sus procesos internos.

Pero lo instituido subsiste a las condiciones sociales que presidieron su origen. Lo que en un momento era racional (formar hombres disciplinados, previsibles, previsores, obedientes a reglas, respetuosos de tradiciones y soluciones estandarizadas, expertos en soluciones conocidas, aptos para el ejercicio de una solidaridad mecánica) hoy se vuelve totalmente obsoleto y sin demanda social. Pero eso es el problema de la calidad de la educación es un problema doble: los niños aprenden poco y aprenden cosas inútiles, al mismo tiempo. Éste es el conocimiento que se ofrece a la mayoría de los hijos de los hogares y familias más excluidas y vulnerables, a las más desposeídas de capital económico y simbólico. A estos problemas y déficit los tenemos menos medidos y cuantificados.

En síntesis, hoy la escuela no tiene que formar a las personas con las habilidades necesarias para conseguir un lugar, acceder a un empleo “hecho” y desempeñar actividades asociadas con ese puesto, sino que es necesario desarrollar aquellos conocimientos y actitudes necesarias para producir su propio trabajo en forma permanente.

ESCUELA Y CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO

Para pasar a otro tema, digamos que la escasez de trabajo está acompañada por una escasez de sentido. En cuanto al sentido, las significaciones, la formación moral, ética, estética de los individuos, la escuela tiene un poder relativo. Ya no tienen el monopolio de la producción y difusión de significaciones. En esta tarea no puede competir con los medios masivos de comunicación, los nuevos consumos culturales, las iglesias, el deporte, etc.

Entre la formación y la instrucción, la formación moral y el desarrollo del conocimiento, entre las funciones próximas del polo ético y las que se sitúan cerca del polo cognitivo, la educación escolar tiene que enfatizar

estas últimas: lectura, escritura, cálculo y “educación para la vida”. Si efectivamente se quiere influir sobre los esquemas éticos y estéticos de las generaciones jóvenes será preciso desarrollar una fuerte intervención desde los medios de comunicación de masas. No se le puede pedir a la escuela que compita con el poder de seducción y de imposición de significaciones que tienen otros campos sociales. Pero hay ciertas cosas básicas y fundamentales que sólo la escuela (es decir, una institución que usa tiempo, espacio y recursos específicos) puede hacer: cosas tan elementales pero estratégicas como enseñar a leer y escribir y enseñar matemáticas, por ejemplo.

Nadie aprende a leer y escribir mirando televisión. En realidad, todo es cuestión de énfasis: la escuela no puede no desarrollar (reforzar, contradecir, desafiar, etc.) valores y actitudes. El que enseña matemáticas no sólo desarrolla un contenido, inculca implícita y explícitamente una actitud, una valoración hacia las matemáticas. Un lenguaje no es sólo una gramática, una técnica, es una visión del mundo, es una cultura, un modo de vida.

Por lo anterior, hay que evaluar a la escuela en términos del grado en que cumple su función de desarrollar aprendizajes básicos e instrumentales en forma eficiente y equitativa. No basta escolarizar y distribuir certificaciones escolares. Aquello que vale en el mercado de trabajo y en el campo de la participación política no es el diploma, sino el saber efectivamente y literalmente incorporado bajo la forma de saber hacer, saber apreciar, saber percibir, saber valorar que poseen los agentes sociales. Por eso decimos que hoy una sociedad democrática precisa más de una política del conocimiento que de una simple política educativa que escolariza.

Ahora bien, uno tiene el deber y el derecho de distinguir el deber ser, la plausibilidad y el valor moral de la distribución equitativa de conocimiento entendido como una dimensión fundamental del capital total de una sociedad, de las condiciones sociales que sostienen su viabilidad. Uno debe preguntarse, entonces, si es posible por lo menos distribuir efectivamente ese conocimiento que conduce a la inventiva, la creatividad, la iniciativa, el trabajo en equipo, etc., en forma masiva, equitativa y sostenida en el tiempo. No existe respuesta automática para esta inquietud. Lo único

que podemos decir es que la misma nos sitúa nuevamente en el campo de la política: pero ya hemos visto que decir que se trata de una cuestión política no resuelve nada, ya que hoy la política ha dejado de ser ese lugar central donde se sintetizaban y resolvían todas las contradicciones. Ya no conduce y ordena los diferentes procesos sociales... Entonces, lo que sigue siendo central no es la política, sino la pregunta acerca de lo que queda de la política y su renovación, lo cual, como es obvio, nos aleja del campo estrecho de los problemas de la escuela y la educación.

ESCUELA Y DEMOCRACIA

En cuanto a la formación para la ciudadanía y la política es preciso recordar los rasgos centrales del campo político en la democracia argentina actual. La política se está convirtiendo en otro espacio de juego cerrado. La crisis de la política es también una crisis de representación. El lenguaje de la política es un lenguaje hermético; doble lenguaje: para adentro, es decir, para los colegas rivales del campo y para afuera; para la ciudadanía en búsqueda de consenso y voto. La distancia cultural entre representantes y representados aumenta la probabilidad de la malversación. Para superar gradualmente la desigualdad en la posesión de medios expresivos se requiere una vigorosa política del conocimiento, porque la primera educación democrática es la que desarrolla competencias expresivas: el lenguaje natural (la lengua en el sentido más amplio del término) y el lenguaje simbólico (las matemáticas). Hoy la participación supone el saber hablar, saber qué decir, cómo decirlo, a quién y cuándo decirlo, etc. El que no puede decir lo que siente, lo que desea o no desea, etc., no puede “hacer cosas con palabras” y por lo tanto está condenado a delegar un poder a quien sí tiene ese “don”. Y este representante, que es el que “habla en nombre de”, termina muchas veces por hablar “en vez de” y en función de sus propios intereses. La consecuencia es la malversación de confianza, la traición, la promesa incumplida, la corrupción, etc., que degradan la democracia y constituyen el caldo de cultivo de los autoritarismos más diversos.

La escuela pública debe ser un espacio de construcción de la ciudadanía democrática. Éste es un ámbito privilegiado para aprender el difícil arte de la convivencia en la diversidad. Pero esto no se aprende en los tex-

tos ni en las lecciones de los maestros (en las clásicas materias de educación democrática, instrucción cívica, etc.) sino en las vivencias y en la práctica. Esto quiere decir que la mejor lección de democracia debe provenir de la propia experiencia cotidiana de las instituciones escolares. La mejor didáctica de la democracia y el pluralismo es la que proviene de la propia dinámica de las instituciones. Sólo escuelas efectivamente democráticas (con ámbitos de participación institucionalizados, derechos y deberes estatuidos para todos sus miembros, oportunidades y recursos para el acceso a la información y la expresión, etc.) pueden desarrollar en las nuevas generaciones las predisposiciones necesarias para el ejercicio de la ciudadanía activa.

LOS MEDIOS Y RECURSOS DE LA ESCUELA

La gran tentación de los expertos consiste en aconsejar recetas y procedimientos. Lo que sigue a continuación consiste en proponer principios estructuradores de una nueva práctica escolar en relación con los valores y la formación de la subjetividad de los niños como futuros ciudadanos de una sociedad que busca perfeccionar sus prácticas e instituciones democráticas. Más que cosas para hacer sugieren temas para pensar y discutir en los ámbitos institucionales donde transcurre la cotidianidad de las instituciones de educación general básica. En este sentido no pretenden determinar acciones, sino orientar las prácticas hacia el cumplimiento de los nuevos deberes de la escuela en relación con la formación valoral de las nuevas generaciones.

1. La escuela y sus recursos clásicos (los contenidos, los textos y manuales, las clases, los reglamentos disciplinarios, etc.) se situaban en las antípodas de los medios de comunicación masiva: la escuela se ocupaba de las verdades eternas y consolidadas, mientras que el diario y la televisión, por ejemplo, nos entregaban esas pequeñas verdades efímeras como decía Borges. La escuela se aislaba y protegía de la cotidianidad que se mostraba en los medios y no dejaba que se filtrara en sus contenidos y prácticas.

Hoy la cotidianidad se filtra en la escuela con los maestros y con los alumnos: el desempleo, la delincuencia, la inseguridad, la exclusión, el

lenguaje, los modos de comportamiento, las nuevas configuraciones familiares, etc., de la sociedad penetran en la escuela, la cual ya no puede oponer ninguna barrera a las cosas del mundo que la rodean.

La buena pedagogía actual aconseja reconocer y partir del conocimiento de los niños y adolescentes, el cual, en gran medida es una mezcla de biografía personal y exposición a los medios y otras formas masivas de consumo simbólico.

Por último, es bien sabido que el fin de los medios no es educar ni socializar, sino entretener. Su éxito no se mide por la calidad y cantidad de información que logra incorporar en la audiencia, sino por el número de la audiencia, el *rating*. Ésta es la lógica que orienta sus estrategias y la producción de sus productos. Es preciso seguir confiando en el sistema educativo formal para reformar y enriquecer la cultura cívica y democrática de los ciudadanos.

2. La escuela es la que está en mejores condiciones de actuar cuando la familia está ausente o bien no está equipada para cumplir su tarea socializadora. Es en la escuela donde se manifiestan primero los efectos de la exclusión, de la pobreza, de la pérdida de identidad cultural... La escuela para los excluidos no puede dar por descontada la posesión de un cierto capital cultural, lingüístico, de valores, de conducta, de civilización. Es preciso que ella tome en cuenta estos aprendizajes ausentes, así como los presentes para proponerse una tarea civilizadora, más allá de la necesaria misión de instruir.

Hay zonas donde la exclusión es de tal gravedad que los déficits de lenguaje, la violencia verbal y física, el ausentismo, el vandalismo, etc, constituyen obstáculos para cualquier práctica sistemática de aprendizaje. Hay colegios donde la educación elemental de conductas elementales se sustituye a la instrucción misma.

A su vez, los cambios en las formas de la institución familiar, los efectos de la cuestión social (desempleo, subempleo, informalidad, bajos salarios, inseguridad social, etc.) en la vida cotidiana de los niños, su abandono frente a la televisión o a las tentaciones de la calle, hacen que la educa-

ción para la ciudadanía sea una condición para cualquier empresa de aprendizaje exitoso.

3. Los saberes primordiales que hacen a la preparación para la vida en común no se aprenden en los cursos de instrucción cívica o de ciencias sociales. Los saberes positivos relacionados con la capacidad de expresar las propias ideas, aprender a escuchar, a actuar en grupo, a respetar las reglas de la vida en común, se aprenden en su ejercicio.

4. El pluralismo cultural debe incorporarse a la vida de la escuela. La enseñanza de la historia de las religiones y las creencias debe ir a la par con el desarrollo de actitudes racionales, de tolerancia, de interés y valoración por la diversidad. Para esto es preciso desalentar las manifestaciones ostentorias de los particularismos (religiosos, étnicos, culturales, etc.) que casi siempre van acompañados por una dosis de irrespeto (falta de respeto) y agresividad frente a los otros. La integración social y cultural de una sociedad no se puede basar en la abolición de la memoria de los pueblos y la opresión de su diversidad.

5. El sentimiento de identidad y pertenencia se adquiere a menudo fuera de la escuela mediante rituales miméticos o mediante prácticas gregarias (en los estadios deportivos, en los recitales y otros consumos culturales). Pero la adopción de determinadas vestimentas, estilos de presentación personal, modos de hablar y de actuar, el club de fans o el fervor del hincha no son el mejor modo de aprender a vivir en colectividad. También es preciso aprender a juntarse en función del logro de un objetivo en común, a trabajar en grupo para obtener un resultado determinado, discutido, colectivamente adoptado. La escuela puede proveer ocasiones y experiencias prácticas en este sentido. Los medios pueden ser de lo más diversos: los talleres de actividad, el deporte, los proyectos comunitarios, etc.

6. El conocimiento de las reglas jurídicas, de la idea misma de derecho no debe ser un saber especializado. Más que conocer de memoria y en forma teórica (mediante el aprendizaje de definiciones, conceptos, esquemas, etc.) es preciso experimentar prácticamente la lógica de la convivencia mediante reglas. Es preciso que los jóvenes tengan la oportunidad de vivir la experiencia en toda su extensión: desde la producción de la regla hasta su propia puesta en práctica, su aplicación, o su flexibilidad, etc. La

experiencia de la escuela debe ser una experiencia regulada democráticamente, es decir, con la participación de todos sus miembros.

7. La enseñanza de los valores no debe vaciarse ante una concepción estéril del laicismo entendido como una suerte de neutralidad ética. Para vivir bien juntos es preciso compartir un mínimo de valores comunes, un sentido común. La neutralidad activa de la escuela pública debe comprometerse con la enseñanza de la libertad como “poder hacer todo lo que no perjudique a otros”, que “todo acusado es inocente hasta tanto no se pruebe que es culpable”, que es preciso respetar la vida o respetar a los demás, respetar la naturaleza. La neutralidad positiva, activa, debe promover el sentido y el respeto por los derechos del hombre, en todas sus manifestaciones, sin lo cual no existe vida colectiva ni espacio público.

8. Como dice un ensayista francés contemporáneo “de tanto cargar la barca de la escuela la podemos hacer naufragar”. Por eso es preciso decir que no se trata de agregar nuevas funciones, materias o contenidos a la tarea escolar, sino de incorporar los valores al conjunto de la enseñanza y sobre todo a la organización y la vida de la escuela.

9. Por todo lo anterior, es preciso superar la división escolar del trabajo entre socialización e instrucción. Es preciso articular en un todo armónico contenidos cognitivos y valorales, socialización e instrucción, desarrollo de aptitudes y actitudes, criterios de distinción entre lo verdadero y lo falso, lo bueno y lo malo, lo bello y lo feo. Es preciso reintegrar lo que la cultura escolar tiende a separar. Como muestra basta un ejemplo: la enseñanza del lenguaje. La escuela debe desarrollar, al mismo tiempo las competencias comunicativas entendidas como técnica y la disposición a la expresión, la capacidad y el derecho a expresarse. El lenguaje, en este sentido amplio e integral, es una herramienta poderosa de constitución del sujeto autónomo que requiere el fortalecimiento de las sociedades democráticas. Aprender un lenguaje es aprender una forma de vida y no una serie de fórmulas técnicas. El que sabe hablar, sabe cuándo hablar y sabe qué decir cuando esto es pertinente. En este sentido amplio, saber hablar es saber participar en una cultura determinada.

UNA ESCUELA EN CONSTRUCCIÓN

La escuela fundacional de la República nunca tuvo el monopolio de la definición e inculcación de la moral. En la Argentina, una vez resueltas las cuestiones fundacionales, la iglesia, la familia, y la escuela fueron las instituciones fundamentales encargadas de la socialización de las nuevas generaciones sobre la base de un mínimo común de verdades, como se decía en el siglo pasado, y una división del trabajo que garantizó una complementariedad de esfuerzos y eficacia en los resultados.

Hoy la cuestión del orden y la integración social se presenta con facetas totalmente novedosas. Ya no se trata de homogeneizar y reducir diversidades de todo tipo (étnicas, culturales, territoriales, etc.) para formar al ciudadano de la república naciente, sino de convivir con esas y otras diversidades. El multiculturalismo tiende a ser la norma. Diversidad de valores, diversidad en los gustos, las preferencias, los modos de vida, los usos y costumbres necesitan de la convivencia y el respeto recíproco. Más aún, los sujetos de las repúblicas democráticas modernas deben aprender no sólo a tolerar lo diverso, sino también a valorar la diferencia, a interactuar con ella. Personas legítimamente diversas no deben sólo tolerarse, sino que muchas veces están obligadas a hacer cosas juntas (convivir, co-producir bienes y servicios, compartir los mismos espacios de vida en la cultura, la política, la economía, el territorio, etc.).

Las formas de vida son tan plurales y diversas que muchas veces no se dejan encerrar en un sistema de prescripciones y reglas detalladas, es decir, en un reglamento singular. El orden ya no es el resultado de la aplicación de un reglamento externo sino que es una construcción social permanente que requiere sujetos dispuestos y competentes para la producción de la convivencia cotidiana.

Hay dos modos de preservar la diversidad. Una es el comunitarismo. Según esta modalidad, cada minoría o subconjunto cultural se encierra en sus propios espacios de vida autónomos: un barrio, un club, una escuela, un ámbito de trabajo, un partido político para los que son como uno. Éste es el pluralismo de las instituciones y los espacios autónomos. Pero una sociedad plural no es sólo una sumatoria de ámbitos de vida autónomos y paralelos. En una sociedad integrada deben coexistir el pluralismo de las

instituciones. Ésta es la tradición de la escuela republicana, la escuela de todos. Es en este contexto plural donde el problema del orden y la convivencia adquiere facetas nuevas y complejas y se convierte en un verdadero desafío para todos sus miembros.

La pregunta es ¿cómo hacer para mantener un equilibrio entre la diversidad de valores, de tradiciones, de modos de ver y apreciar las cosas del mundo, de criterios éticos, criterios estéticos, de criterios de verdad y al mismo tiempo ir más allá de la simple tolerancia y construir una auténtica y productiva convivencia? Éste es el dilema: cómo conciliar la legitimidad de la diversidad y la necesidad del orden que haga posible la convivencia productiva. Lo más probable es que para esta pregunta teórica sólo existan respuestas prácticas, es decir, que se construyan y muestren en la experiencia cotidiana. Para eso estamos aquí, para debatir ideas y compartir experiencias, que no es más que otro modo de expresar ese viejo ideal de toda buena pedagogía: la búsqueda permanente de la integración entre lo que dice la teoría y lo que enseña la práctica.