

# El rol de la escuela en los sectores pobres<sup>1</sup>

## Los desafíos de una “nueva pedagogía” y un “nuevo pacto educativo”. Aportes desde la perspectiva ambiental

SILVINA CORBETTA

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IIPE - UNESCO, Buenos Aires, Argentina

---

### Introducción

El “deterioro” en las condiciones para enseñar y aprender tiene su desenlace en la escuela y resulta de la síntesis de una *trilogía deteriorada*: las condiciones en que la familia vive, las condiciones en que la comunidad produce vida y ciudadanía y las condiciones en que educa la propia escuela.

El concepto de “deterioro” supone cambios desde una perspectiva temporal comparada; supone un *antes* y un *después* de un hito, de un hecho. Desde esta visión es interesante analizar la percepción de los actores en torno al estado del pacto educativo, a la percepción de la pobreza en el *adentro* y el *afuera* escolar; el barrio y finalmente, el rol de la escuela en la construcción de la subjetividad en chicos y jóvenes de sectores pobres.

En una reciente investigación que realizáramos en co-autoría con María del Carmen Feijoo para el IIPE-UNESCO<sup>2</sup> observábamos, entre otros temas, la disonancia entre la familia y la escuela entorno al pacto educativo, las pobrezas distintas que se vivencian por situaciones de inicio también distintas y las diferentes percepciones que resultan y que impactan en la conformación de los actores psicosociales. Sobre los resultados de este estudio se trata esta ponencia en su primer parte, sobre algunas ideas fuerza para refundar el sistema educativo se trata la segunda parte. En este último caso, se expresa un pensamiento trabajado desde la perspectiva del saber ambiental y con la mirada puesta en identificar algunos de *los retos para la democratización de la educación*, tal la temáticas que nos da cita.

## 1. PARTE 1: La investigación

La investigación se realizó en dos escenarios del Gran Buenos Aires: Quilmes y José C. Paz.. La escuela de Quilmes fue elegida como escenario de *nueva pobreza*, allí se trabajó el caso de los niños que

---

<sup>1</sup> Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación “Retos para la Democratización de la Educación. Perspectiva Comparada”, Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE), Buenos Aires, 18 y 19 de noviembre de 2005.

<sup>2</sup> Esta investigación se propuso una aproximación cualitativa a estos problemas, poniendo el énfasis en comprender qué ocurre en contextos en los cuales el deterioro social pone en peligro la efectividad de las prácticas educativas. Para ello se decidió, hacer un trabajo exploratorio en diferentes escenarios sociales de la región, con la expectativa de que, en su diversidad, nos ofrezcan algunas claves para comprender y poder enfrentar los desafíos con que se encuentran hoy los sistemas educativos. Los estudios se realizaron en Argentina, Chile, Colombia y Perú. Feijoo, Ma. Carmen, Corbetta Silvina; *Escuela y pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*; Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IIPE-UNESCO, 2004.

asisten a una escuela céntrica, de EGB I y II. Escuela adonde acudieron por años los hijos de las familias de clase media de la zona y hoy es el escenario de asistencia de los sectores medios empobrecidos y de pobres que puján por una educación de calidad, dado el prestigio de la institución. En José C. Paz se tomó el caso de jóvenes que asisten a una escuela técnica, con una población escolar provenientes de familias pobres *desde siempre*, antes en su mayoría hijos de obreros industriales después hijos de padres desocupados. Esta escuela fue históricamente receptora de jóvenes de barrios populares y muchas veces muy alejados de la escuela, que llegaban allí en busca de una educación para el trabajo.

La hipótesis que dio lugar a la investigación sostenía que *el deterioro de las condiciones para enseñar y aprender estaba exigiendo nuevas acciones pedagógicas y nuevas políticas sociales*. El concepto de *deterioro* supuso, desde una perspectiva temporal comparada; ciertos cambios a partir de un *antes* y un *después* de un hito, hito que en este caso, se lo identificó a través de los propios sujetos de indagación, y que según sus percepciones fue el hecho que les marcó negativamente las condiciones de vida del último tramo de su historia. La dimensión temporal, incorporada a estudios cualitativos, requiere de cierta técnica que permita construir la información desde la óptica de propios los actores involucrados. Con este objetivo se realizaron entrevistas en profundidad a los actores elegidos, que fueron, directivos, docentes, padres, alumnos y desescolarizados. La incorporación de la dimensión temporal también permitió que en el último tramo del trabajo de campo, finales del 2003 y principios del 2004, los entrevistados empezaran a incorporar una nueva temporalidad, el "ahora" que irrumpió como novedad: *"ahora que tengo trabajo de nuevo", "ahora que el barrio está más seguro"... el ahora marca una sensación de cambio positivo, producto de la asunción del nuevo gobierno y la percepción de un mayor bienestar económico*.

*Pero el antes y el después ¿de qué? para los directivos y los docentes hay tres hitos: en primer lugar hay un antes y un después de la reforma, una reforma que en el caso de la escuela técnica fue, en el decir de uno de los docentes, "una herida de muerte a la educación" de esta modalidad, donde la enseñanza se vio reducida de 6 a 3 años. En segundo lugar hay un antes y un después de la pérdida de trabajo de los padres de los chicos y finalmente un antes y un después de los cambios en las estructura familiares.*

*Para los padres, el antes y el después está marcado por la pérdida del trabajo. De la reforma, en cambio, no registran más que el cambio en los ciclos "antes era hasta séptimo y ahora hasta noveno".*

Para los chicos, el hito es la pérdida de trabajo de los padres, en primer lugar y luego las mudanzas, algo que aparece siempre, esta idea de "pobres y deambuladores" tan presente en los discursos y que marca en general, la fuerte impronta que el cambio de casa y de barrio dejaron en sus vidas.

Para los desescolarizados, el *antes* y el *después* que más se repite es el abandono de la escuela y luego el motivo que aparece espontáneamente como causa principal; el "embarazo" o el "haber conseguido trabajo" y entonces "tener que dejar", vendrá luego *la pérdida del trabajo*, y todo aquello que se repite entre los padres o que también los iguala al resto de los adultos. Ya en otro estudio realizado con el mismo tipo de población aparecía una percepción similar (Corbetta, Roisman, 2001).

Los ejes de indagación y análisis del estudio fueron cuatro; el pacto familia-escuela, que tuvo como objetivo chequear el estado del pacto educativo en torno a esos dos actores, la relación escuela-barrio y equidad, con el fin de identificación de los niveles de equidad y cohesión en la vida cotidiana *dentro* y *fuera* de la escuela, la construcción de la subjetividad, como una manera de determinar las dinámicas a través de

las cuales los niños y jóvenes se constituyen en sujeto psicosociales y finalmente la articulación intersectorial en torno a la educación a nivel local con la finalidad de explorar las condiciones de posibilidad de participación de actores locales en políticas en torno a la escuela.

#### a) El estado del pacto educativo y la percepción de la pobreza en los actores escolares

Con respecto al Pacto Familia-Escuela, si algo demuestran los resultados de la investigación son las disonancias entre los actores que suscriben el pacto: por un lado una escuela que *"no está preparada para el chico que llega y en las condiciones que llega"*, con docentes que deben resolver como pueden y como sea los conflictos que irrumpen en el aula. La sensación de que la escuela se parece cada vez más al barrio se hace carne en boca del docente que dice *"a nosotros nos falta la parte del sociólogo"*. Los docentes se encuentran recepcionando todos los conflictos sociales en el aula, sin las herramientas necesarias para *recibir a ese chico que viene*, y resolviendo con estrategias individuales, aquello que la escuela, como institución, aún no pudo hacerle frente.

Por el otro lado existe una familia que de la escuela *espera todo*, todo aquello que no recibe de otro lado lo demanda a allí, porque en la escuela *se come, se contiene psicológicamente, se educa*, y se recibe el dinero de la beca. La escuela se convirtió en el único lugar donde las familias pobres pudieron seguir llegando a través de sus hijos. Allí diariamente se los recibe y se lo atiende. Tenemos por ende una escuela que se quedó en el tiempo esperando un chico que no llega y a una familia que ya no existe, por otro lado hay una familia que actualizó y profundizó sus demandas sobre la única institución que le siguió respondiendo. Visto de esta forma la escuela queda constituida como un lugar residual de inclusión social, pero a su vez sumergida en una encrucijada de la cual no podrá salir sola; *de la escuela se espera todo* pero es evidente, parafraseando a Juan Carlos Tedesco, *que la escuela sola no puede*.

Por otra parte, no pareciera ser un problema la utilidad de la escuela en estos sectores; a *"la escuela no se la cuestiona en su utilidad"*, como sucede con los sectores medios, al contrario es el reservorio de esperanza de las familias pobres que allí mandan a sus hijos. Estos sectores pobres siguen apostando a esa escuela, y si es técnica es mejor, dado que, aún en las condiciones en que se encuentra la enseñanza técnica hoy sigue seduciendo a las familias de orígenes populares porque *"capacita para una salida laboral rápida"*.

Entre los adultos entrevistados existe una visión generalizada de que se manda a los chicos... *"para no tenerlos en la calle"* sin embargo esta noción despectiva de la escuela contenedora encierra en si una potencialidad, ¿por qué? porque de ser así la *"escuela container"* es una escuela que compite con la calle, lo cual nos instala en el enorme desafío de aprovechar, vía políticas intersectoriales, la permanencia de esos chicos en el sistema educativo.

Sin embargo la escuela no alcanza a incidir sobre el círculo vicioso que se va cerrando en torno a la fragmentación y la falta de cohesión social, donde obviamente los sectores pobres sufren la peor parte. La percepción de la pobreza se vivencia distinto según los casos, en la escuela de Quilmes la dificultad primera es la de *reconocer* la pobreza, de verse y *reconocerse* pobre. La mutación del alumnado histórico de esta institución y una desigualdad que comienza y se siente al interior de la propia escuela, donde la discriminación se da cita entre los *"del centro vs. los del lado del río"*, los *"que van al comedor vs. los que no"*,

situaciones de desigualdad que irrumpen en el aula y en el patio ante alumnos que *ahora* tienen hambre. Para la escuela de J. C. Paz, en cambio, la pobreza es algo conocido, a lo que medianamente se está acostumbrado y donde la desigualdad no se siente en el *adentro* sino que se siente con el *afuera*.

Evidentemente entre una y otra población escolar las pobrezas son distintas desde lo material y desde la elaboración subjetiva que cada quien perteneciente a cada grupo hace, porque para algunos, para los *"nuevos pobres"* es un *cosa nueva*, para los otros; los pobres desde siempre es *"la profundización de algo conocido, pero en una profundidad desconocida"*; en el caso de J. C. Paz pareciera vivirse una sensación de igualdad tranquilizadora, así se es igualmente pobre *"adentro"* aunque la pobreza tenga *caras diferentes* (Sen, 2000) pero *"afuera"* de la escuela la percepción de la desigualdad es condena real, intensificada porque es mayor en los últimos años y porque el estigma de *ayer* también se vio profundizado *hoy*: *antes* se la conocía como el *"Gran Chaparral"* *ahora* como la Escuela Piquetera". Chicos con *"Pulseritas"* en alusión chicos que viven en institutos de menores y que según cuenta un directivo *"los traen acá porque saben que los aceptamos"*, chicos con *"sobriedad, repetidores y lieros"* y chicos que *"vienen de barrios que afanar"* o que vienen de *"barrios pesados"*. Todas expresiones que se dan cita a la hora de definir quienes llegan hoy a esa escuela técnica de J. C. Paz.

A los ojos de una sociedad que excluye uno podría espontáneamente decir *"esta es una escuela inclusiva"*, *allí*, pese al *afuera* que los mira mal y los condena, están *todos* los jóvenes incluidos, y *todos* tienen oportunidades; los chicos institucionalizados, los repetidores, los lieros (...) pero a los ojos de una sociedad que se plantea como reto democratizar la educación tenemos a chicos y escuelas pobres en una encrucijada sumamente perversa: *allí* están todos juntos y bien localizados sin posibilidad alguna de mezclarse con *los otros*, en todo caso *allí* se visualiza la paradoja de una escuela inclusiva; sintentizada en la idea de que por un lado *"los aglutina y les da lugar pero por otro los estigmatiza mientras los incluye"*. (Feijoo, Corbetta, 2004)

¿Cómo impacta la percepción de desigualdad en la construcción psicosocial de los chicos en situación de pobreza? ¿Qué tipo de educabilidad está generando un sistema que marca chicos y escuela? *"Identificar y señalar situaciones de ineducabilidad significa fundamentalmente una denuncia a la sociedad en su conjunto por privar a las familias del acceso a aquellos recursos que permitan garantizar a sus niños condiciones para poder participar exitosamente del proceso educativo. Nuestras sociedad generan ineducabilidad cuando privan a sus miembros de acceder a un trabajo digno y estable, cuando estigmatiza y culpabiliza a los perdedores, o cuando promueven políticas económicas y sociales que profundizan las desigualdades y la fragmentación social"* (López, 2003). Por ende cabe preguntarse acerca del grado de responsabilidad social que tiene el resto de los actores sociales que están por fuera del pacto educativo.

## b) El rol de la escuela en la construcción de la subjetividad en chicos y jóvenes de sectores pobres

La falta de lugares recreativos para nuestros jóvenes en los barrios pobres torna necesario la presencia de una escuela más allá de lo escolar, de *"una escuela centro de integración barrial"*. Los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) dependientes del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, son un comienzo y tienen la fortaleza de buscar una escuela distinta. (Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente, 2003). Hacer extensivo ese formato es un reto bien concreto para tener presente en el momento del

diseño de políticas y poner el peso en una escuela que contribuya desde otro lugar a la socialización y construcción de subjetividades. *"Abierta tanto a quienes son alumnos como para quienes no –y concebida como espacio de recreación, prevención y actividades extracurriculares–, adquiere otra connotación que permitiría pugnar por un sentido de pertenencia e identidad que exceda lo escolar y que abra posibilidades de retener a quienes están y seducir a quienes ya no están para que puedan volver.* (Feijoo, Corbetta, 2004). Convertida en estos sectores casi en el único lugar de socialización, a excepción de la familia y la vereda del barrio, la escuela es para los sectores pobres mucho más que el lugar donde se aprende contenidos, es donde están los amigos, donde se siguen encontrando "profes" que son modelos de vida y "donde se aprende a hablar". La escuela es también el lugar de recreación por excelencia; *"son las 4 de la tarde y los tengo que echar"* sostiene orgulloso el director de la escuela técnica de J. C. Paz, cuando los sábados después del medio día la escuela es lo más parecido a un club y el patio se transforma en una cancha de fútbol para el picadito entre docentes y alumnos. La escuela invita a ser repensada no sólo como el lugar donde se aprenden contenidos escolares sino como un espacio donde sea posible reflexionar y por sobre todo construir pautas de bienestar para la condición humana.

En situaciones de tanta privación uno se pregunta cuáles son los dispositivos que sostienen a muchos chicos que son exitosos en la escuela. Uno de los atributos de la resiliencia es la capacidad de los sujetos de generar *proyectos*, tener esa capacidad ayuda tanto a soportar las condiciones en las que se vive como a superarlas (Tedesco, 2002). De acuerdo a la literatura existente, otro de los atributos de la resiliencia es la existencia de un *relato*; la capacidad de poder hablar, de poner nombres y dar lugares y finalmente un tercer elemento es la presencia de *figuras significativas*, figuras que actúan como modelos de vidas o referentes. Producto de los relatos de alumnos y adultos nos fueron apareciendo, durante la investigación, algunas otras pistas para caracterizar el fenómeno de aquellos que logran sobrevivir, aún ante situaciones extremas. La primera está dada por la *capacidad de sostener el esfuerzo*, muy asociada a su vez con la presencia de figuras significativas que armaron su vida a costa de sacrificios, en este sentido se observan chicos que replican a escala aquello que ven en ese adulto referente: *"la voluntad de aprender"* cueste lo que cueste, tal el caso del chico que apelaba al trueque para poder llegar a clase limpiando los colectivos de la misma empresa que lo llevaba a la escuela. Esto nos está hablando de las múltiples estrategias que despliegan estos jóvenes para permanecer en el sistema.

Una segunda pista es el *"tener humor y ponerle humor"* a las situaciones adversas. Un joven exitoso en la escuela, con una biografía muy sufrida donde se dan cita episodios de violencia familiar, alcohol y por sobre todo mucha pobreza material trae a la entrevista con mucha comicidad el relato de un *desayuno sin nada para desayunar* y donde dirigiéndose a sus hermanos les dice *"no se preocupen cuando yo sea arquitecto vamos a desayunar más"*, como decíamos antes; la capacidad de abrirse, de hablar, son todas formas de socializar lo que pasa en la rutina de la casa y de la escuela por peor que sea; *"-Yo se los digo así con humor y ellos se ríen."*

Y por último, la *"creatividad"*; *"acá se salvan los creativos"* decía una docente, en clara alusión a aquellos que les va bien en situaciones de mucha privación. Esa misma docente que apelaba cotidianamente a la creatividad para seducir a sus pibes, la que enseñaba geografía a través de los orígenes de los jugadores de rugby o de algún otro deporte, la que convertía en una clase especial aquellos temas que preocupaban a los chicos, la que sacaba los alumnos a la calle para que hagan una encuesta que demuestre que *"no sólo los jóvenes no leen"* sino que los adultos también lo han dejado de hacer hace bastante. Si se salvan los creativos, entonces el reto pasará por pensar, en el marco de una nueva pedagogía, *cómo se educa la creatividad*.

Se trata de no negarse, como señala Tedesco, *“a explorar la fertilidad del concepto (de resiliencia) para explicar los procesos de reparación y para estimular el diseño de estrategias eficaces de acción tanto nivel individual como de políticas públicas”* (Tedesco, 2002). En la medida en que se puedan hallar algunas claves para explicar la superación de las adversidades sociales se habrá contribuido a identificar el tipo de debilidades *“a debilitar”* así como el tipo de fortalezas *“a fortalecer”* en contextos sociales donde el factor común es la presencia de experiencias duras de vida. He ahí la importancia de no ignorar la existencia del fenómeno de los sobrevivientes y de no cerrarse a investigar la forma en que se han constituido subjetividades capaces de modificar relativamente aquellas condiciones en las que originalmente se incorporaron a la vida social.

Sin embargo, en las antípodas del sujeto *resiliente* está la situación de quienes manifiestan la más radical pérdida de la *voluntad de aprender*, una idea que Seligman denominó la *“indefensión aprendida”* donde *“la persona que experimenta de forma repetida fracasos y hechos que escapan a su control suele creer (...) que carece de poder para influir en los hechos importantes de su vida.”* (Seligman, 1981). Como bien decía Bourdieu aquella política que no aproveche plenamente las posibilidades por reducidas que sean, y que la ciencia puede ayudar a descubrir, puede considerarse culpable de no asistencia a una persona en peligro *“Lo que el mundo social ha hecho, el mundo social, armado de ese saber puede deshacerlo”* (Bourdieu, 1999).

## 2. SEGUNDA PARTE: Algunas ideas-fuerzas para refundar el sistema educativo. Aportes desde la perspectiva ambiental

Un pedagogo peruano, durante una ponencia en el 2003, sostenía que *“la crisis de la escuela es estructural y proviene de su propia definición, de su nacimiento en la modernidad y de sus desinterés por aspectos humanos que no son estrictamente cognitivos y que, sin embargo, son la piedra angular de todo aprendizaje. Porque parte del diagnóstico que se esconde (...) es el absoluto desinterés del alumno, su desmotivación, su apatía intelectual que la propia escuela causa”* (Carballo Rey, 2003). Morin, está hablando de esto cuando bajo la teoría de Pascal dice que *“es imposible conocer las partes sin conocer el todo y es imposible conocer el todo sin conocer particularmente las partes...”* la necesidad de un principio que conduzca a superar un conocimiento fragmentario que, al tornar invisible las interacciones entre un todo y sus partes, rompe lo complejo y oculta problemas esenciales (Morin, 1999). Es indiscutible que esa visión omite la condición humana del aprendizaje si no la contempla en todas sus dimensiones.

En síntesis, una escuela que es escenario de todos los conflictos sociales en realidad está exigiendo a gritos nuevas pedagogías y nuevos actores sociales involucrados. Con respecto a la primera exigencia el núcleo de la idea está puesto en la necesaria refundación de la formación docente, para poner en marcha un cambio en *“los fundamentos”* del enseñar. A partir del el Simposio sobre Ética y Desarrollo Sustentable, celebrado en Bogotá en Mayo de 2002, se afirma que el sistema educativo debe ser repensado en términos de su función cognitiva; 1) Qué y cómo enseñar; 2) Para qué formar; 3) Qué indagar; 4) Cómo generar nuevos conocimientos apropiándonos de los conocimientos existentes. (CTERA, 2004). Desde la perspectiva del saber ambiental, saber complejo, hace ya algunos años que se viene trabajando bajo esta concepción, con la idea de que se hace necesario reformar la enseñanza para reformar el pensamiento y viceversa (Morin, 1999).

Necesitamos una escuela que retenga al que está para que no se vaya y que seduzca al que se fue para que vuelva. Carlos Galano, desde el prólogo del Manifiesto por la Vida<sup>3</sup>, da cuenta de cómo un saber deshumanizado y cosificado por la razón cartesiana, separó al sujeto de las prácticas pedagógicas y lo hizo olvidar de su cultura y de los saberes ancestrales, para dar lugar a una razón ajena y unidimensional, de ahí, hoy, la necesidad de reinstalar “los saberes exiliados por la razón positivista”, para que retorne “la poética, el mito, la filosofía, las utopías, la creatividad a las aulas”. Desde la perspectiva ambiental se está en la búsqueda de saberes que seduzcan e incluyan lo excluido, “ambientalizar el currículo”, tal la expresión utilizada para la refundación de la formación docente, significaría diseñar “una nueva pedagogía” con un rol central en la redefinición de los valores y los principios de una nueva ética, de una nueva percepción (CTERA, 2004).

La segunda exigencia consiste en lograr un efectivo APOYO del resto de los actores sociales para convertir a la escuela en un espacio articulador de políticas y gestar, en nuestros niños y jóvenes, capacidades de logros educativos y logros para la vida, que hoy sólo parecen ser propiedad de resilientes. ¿Acaso la sociedad toda no está en deuda con una escuela pública que en el marco de la peor crisis hizo TODO? Los resultados de la investigación con los que introducíamos la temática de esta ponencia nos hablan de la necesidad de un sistema educativo que debe ser repensado en términos de una nueva alianza de actores, con un contrato ampliado en términos sociales.

## A modo de cierre

¿Qué sabemos? a) Que la escuela todavía se prioriza en los sectores pobres; b) Que el tema no pasa por culpabilizar a la escuela sino por preguntarse cómo se apoya intersectorialmente a la escuela, porque algo es sabido, en medio de la crisis y como pudo, la escuela se hizo cargo de roles en los que no tenía experticia y que a pesar de la sobrecarga de demandas hizo de *comedero, de contención psicológica, de espacio de encuentro*; c) Que para los pobres más que el lugar donde se aprenden contenidos, es un espacio de socialización y construcción de subjetividad; d) Que en los jóvenes hay una necesidad de una escuela más allá del lugar de lo escolar, lo cual también se convierte en un desafío a nivel de políticas. De esto se trata la figura de la *escuela club*; e) Que aún en situaciones de mucha pobreza padres y alumnos piden “*que se exija más*”; f) Que aún cuando se parezca cada vez más al barrio, la escuela, sigue siendo el lugar por excelencia donde se ejercita un derecho y se construye ciudadanía.

El modelo vigente es un modelo de injusticia global, ha depredado subjetividades por la pobreza producida, de la misma manera que sometió a la naturaleza en su dimensión no humana; contaminándola, expoliándola, explotándola. De ahí que el desafío sea uno solo; la justicia en el uso de los recursos y la justicia en el acceso a los bienes sociales (derecho al trabajo, a la educación a la salud), se trata entonces de una lucha por la justicia global. Sabemos todos que la dimensión humana en la que se toman las grandes decisiones que afectan a los cambios de valores y a los consiguientes cambios de comportamientos es la dimensión ética, y no cabe duda, la ética de la modernidad fue una ética insustentable.

---

<sup>3</sup> El nombre completo es Manifiesto por la Vida por una Ética para la Sustentabilidad.

Por el contrario, una ética para la sustentabilidad, supone un cambio en la percepción, porque como decía Aristóteles *la ética está en la percepción*, por ende una nueva ética significa un cambio en la conformación subjetiva de los actores psicosociales. Supone la *solidaridad global*, una solidaridad que supera a las solidaridades sincrónicas y diacrónicas recludas en el ámbito de lo humano. La solidaridad global, es la virtud prioritaria que ha de cultivar esta ética ecológica, solidaridad que abarca a los seres humanos que tienen limitadas sus posibilidades de acceso a los beneficios de la cultura y de la técnica; a las sociedades humanas condenadas a un subdesarrollo que hace posible el desarrollo de otros; a las generaciones que habitarán este planeta en el futuro y tienen derecho a una calidad de vida digna; a la biodiversidad genética, a los flujos vitales de los ecosistemas de la tierra (Sosa, 2000).

Bien, bajo esta concepción, el interrogante sobre qué tipo de ética debe inspirar la tarea de educar se nos impone en la cotidianidad áulica y no cabe duda, la concepción surge como respuesta o inquietud ante el agotamiento del medio físico y su diversidad, ante la desigualdad intra societaria e interplanetaria, la falta de cohesión, la fragmentación social y ante la disminución por ende de los niveles de solidaridad. Se trata de una *"agonía planetaria"* (Morin y Kern, 1993) de una *"crisis civilizatoria"* (Toledo, 1993) de una crisis cultural, ecológica, de una crisis global.

Bajo esta visión, el *reto de democratizar la educación* pasa por *incluir lo excluido* pero desde una perspectiva compleja, pasa por *trans-formar* la *forma* de habitar el mundo, pasa por construir un *nuevo ethos*, que significa *incluir lo excluido* pero en todas las dimensiones posibles, en todos los sentidos; incluir la poesía, la creatividad, incluir la motivación como herramienta constructora de justicia social; *"todos tienen derechos a ser impulsados, animados, ayudados, según sus necesidades"* como dice Carballo Rey, pero hace falta incluir, también, lo no humano de la naturaleza y de eso está hablando el pueblo boliviano en su lucha por el uso sustentable y la justa distribución de los recursos, y este es un grito global; es *"el grito de la naturaleza"* del que nos habla Leonardo Boff.

En síntesis, el reto pasa por incluir todas las dimensiones de la condición humana y lo no humano de la naturaleza, un desafío que no implica muchos recursos pero que exige creatividad, motivación y la potencia del saber complejo.

Dicen que en el haiku –poema corto de origen japonés– cuando se habla de un grano de arena ese grano de arena se siente como el universo entero, sin embargo el esfuerzo consiste, simplemente, en *elegir imágenes en las que en un instante quepa la vida*. En sólo 17 sílabas el poeta habla de la naturaleza y sus sensaciones. Desde otro lugar, pero en clave de lo simple y cotidiano, Covington dice que el legado más importante de la educación, consiste en fomentar en los jóvenes *la voluntad de aprender*, porque la verdadera reforma educativa consiste no tanto en incrementar o intensificar los niveles de impulso existentes cuanto en fomentar distintas razones para aprender. *"Debemos concebir la motivación como una búsqueda de metas en un espacio donde se desarrolla la equidad de motivación"* (Covington, 2000). Sólo un *cambio de percepción* podrá reformular la capacidad de construir una *nueva pedagogía* sensible a la naturaleza en todas sus formas, sólo un cambio de percepción logrará que el pacto educativo se construya desde una nueva alianza, de ahí la invitación a pensar el rol de la formación docente en la construcción de una nueva ética para transformar el pensamiento y de nuevos actores y políticas que tengan como eje una escuela mas allá de su función escolar.

## Bibliografía

- BOURDIEU, Pierre, (1999): *La miseria del mundo*, Madrid, Akal.
- CARVALLO REY, Constantino (2003): *Aprendizaje y equidad*, Perú, texto de ponencia.
- CORBETTA, Silvina, y ROISMAN, Vanesa (2001): *Relevamiento: la escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Dirección General de Planeamiento Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- CTERA-EMV (2004): *Manifiesto por la vida. Por una ética para la sustentabilidad. Aportes para pensar la formación docente desde la formación ambiental*, Simposio sobre Ética y Desarrollo Sustentable, Bogotá, Colombia, mayo 2002.
- COVINGTON, Martín (2000): *La voluntad de aprender*, Alianza Editorial.
- DIRECCIÓN DE GESTIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN DOCENTE (2003): Área de Mejora de la Enseñanza en EGB 3 y Educación Polimodal. Escuela para Jóvenes: Centros de Actividades Juveniles, Buenos Aires, Secretaria de Educación Subsecretaria de Equidad y Calidad, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
- FEIJOO, M.ª Carmen, y CORBETTA, Silvina (2004): *Escuela y pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IIPE-UNESCO.
- LÓPEZ, Néstor (2003): *Educación y equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad*, en Documento para discusión, Buenos Aires, IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires
- MORIN, Edgar, y KERN, Anne (1993): *Tierra patria*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- MORIN, Edgar (1999): *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para un reforma educativa*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- SELIGMAN, Martín, E. P. (1981): *Indefensión. En la depresión, el desarrollo y la muerte*, Madrid, Editorial Debate.
- SEN, Amartya (2000): "Las distintas caras de la pobreza", artículo en *El País*, 30 de agosto, España.
- TEDESCO, Juan Carlos (2003): *Resiliencia y política educativa*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- TOLEDO, Víctor (1993): "Modernidad y ecología: la nueva crisis planetaria", en *Elementos de la política ambiental*, Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires.
- SOSA, Nicolás (1999): "El análisis interdisciplinario de la problemática ambiental: perspectiva ética", en NOVO, María, y LARA, Ramón (Coord.): *El análisis interdisciplinario de la problemática ambiental II*, Ed. Fundación Universidad-Empresa, Madrid.