

**Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación
Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente
Área de Desarrollo Profesional Docente**

Seminario internacional La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas.

Del 5 al 8 de abril de 2005 en Huerta Grande, Córdoba. Panel: Brecha social, igualdad y escuela.

La escuela, la igualdad y la diversidad: Aportes para repensar hacia dónde va la escuela media

Por Inés Dussel

Introducción

Es un lugar común decir que la escuela media está en crisis, y aún más común hacerlo al referirse a la escuela argentina. Son pocos los que no coincidirán con diagnósticos que señalan la insuficiencia de un modelo pedagógico y organizativo para responder a los desafíos de la democratización de la educación y las dinámicas políticas y económicas contemporáneas (cf. Tenti, 2003; Braslavsky, 1999). La enseñanza secundaria, concebida inicialmente como parte de la educación de las élites (Caron, 1996; Dussel, 1997), sufrió diversas transformaciones a lo largo de este siglo que la fueron moldeando como una continuación de la enseñanza básica y no necesariamente el antecedente de la educación superior, asumiendo contenidos, métodos y rituales organizativos más propios de las escuelas primarias que de los viejos colegios con cátedras-púlpitos, con exámenes públicos ceremoniosos y con sanciones culturales y sociales fuertes (cf. Escardó, 1950). Sin embargo, pese a estas transformaciones, la estructura curricular y organizativa siguió siendo relativamente estable a lo largo del siglo (cf. Dussel, 1997), con un predominio del curriculum humanista tradicional por asignaturas, con jerarquías disciplinarias rígidas, con poca integración entre modalidades y escasa atención a las nuevas producciones culturales y científicas. Muchos señalaron la tendencia a la fragmentación o balcanización de sus asignaturas (Hargreaves, 1996), la disociación de la cultura y ciencia contemporáneas y de los requerimientos de la vida laboral, la escasa consideración de la cultura y la voz juveniles y la supervivencia de viejos modelos institucionales, como problemas serios que

debían abordarse para volver a darle "sentido" a la escuela media.

La reforma educativa de los años '90 afectó significativamente al nivel medio, en parte por el cambio de estructura organizativa y curricular, con la reorganización de los 5 años de escolaridad en 2 finales de la EGB 3 comprendiendo la educación "polimodal", y en parte porque implicó una gran movilización social, no sólo desde los gobiernos sino también desde las familias, para expandir la cobertura del nivel. Podría decirse mucho sobre esta reforma, sus efectos, las condiciones en que dejó al sistema educativo en su conjunto. En esta ponencia elegiremos centrarnos en un aspecto: hoy casi el 90% de la población en edad escolar asiste a alguna forma de escolaridad media, y ello ha implicado un crecimiento espectacular en muchas jurisdicciones. Pero todo indica que la inclusión sigue siendo precaria: las tasas de abandono interanual son muy preocupantes, alcanzando el 15% en la EB3 y cerca del 20% en el nivel polimodal en varias provincias, sobre todo en el NOA y el NEA.

Es indudable que esta inclusión precaria está muy vinculada a la crisis económica y social reciente, y a que la expansión de la matrícula se produjo por la incorporación de adolescentes cuyas familias tenían poco capital económico y cultural, y que sufrieron más que nadie los embates de la crisis. Para decirlo en los términos en que hablan muchos docentes, la escuela se llenó de "chicos diversos". Pero creemos que esta suerte de "constatación" empírica sirve a veces de excusa para un cierto "determinismo sociológico", para una afirmación de que poco o nada puede hacerse distinto como para que la experiencia escolar de esos adolescentes, y de otros que permanecen y terminan el

nivel de escolaridad, sea productiva y rica para sus vidas y para las de los demás. Quisiera comentar brevemente tres opiniones de profesores secundarios del Conurbano bonaerense, porque ilustran este determinismo que se instaló en muchos educadores:

“Cómo son tus alumnos?
Unos pobres abandonados desorientados. En el aprendizaje, no tienen herramientas, ni intención, ni objetivo. Les preguntás **¿tienen algo? Y te dicen “no”.** (JCG, 37 años, Profesor secundario en escuela estatal polimodal Conurbano)
“Totalmente desencantados con la vida. No esperan nada. En los últimos 10 años han dado un vuelco total. No son los grupos que teníamos nosotras. Qué bien la pasábamos...
Ahora no... La pasás bien porque son chicos. Pero no, son viejos... Son chicos pero son viejos... Mucho desencanto, mucha desazón, mucha desesperanza. No esperan nada, vieron todo. Probablemente te puedan enseñar cosas a vos, porque la mayoría vienen de segmentos muy bajos, que no eran los adolescentes que teníamos antes, muchos de clase media... Muy duro, muy duro.” (FB, 47 años, Profesora secundaria escuela privada sectores medios Conurbano)
"No tienen interés, no tienen expectativas. Cuando les pregunto qué quieren ser no quieren ser nada. Su meta es ser piquetero, o nada.
¿Qué hacés vos frente a esto que te expresan?
Primero me quedo dura. No sé que decirles. Les pregunto si los padres saben lo que ellos piensan, y me contestan que sí pero que no hacen nada. (...)
¿Cómo es para vos un buen docente de tercer ciclo?

Yo creo que debemos cumplir un poco el papel de padres. (...)" (VR, 32 años, Profesora secundaria escuela privada sectores bajos Conurbano)¹

Desde “Pigmalión en la escuela” (Rosenthal, 1963) hasta “Frankenstein educador” (Meirieu, 1998), mucho se ha escrito sobre la importancia de las expectativas de los docentes sobre sus alumnos. No nos interesa cargar las tintas sobre los profesores que expresan lo que muchos otros callan: la sociedad no espera nada de estos adolescentes, y ellos a su vez no esperan nada de la escuela. Pero quizás es necesario volver a ponerlo en el tapete para reflexionar en qué medida la escuela hoy puede cumplir con el mandato igualador que sigue siendo uno de sus pilares. Veamos por ejemplo lo que manifiesta otra profesora:

“(Mis alumnos) en conjunto están disminuidos por el entorno cultural que nos rodea... Siguen siendo los "cabecitas de miércoles que vienen desde el interior (...). Estos son auténticos. Son crotitos, pero nobles. Hay que pulirlos. El entorno familiar no es bueno. Falla el entorno familiar.” (AT, 60 años, Maestra normal y profesora secundaria en escuela estatal polimodal sectores medios Conurbano bonaerense)

Aunque sean “crotitos” y haya que “pulirlos”, esta misma docente manifiesta su dolor frente a lo que percibe es una afirmación de la injusticia:

"Ahora la aspiración es otra. Quisiera mínimamente poder transmitirle a los chicos todas estas cosas buenas que a mí me dejó la escuela., que tienen poco y nada que ver con los contenidos de la materia pero que hacen a su evolución como personas. Es más, me enoja esa frase que te dicen 'Y bueno, si para limpiar baños en un Mc

¹ Las opiniones están tomadas de la tesis de maestría de Marcela Nicolazzo (2005).

Donalds da lo mismo...'. Esa aceptación de la exclusión social, ese hecho de no pelear por no ser marginados..." (AT, 60 años, Maestra normal y profesora secundaria en escuela estatal polimodal sectores medios Conurbano bonaerense)

Ambas afirmaciones conviven y coexisten: la escuela produce al mismo tiempo una inclusión subordinada y resiste las tendencias más fuertes a la exclusión que aparecen en la sociedad global. Es bien conocido que, pese a la retórica y al "ethos" igualitario, **el sistema educativo argentino sostuvo formas de integración escolar diferenciada que perpetuaban las diferencias sociales**. Pero es cierto que el ethos igualitario se sostiene y se afirma hoy, cuando otras instituciones parecen haberlo abandonado. ¿Qué igualdad sostiene hoy la escuela cuando denuncia las injusticias del afuera, pero no siempre ve las propias? ¿Qué espera de sus alumnos una escuela que considera que la igualdad será el punto de llegada de la educación y no el de partida? Creemos que es importante volver a revisar eso que entendíamos por igualdad, porque eso define qué relaciones con los adolescentes de hoy establecemos, y define qué pensamos que puede y debe hacer una escuela frente a la desigualdad y la injusticia.

Trayectorias de la igualdad educativa: de Sarmiento a los discursos sobre la diversidad

Permítasenos un breve repaso histórico. La idea de igualdad fue uno de los pilares de la expansión de los sistemas educativos modernos. Por ejemplo, las instituciones educativas que diseñó la revolución francesa se llamaban "casas de igualdad", y en ellas los niños debían acceder al mismo vestuario, la misma alimentación, la misma instrucción y el mismo cuidado (Chevallier y Gosperrin 1971). En la Argentina, la propuesta de Sarmiento y de otros miembros de su generación implicó algo similar: la imagen de ricos y pobres en el mismo banco de escuela y recibiendo la misma educación fue motivo de orgullo para muchas generaciones. Todos debían ser socializados de la misma forma, sin importar sus orígenes nacionales, la clase

social, su condición masculina o femenina o su religión, y esta forma de escolaridad fue considerada un terreno "neutro", "universal", que abrazaría por igual a todos los habitantes.

En esta expansión, la igualdad se volvió equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indiscriminada e indistinta en una identidad común, que garantizaría la libertad y la prosperidad general. Si esta identidad común e igualitaria se definía no sólo por la abstracción legal de nivelar y equiparar a todos los ciudadanos sino también porque todos se condujeran de la misma manera, hablaran el mismo lenguaje, tuvieran los mismos héroes y aprendieran las mismas cosas, entonces quien o quienes persistiesen en afirmar su diversidad serían percibidos como un peligro para esta identidad colectiva, o como sujetos inferiores que aún no habían alcanzado el mismo grado de civilización. Creemos que este fue el patrón básico con el que se procesaron las diferencias en nuestras escuelas. Aparecieron una variedad de jerarquías, clasificaciones y descalificaciones de los sujetos, cristalizando la diferencia como inferioridad, discapacidad o incapacidad, ignorancia, incorregibilidad. El currículum que se diseñó a fines del siglo XIX estuvo centrado en conceptos como homogeneidad cultural y neutralización de la diferencia (McCarthy, 1998:19). No era posible pensar en subculturas o culturas alternativas al patrón común, o aún en "identidades compuestas" (hyphenated identities) como fue el caso estadounidense (cf. Lesser, 1999). La inclusión propuso una homogeneidad con jerarquías, con diferenciaciones, incluso con expulsiones, y sobre todo con bases muy limitadas para el disenso. Quienes fuimos a la escuela pública tenemos anécdotas que ilustran esta dualidad: por un lado, la convivencia con otros sujetos diferentes a los habituales en el entorno familiar, pero también la presencia de una pedagogía que sospechaba de la originalidad, que se sentía amenazada por la libertad, y que escasamente preparaba para algún debate o discusión plural.

Este consenso comenzó a quebrarse en la postdictadura, cuando se hicieron más visibles las marcas más autoritarias de esta forma escolar, sobre todo en la escuela media, que vio surgir nuevas militancias estudiantiles y que fue el primer nivel que cambió programas de estudio y

reglamentos disciplinarios. Los discursos democratizadores y participativos de los '80 lograron impactar en articular otras formas de convivencia y en replantear, con el apoyo de las psicologías constructivistas, al sujeto de aprendizaje como protagonista activo de la enseñanza, aunque fueron menos efectivos en cuestionar la estructura básica del sistema. Pero es sobre todo en los '90 que se abrió paso una impugnación más fuerte de la tradición sarmientina, esta vez unificando proclamas participativas y anti-burocráticas con el eficientismo del discurso managerial. Como lo ha señalado Beatriz Sarlo (2001), la ruptura de un imaginario que se pensaba republicano e igualador es quizás uno de los legados más fuertes que dejó la década del menemato en la Argentina. La aceptación de la diferencia y de los caminos sinuosos y originales en el aprendizaje empezó a traducirse, para algunos, como resignación frente a la desigualdad. "Nos acostumbramos a que la sociedad sea impiadosa" (Sarlo, 2001: 133), afirma la ensayista, tomando como parte de un paisaje estático e inmodificable lo que fue resultado de políticas concretas, de la acción humana.

Es en esta coyuntura que la "atención a la diversidad" asume un lugar privilegiado en las políticas educativas. Desde mediados de los '90, muchas de las políticas educativas se ejecutaron con la premisa de atender a la diversidad, combinando la focalización de las prestaciones con ecos del discurso multicultural que proclama la celebración de las diferencias. Lo llamativo es que, a diferencia de algunas políticas de acción afirmativa o discriminación positiva realizadas en países centrales en relación con sectores tradicionalmente excluidos, por ejemplo la integración de las minorías étnicas al sistema de educación superior en los EEUU a partir de los años '60, estas políticas focalizadas no interrogaron las condiciones institucionales y sociales que producen la exclusión ni se propusieron exceder la forma de la caridad pre-política o del clientelismo político (Auyero, 2000). La "atención a la diversidad" se volvió muchas veces un eufemismo de la educación para los pobres, de la distribución compensatoria de recursos en una situación de desigualdad que se dio por sentada.

Ello se evidencia en los sentidos sobre la diversidad que hoy circulan entre los

docentes. La "diversidad" es leída, por muchos de ellos, como un indicador de extrema pobreza o de discapacidad manifiesta; no engloba a la diferencia inscrita en cada uno de los seres humanos, sino la desigualdad total sobre la que hay poco por hacer. "Yo sí que trabajo con alumnos diversos", se escucha en los cursos de capacitación cuando se comienza a trabajar el tema, y allí inevitablemente surgen relatos terribles y dolorosos sobre la miseria y la exclusión. ¿De qué está hablando la apelación a la "diversidad" cuando se trata de desigualdades e injusticias? ¿Es sólo una cuestión de nombres? ¿Qué está faltando en la problematización de la diversidad en las escuelas argentinas?

La educación, entre la asistencia, la piedad y la justicia

Habilitar otros sentidos y prácticas sobre la diversidad en la escuela parece urgente y necesario en el marco de un sistema educativo que evidencia el impacto de la crisis de los últimos años, y de una escuela media que evidencia esa crisis como ningún otro nivel. A diferencia de otras épocas, en que hablar de política o de economía no estaba bien visto, hoy en las escuelas la realidad irrumpe todo el tiempo, y no hay más fronteras claras y definidas sobre lo escolar y lo no escolar. El declive de las instituciones con programas institucionales fuertes (Dubet, 2003) hace que cobren importancia las dinámicas particulares, los afectos y las personalidades de quienes las habitan. Hace poco, en una escuela en el conurbano bonaerense una docente señalaba cómo un alumno le contaba que había participado en un secuestro express; lo que más llama la atención, en la Argentina de hoy, no es que un alumno regular participe de actividades delictivas, sino más bien que las cuente abiertamente frente a la clase sin temor a ser sancionado aunque sea moralmente. Este adolescente, ¿buscaba un aliado o alguien que le ponga un límite? No está claro, pero lo cierto es que la escuela sigue siendo una de las pocas instituciones estatales que, aunque débil, sigue en pie, que está obligada a escuchar dolores, padecimientos y demandas de una manera mucho más abierta que otras instituciones, y que tiene que navegar en esas turbulencias.

Decimos que la escuela está obligada a escuchar porque incluir y asistir son los verbos con los que se conjuga la atención a la diversidad en el país de la post-crisis. Los “diversos”, los pobres, los excluidos, deben ser asistidos y contenidos antes que la fractura social se agrande. La escucha, la contención social, la atención alimentaria, sanitaria y social de los marginados, son las enormes demandas que se ponen sobre una escuela ya bastante maltrecha en sus recursos materiales y simbólicos. Algunas veces desde los discursos de la seguridad ciudadana (construir escuelas para evitar que estos chicos se transformen en delincuentes) y otras veces desde discursos que les reconocen derechos ciudadanos igualitarios, los docentes se ven compelidos a hacer algo con estos chicos, algo que la sociedad no ha resuelto en la medida en que no ofrece a las nuevas generaciones una perspectiva de futuro de pleno derecho, pero que pretende que las escuelas resuelvan por sí mismas.

Evidentemente, éste no es un problema meramente educativo o que vaya a resolverse solamente con una pedagogía más inclusiva. Pero queremos resaltar que, en tanto, no da lo mismo una acción pedagógica que otra: funda un horizonte diferente, un espacio público, una política. Una escuela media en una villa urbana, ante reiterados episodios de abuso policial a los adolescentes del colegio, se propuso realizar reuniones periódicas entre las madres activistas y los comisarios de la zona para promover más protección para los alumnos. También reorganizó la enseñanza de la formación ética y ciudadana alrededor de la idea de sujetos de derecho y derechos vulnerados. La generación de espacios de diálogo y de aprendizaje conducidos desde la escuela es una ampliación interesante de qué se entiende hoy por cuidar, asistir y enseñar.

Pero otras escuelas y docentes no tienen necesariamente estas estrategias o actores a mano. Una de las preguntas que nos aparece últimamente es qué escuchan los docentes “obligados a escuchar” –valga la redundancia- el dolor y la injusticia: ¿escuchan una historia? ¿escuchan un destino? ¿Qué significa incluir al otro, con todo lo que trae? Más aún, nos preguntamos: ¿qué necesitan saber hoy los docentes para educar de otra manera? ¿Necesitan saber todo sobre la historia de

sus alumnos, o más bien necesitan saber que pueden educar? Algunos docentes nos manifestaban hace poco: “prefiero no saber tanto de mis alumnos. Prefiero no enterarme, si no, no puedo trabajar.” Escuchar, en estos casos, es confirmar un diagnóstico sociológico ya determinado: un estigma. Es preferible no escuchar, pero también en ese caso tampoco parece haber lugar para conmovirse, para algún encuentro con el otro. Otros docentes, con trescientos alumnos por semana, literalmente ni saben a quién tienen enfrente, y, casi anestesiados frente al sufrimiento ajeno, perciben a sus alumnos como amenaza o como enemigos. Es aquí donde la frase de Sarlo sobre la impiedad vuelve a cobrar sentido: por un lado, la impiedad del desamparo, de los alumnos que portan historias duras y terribles pero también de los docentes que no saben qué hacer con ellas, muchas veces igualados en el desamparo; pero por otro lado, frente a tanta impiedad, también surge la tentación de ser piadosos, y de vincularse a los alumnos desde una piedad que sólo los ve como víctimas, nunca como iguales.

Hace poco, el sociólogo Richard Sennett publicó un libro en el que habla del respeto y la dignidad en las sociedades desiguales; allí señala que la piedad por los pobres conlleva en general un fondo de desprecio, y que sustituye a la justicia (Sennett, 2003: 146 y ss.). Quizás es la pregunta por la justicia la que está faltando en el debate sobre la diversidad en la educación. Esta es una pregunta política y ética que atraviesa al conjunto de la organización escolar y al curriculum, que no se resuelve en el espacio de la “educación para los pobres” sino que exige que nos replanteemos el horizonte de igualdad ciudadana que estamos proponiendo a las nuevas generaciones, e involucra al sistema en su conjunto. No despreciar al diferente, al diverso, significa confiar en que puede ser educado, antes que dé prueba de ello. Significa apostar a que el conocimiento y la experiencia escolar lo pondrán en contacto con otros mundos que enriquecerán el propio, y al hacerlo, enriquecerán también el mundo en común. Creemos que habrá que rescribir lo mejor de la tradición sarmientina de educación del ciudadano, que como vimos todavía sigue presente en el ethos igualitario de muchos docentes, en sus sentimientos de bronca, impotencia e injusticia, pero esta vez buscando una verdadera re-forma del

sistema educativo, esto es, volver a darle forma al sistema escolar, repensando la idea de igualdad homogénea e incorporando forma de igualdad más complejas, dinámicas y plurales. En ese camino, será importante desarrollar nuevas sensibilidades y disposiciones para volver a

instalar a la igualdad y la justicia en el centro del debate educativo, renovando el compromiso ético y político con una sociedad más democrática y más justa, y también más plural, que valore el aporte original que cada uno quiera hacerle.

Bibliografía citada:

Auyero, J., Poor People's Politics. Peronist Survival Networks and the Legacy of Evita. Durham, NC & London, Duke University Press, 2000.

Braslavsky, C. (ed.), La educación secundaria en América Latina. ¿Cambio o inmutabilidad?, IPE-Santillana, Buenos Aires, 2000.

Caron, Jean-Claude, "La segunda enseñanza en Francia y en Europa, desde finales del s. XVIII hasta finales del s. XIX", en: Levi, G. y Schmitt, J.-C., Historia de los jóvenes. II: La Edad Contemporánea, Madrid, Taurus, 1996.

Chevallier, P. y Groperrin, B., L'Enseignement français de la Révolution à nos jours. Vol. II: Documents. Paris/La Haye, Mouton, 1971.

Dubet, F., "A escola e a exclusão", Cadernos de Pesquisa, n. 119, julio, pp. 29-45, 2003.

Dussel, Inés, Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920), Ed. CBC/UBA-FLACSO, Buenos Aires, 1997.

Escardó, F., La casa nueva, Buenos Aires, 1950.

Hargreaves, Andy, Profesorado, cultura y posmodernidad, Ed. Morata, Madrid, 1996.

Lesser, J., Negotiating National Identity. Immigrants, Minorities, and the Struggle for Ethnicity in Brazil. Durham, NC & London, Duke University Press, 1999.

McCarthy, C., The Uses of Culture. Education and the Limits of Ethnic Affiliation. New York, Routledge, 1998.

Meirieu, P., Frankenstein educador, Barcelona, Laertes, 1998.

Nicolazzo, M., Configuraciones de la identidad de los profesores secundarios. Tesis de maestría, FLACSO/Argentina, Buenos Aires, 2005.

Sarlo, B., Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura, Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina, 2001.

Sennett, R., El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad. Barcelona, Anagrama, 2003.

Tenti, E., La escuela media hoy, OSDE, Buenos Aires, 2003.