

Educación e igualdad

Una forma de repensar la escuela

Sebastián Valdez | Maestro. Licenciado en Educación. Diplomado en Gestión de las Instituciones educativas. Maestrando en Ciencias Humanas, Estudios Latinoamericanos.

Primeras consideraciones

Lo primero que se puede decir en alusión a este tema es que son conceptos que, en general, aparecen como naturalizados. Se da por sentado lo que se entiende por educación y por igualdad. El problema allí, además de incorporar elementos sin un mínimo análisis, es que ninguno de los dos conceptos significa lo mismo para todos ni en diferentes momentos. A su vez, tratar este tema implica posicionarse desde determinada manera de ver el mundo, es decir, desde una ideología. Porque el sentido que se le da a cada concepto tiene que ver justamente con una posición: no se puede ni se debería querer escaparle a tomar esta decisión (más allá de algunas intenciones de despolitizar el campo educativo).

Por lo tanto, se propone discutir de alguna forma qué implica la posibilidad de una educación en condiciones de igualdad cuando se tienen en una misma escuela, sujetos que se consideran diferentes, en un mismo salón, y que llegan con realidades muy disímiles en todo sentido. Qué ofrece el sistema educativo a los estudiantes y qué podría ofrecer dadas sus características: todos pasan por ahí, el conocimiento se pone a disposición del otro, todos están en contacto con el saber. Implica también poder observar si

realmente se está en condiciones de igualdad, si la sociedad y la escuela que brinda, colocan a los sujetos en situación de igualdad.

Esto puede conducir a percibir cierta incomodidad, que es la que permite preguntarse acerca de si aquello que alguna vez se creyó que era de determinada manera realmente lo es; si el sistema educativo que se pensó justo, tal vez no lo era tanto; si la igualdad sobre la que se basó muchos años, era la que se quería. Reconocer que algo no estaba bien, que algo incomoda y que tiene que ver con que los estudiantes no parecen estar siendo convocados por propuestas educativas es, en realidad, el comienzo de una búsqueda, de otra cosa que ni siquiera tiene por qué ser una respuesta. Quizás sean más incomodidades como, por ejemplo, se puede decir que la repetición hoy incomoda a docentes porque era un instrumento que se tenía a disposición, que siempre se tuvo, que parecía justo, incluso para el estudiante; pero que hoy es visto por el afuera, que también compone la escuela, como un mecanismo de exclusión y un factor que, si es alto, indica que algo está mal. Es decir, hay algo que no funciona cuando los índices de repetición son altos. Por ahí alguien dirá que bajarlos tampoco es necesariamente

una buena señal de mejora, pero por eso, justamente por eso, es que no alcanza con eliminar la repetición sin modificar sustantivamente el sistema para que no se dependa más de un instrumento selectivo.

Carlos Skliar invita a pensar que la exclusión ya no se da dejando por fuera del sistema, sino bajo una ficción integradora o inclusiva que ofrece caminos diferenciados.

«...el sistema que ejercía su poder excluyendo, que se ha vuelto ahora miope a lo que ocurre allí afuera –y que ya no puede controlar con tanta eficacia– se propone hacerlo por medio de la inclusión o, para mejor decirlo, mediante la ficción y la promesa integradora.» (Skliar, 2005:18)

Al contrario de esta escuela inmersa en un sistema selectivo, partimos de dos premisas: 1) potencial democrático: son lugares donde el ejercicio y la vivencia democrática se pueden presentar en condiciones de igualdad; 2) relación con el afuera: la escuela tiene que ver con la construcción social que se hace y tiene, pero no quiere decir que interpreten la realidad de la misma manera, es más, se puede afirmar que, en general, sería deseable que entren en contradicción.

Ahora, si bien hay **alteraciones** que se pueden hacer al sistema escolar, *a priori* vamos a considerar que resiste al cambio por ser selectivo, básicamente porque cuenta con dos instrumentos: **repetición** y **expulsión**. A estos problemas que presenta, debe sumarse la permanente asfixia que generan los medios y las declaraciones públicas que deslegitiman lo que allí sucede, la desautorización y la sobreexigencia que, en realidad, cumple el papel de modificar la función de la escuela. Una escuela que deje de ser un espacio donde se enseña, es decir, donde se pone a disposición del otro el conocimiento, y pase a ser un lugar donde lo que se hace es lo que se puede porque tiene múltiples tareas, deja de ser escuela. Entonces, se tiene un sistema educativo que cuenta con instrumentos de selección y que determina políticas educativas basadas en el **binomio exclusión-inclusión**. **¿Por qué? Porque obliga y genera condiciones para que todos vayan pero, a su vez, selecciona estudiantes. Si necesito incluir, si**

tengo que forzar ese vínculo, es porque hay un grupo de estudiantes que no logran sentir que pertenecen al centro educativo y que, por lo tanto, son excluidos. Que no pertenecen significa que no se crea un lazo con el sujeto y que, por ende, no será parte de un recorrido educativo que logre posicionarlo como sujeto autónomo en la sociedad.

Se espera que al finalizar la discusión se pueda, al menos, preguntar sobre la inclusión y pasar a pensar la escuela como espacio público, lugar común en el que se encuentran sujetos en las condiciones más democráticas posibles, no en relación a la igualdad de oportunidades (todos nacemos con los mismos derechos ante la ley), sino de condiciones (para aprender) y de posiciones (en cuanto lugar que ocupa). Se entiende que la presencia de alternativas pedagógicas tiene que ver con posiciones contrahegemónicas, con la construcción de experiencias educativas en un espacio común y público, en un camino que no se reduce a una trayectoria académica. Lo hegemónico tiene que ver con mantener el orden, con una escuela que limita otras posibilidades por el miedo a perder privilegios. De allí la potencialidad de la escuela en cuanto a su condición igualadora.

Algunas construcciones que modelaron el sistema educativo

¿De dónde sale este planteo? ¿Por qué se entiende necesario repensar la escuela a partir de estos argumentos? Vamos a recorrer tres procesos: inicio, quiebre institucional y actualidad.

1. Una breve revisión histórica nos encuentra con la creación del sistema escolar moderno donde la idea del proyecto educativo siempre fue conservadora, intentó reproducir y mantener las posiciones sociales.
2. Momentos en los que se reacciona contra las alteraciones al formato educativo. El golpe de Estado puede ser el ejemplo más significativo. Este significó una contrarrevolución ante los peligros de que el orden se alterara.
3. Por último, en el contexto actual con gobiernos progresistas, aparece el problema entre plantear algo alternativo o reproducir el sistema selectivo; en la sociedad capitalista: qué democracia y qué educación se pueden construir. ¿Incluir o alterar?

1. Igualdad como meta a alcanzar

El sistema educativo moderno es creado por la clase política con el apoyo de las clases altas, buscando imponer un sistema de producción capitalista. Un proceso que se caracteriza por estructurar la sociedad bajo los derechos políticos y civiles que homogeneizan a los sujetos como iguales ante la ley y los colocan en calidad de ciudadanos, desconociendo sus diferencias. Allí, la escuela tiene el papel de mediar entre este proyecto y los sujetos para mantener y reproducir el orden, integrando un sistema escolar que excluye lo diferente. Una sola identidad es posible, las condiciones de existencia se reproducen así como las posiciones que ocupan los sujetos.

El éxito del modelo radica en haber mantenido las posiciones, en el fuerte impulso que significó el sistema educativo obligatorio de homogeneizar la sociedad a través del disciplinamiento y la transmisión de un conjunto de conocimientos. Aproximó sujetos sin trastocar la estructura social, reconoció la igualdad como una meta a alcanzar y los logros en función de las capacidades que cada uno desarrolla. La igualdad se diluye como homogeneización, ya que todos debían alcanzar determinada forma de vida.

Se trata de hacer sujetos iguales lo que, al decir de Meirieu (1998), podría ser la fabricación, la reducción de la educación a la *poiesis* –en oposición a la praxis–, es decir, equipara al sujeto con una cosa de la cual se sabe cómo será, incluso antes de comenzar a educarla. Así, las desigualdades aumentan.

«La lógica de la Escuela republicana, que promueve la igualdad por la distribución de lo universal del saber, está también atrapada en el paradigma pedagógico que reconstituye indefinidamente la desigualdad que promete suprimir.» (Rancière, 2007:11)

La democracia se construye sobre la base de la igualdad ante la ley, asegurando las libertades que aparentan posibilidades justas para los sujetos. Quienes existen son quienes recorren la vida institucional, quienes son regulados y disciplinados.

2. Reacciones ante las alteraciones

La potencialidad de los sistemas educativos es tal que cuando se cuestionan como reproductores de las diferencias sociales y se intenta generar algo diferente, alguna alternativa, se responde fuertemente desde el sistema imponiendo obstáculos o censuras. Así pasó con las misiones socio-pedagógicas o con la intervención de los centros de estudio en la dictadura. La dictadura eliminó toda experiencia que cuestionara el sistema institucional. Dicho régimen cívico-militar libró servicios a la regulación del mercado que determina el funcionamiento de instituciones sobre la base de la equidad y la competencia. El desprestigio del sistema educativo junto a la intervención autoritaria, fueron construyendo culturalmente la idea de que lo importante es la acreditación y el título, ya no los procesos de aprendizaje.

Resulta difícil mantener o construir vínculos educativos en medio de la desconfianza sobre la que sobrevive el sistema educativo en el proceso dictatorial. El otro, aquel con quien se debía construir un lazo para estar en la escuela, se vuelve peligroso. Por ello es que el próximo proceso será la transformación de políticas educativas en políticas sociales, intentando controlar y mantener a los peligrosos asociados ahora con la pobreza. El fundamento aparece vinculado a la necesidad de atender la desigualdad, pero lo cierto es que sin cambios estructurales la pobreza al menos se mantiene. Ningún plan dirigido a la pobreza establece una alternativa, porque no trastoca el orden social.

La escuela comienza a asumir notoriamente, más allá de que antes había casos, funciones que se superponen a las pedagógicas. Se asocia la escuela pública con un lugar donde se contiene la pobreza, y es reforzada en tiempo y espacio para que el exterior se sienta más seguro. Es decir que el pobre deja de ser sujeto, para ser alguien a quien mantener en la escuela por ser peligroso. El pobre no aprende, debe estar más tiempo: ya no hay posibilidad de igualdad, la escuela y la sociedad renuncian a la posibilidad de educarlo. En este escenario se hace imprescindible reinstalar la cuestión de la igualdad, que *«...supone renunciar a entender la diferencia como una amenaza...»* (Martinis, 2006:29).



3. Entre la inclusión y la igualdad

Pero ¿qué respuestas se han dado en los últimos años ante esta realidad de debilidad y desigualdad estructural que perjudica y repercute tan profundamente sobre las escuelas, docentes, estudiantes?

La respuesta está en pleno ejercicio: implementar políticas de inclusión. Estas políticas actúan sobre un formato que selecciona y excluye a través de dos mecanismos que mencionamos al principio, que se mantienen y que son muy prácticos: la repetición y la sanción. Si la respuesta se trata de incluir en un sistema que ofrece estos mecanismos, los resultados no parecen ser alentadores. Primero se buscó integrar a todos los sujetos en las escuelas; luego se intentó enseñarles lo mismo a todos; y hoy se intenta tener en cuenta los intereses de los estudiantes.

Si bien estos mecanismos parecen adecuados, todos se ejecutan sobre la base del mismo modelo educativo: no se plantea una alteración al formato escolar que sobrevive inalterable con fundamentos naturalizados. Se introducen variaciones, pero que mantienen la naturaleza del formato escolar, y no se cuestiona la posición que debe ocupar el docente. Por otro lado, se mantiene un problema estructural: en la inclusión se encuentra presente la exclusión. Todos los sujetos son incluidos en un lugar donde se cuenta con mecanismos inalterados de selección y sanción. Entonces se incluye excluyendo.

Ahora el cambio parece darse en que el logro académico está determinado por pruebas estandarizadas que miden aprendizajes. La misma estructura que ahora selecciona con pruebas que insisten en compararnos a determinada edad sobre objetivos esperados. Las expectativas vuelven a recordar lo que se mencionó antes, haciendo referencia a Meirieu: fabricación. Los logros que esperamos de los demás se fijan de antemano y presionan los procesos de aprendizaje, reduciendo al sujeto a lo que el objetivo indica.

Por lo tanto, en este modelo de inclusión se mantiene la exclusión determinada por las políticas educativas, las cuales imponen un tipo de sujeto que debe ser formado eliminando las diferencias o, al menos, reduciéndolas sobre las expectativas. Variaciones sin tocar el formato: el proceso de homogeneización continúa a pesar de contar con otros medios. Así es posible intensificar la medición de aprendizajes, y no estimular la evaluación como proceso.

Los resultados inmediatos, los logros por edad y la urgencia de las mediciones colocan toda posibilidad de alterar el formato en serias desventajas. Todo esto se ve reflejado en la lectura mediatizada de los índices de promoción y abandono, donde casi no se sabe si los niños pueden o deben quedar repetidores porque no alcanzan las expectativas, los procesos son insuficientes o se necesita mejorar los resultados.

Planteo de cierre

Las políticas educativas deben recobrar fuerza, y ser prioridad en un sistema que recupere y reconstruya vínculos en torno a lo pedagógico. Implica trazar recorridos educativos reconociendo al otro como igual, en cuanto a su capacidad para aprender y respetar su individualidad. Las expectativas de los demás no pueden condicionar el proceso de aprendizaje: primero, porque existen serios inconvenientes para acordarlas; y segundo, porque determinan un proceso que impide la creatividad.

El vínculo pedagógico, con otro no condicionado, necesita del establecimiento de la confianza. Esto lleva a involucrar a todos los actores, ya que es muy difícil construir un espacio donde todos quieran estar, si no es sintiendo que tengo a otro que quiera que esté ahí. El otro necesita saber que es importante, que allí ocurren cosas que dependen de él: estudiantes, docentes, funcionarios, familias, la sociedad en su conjunto. Los mensajes deben ser claros: los espacios educativos son imprescindibles, y todos pueden aprender y hacerse del legado cultural.

Lo anterior conduce a un elemento más, que debe estar presente: lo colectivo. No se puede pensar el vínculo, sin la construcción de un nosotros que involucre a todos. Necesita del respeto de lo singular y la confluencia en un proyecto del que todos sean parte en el presente, no solo como preparación para el futuro. La escuela, como lugar público donde el saber se vuelve democrático, es algo que está ocurriendo y no un proyecto. Quienes asisten se afectan mutuamente en lo cotidiano y, por lo tanto, construyen modos de ser y estar que no pueden esperar, no pueden ser una promesa. La construcción del vínculo y la apropiación del saber tienen valor ahora y no solo para algo que vendrá.

Requiere un corrimiento en la posición que ocupan los docentes, necesario ante las urgencias y los problemas que se enfrentan en el aula todos los días. Un docente que, en lugar de solo permanecer cansado por sentirse abrumado, busque alterar lo prescriptivo de las escuelas. Es decir, que pueda ver en estos problemas nuevas posibilidades de comenzar y repensar su tarea, que no es otra que la de enseñar. Reconocer que ciertas formas se agotan, que no dan lugar al acto educativo, habilita la posibilidad



de construir creativamente experiencias para que el otro pueda expresarse y sentirse parte de su propio proceso de aprendizaje.

Rancière aporta en el sentido de reconocer la igualdad de inteligencias como posibilidad de construcción, de emancipación. Esto no habilita al docente a desligarse de su responsabilidad de enseñar, sino que lo desafía aún más. En lugar de insistir con la explicación como método por excelencia que reconoce que al otro se le debe decir algo para que lo aprenda, se trata de reconocer que el otro es capaz de aprender y que nos necesita. No reconocer una incapacidad, sino la capacidad y las posibilidades: es la condición previa a la emancipación de la inteligencia, que no es otra cosa que el tener voz y pensamiento propios.

«El acto de la emancipación es la decisión de hablar y de pensar a partir de la suposición de la igualdad de inteligencias, la decisión de que se tiene la capacidad y el tiempo del que no se es dueño de acuerdo con el orden y la división de lo sensible reinante.»
(Simons y Masschelein, 2011:22)



En ese acto de tomar la palabra es donde se produce la igualdad, el acto democratizador y de justicia, la emancipación. Porque es la condición de ser humano poder decir lo que se piensa ante el otro y, a la vez, es lo inesperado porque la palabra le ha sido negada. Tomar la palabra no como carente, pobre, peligroso o deficitario, sino como igual. Allí radica la mayor potencialidad de la escuela como espacio público, como lugar donde se puede entender a los sujetos ya no como incapaces y capaces. Es pensar el vínculo desde la posibilidad.

En definitiva, se trata de pensar al otro como igual en cuanto a su capacidad de aprender y a su potencialidad de tomar la palabra frente a los demás. Instruir (Rancière, 2007) forzando una capacidad para que el sujeto pueda emanciparse. No se trata de incluir, sino de habilitar espacios donde se reconozca al otro a través de un vínculo de confianza. La escuela pública, por sus condiciones de lugar donde el saber se comparte, es el espacio con el potencial más democrático en el que la igualdad es posible. La tarea fundamental es la del educador, quien debe poder ocuparse de la transmisión y el encuentro con el otro. 

Bibliografía

- MARTINIS, Pablo (2006): "Educación, pobreza e igualdad: del 'niño carente' al 'sujeto de la educación'" en P. Martinis; P. Redondo (comps.): *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*, pp. 13-31. Buenos Aires: del estante editorial. Serie Educación. En línea: https://docs.google.com/document/d/1RdLfn_uZq8A5qx1muYZs6MWXxFU4zRDytWby9EgH758/edit?hl=en_US
- MEIRIEU, Philippe (1998): *Frankenstein educador*. Barcelona: Ed. Laertes.
- RANCIÈRE, Jacques (2007): *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- SIMONS, Maarten, MASSCHELEIN, Jan (2011): "El odio a la educación pública. La escuela como marca de la democracia" en M. Simons; J. Masschelein; J. Larrosa (eds.): *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- SKLIAR, Carlos (2005): "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación" en *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XVII, N° 41 (enero-abril), pp. 11-22. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. En línea: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaecyp/article/viewFile/6024/5431>