

“Espejismos” transformadores

Cambios y permanencias de la institución escolar

Ana A. Everett | Maestra Inspectora. Psicóloga.

La cuestión acerca de la permanencia y el cambio en los sistemas escolares parece haberse vuelto, desde hace un tiempo, uno de los temas centrales de debate.

Desde diferentes perspectivas, numerosos autores se han dedicado a estudiar aquello que permanece y las mutaciones que se producen como resultado, o no, de los intentos de cambio.

Hay quienes aluden al concepto de **“cultura escolar”**, el cual daría cuenta de las tradiciones, prácticas, rituales y principios que permanecen y no logran ser alterados. Una “cultura escolar” que trasciende las particularidades de las distintas instituciones y que se pone de manifiesto en la constancia estructural de las diversas formas de interacción, en la organización del espacio físico, en los discursos y en las formas de actuar. Un rasgo llamativo de los principios y prácticas educacionales es su tendencia a la uniformidad.

Se encuentran otros autores que hablan de **“formato escolar”** y lo definen como aquello que hace a la unidad de una configuración histórica, surgida en determinadas formaciones sociales, en cierta época. En el mismo sentido también sostienen que hay elementos permanentes que hacen a la realidad de la escuela y recurrencias que se evidencian en la particularidad de las distintas instituciones. El concepto permite pensar como unidad lo que de otro modo solamente podría ser enunciado como características múltiples.

«La modernidad ofreció y puso en pie una arquitectura simbólica y material. Esta, bajo el nombre de sistema educativo, expresó y sigue expresando un modo instituido de tramitar aquello de la educación que quería/podía ofrecerse para el gran número (aun dejando fuera de dicha forma a no pocos). Lo hizo con modalidades organizacionales y en contextos específicos de acción que se consolidaron alrededor de ciertas invariantes, a las que damos el nombre de forma o formato escolar». (Frigerio, 2007)

También están los expertos que refieren a la **“gramática escolar”** como conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por maestros y profesores; modos de hacer y de pensar compartidos, aprendidos a través de la experiencia.

La alta estabilidad del sistema escolar podría explicarse, para otros, por la creación de un **“discurso o dispositivo pedagógico”**, dinámica que ordena y posiciona a la vez que guía la práctica.

Cualquiera de estas perspectivas que explican la institución escolar, su permanencia y/o rigidez, su significatividad identitaria y su resistencia al cambio, no es producto de estos tiempos, sino que ha sido preocupación de larga data en nuestro país.



«Si admitimos que el pensamiento se inicia en una situación problemática que reclama acción, para no repetir ideas y acciones -lo que es muy frecuente en materia educativa- nada mejor que plantear dudas con respecto a la forma en que hoy se realiza la educación, dudas que creemos más que nunca justificadas porque el clima cultural y social del presente difiere del que acusaba no más lejos de cincuenta años.» (Reyes, 1971)

Por otra parte y continuando con esta línea de pensamiento, Reina Reyes plantea: *«La historia describe las formas que revistieron el Estado, la Iglesia, las universidades, las escuelas, y pone en evidencia que toda institución es expresión formal de los ideales que al crearla animaron a los hombres. A su vez, la psicología descubre que quienes integran una institución desarrollan actitudes adecuadas a ella; pero no ha sido fácil advertir que la “conducta institucional” tiene un poder esclavizante y se opone al cambio exigido por nuevas situaciones vitales. Se ha denominado retraso cultural a la discrepancia existente entre las conductas tradicionales y las que corresponden a la transformación de la sociedad.»*

Continúa diciendo Reina Reyes en su libro: *«La humanidad vive hoy un dramático malestar creado por el enfrentamiento entre quienes aceptan y defienden, por interés o por ignorancia, formas de vida impuestas por instituciones creadas en el pasado y quienes, animados por el deseo de liberación de todos los hombres, quieren modificarlas. [...] ¿La educación que hoy ofrecemos a niños y a jóvenes crea disposiciones mentales para liberar al hombre de la influencia de instituciones que están llamadas a transformarse o desaparecer? ¿El educador de nuestros días puede liberarse de esa influencia para poder orientar a las nuevas generaciones hacia un futuro mejor?».*

Sería inocente pensar que todas las variables de una institución se encuentran o podrían someterse a control. Algunas de ellas escapan de la intencionalidad del docente e intervienen en esa compleja relación pedagógica característica del mundo escolar. *«La sociología de la educación denomina “currículo oculto” a aquellos aspectos no explícitos del currículum que explican la cara más adaptativa de la educación, esa que se socializa en la cotidianidad en modos de ser, de creer, de hacer y de sentir, y que a la vez obstaculizan, alteran o estigmatizan la convivencia humana; y, por lo tanto, afectan la relación pedagógica en su rol transformador.»* (Everett, 2008:17)

Interrogar la cultura escolar con el fin de tomar conciencia de cuáles son los mensajes subyacentes que desde ella se están enviando, tiene por finalidad poner en evidencia los mecanismos de transmisión ideológica para generar prácticas educativas emancipadoras promotoras de cambio y transformación.

Es notorio que la propuesta educativa a lo largo del siglo XX se sostuvo en un conjunto de definiciones universales: la universalidad del derecho a ser educado, la universalidad de los contenidos que debían ser difundidos por la escuela y con ellos, la constelación de valores legitimados desde el Estado y, finalmente, la universalidad de un formato escolar que organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje.

«La uniformidad de un modelo -en el cual la cultura que se valida y se convierte en hegemónica es la occidental y cristiana- sigue invadiendo nuestras formas de actuar como un proceso sin límites, fuertemente atractivo, en el que nadie puede quedar al borde del camino.» (Everett, 2010:37)

Momentos de ruptura y necesidad de cambios

«[...] La "universalización del derecho a la educación" está poniendo en jaque la definición universal de lo escolar, tanto en la dimensión de los contenidos como en sus formatos y organizaciones.» (Tiramonti, 2008)

Se ponen así en cuestión las estructuras permanentes para cumplir con el derecho al conocimiento, formas que se configuran en obstáculos reales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la escuela del siglo XXI.

«Toda persona tiene derecho a la educación. [...] la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz. [...] capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades a favor del mantenimiento de la paz.» (OEA, 1988, "Protocolo de San Salvador")

No se está cuestionando aquí la importancia o la definición universal del derecho a la educación, sino que partiendo de este reconocido derecho se intenta pensar un proceder que permita una transformación acorde a las necesidades actuales y futuras de la sociedad uruguaya. Generar una estructura de sostén que permita incluir a todos en la educación sin discriminación alguna y fortalecer el lazo entre lo individual, lo familiar y lo social como espacio más amplio. Esta es una función eminentemente política de la escuela, en la medida en que construye el espacio de lo colectivo y, a la vez, proporciona elementos comunes que hacen a los individuos partícipes del espacio colectivo.

En el ámbito de la educación esto implica, por un lado, plantear una educación inclusiva, en la que quepan todas las personas con sus diferencias y sus particularidades; por otro, generar un aprendizaje que conozca, respete y valore la diversidad. Diversidad que no solo proviene de la cultura, sino también de todas las formas de diferencias tales como las de género, discapacidades y preferencias sexuales, de edad, de raza, de extracción social, de nacionalidad, de región, de religión, de espacios naturales.

«La diversidad es también una realidad en nuestro país y exige nuevos espacios de integración. Ella se manifiesta en la educación cada vez más diferenciada, generando al costado del sistema heredado del pasado, las más diversas formas de respuesta a las nuevas necesidades. Incluso el mismo sistema educativo formal muestra alguna tendencia a la diferenciación.» (Arocena, 1996)



Una educación inclusiva exige cambios educativos profundos y cuidadosos de la realidad pedagógica. Es praxis nacida de un cuerpo teórico respetuoso de principios humano-sociales de alcance universal, que se encamina al cultivo de la participación, la solidaridad, la tolerancia, la justicia y la convivencia. De acuerdo a una perspectiva holística e integrada, la educación ha de prestar atención a la diversidad, estimarla y abrir canales de comunicación.

«Desde esta perspectiva, la educación intercultural supone un compromiso con la justicia cultural y social. Se pretende que las personas y los grupos se sientan “iguales desde la diversidad”, es decir que no haya desequilibrios ni supremacías, y que estén en condiciones de convivir. Se apuesta por la vida democrática y plural en todos los ámbitos.» (Everett, 2010:42)

Educación para todos y políticas públicas

Las transformaciones de la sociedad actual han profundizado las limitaciones del aparato escolar para asegurar el acceso universal a una educación de calidad, dificultades que no logran paliar otras políticas públicas; así como tampoco los movimientos sociales, que no pueden construir alternativas pedagógicas adecuadas a poblaciones y comunidades excluidas.

Esto pone en cuestión varios y variados frentes, entre los cuales se pueden mencionar la autonomía de la organización, las formas tradicionales de la escolarización, los programas de inclusión, la participación de la ciudadanía en la definición de las políticas públicas educativas, la definición del currículo, el sentido político de la educación, el trabajo docente, el financiamiento, etc.

Es necesario avanzar en propuestas educativas que contemplen a los alumnos como sujetos de derecho, considerando que todas las personas son titulares de derecho y no personas con necesidades que deben ser asistidas. Así, las intervenciones en materia de política pública deben interpretarse como forma de efectivizar las obligaciones jurídicas exigibles que señalan las leyes nacionales e internacionales en materia de Derechos Humanos.

Atender efectivamente a los derechos humanos y sociales, y particularmente atender el derecho a una educación inclusiva y el derecho a ser educado en Derechos Humanos, es fundamentalmente un camino para el fortalecimiento de la democracia.

Esto implica repensar la participación e incidencia de las organizaciones y movimientos sociales en la construcción de un nuevo modelo de educación, y en el diseño y gestión de las políticas públicas como parte constitutiva del derecho a la educación.

«Hay indicios de la formulación de políticas públicas que favorecen la educación (...), pero éstas no se han consolidado como políticas de Estado, sino que se expresan como una constelación, frecuentemente muy dispersa, de programas y proyectos temporales. El desarrollo institucional es desigual. Hay carencias y rezagos que son evidentes (...).» (IIDH, 2003:11)

Cambios y desafíos...

¿“Nuevas formas de hacer escuela”?

Los formatos escolares no son buenos o malos per se; son los rasgos del tipo de institución que las sociedades fueron capaces de armar para resolver la cuestión de una educación con pretensiones de universalización. Pensar un cambio de la educación desde el concepto de “formato escolar” no deja de tener validez. Más aún, es parte de un emergente que denuncia que la escuela está desbordada por problemas derivados de una fuerte diferenciación social, de la distribución desigual de los beneficios del crecimiento económico y la modernidad, de nuevos arreglos familiares y de una transferencia a “lo escolar” de las responsabilidades parentales.



“Espejismos” transformadores

Los impactos en el quehacer escolar son inevitables: desigualdad en los aprendizajes, deserción, asistencia intermitente, inasistencias larvadas, falta de atención a la diversidad, violencia, déficit de participación comunitaria y estudiantil, entre otros.

Es necesario, de todas formas, advertir que la discusión del “formato escolar” como herramienta particular de los colectivos docentes para responder a los problemas socio-educativos, puede convertirse en un encare restringido que oculte la dimensión macro de los problemas. Las nuevas experiencias y propuestas fundadas en la acción y la reflexión de los equipos de maestros son relevantes en tanto sean evaluadas, validadas e integradas a una discusión más amplia que alcance a la política educativa; de lo contrario estaríamos cayendo en una suerte de optimismo pedagógico de las iniciativas particulares que alejaría a las autoridades centrales de las responsabilidades políticas que les competen.

No se puede dejar únicamente en manos de los maestros la búsqueda de soluciones a estos problemas, ni atribuir a cambiar “formatos escolares” el poder desmesurado de alcanzar respuestas a tan fuertes condicionamientos sociales. Esta reflexión, lejos de desconocer la actividad concreta de colectivos comprometidos con la realidad acuciante que portan sus alumnos, intenta evitar caer en un “espejismo de transformaciones” que una vez más pueda generar frustración y desgaste.

Es inadmisibles depositar en los centros de enseñanza el peso único de dar alternativas a una crisis de los sistemas educativos de tal profundidad que lleva a J. C. Tedesco a hablar de pérdidas de sentido, y a Pérez Aguirre de analfabetismo en derechos humanos. Crisis de participación por falta de formación para poder hacerlo, según Tenti Fanfani; crisis en un tiempo de deshumanización (Fernando Savater); un tiempo en el cual la inseguridad y la vulnerabilidad son expresiones de vida puestas de cara a la contingencia, la percepción de que “todo puede ocurrir” y que frente a ello “nada puede planificarse a largo plazo”, de acuerdo al planteo de Christian Retamal, entre otros.



Estas consideraciones sobre la crisis de la educación, los desafíos de construir nuevas formas de hacer escuela y de poner en duda el impacto del cambio a partir de “formatear” la escuela, abren nuevas polémicas e interrogantes que actualizan las interpelaciones de Reina Reyes.

«¿La educación que hoy ofrecemos a niños y a jóvenes, crea disposiciones mentales para liberar al hombre de la influencia de las instituciones que están llamadas a transformarse o desaparecer?» (Reyes, 1971)

¿La autonomía de los centros educativos y la determinación local, así como la autonomía profesional del docente, son condición suficiente para cambiar la educación y a las propias instituciones?

¿Si la “escuela sola no puede” y requiere aliados para procurar las condiciones de “educabilidad”, cuáles deben considerarse para preservar la autonomía, la laicidad y la competencia legal del ente?

¿El derecho a una educación inclusiva y de calidad para todos, se asegura con una contextualización curricular ajustada a las características particulares del entorno?



«¿El educador de nuestros días puede liberarse de esa influencia para poder orientar a las nuevas generaciones hacia un futuro mejor?» (Reyes, 1971)

Quizás la “nueva forma de hacer escuela”, de forjar cambios y liberarse de las instituciones “llamadas a transformarse o desaparecer”, sea un proceso de discusión académica y política, gremial y sindical, que instituya la centralidad de la educación en la cuestión pública, y una actitud reflexiva del Magisterio sobre sus prácticas y la dimensión política de las mismas.

«Se podría decir, (...) que el problema a la vez político, ético, social y filosófico que se nos plantea hoy no consiste tanto en intentar liberar al individuo del Estado y de sus instituciones, cuanto liberarnos a nosotros mismos del Estado y del tipo de individualización que este conlleva. Hemos de promover nuevas formas de subjetividad que se enfrenten y opongan al tipo de individualidad que nos ha sido impuesta durante muchos siglos.» (Foucault, 1986)

Dejo este planteo, en principio a la consideración de mis colegas y como una forma de poder pensar juntos.

Bibliografía citada y consultada

- AROCENA, José (1996): “Exclusión social. Apuntes para un debate sobre la crisis del modelo de integración” en el Seminario *Exclusión socio-cultural y políticas locales de adolescencia y juventud*. Junta Departamental de Montevideo, 7 y 8 de noviembre de 1996. En línea: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/bajarch/eventos/mdeo/iv/arocen.doc>
- EVERETT, Ana A. (2008): “Educación en Derechos Humanos. El currículo escolar y sus dimensiones latentes” en Revista *QUEHACER EDUCATIVO*, N° 87 (Febrero), pp. 17-22. Montevideo: FUM-TEP.
- EVERETT, Ana A. (2010): “Educar desde y hacia la multiculturalidad” en Revista *QUEHACER EDUCATIVO*, N° 100, Edición Especial (Abril), pp. 37-44. Montevideo: FUM-TEP.
- FOUCAULT, Michel (1986): “Por qué hay que estudiar el poder: la cuestión del sujeto” en AA.VV.: *Materiales de sociología crítica*. Valencia: La Piqueta.
- FRIGERIO, Graciela (2007): “Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable” en R. Baquero; G. Diker; G. Frigerio (comps.): *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: del estante editorial. Serie Educación.
- INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS (IIDH) (2003): “El panorama actual de los derechos humanos y la democracia”. San José, abril de 2003. En línea: <http://www.enj.org/portal/biblioteca/civil/amparo/34.pdf>
- OEA (1988): Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales, “Protocolo de San Salvador”, Artículo 13.
- REYES, Reina (1971): *¿Para qué futuro educamos?* Montevideo: Ed. Alfa.
- TIRAMONTI, Guillermina (2008): “Introducción”. Dossier “La tensión entre lo universal y lo particular en la forma escolar” en Revista *Propuesta Educativa*, N° 30 (junio). Buenos Aires: FLACSO.
- TIRAMONTI, Guillermina y otras (2007): *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Informe final*. Buenos Aires: FLACSO. En línea: <http://www.redetis.org.ar/media/document/tiramontireingreso.pdf>