

Revisando supuestos

Antonio Romano | Magíster y Licenciado en Ciencias de la Educación. Asistente Técnico del Programa de Maestros Comunitarios. Programa Infamilia en el CEIP.

En el siguiente artículo nos proponemos poner en discusión algunos de los supuestos que estructuran el discurso pedagógico actual. Proponemos enunciar dichos supuestos en clave de axiomas. Elegimos esta forma de expresión porque, aunque en la vida cotidiana no se expliciten así, cumplen con la misma función que en un axioma en un sistema explicativo; es decir, estos se instalan como certezas que no se discuten y organizan las formas de comprensión de las prácticas dotándolas de sentido.

Por esta razón nos parece fundamental ponerlos en discusión para que, una vez explicitados, podamos asumir la adopción de estos supuestos no como parte de un “credo pedagógico”, sino a partir de decisiones conscientes. Si bien no podemos olvidar que históricamente la profesión docente en sus orígenes ha estado fuertemente vinculada con los oficios religiosos del monje, del cura o del sacerdote (tanto Durkheim como Adorno dejan constancia de esta genealogía), la tarea de enseñar como actividad profesional no puede ser confundida con la idea de un sacerdocio laico¹. El sentido de la función docente en las nacientes repúblicas está relacionado con la idea de hacer (auto)conscientes a los sujetos como sujetos de derecho; es decir que la fuente de sujeción no es otra que la de la ley, pero no de cualquier

ley, sino de aquella que nos damos a nosotros mismos. Este es el sentido más radical de la auto-nomía como proyecto, tal como lo plantea Castoriadis. Y esto, ningún catecismo lo puede lograr. El catecismo adoctrina, ubica al sujeto en posición de súbdito; la enseñanza democrática habilita al sujeto a ubicarse en un lugar no dado ni por naturaleza, ni por nacimiento.

Por eso la enseñanza laica no puede basarse en la creencia, como Jean Jaurès (1945) lo planteó hace más de un siglo. En una fórmula breve, aunque no menos revolucionaria, Jaurès sintetiza el programa de la enseñanza estatal a través de una consigna: «*Esto vales, esto debes*». Desde esta perspectiva, la educación se dirige a cada uno de nosotros para “decirnos”, para constituir el “nosotros” en un nuevo sujeto político: el ciudadano.

Esta perspectiva va mucho más lejos que la idea de que el otro aprenda historia, o a participar, como una condición que a futuro le permitiría aprender a ejercer la ciudadanía. El punto que plantea Jaurès es difícil de traducir en términos pedagógicos, aunque no menos importante; la interpelación que la escuela debe realizar es el reconocimiento del otro, en tanto igual en dignidad como cualquier ser humano. Y en tanto que sujeto digno, comprometido con esa forma de vida que garantiza el reconocimiento del otro a través de la aceptación de la igual dignidad de cada uno de nosotros y, por ende, de la especie humana. Porque la dignidad no se trasmite a través de ningún dogma,

¹ Esto tampoco significa olvidar que la conexión con el ejercicio religioso es más estrecha de lo que estamos dispuestos a aceptar, puesto que la profesión docente pretende responder también a la idea de un llamado, de una vocación.



como tampoco puede desarrollarse a través de una enseñanza dogmática, porque la dignidad apela, en primer lugar, al supuesto de nuestra inteligencia como condición de posibilidad y de aceptación de nuestro lugar.

Lo que la escuela interpela es nuestra condición de seres inteligentes y capaces de tomar decisiones. Y en ese acto nos eleva por sobre nuestra condición animal. Devenimos en humanos a partir de la educación. Para los romanos, la paternidad no tenía que ver con la concepción biológica de la herencia de sangre, sino con la decisión de levantar al niño del piso. Elevarnos más allá de nuestra condición biológica, sin otra restricción que nuestras capacidades. Este fue el proyecto que abrazaron las repúblicas democráticas. Por eso, la interpelación que la educación realiza a cada uno de nosotros no tiene otro objeto más que nuestra capacidad, como parte de la especie, de realizar nuestra condición humana.

Y este proyecto no puede realizarse sobre la base de ninguna creencia, salvo aquella que sostiene la fe y el valor del ser humano. Porque lo que consagra nuestra condición como ciudadanos es nuestra capacidad para discernir y no la adhesión a alguna clase de credo. Y sería extremadamente contradictorio pretender forjar un espíritu libre a fuerza de supuestos sin discusión. O mejor dicho, la primera creencia que una educación republicana debiera sostener es en la inteligencia de cada uno de nosotros, y

el altar donde se podría rendir el culto a esta creencia, el pupitre, no podría realizarse sino a través del ritual de la *crítica* (Kintzler, 2005).

Partiendo de esta perspectiva vamos a someter algunos supuestos que se han convertido en sentido común del campo educativo:

Axioma 1. “Las instituciones educativas están en crisis. El ‘dispositivo pedagógico’ propio de la modernidad, se ha derrumbado simbólicamente, se halla destituido, no inexistente, sino carente de significación social”.

Corolario 1.1. “Se percibe una pérdida de credibilidad en las posibilidades de la escuela de fundar subjetividades”.

Corolario 1.2. “La crisis se expresa en forma más cruda en contextos signados por la carencia”.

Existe una corriente de pensamiento que ha logrado un fuerte predicamento en el campo pedagógico: aquella que sostiene la idea de la “destitución de las instituciones educativas” y la “pérdida de la eficacia simbólica de los dispositivos pedagógicos” producto de la crisis de la modernidad. Lo interesante de este argumento es que, a pesar de su pretendido reconocimiento de la historia como factor explicativo de la crisis actual (la situación no sería sino el resultado de procesos de larga data como la globalización, la caída de los Estados-Nación, etc.), no es capaz de explicar una constante que es propia del discurso pedagógico: la idea de que la educación nació en la modernidad en crisis.

Cuando uno revisa los discursos sobre o desde el campo educativo se encuentra con enunciados como el de Quijano, referente a que la educación secundaria, vista desde 1933, ya había nacido en crisis².

Y esto que puede resultar una exageración, creemos que pone la cuestión en su justo término: la experiencia de la crisis es constitutiva de la educación moderna, porque la versión hegemónica que se construyó de la modernidad la caracteriza como una ruptura con la tradición. ¿Cómo se puede educar a una nueva generación si aquello que se considera necesario transmitir no tiene valor? Esta es una de las paradojas a las cuales se enfrentó la educación moderna y que no pudo resolver. La educación es, como la han caracterizado Arendt o Sloterdijk, una actividad conservadora; pero no políticamente conservadora, sino conservadora de aquello que una sociedad considera valioso a ser transmitido³. (Enseñar lo nuevo es una paradoja: porque para quien aprende, o bien todo es nuevo porque no lo sabe, o bien es nuevo en relación a otros saberes, pero en el acto mismo de ser enseñado se vuelve viejo porque ya lo sabe. Lo nuevo y lo viejo en educación son relativos a las posiciones del maestro y el alumno: el maestro enseña siempre cosas viejas, el alumno siempre que aprende, aprende algo nuevo, por la sencilla razón de que antes no lo sabía).

Entonces, hablar de crisis de la educación hoy, o bien es una especie de eterno retorno que no hace más que ubicarnos en el mismo lugar en que una lectura de la modernidad nos colocó; o bien intenta caracterizar la especificidad de la “crisis actual”, y allí lo que puede tener de sentido no es la idea de crisis misma, sino la modulación particular del

término. Pero en cualquiera de los dos casos, este discurso no haría más que reforzar una interpretación de la tradición de la modernidad, entendida esta como ruptura con la tradición y no como una forma diferente de relación con la tradición, que asume a la crítica como su condición constitutiva.

Por tanto, el corolario primero que se deriva de este axioma termina de resultar o falso o tautológico. La posibilidad de fundar subjetividades tradicionales sin duda que está en crisis. La pregunta es si la posibilidad de producir interpelaciones, como la que proponía Jaurès, se volvió imposible en la escuela. Y aquí creemos que estas concepciones se miden con la vara de lo que entiende por “formación” o “educación”: si formar al ciudadano implicaba la obediencia a una forma de autoridad tradicional, sin duda que esta está en crisis. La pregunta es si no estaremos asistiendo a una forma de construcción de ciudadanía no apoyada en la afirmación de identidades homogéneas tal como algunas corrientes la pensaron en el siglo XIX. Si esto es así, bienvenida la crisis.

Axioma 2. “El concepto de ‘diferentes’ es sinónimo de la sociedad actual, por lo cual nuestras estructuras profesionales deben ir cambiando”.

Corolario 2.1. “La *diversidad* ha eclosionado en nuestras aulas. Y nos **demandamos atención**”.

Corolario 2.2. “Tenemos que aprender a trabajar con nuestra realidad: niños muy *diversos*, con historias de vida inimaginables, castigados, resentidos, con el 70% de hogares monoparentales, con escaso apoyo familiar y como reflejo de todo esto, con funcionalidades también diferentes”.

Cuando se piensa en aquello “positivo” que caracterizaría a la situación y que nos interpela, se plantea que es el reconocimiento de la existencia de “diferencias”, o mejor dicho, de la diversidad como un hecho incontestable de la sociedad actual. Por tanto, si alguien pensara en la crisis de la educación desde esta perspectiva, no podría dejar de celebrar este acontecimiento. Se plantea que esta situación no sería producto del cambio de las concepciones pedagógicas, sino que esta realidad estaría “eclosionando” en las aulas como síntoma de una transformación más general, que obligaría a modificar las perspectivas.

² Es importante recordar que la Enseñanza Secundaria como organismo independiente de la Universidad recién se consagra a través de la ley sancionada durante la dictadura de Terra, es decir, 2 años después de realizado el comentario de Quijano. En ese momento dice: «¿Y qué decir de nuestra enseñanza? ...de la enseñanza secundaria en crisis desde que fue implantada...» (Acción, 28 de enero de 1933).

³ En una entrevista reciente, Sloterdijk plantea: «La educación en sí es en esencia una actividad conservadora. Un profesor progresista es un conservador que esconde el lado retrógrado de su actividad. A un verdadero educador no se le ocurriría proponer, como acaba de hacer el nuevo ministro de Cultura en Alemania, la introducción de la música pop en la enseñanza escolar. Esa locura pretendidamente progresista oculta un núcleo vacío o reaccionario. En resumen, habría que ser conservador con las riquezas adquiridas. No se puede pertenecer a una civilización si se la desprecia. La civilización no consiste sólo en saber hacer, sino en saber apreciar la riqueza. Y ser de izquierdas equivale a combatir la pobreza en todos sus ámbitos» (Revista N). En línea: <http://www.clarin.com/suplementos/cultura/2003/06/28/u-00211.htm>



Ahora bien, los corolarios (2.1. y 2.2.) de este axioma casi como por un embudo conducen a lo mismo que el axioma anterior (1.2.): la clave desde la cual se piensa finalmente la diversidad en la escuela sería la irrupción de la crisis en los sectores más pobres; allí donde se constataría la aparición de “historias de vida inimaginables, castigados”, etc. La diversidad que se celebra como punto de partida para pensar la situación educativa, finalmente se impone porque la realidad castiga a los niños que no vendrían a la escuela como antes. Ahora, la miseria estaría provocando situaciones que resultaban inimaginables... antes. Esta posición no puede escapar de una visión fuertemente nostálgica: si cambiamos es porque las cosas no son como eran antes, sino... mucho peor.

Y esta posición es la que se define en la caracterización de las escuelas: cuando se piensa a las escuelas según el contexto en el cual se encuentran, no como otrora en función del medio (rural o urbano), sino en función de las carencias (Bordoli, 2006; Santos, 2006; Romano, 2006). Los tipos de escuela hoy, la diversidad de propuestas, se explican en función de las carencias: ya sean carencias del contexto, del rendimiento, de la educación de las familias, etc. Pero esta idea de pensar desde la carencia no hace más que reforzar el opuesto desde el cual se la mide: la normalidad.

De ahí que, aunque se reivindique la “diversidad”, la normalidad sigue siendo el patrón desde el cual se mide a todas las escuelas, a todas

las familias y a todos los alumnos. La diferencia estriba en que hay que pensar en escuelas “diferentes” para pensar la “diversidad” de situaciones que se producen. Pero finalmente, la única diversidad que se traduce en la política educativa es aquella que se deriva de los contextos sociales; es decir, de acuerdo a un conjunto de variables que caracterizan las condiciones de vida de las familias. Se podría plantear que la política educativa está “fascinada” con la pobreza, es decir, que no puede pensarse desde otro lugar. De ahí que sea más ajustado hablar de diversidad, que presupone a la homogeneidad como su opuesto, que de diferencia⁴.

Axioma 3. “Cualquier propuesta educativa, para que funcione, debe estar *contextualizada*”.

Corolario 3.1. “El interés y la motivación se logran partiendo de la realidad más inmediata del niño, para luego extenderse a los territorios del saber en que se encuentran más alejados, pero nunca perdiendo de vista la conexión con su realidad cotidiana”.

Este presupuesto también se deriva de la política educativa y la propia caracterización de las escuelas: “Escuelas de contexto socio-cultural crítico”, que se resume en el eufemismo “Escuela de contexto”. ¿Qué sería una escuela de contexto? Aquella en la que no hay que referirse


⁴ El opuesto y complementario de la diferencia es la identidad.

al lugar donde esta ubicada para saber lo que pasa allí. Y lo interesante es que esta misma idea de escuela de contexto como una escuela en la cual ocurren cosas diferentes a las que ocurren en una escuela común, por ejemplo, que los padres le den de comer pasto a los niños los fines de semana porque no tienen nada para darles⁵. En este contexto, ¿qué puede darles la escuela? La respuesta es casi automática: lo primero es que hay que darles de comer.

Y en este marco, ¿qué significa contextualizar una propuesta pedagógica? Parecería que esta es una pregunta que se vuelve carente de sentido. Porque no se puede contextualizar en un lugar donde no hay nada, ni siquiera aquello que caracterizaría a lo humano (porque pasto solo comen los animales, no las personas). Contextualizar en una escuela de contexto no puede significar otra cosa que darles a los niños todo lo que les falta para que sean niños; todo menos lo que una escuela puede darles: conocimiento. Porque allí habría otras urgencias y la educación no es una de ellas.

Soy consciente de que estoy extremando la posición, pero me interesa hacerlo a los efectos de poder percibir algunos de los contrasentidos que se instalan en los discursos pedagógicos y amenazan con neutralizar la posibilidad de que lo educativo tenga lugar en las aulas. El eufemismo “escuela de contexto” contiene, como su opuesto, la idea de que las escuelas normales serían aquellas en las que no habría que hacer referencia al contexto.

Y esto podría ser interpretado al menos de dos formas distintas: desde una perspectiva nostálgica de un pasado perdido, en el que supuestamente las diferencias sociales entre las familias no serían tan acentuadas como en la actualidad, y que hoy no tendríamos más remedio que asumir como inexorable; otra forma de entenderlo sería que la propia idea de escuela contiene una aspiración a una cierta universalidad como proyecto, que estaría más allá de las realidades particulares en las cuales se halla inserta.

Desde esta última perspectiva, la idea de universalidad no sería sinónimo de homogeneidad, sino que aspira a reconocer -como lo planteamos al principio- la idea de que la escuela como institución apunta a interpelar a todos los niños y adolescentes como iguales en dignidad. Nos parece que vale la pena seguir sosteniendo este proyecto, y la afirmación de otras perspectivas que lo ponen en cuestión no termina más que señalando, por ausencia, aquello que este proyecto sostiene: la igualdad de todas las inteligencias como condición de la construcción de la República. 

Bibliografía

- BORDOLI, Eloísa (2006): “Metamorfosis de un discurso. Una nueva forma de entender la relación escuela/medio” en Pablo Martinis (comp.): *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: Ed. Psicolibros-Waslala.
- JAUÈS, Jean (1945): “La instrucción moral en la escuela” en Jules Ferry y otros: *La escuela laica*. Buenos Aires: Ed. Losada.
- KINTZLER, Catherine (2005): *Tolerancia y laicismo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- ROMANO, Antonio (2006): “Lo que no tiene nombre: la pobreza en la educación” en Pablo Martinis; Patricia Redondo (comps.): *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Autores: Pablo Martinis, Isabelino A. Siede, Myriam Southwell, Limber Santos, Patricia Redondo, Raumar Rodríguez Giménez, Antonio Romano, Eugenio Perrone, Eloísa Bordoli, Germán Cantero y Virginia Manzano. Buenos Aires: del estante editorial. Serie Educación.
- ROMANO, Antonio (2007): “La escuela de los otros” en Pablo Martinis (coord.): *Informe de Avance del Proyecto de Investigación “Las formas del gobierno de la pobreza en el Uruguay de la agudización de la crisis (2002- 2004). Crisis y búsquedas de rearticulación de un proyecto educativo nacional”*. Papeles de trabajo. Montevideo: FHCE, UdelaR.
- SANTOS, Limber (2006): “La escuela pública uruguaya: de la escuela en el medio a la ‘Escuela de Contexto’” en Pablo Martinis (comp.): *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: Ed. Psicolibros-Waslala.

⁵ Para ver un análisis de la cobertura de prensa de esta noticia, ver Romano (2007).