

Educación, desigualdad y diferencia

Los términos del debate

Inés Dussel | Investigadora, Área Educación. FLACSO/Argentina.

Pensar hoy la cuestión de la igualdad y la diferencia en los sistemas educativos supone incorporar visiones menos ingenuas y probablemente menos optimistas sobre lo que hacen y pueden hacer las instituciones escolares. Después de la crítica reproductivista de los años '70 y '80, pocos dudan, en la actualidad, que la escuela ha supuesto un orden institucional particular, histórico y contingente, que tuvo mucho que ver con la producción de profundas exclusiones y desigualdades, y no solo con la producción de sujetos alfabetizados.

También es cierto que la década del '90, con los vientos arrolladores de la transformación capitalista y de cambios profundos en las relaciones sociales, colocó a los sistemas escolares como casi los únicos ámbitos en los que se planteaba una resistencia a los valores imperantes y se defendía un ideal de igualdad. Sobre todo en el Río de la Plata, donde la tradición de la escuela estaba indisolublemente ligada a la formación del ciudadano y a la estructuración de la república, el sistema educativo apareció como un espacio diferente, con posibilidades de discutir y proponer otro tipo de políticas intergeneracionales y de saberes que los que se imponían en el mercado. La tentación de la nostalgia estuvo -y está- a la vuelta de la esquina: frente a los males que nos acechan, la vieja escuela parece un baluarte a defender.

Creo, sin medias tintas, que hay que resistir esta caída melancólica en la nostalgia, y animarse a revisar las tradiciones de la igualdad y la diferencia en nuestras escuelas, para darle paso a otras articulaciones posibles que las que estuvimos acostumbrados a habitar en el siglo pasado. Me gustaría, en este breve artículo, repasar

algo de esas tradiciones, para replantear una pedagogía escolar que quiera sostener la igualdad, pero que habilite otros márgenes de libertad y de democracia que las que fueron posibles en el siglo XX.

Todos sabemos que 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. En el Río de la Plata, la propuesta de Sarmiento y de Varela buscó 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 solo 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



Foto: Concurso fotográfico QE / Alicia Rodríguez

el mismo grado de civilización. Con pocas variaciones, este fue el patrón básico con el que se procesaron las diferencias en las escuelas. Apareció una variedad de jerarquías, clasificaciones y descalificaciones de los sujetos, cristalizando la diferencia como inferioridad, discapacidad o incapacidad, ignorancia, incorregibilidad. 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.

¿Qué pasó con este discurso homogeneizante sobre la igualdad escolar? En el caso argentino, este consenso comenzó a quebrarse en la etapa posterior a la dictadura militar que terminó en 1983, cuando se hicieron más visibles las marcas más autoritarias de esta forma escolar. Los discursos democratizadores y participativos de la década del '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 escolar.

Pero es sobre todo en los '90 que se abrió paso una impugnación más fuerte de la tradición homogeneizante, esta vez unificando proclamas participativas y anti-burocráticas con el eficientismo del discurso managerial. Como lo ha señalado la analista Beatriz Sarlo, la ruptura de un imaginario que se pensaba republicano e igualador es quizás uno de los legados más fuertes que

dejó la década del '90, al menos 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», 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. Vemos aquí alianzas impensadas aun para sus propios protagonistas. Lo llamativo es que, a diferencia de algunas políticas de acción afirmativa o discriminación positiva realizadas en otros países 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. 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 pueden escucharse 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 formación 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? La diferencia es el problema de “los otros”: es claro que esta pedagogía no abre ningún cuestionamiento a las políticas de normalización y exclusión de las diferencias. Pero además está el agravante de que “la pobreza” deja de ser una desigualdad que debe denunciarse, remediarse o al menos provocar cierto escándalo moral, para convertirse en una “diversidad” que debe ser tenida en cuenta como los puntos de partida inmodificables que “traen” ciertos alumnos “porque forma parte de la sociedad”.

El otro elemento que entra en juego en esta redefinición reciente es la transformación de las relaciones sociales. No se trata de demonizar al mercado, pero es indudable que los cambios tecnológicos y culturales impulsados, en primer lugar, por las industrias culturales de masas han transformado profundamente las relaciones sociales, la idea de lo íntimo y lo privado, y las razones públicas. La diversidad es hoy entendida como la razón del cliente, como la posibilidad de elegir y de satisfacer las demandas de un consumidor. Esta nueva articulación entre libertad y consumo, que enarbolan familias y adolescentes en las escuelas pidiendo que la institución escolar se ajuste a sus intereses y demandas, produce desafíos y tensiones fuertes para la propuesta escolar.

¿Quiere decir esto que tenemos que abandonar el discurso de la diferencia? De ninguna manera. Hacerle lugar a la diferencia como parte ineludible de la experiencia humana es, todavía, una deuda pendiente en buena parte de nuestras escuelas. Hay que pelear contra el paradigma normalizador y excluyente, y empezar a valorar la diferencia, ya no como eufemismo de la desigualdad, sino como aspecto que hace a cada uno de nosotros. Hay que hacerle lugar a la diferencia que habita en nosotros mismos, a la diferencia que nos enseña sobre nosotros

misimos. Las pedagogías de las diferencias que traen los estudios de la discapacidad, las pedagogías feministas o las experiencias escolares con formatos alternativos son aportes importantes en esa dirección.

Al mismo tiempo me parece importante que esa diferencia se sostenga en el marco de un horizonte de igualdad, que deberá redefinirse con términos más plurales. La relación entre igualdad y diferencia siempre estará poblada de tensiones, pero es mejor mantener esas tensiones que anular alguno de los términos. A pesar de todos los planteos del declive de la escuela como espacio de aprendizajes relevantes, las escuelas todavía son, por lejos, la institución pública más importante en promover algún tipo de “sentido común” (definido, más o menos libremente, en relación a la cultura letrada, y no por el mercado de las industrias culturales), y también son de las pocas (si no de las únicas) instituciones que se preocupan por los efectos que la cultura y la sociedad producen en los sujetos, tema no menor si queremos sostener formas de vida colectivas. Que esto tenga un costado autoritario y de imposición, nadie lo duda; pero considero mejor correr ese riesgo -y en todo discutir y cuestionar esa autoridad que construye la escuela- que promover el abandono de cualquier discusión pública sobre qué nos constituye como sociedad, qué lazos queremos mantener en común, y qué queremos legarles a los que siguen, pensando en el conjunto y no en la satisfacción del consumidor. Este es un debate que debemos encarar con seriedad en el sistema educativo, para no caer en la trampa melancólica ni en la de la satisfacción del cliente. La escuela debería apuntar a otra construcción de lo público, más perdurable, más generosa, y más democrática. ☺