

La escuela y la diversidad: un debate necesario

por INÉS DUSSEL coordinadora del Área Educación de FLACSO/Argentina. Ph.D. de la Universidad de Wisconsin-Madison. Profesora de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés

¿QUÉ HAY DE VERDADERAMENTE INTEGRADOR EN EL DISCURSO EDUCATIVO ACTUAL? ¿EN QUÉ CONSISTE LA PROCLAMA PLURALISTA DE ACEPTAR AL DIFERENTE, AL DIVERSO, AL EXCLUIDO? EN MUCHOS CASOS, ESE DISCURSO PRESENTA LA INJUSTICIA Y LA DESIGUALDAD COMO UN ESTADO DE COSAS INMODIFICABLE. ES PRECISO, POR ESO MISMO, REPENSAR LA ANTIGUA FUNCIÓN IGUALADORA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA.



HUGO PADELETTI
Jardín secreto, 1965
Acuarela sobre papel

En los últimos años, “atender a la diversidad” se volvió un imperativo en el área de la educación. Allí donde antes se decía “educar al ciudadano”, hoy se recomienda enseñar atendiendo a los contextos diversos y haciendo lugar a la pluralidad de culturas que portan los niños. Para los nostálgicos, ese desplazamiento de sentidos es malo porque se dejó de lado la mejor tradición inclusiva de nuestras escuelas. Para quienes abrazan las nuevas ideas, la educación se volvió más plural y ello debe celebrarse. En este artículo, nos proponemos poner en cuestión estas posiciones, interrogándonos sobre la posibilidad de una escuela que iguale en la diferencia, y que habilite una relación con la diversidad que no perpetúe las injusticias.

De la igualdad homogeneizante a la heterogeneidad desigualadora

La idea de igualdad fue uno de los pilares de la expansión de los sistemas educativos modernos. Por ejemplo, las instituciones de enseñanza 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 la Argentina, la propuesta de Sarmiento y de otros miembros de su generación implicó algo similar: la imagen de ricos y pobres que ocupaban el mismo banco de escuela y recibían idéntica educación fue motivo de orgullo para muchas generaciones. Todos debían ser socializados según un patrón único, sin importar su nacionalidad de origen, 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 el curso de este proceso, 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 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, celebraran a los mismos héroes y aprendieran las mismas cosas, entonces quienes persistieran 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 éste fue el patrón básico con el que se procesaron las diferencias en nuestras escuelas. Así se establecieron jerarquías, clasificaciones y descalificaciones de los sujetos, y la diferencia se cristalizó 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. No era posible pensar en subculturas o culturas alternativas al patrón común, o aun en “identidades compuestas” (*hyphenated identities*), como fue el caso estadounidense. La inclusión propuso una homogeneidad con diferenciaciones, hasta 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 posdictadura, cuando se hicieron visibles las marcas más autoritarias de esta modalidad escolar. Los discursos democratizadores y participativos de los años ochenta lograron articular otras formas de convivencia y replantear, con el apoyo de las psicologías constructivistas, al sujeto de aprendizaje como protagonista activo de la enseñanza, aunque fueron menos efectivos a la hora de cuestionar la estructura básica del sistema. Pero es sobre todo en la década del noventa que se abrió paso una impugnación más fuerte de la tradición sarmientina, esta vez combinando proclamas participativos y anti-burocráticos con el eficientismo del discurso del *management*. Como ha señalado Beatriz Sarlo (*Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura*, 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 del aprendizaje empezó a traducirse, para algunos, como resignación frente a la desigualdad. “Nos acostumbramos a que la sociedad sea impiadosa”, afirma la ensayista, es decir, tomamos como parte de un paisaje estático e inmodificable lo que en realidad fue resultado de políticas concretas, de la acción humana.

En esta coyuntura la “atención a la diversidad” asume un lugar privilegiado en las políticas educativas, que desde mediados de los noventa se ejecutan con la premisa de atender a la pluralidad, combinando la focalización de las prestaciones con ecos del discurso multicultural que proclama la celebración de las diferencias. Lo llamativo es que, al contrario de algunas medidas 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 Estados Unidos a partir de los años sesenta–, 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. La “atención a la diversidad” se volvió muchas veces un eufemismo de la educación para los pobres, de la distribución compensatoria de recursos en un contexto de desigualdad que se dio por sentado.

Ello se evidencia en los sentidos sobre la diversidad que hoy circulan entre los docentes. Ésta es leída, por muchos de ellos, como un indicador de extrema pobreza o de discapacidad manifiesta; no engloba a la diferencia inscripta en cada uno de los seres humanos, sino que remite a 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. ¿Qué significa la apelación a la “diversidad” cuando se trata de desigualdades e injusticias? ¿Es sólo una cuestión de nombres? ¿Qué está faltando cuando se aborda la diversidad en las escuelas argentinas?

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

En el marco de un sistema educativo que evidencia el impacto de la crisis de los últimos años, urge habilitar otros sentidos y prácticas sobre la diversidad en la escuela. A diferencia de otras épocas, en que hablar de política o de economía no estaba bien visto en este ámbito, hoy 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 que contaban con programas sólidos de funcionamiento hace que cobren importancia las dinámicas particulares, los afectos y las personalidades de quienes las habitan. Hace poco, en una escuela del conurbano bonaerense una docente señalaba cómo un alumno le contó 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 relate frente a la clase sin temor a ser sancionado aunque sea moralmente. Este adolescente, ¿buscaba un aliado o alguien que le pusiera un límite? No está claro, pero lo cierto es que la escuela sigue siendo una de las pocas instituciones estatales que, no obstante su debilidad, permanece en pie, está obligada a escuchar dolores, padecimientos y demandas de una manera mucho más abierta que otras instituciones, y 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 profundice. Así, la atención alimentaria, sanitaria y social de los marginados son las enormes demandas que recaen sobre una escuela ya bastante maltrecha en sus recursos materiales y simbólicos. Algunas veces desde el discurso de la seguridad ciudadana (construir escuelas para evitar que estos chicos se transformen en delinquentes) y otras veces desde el discurso que les reconoce derechos ciudadanos igualitarios, los docentes se ven compelidos a hacer algo con ellos, 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 enfrenten por sí mismas.

Por supuesto, éste no es un problema meramente educativo o que pueda resolverse sólo con una pedagogía más inclusiva. Sin embargo, queremos resaltar que, mientras tanto, no da lo mismo una acción pedagógica que otra: una decisión de esta naturaleza funda un horizonte determinado, 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 con el fin de 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 garantías vulneradas. La generación de espacios de diálogo y de aprendizaje conducidos desde la escuela amplía de manera novedosa lo que 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 suscita esta situación 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? ¿Deben saber todo sobre las condiciones de sus alumnos, o más bien se trata de saber que pueden educar? Recientemente, algunos docentes nos manifestaban: *"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 entonces tampoco parece haber lugar para conmoverse, para producir algún encuentro con el otro. Otros docentes, con trescientos alumnos por semana, literalmente no 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, y también de los docentes que no saben qué hacer con ellas y que muchas veces padecen el mismo desamparo; pero por otro lado, frente a tanta impiedad, surge la tentación de ser piadosos, y de vincularse a los alumnos considerándolos sólo como víctimas, nunca como iguales.

Hace poco, el sociólogo Richard Sennett publicó un libro sobre el 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 (*El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, 2003). Quizás es la pregunta por la justicia la que está faltando en el debate sobre la diversidad en la educación. Se trata de un interrogante político y ético que atraviesa al conjunto de la organización escolar y al currículum, y no se resuelve en el espacio de la "educación para los pobres" sino que exige replantear 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 pruebas de ello. Significa apostar a que el conocimiento y la experiencia escolar lo pondrán en contacto con otros mundos que modificarán el propio, y al hacerlo, enriquecerán también el mundo en común. Habrá que reescribir lo mejor de la tradición sarmientina de educación del ciudadano, buscando una verdadera re-forma del sistema educativo, esto es, volver a configurarlo repensando la idea de igualdad homogénea e incorporando formas de igualdad más complejas, dinámicas y plurales. En ese camino, será importante desarrollar nuevas sensibilidades y disposiciones para volver a instalar 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 de cada uno. •

Publicada en **TODAVÍA** N° 8. Agosto de 2004



OSDE | OSDE BINARIO | NEO | BINARIA | FUNDACIÓN OSDE | URGENCIAS 435-1111 | INTERTURIS

© Copyright, todos los derechos reservados. Registro de la Propiedad Intelectual 686737. ISSN 1666-5872

Actualizado

Mayo de 2009