

La escuela y la igualdad: renovar la apuesta

Inés Dussel - Myriam Southwell

La igualdad es un concepto querido por los educadores. La escuela que conocemos se organizó como un medio de distribuir conocimientos a todos, y de producir una cultura común que garantizara la inclusión en una sociedad integrada. Por ejemplo, las instituciones educativas que diseñó la Revolución Francesa (una de las primeras experiencias históricas modernas que se plantea la formación de una sociedad igualitaria) 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. La idea de "escuela pública" como un espacio común que proponía una igualdad en el trato a cada uno de los alumnos y alumnas, colocaba al sistema educativo en línea directa con la formación de la ciudadanía y de la vida republicana.

La noción de igualdad moderna se planteó superar un sistema de castas y jerarquías que establecía distintos derechos y posibilidades para los distintos rangos sociales. El establecimiento de la igualdad ante la ley, si bien todavía hoy dista de ser una realidad efectiva, fue un paso importante para instituir una sociedad basada en principios igualitarios: todos los seres humanos nacen iguales y tienen iguales derechos. Que eso no era así ni siquiera entre los sectores más privilegiados de la sociedad, lo muestra la historia de Mariquita Sánchez de Thompson. Esta mujer valiente tuvo que pedirle al Virrey Sobremonte, en 1804, que intercediera ante su madre para poder casarse con su primo Martín Thompson, en una apelación a la autoridad masculina -exterior a la familia- frente a lo que consideraba una vulneración de sus "justos y honestos deseos" por parte de su madre.⁽¹⁾ Las mujeres, en ese entonces, no eran consideradas iguales a los hombres; sus destinos eran decididos por sus padres o maridos, o por los adultos a cargo de la familia. Tampoco eran iguales los mulatos, los indígenas o las "castas raciales", como se las llamaba entonces. La afirmación de la igualdad como principio constitutivo de la sociedad es uno de los principios de las repúblicas modernas, un principio que no siempre se ha cumplido pero que actúa como horizonte orientador de las prácticas, y como un sentido de lo que es una "vida buena" para todos.

Aunque esta noción de igualdad se fue naturalizando en nuestras lógicas de pensar y de hacer, resulta necesario recordar que la igualdad no fue ni es un concepto unívoco; dicho en términos más precisos, se trata de un concepto con gran densidad semántica. Podemos encontrar dentro de él las implicancias de la igualdad ante la ley, la prohibición en pos de la igualdad, la igualdad como derecho, la igualdad como imposición, la igualdad como punto de llegada o de partida, las experiencias históricas concretas de construir la igualdad, entre otros. ¿Cuál fue nuestra experiencia con la igualdad en la escuela? ¿Cómo podemos pensar hoy en formas más complejas de la igualdad? Quisiéramos, a continuación, empezar a responder estas preguntas, convencidas de que la igualdad sigue siendo un valor fundamental para una sociedad más justa y más plena.

La escuela sarmientina: igualar es lo mismo que homogeneizar

Recordar que la igualdad no es un concepto unívoco resulta útil para pensar la forma en que procesamos esta voluntad de igualar desde el sistema educativo. En la Argentina, la propuesta de Sarmiento y de otros miembros de su generación implicó 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. En el caso de la generación del ochenta, la propuesta fue más suavizar las desigualdades que construir una igualdad: "El amplio edificio de elegantes formas y detalles a que asiste el niño pobre como el rico, no solo tiene la ventaja de suavizar las diferencias de las clases sociales por el roce frecuente y la común educación, sino que es también una condición de nuestra democracia que necesita del molde común de la escuela, para formar la sociedad homogénea que, a la vez, haga posible el régimen representativo de gobierno, evite las catástrofes que la diversa educación y condición social han engendrado en todos los tiempos y en todas las partes del mundo" (Memorias del Consejo Nacional de Educación, 1887, XLIV). Pero más allá de las proclamas, la escuela fue un medio importantísimo para conformar una ciudadanía letrada que se sintió parte de una comunidad inclusiva.

Sin lugar a dudas, la pretensión igualadora puso a la escuela dentro de un canon de tradición democrática, aunque también le dio las armas para excluir o derribar todo aquello que sus parámetros ubicaban por fuera de la igualación. Porque la igualación -a la vez que generaba corrimientos para igualar- construía parámetros acerca de lo deseable y lo correcto. La igualdad se volvió equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indistinta en una identidad común, que garantizaría la libertad y la prosperidad general. No solo se buscaba equiparar y nivelar a todos los ciudadanos, sino también se buscó, muchas veces, que todos se condujeran de la misma manera, hablaran el mismo lenguaje, tuvieran los mismos héroes y aprendieran las mismas, idénticas, cosas. Esta forma de escolaridad fue considerada un terreno "neutro", "universal", que abrazaría por igual a todos los habitantes. El problema radicó en que quienes persistían en afirmar su diversidad fueron muchas veces percibidos como un peligro para esta identidad colectiva, o como sujetos inferiores que aún no habían alcanzado el mismo grado de civilización. Eso sucedió con las culturas indígenas, los gauchos, los pobres, los inmigrantes recién llegados, los discapacitados, los de religiones minoritarias, y con muchos otros grupos de

hombres y mujeres que debieron o bien resignarse a ser incluidos de esta manera, o bien pelear por sostener sus valores y tradiciones a costa de ser considerados menos valiosos o probos.

En ese gesto de volver equivalentes la igualdad y la homogeneidad, la escuela hizo muchas cosas: fusionó las nociones de cultura, nación, futuro, territorio en torno a la idea de nosotros, de algo en común; siempre y cuando se adhiriera a los valores que ella consagraba. Si este "en común" no existía, debía construirlo; aunque esa construcción no estaba exenta de jerarquías y exclusiones.

El desplazamiento de la igualdad a la diversidad

Este consenso sobre la necesidad de pedagogías homogeneizantes como la vía hacia la igualdad comenzó a quebrarse en la posdictadura, cuando se hicieron más visibles las marcas autoritarias de esta forma escolar. A partir de 1983, surgieron propuestas democratizadoras y participativas que plantearon con fuerza la necesidad de regímenes de convivencia más tolerantes en las escuelas. Con el apoyo de las psicologías constructivistas, también se empezó a valorar al sujeto de aprendizaje como protagonista activo de la enseñanza.

La década de los '90 evidencia una impugnación más fuerte de la tradición sarmientina, esta vez unificando proclamas participativas y antiburocráticas con los nuevos discursos sobre la eficiencia de los administradores y el ajuste fiscal. Desde mediados de los '90, muchas de las políticas educativas se han ejecutado con la premisa de atender a la diversidad, partiendo del supuesto de que es necesario realizar una desigualación provisoria o un trato diferenciado, para lograr más tarde una igualdad en el punto de llegada. El problema no es, a nuestro entender, que se hayan focalizado las prestaciones, una medida muchas veces necesaria en un contexto de pocos recursos y de necesidades diferenciadas; lo que aparece como preocupante es que, en esta situación, la igualdad quede postergada a un futuro lejano, que será el efecto de políticas y acciones bastante imprevisibles. Como lo ha señalado Beatriz Sarlo "Nos acostumbramos a que la sociedad argentina sea impiadosa. Ese es un verdadero giro en un imaginario que, hasta hace no tantos años, tenía al ascenso social como una expectativa probable para casi todos." (2) Quizás uno de los legados más pesados que ha dejado esa década en nuestro país es la ruptura de un imaginario que se pensaba republicano e igualador.

La aparición de la noción de diversidad en un contexto fuertemente desigualador permite interrogarnos sobre cómo se procesó la igualdad en nuestro país y cómo se está pensando hoy. Por ejemplo, en otros países, las propuestas del multiculturalismo y el reconocimiento de la pluralidad cultural emergieron en situaciones de auge de movimientos de derechos civiles, que pugnaban por superar experiencias de marginación a minorías étnicas, nacionales o religiosas. La diversidad tuvo en esos casos el inmenso valor de afirmar política y culturalmente los derechos de las minorías. En el escenario de una Argentina en creciente empobrecimiento, en cambio, la diversidad fue vinculándose a nuevos sentidos. La "diversidad" es leída, a veces, como un indicador de extrema pobreza o de discapacidad manifiesta; lejos de ser un valor afirmativo sobre el que lo enuncia, parece referir a una desigualdad total sobre la que hay poco por hacer. "Yo sí que trabajo con alumnos diversos", se escucha a muchos docentes cuando se plantea el tema, y allí inevitablemente surgen relatos terribles y dolorosos sobre la miseria y la exclusión.

En realidad, lo sabemos todos, la escuela siempre trabajó con la diversidad. Históricamente, la escuela incluyó a una población cuyos integrantes eran -por supuesto- diferentes; pero su condición de diferente no se anteponía a la posibilidad de educarse, sino que la educación tenía por objetivo borrar la diferencia y superarla. Hoy pocos estarían de acuerdo en que hay que borrar y superar la diversidad. Pero si ella viene a ser un sinónimo de desigualdad y de pobreza extrema, ¿quién no estaría de acuerdo en borrarla de una vez y para siempre? Y si borramos a "los diversos" así entendidos, ¿qué nos diferencia de las propuestas tan autoritarias de la generación del ochenta? ¿Qué impide que designemos como "prescindibles", "desechables" o "imposibles de educar" a buena parte de los chicos y chicas que hoy recibimos en las escuelas?

El problema puede empezar a aclararse si cuestionamos esa equivalencia entre igualdad y homogeneidad, y desigualdad y heterogeneidad. La igualdad debería empezar a pensarse como una igualdad compleja, como una igualdad que habilita y valora las diferencias que cada uno porta como ser humano, sin por eso convalidar la desigualdad y la injusticia. Es cierto que hay en esa relación una tensión que no termina de resolverse nunca. ¿Cuál es el punto en que la diversidad se convierte en desigualdad? ¿Solo la pobreza es una "diversidad injusta"? ¿Qué pasa con la discriminación por género, etnia, religión o discapacidad? ¿Cómo se garantiza un trato igualitario, a la par que se reconoce el derecho a la diferencia? Estas son preguntas centrales de las sociedades democráticas, que no se resuelven nunca del todo, sino que retornan como interrogaciones sobre la justicia de nuestras acciones y la calidad de nuestra vida en común. Un ejemplo alejado de nuestros dolores cotidianos puede ayudar a dimensionar esta tensión. Hace pocos meses, en las escuelas francesas se pusieron algunas de estas cuestiones en discusión cuando se prohibió a las niñas musulmanas usar el velo islámico en las escuelas. Las comunidades reclamaron mayor pluralismo religioso y las autoridades invocaron la cualidad secular de la escuela pública francesa. ¿En qué medida el velo atenta contra la escuela laica? ¿Puede haber un sentido de la inclusión que garantice mayor tolerancia a las creencias y posturas de cada uno? Es cierto que, si algo es totalmente diverso, ello significaría que no es posible establecer con otros esa zona del "en común". Por otro lado, si la sociedad no hace lugar a las diferencias, y supone que todos tenemos que ser idénticos y pensar lo mismo, se convierte en la pesadilla de Georges Orwell en 1984. ¿Cómo se combinan lo común y lo diverso en nuestras sociedades? ¿Cómo pensamos esta combinación desde un parámetro de igualdad de los seres humanos, de igualdad de derechos a vivir sus vidas en condiciones dignas y a realizarse plenamente? Pensando estas preguntas desde la Argentina del 2004, ¿cómo combinamos lo común y lo diverso en situaciones cotidianas que parecen echar por tierra cualquier perspectiva de igualdad?

Igualdad, diversidad y fracaso escolar

Uno de los ámbitos en que se manifiestan estas tensiones es en la cuestión del fracaso escolar. El mirar lo que aprenden los chicos, desde una u otra óptica determina pronósticos acerca del éxito o fracaso en los aprendizajes, y por lo tanto en el futuro que se les augura. Entrar en esta dimensión nos pone frente a la pregunta acerca de los alcances y los límites de nuestra acción educativa, así como acerca del impacto en el fracaso escolar. Esta pregunta se hace más aguda en la medida en que se endurecen las condiciones económicas y sociales de niños y jóvenes; las situaciones críticas y desgarradoras que encontramos dan paso, a veces, a que se consolide la presunción sobre la imposibilidad de una buena experiencia educativa. En estos contextos, muchas veces la denominación de diverso es una antesala a cuestionar la capacidad (y el derecho) de ser educado de ciertos niños, y a la ponderación de las diferencias como deficiencias o déficits. En esa conceptualización, una diferencia es significada como un retraso no deseable. Se instala una sospecha que se ubica entre la capacidad del alumno de ser educado o se desplaza hacia los familiares como contexto que "incapacita". Frases como "¿qué querés que hagamos, con la familia de donde viene" o "de esta gente no se puede esperar mucho" señalan que se expandió un cierto determinismo sociológico que cree que es poco lo que la escuela puede hacer en un contexto tan marcado por la desigualdad. Parecen decir que aquellos nunca llegarán a ser tan iguales como estos: la diversidad es sinónimo de desigualdad.

Frente a eso, hay otros que se inclinan por una visión más idealizada de la pobreza que a veces se mimetiza con "lo que hay" y que, sin quererlo, recae en una propuesta voluntarista de ir a reparar injusticias más allá del límite de lo posible; porque, digámoslo, en la Argentina de hoy, con tanto desamparo, a cualquiera esa tarea le queda grande. En algunos partidos del conurbano bonaerense ya se habla de los "docentes quemados": son quienes apostaron durante años a trabajar en escuelas en sectores urbano-marginales y terminaron agotados, frustrados y desalentados. ¿Cómo protegerlos, y proteger las experiencias interesantes y productivas que se hacen en miles de escuelas que incluyen, educan y asisten a miles de chicos en condiciones durísimas? Quizás una manera es recuperar la especificidad de la escuela, algunos límites sobre lo que puede hacer; y discutir más y mejor el cómo lo hace, y cómo organiza y reparte las otras tareas vinculadas al bienestar de los alumnos.

La igualdad como punto de partida: condiciones para la escuela

Para no caer en la culpabilización de los niños y/o de las familias, ni en el voluntarismo excesivo de la escuela, es conveniente volver a plantearse el problema en términos de la diversidad, en tensión con la igualdad. Entendemos que la capacidad del otro que está siendo educado se pone en juego en la relación educativa misma, no previamente en el sujeto de aprendizaje; es decir, esa capacidad es el resultado de una construcción en el marco de una relación pedagógica, que posee una historicidad y decisiones que la estructuran. Así, los desempeños subjetivos, aun cuando se expresen en un desempeño individual, constituyen el remate de un desarrollo que es cultural y singular, propio de cada uno. Esto es, el despliegue de las condiciones para el éxito o el fracaso no son una propiedad exclusiva de los sujetos sino, en todo caso, un efecto de la relación de las características subjetivas y su historia de desarrollo, junto con las propiedades de la situación que permite que ellas se desplieguen. Que haya sujetos que pueden educarse depende de lo que hagamos con ellos en la escuela, no solo lo que haga la familia o la sociedad: depende de cómo los recibamos y los alojemos en una institución que los considere iguales, con iguales derechos a ser educados y a aprender. Lo cual no quiere decir abolir la asimetría de la relación pedagógica: tiene que haber un docente con una voluntad y un deseo y un saber que transmitir. Pero esa transmisión debe pensarse como un acto de institución de la igualdad, actual, efectiva, y no como la promesa de que alguna vez aquel que tenemos enfrente se convertirá en un igual.

Pensar a los niños y adolescentes desde un lugar de iguales no significa considerarlos iguales porque están inmersos en la misma intemperie que a veces sentimos nos horizontaliza en el desamparo y la desprotección, sino porque tienen un lugar de pares en esa sociedad más justa que queremos. Es considerarlos tan iguales que creemos que vale la pena prepararlos para esa tarea de renovar el mundo en común, que es propia de cada generación, como alguna vez lo definió la filósofa Hannah Arendt; es darles las herramientas intelectuales, afectivas y políticas para que puedan proceder a esa renovación; y también es protegerlos en ese tiempo de preparación. Es hacer lugar a los padecimientos que atraviesan, ayudar a procesarlos intelectual y afectivamente, y también establecer puentes con otras instituciones sociales que fortalezcan esa protección. Considerarlos iguales es no renunciar a enseñar; es enseñar mejor, poniendo a los chicos en contacto con mundos a los que no accederían si no fuera por la escuela, a mundos de conocimientos, de lenguajes disciplinarios y de culturas diferentes; es confiar en que ellos pueden pero que solos -sin nuestra enseñanza y nuestro deseo de que "sean alguien en la vida"- no pueden. Es volver a creer que hay lugar para ellos en este mundo, no por un acto caritativo o piadoso sino porque los creemos iguales, capaces, valiosos para nuestras vidas y para la sociedad toda.

(1) Véase Sánchez de Thompson, Mariquita (2003), *Intimidación y política*. Diario, cartas y recuerdos, edición a cargo de M. Gabriela Mizraje, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editores, pág. 325-326.

(2) Sarlo, Beatriz, *Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura*. Ed. Siglo XXI. Editores Argentina S.A., Buenos Aires, 2001.

El artículo está disponible en <http://www.me.gov.ar/monitor/nro1/principal.htm>