



IIPE-BUENOS AIRES

SEDE REGIONAL DEL
INSTITUTO INTERNACIONAL DE
PLANEAMIENTO DE LA EDUCACIÓN

¿Qué es una escuela exigente? Notas para reformular la pregunta

Margarita Poggi

Documento publicado en el dossier del último número de la Revista El monitor de la educación, MECyT, Buenos Aires, Año V, número 7, 2006. URL: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro7/dossier2.htm>. Consulta: 11-08-2006.

Buenos Aires, Agosto 2006



¿Qué es una escuela exigente? Notas para reformular la pregunta

Antes de introducirnos en el texto, mi primera intención es aclarar por qué un ensayo sobre el tema al que convoca la pregunta. No pretendo ser exhaustiva en cuanto a ofrecer todas las perspectivas que pueden abordarse, ni presentar los resultados de investigaciones (ya que esto requeriría el aporte de evidencia empírica y excedería el espacio de estas notas); tampoco ofrecer una posición acabada sobre la cuestión. Por el contrario, este ensayo tiene como propósito explícito la elaboración de algunas reflexiones sobre el tema aludido en el título. En la misma línea, intentará contribuir a un debate sobre un planteo concreto, muchas veces pensado en forma dilemática, como es el de la exigencia hacia los alumnos, en el marco de un sistema educativo que aumenta su cobertura en las últimas décadas; es decir, al que asisten niños y jóvenes que anteriormente quedaban excluidos de la oferta educativa. Por ello, más que buscar u ofrecer respuestas, el subtítulo alude explícitamente a cómo reformular esta pregunta para mirar desde otros ángulos lo que pretendemos sea no solo analizado como un dilema, ya que como tal tiene poca o nula posibilidad de ser abordado.

Quiero también aclarar que cuando mencione el sistema educativo o sus escuelas, me referiré explícitamente a aquel tramo de nuestro sistema que cubre los ciclos / niveles EGB3 y Polimodal, o los últimos años de la escuela primaria y el nivel secundario. Es importante dejar claro este aspecto, porque el reclamo de exigencia atraviesa en la actualidad otros niveles del sistema educativo (por ejemplo, la educación superior). Sin embargo, los argumentos o planteos deben tener en cuenta la singularidad del nivel sobre el cual se realizan, por lo que formulaciones generales se vuelven poco pertinentes (a nadie escapa en este sentido, que una reflexión pueda dar cuenta, por igual, de tramos de la educación obligatoria y común con respecto a otros que no lo son).



En este sentido, la educación secundaria (bajo las distintas formas escolares en las que se presenta) constituye, en algunos de sus tramos o en su totalidad, parte de nuestra educación común¹ y obligatoria, según lo prescriben leyes y normativas o según se fue conformando en las representaciones y prácticas de las familias, que hace varias décadas vienen apostando por la ampliación de los años de escolaridad de los jóvenes, según lo demuestran las tendencias de las últimas décadas.

Pero además, la política educativa federal que se desarrolla desde 2003 ha asumido con la Ley de Financiamiento Educativo, sancionada a fines de 2005, ir más allá del desafío de los Objetivos del Milenio² de Naciones Unidas en

educación, al plantearse metas específicas para la educación básica universal y la inclusión de los y las jóvenes en el nivel secundario³.

Otro aspecto que me importa subrayar, es que deseo inscribir estas reflexiones no solo desde la escuela o sus actores (aunque necesariamente los concierne) y, por ello, no solo en un registro institucional y pedagógico, sino en una perspectiva más amplia. Se trata de producir sobre este tema un debate democrático profundo y pensar en todo momento en el papel de las políticas educativas, tema que concierne a la pedagogía, pero que no se circunscribe a ella.

Sin embargo, no es menor afirmar que las respuestas pedagógicas no parecerían haber acompañado los nuevos requerimientos planteados de hecho hacia las escuelas secundarias, al incorporar masivamente a su población a lo largo de estas décadas, o por las políticas educativas que explícitamente han favorecido la ampliación de la cobertura y la extensión de los años de escolaridad. No es que no puedan mencionarse experiencias concretas que se han desarrollado para responder a algunos de los desafíos a los que hacemos referencia (la expansión cuantitativa por presión de lo que se denomina habitualmente la demanda, y por políticas educativas que hacen crecer la oferta), pero están lejos de conformar una propuesta integral para los problemas planteados. Queda allí abierto todavía un gran desafío como tarea pendiente a emprender.

Cierto es que se modificaron, y de modo sustantivo, las condiciones objetivas de la enseñanza en la escuela secundaria, las cuales se volvieron más difíciles con la masificación escolar. Pero además se agregaron nuevas aspiraciones que se suman -no sustituyen- a las antiguas, como es, entre otras que podrían mencionarse, la conciliación entre la transmisión de una cultura común en el marco del reconocimiento y el trabajo con la diversidad⁴ junto con el reclamo por elevar el nivel de la "calidad" (más allá de la ambigüedad de este término) y, asociado a este aspecto, el reclamo por la exigencia.

Pero avancemos con la argumentación. Partamos, en primer lugar, del sentido común; es decir de los primeros significados que se asocian cuando se alude al término "exigente". Éste parece tener mala o buena prensa, según desde dónde se lo reconozca y con qué otros se los asocie. El Diccionario de la Real Academia Española define el adjetivo exigente del siguiente modo: "dicho de una persona: que exige caprichosa o despóticamente". Retengamos de esta definición la idea de cierto grado de arbitrariedad, a la que remite "lo caprichoso".

Por otra parte, ya pensando en el campo educativo, cuando se afirma que una escuela es exigente, ¿a qué sentidos puede remitir? Sin duda, para algunos significa pensar que se trata de una escuela elitista y exclusiva. Lo que por lo general no se piensa (y menos aún se menciona) es que refiere a una escuela que, con intención o sin ella, se convierte con seguridad en una institución excluyente.

Sin duda, la exigencia, el "elitismo" puede producir cierto encantamiento cuando se mira aisladamente una sola escuela. En este sentido, no es difícil volverse exigente -o reclamar exigencia- cuando se trata de una o pocas escuelas.

Basta seleccionar a los estudiantes de un modo muy estricto en el ingreso⁵ o producir una fuerte selección durante el proceso de escolarización que tiene lugar en esas escuelas, para quedarse con la "matrícula" que puede acomodarse con mayor facilidad a las exigencias planteadas por ellas.

Pero, ¿qué pasa cuando se analiza este concepto no solo con el foco puesto en una escuela, sino desde una perspectiva sistémica (es decir, numerosas escuelas que integran, a su vez, un nivel o tramo del sistema educativo)?

Sin duda, no solo cambia la perspectiva sino que es necesario incluir, necesariamente, el plano de las políticas educativas. Aquí se trata de cuidar -en un proyecto social democrático que pretende promover justicia social- que la exigencia no se transforme en exclusión. Se trata de sostener los valores asociados a una buena educación incluyente e inclusiva, como valores genuinos y constitutivos de una escuela, también ella, democrática. Recordemos que las elecciones éticas entran, lo deseemos o no, en el escenario educativo.

Ahora bien, ¿las afirmaciones anteriores equivalen a renunciar a la exigencia en la escuela? ¿Se trata de sostener el dilema entre exigencia e inclusión o, por el contrario, transformarlo en otra "cosa" para pensar de otro modo la realidad, en el marco de una política de democratización del sistema educativo?⁶

Si la opción es esta última, entonces, la pregunta del título, reformulada, quedaría planteada del siguiente modo:

¿por qué y cómo trabajar con la exigencia en la transmisión escolar en el marco de una escuela inclusiva? Esto es, resignificar el valor de la exigencia en la escuela supone plantearse el papel de la transmisión que tiene lugar en ella. Implica también exigir a las políticas la generación de determinadas condiciones institucionales y laborales en las escuelas, para que éstas puedan ocuparse de los problemas a los que el tema remite.

Pero abordar el por qué trabajar con la exigencia en la transmisión escolar implica considerar varios aspectos, algunos de los cuales plantearé a continuación. No se trata, en primer lugar, de solicitar o reclamar una exigencia caprichosa (al estilo de la acepción del término en el diccionario antes aludido), sino de recuperar el sentido inscripto en el propio acto de educar.

Lo cierto es que la escuela secundaria no parece escapar a tendencias sociales más generales que la atraviesan. No corresponde entrar aquí en esa caracterización (muchos autores⁷, con parecidas o distintas perspectivas, ya lo han hecho extensamente) pero la sociedad se ha transformado profundamente en la segunda mitad del siglo pasado, para configurarse con otros rasgos, y la escuela no puede sustraerse a dichos cambios. Y, menos aún, la escuela secundaria que recibe a jóvenes también "formados" en una sociedad con nuevas características, con las que no necesariamente hemos aprendido a trabajar como docentes en nuestra formación.

Jean-Yves Rochex, algunos años atrás, hablaba del "alumno pantalla", como aquel que se interpone en la clase entre nosotros, docentes, y los alumnos reales y que, en consecuencia, vela -en el sentido de oculta- a cada alumno real que puebla nuestras aulas. La formación docente (aquí y en otros territorios) en general trabaja más con el "alumno pantalla" que con los alumnos reales. Las transformaciones de la vida social y de la escuela han conformado otro escenario para el trabajo pedagógico.

Además, las discusiones sobre la escuela secundaria no siempre parecerían tomar en consideración las transformaciones que por igual atraviesan a la sociedad y a los jóvenes. La escuela es la última excepción al self-service generalizado, nos dice Finkelkraut en una frase que sintetiza algunas de las características de la sociedad actual: la mercantilización, por sobre la defensa de los derechos ciudadanos; la estandarización, en lugar de una construcción social identitaria (1994, 131). Pero además, sigue afirmando, hay un malentendido entre la escuela y sus alumnos (en especial, se refiere a los estudiantes de la escuela secundaria): "La escuela es moderna, los alumnos son posmodernos; ella tiene por objeto formar los espíritus, ellos le oponen la atención flotante del joven telespectador".

Avanza aún más cuando plantea que los estudiantes confunden un objetivo emancipador de la escuela como es la formación y la transmisión de la cultura, en un "programa arcaico de sujeción y confunden, en un mismo rechazo de la autoridad, la disciplina y la transmisión". En el mismo plano, sin matices, los jóvenes parecerían rechazar, para decirlo muy simple, la exigencia que caracteriza el trabajo intelectual. Ha perdido sentido, y no solo en la escuela, sino fundamentalmente en la sociedad. Para decirlo con otras palabras, la exigencia no goza de buena prensa entre los estudiantes. Aunque en distintos ámbitos sociales puede constatar un reclamo de exigencia hacia la escuela, también resulta llamativo que no siempre se realice hacia otras instituciones y prácticas.

Sobre lo que nos alerta Finkelkraut, creo, es sobre la importancia de recuperar el sentido de la exigencia y de la disciplina, puesta al servicio del trabajo intelectual. Incluso, esta reflexión invita, más allá del autor, a discutir sobre el papel que juegan las normas en relación con la producción propia de una institución escolar, como es la de promover un encuentro con el conocimiento, en las distintas formas en las que este se presenta en ella. Sin alguna forma de organización, sin pautas mínimas, no es posible desarrollar el pensamiento, y la transmisión con seguridad no tendrá lugar. Por supuesto que se puede hacer "como si" se trabajara en la escuela. Por el contrario, nos importa subrayar aquello que en un proyecto formativo de un grupo de jóvenes como el que toda escuela tiene, en forma explícita o no, apunte a desarrollar capacidades que se producen porque ciertos aprendizajes tienen lugar. La exigencia con inclusión supone atender tanto a la dimensión intelectual (formar para comprender el mundo y actuar en él, garantizar el derecho a la cultura), como a la ciudadana (formación de sujetos sociales con capacidad para intervenir en el medio con cierto grado de autonomía) y a la productiva (proyección para la inserción en actividades productivas).

Con respecto a la segunda parte de la pregunta reformulada, el cómo trabajar, se abren aquí dos grandes cuestiones: las políticas educativas y las prácticas pedagógicas (que deben ser parte integrada de las primeras) para responder a los desafíos ya mencionados.

En este sentido, las exigencias (el plural es intencional) remiten a todos los actores que promueven, generan u obstaculizan determinadas condiciones (macro y micro): autoridades políticas y docentes, familias, sindicatos y otras organizaciones sociales y los propios jóvenes que, con distinto grado de responsabilidad, pueden hacer que la transmisión tenga lugar. Por eso resulta injusto que la exigencia se coloque solo en algunos de estos actores, y más aún casi exclusivamente del lado de los estudiantes.

Con respecto a las políticas, promover la exigencia no significa favorecer la selección y la exclusión. Al fijarse objetivos comunes, propios de la educación común y obligatoria (tal como fue planteada antes) debe desincentivar explícitamente prácticas selectivas. Esta afirmación puede producir temor a algunos, porque se interpreta siempre como una nivelación "hacia abajo", como "pérdida de la calidad", como una "renuncia a la exigencia". Pero, lo cierto es que no se ve en qué o cómo, al garantizar a todos un nivel básico, el sistema educativo impide a ciertos alumnos "ir más allá". Nuevamente aquí deben diferenciarse los planos individual y sistémico.

Para concluir, unas líneas sobre las prácticas pedagógicas en relación con el tema que nos convoca. Resulta interesante recordar en este punto la reflexión de un pedagogo que, si bien se refiere específicamente a los educadores, creo que concierne a otros actores educativos:

"Por ello -y debemos seguir diciéndolo sin parar- nadie puede reprochar al educador su deseo de convencer, de conseguir la adhesión y de exigir lo mejor -o, al menos, lo que cree que es lo mejor- de los que le son confiados. En este sentido, la exigencia es la mayor marca de solidaridad; la complacencia, por su parte, a menudo esconde el desinterés, la indiferencia o el desprecio" (Meirieu, 2001, 89).

La escuela sigue siendo, por suerte, la institución social en donde los aprendizajes son obligatorios. Es este el foco central en donde colocar la exigencia. No es el único ámbito en donde se aprende, pero sí el espacio socialmente recortado en donde la interacción cognitiva es la finalidad que lo organiza y el saber constituye el "objeto", en sus distintas formas, que reúne a docentes y alumnos. En este sentido, los saberes adquiridos en la escuela se convierten en herramientas de emancipación.

Pero, por otra parte, la exigencia no puede abstraerse de la justicia. Como afirma Dubet, "el proyecto de construir una escuela justa, o en todo caso la menos injusta posible, conduce a articular y a combinar varios principios de justicia" (2004, 89): el establecimiento de normas de protección para los alumnos en condiciones menos favorables; la garantía de acceso a una cultura común, que todo ciudadano debe poseer; el reconocimiento de las desigualdades sociales en las trayectorias y logros escolares, pero también el de los efectos sociales de las desigualdades educativas.

La escuela es "el lugar donde la transmisión de conocimientos es, consustancial y conjuntamente, transmisión de la exigencia de justicia, de precisión y de verdad" (Meirieu, 2004, 47). Que la escuela no sea una isla en la sociedad, que sus edificios estén atravesados día a día por distintas manifestaciones sociales, no nos libera de la responsabilidad de construir la mejor escuela posible. Por ello, la exigencia debe ponerse en la transmisión, no en actos individuales (aunque no borra las responsabilidades que les atañen); en las condiciones y procesos, y no solo en los resultados logrados; en la mirada no exclusivamente individual (hacia un estudiante o una escuela) sino también sistémica.

Margarita Poggi

(Directora del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IPE/UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.)

Notas

- 1 Que se defina como común no implica necesariamente, en nuestro sistema educativo, que la oferta sea ni única ni homogénea. Deben tenerse en cuenta además las distintas legislaciones jurisdiccionales vigentes en nuestro país.
- 2 Prácticamente cumplidos los objetivos que corresponden al sector Educación, la Argentina se ha planteado nuevos desafíos entre los que cabe mencionar aquellos relativos a la educación inicial y secundaria.
- 3 Puede consultarse la Ley de Financiamiento Educativo, específicamente el artículo 2°, inc. b, c y d.
- 4 No sería pertinente extendernos aquí sobre este aspecto, pero es importante aclarar que si bien la diversidad asume y se evidencia bajo múltiples manifestaciones en nuestro país, toma -de una u otra manera, más tarde o más temprano- la forma de diferencias marcadas por el nivel económico de la población.
- 5 Vale la pena recordar a los docentes muy jóvenes que hasta no hace muchas décadas, el examen de ingreso al secundario era obligatorio y definía no solo la posibilidad de incorporarse a la escuela sino la de elegir turno al que asistir y el idioma a cursar.
- 6 Las políticas educativas tienen, sin duda, deudas pendientes; no obstante, es importante reconocer los avances realizados en la incorporación de niñas, niños y jóvenes y en la extensión de los años de escolarización de la población.
- 7 Para mencionar sólo a algunos, pueden recordarse los trabajos de Bourdieu, Giddens, Sennett, Beck, Bauman, Callinicos, Lasch y Urry, Harvey, etc.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z., La sociedad individualizada, Madrid, Cátedra, 2001.
- Braslavsky, C. (org.), La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos, Buenos Aires, Santillana, IIEP/UNESCO, 2001.
- Bouveau, P. y Rochex, J-Y, Les ZEP, entre école et société, París, Centre National de Documentation Pédagogique, Hachette, 1997.
- Connell, R.W., Escuelas y justicia social, Madrid, Morata, 1997.
- Dubet, F., L' école des chances. Qu' est-ce qu' une école juste?, París, Seuil, 2004 (hay traducción al español).
- Dubet, F. y Duru-Bellat, M., L' hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique, París, Seuil, 2000.
- Dubet, F. y Martucelli, D. , En la escuela. Sociología de la experiencia escolar, Barcelona, Losada, 1998.
- Duru-Bellat, M., Social inequality at school and educational policies, París, IIEP/UNESCO, 2004.
- Feijoó, M. del C., Argentina. Equidad social y educación en los años '90, Buenos Aires, IIEP/UNESCO Buenos Aires, 2002.
- Finkelkraut, A., La derrota del pensamiento, Barcelona, Anagrama, 1994.
- Giroux, H., "El neoliberalismo y la crisis de la democracia", en Anales de la Educación Común, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Tercer siglo, Año 1, N. 1-2, Sept. 2005.
- Meirieu, P., La opción de educar. Ética y pedagogía, Barcelona, Octaedro, 2001.
- Meirieu, P., Faire l' École, faire la classe, París, ESF, 2004.
- Tedesco, J. C. (co m p.), ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?, Buenos Aires, MECYT - IIP E / UNESCO Buenos Aires, 2005.
- Tedesco, J. C. y López, N., "Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina", en Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, ANPAE, V. 17, N. 1, En/jun 2001.
- Tenti Fanfani, E., Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso, IIEP/UNESCO, Fundación OSDE, Altamira, 2003.
- Tiramonti, G. (comp.), La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media, Buenos Aires, Manantial, 2004.

Documento publicado en el dossier del último número de la Revista El monitor de la educación, MECyT, Buenos Aires, año V, número 7, 2006. URL: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro7/dossier2.htm> Consulta: 11-08-2006.