

Formatos escolares: cambios y resistencias ante las reformas educativas

María del Luján Peppe Mileo¹

Resumen

Ante la persistente presencia de un discurso reformador de los modelos escolares, que alude a un cambio identitario en nuestro sistema escolar, pretendemos en estas líneas identificar y problematizar las racionalidades, las lógicas de acción y las tradiciones que constituyen el núcleo duro de nuestro sistema educativo, poniendo en discusión viejos principios de conformación de los formatos escolares, cuya efectividad para el abordaje de nuevos riesgos educativos parece estar en duda.

Palabras clave: reforma, universalidad, fragmentación, riesgo educativo, formato escolar

Abstract

Given the persistent presence of a reforming discourse of school models, which alludes to an identity change in our school system, we intend along these lines, to identify and problematize the rationalities, the logics of action and the traditions that constitute the hard core of our educational system, putting into discussion old principles of conformation of school formats, whose effectiveness for addressing new educational risks seems to be in doubt.

Keywords: reform, universality, fragmentation, educational risk, school format.

Introducción

Desde hace algún tiempo se viene expresando con mayor o menor firmeza, en el discurso de algunos actores educativos nacionales, una necesidad de transformar el sistema educativo desde sus raíces más profundas, aludiendo metafóricamente al cambio sustantivo en los modelos escolares, las prácticas pedagógicas, las técnicas y las formas de organización vigentes, al punto del surgimiento de expresiones como la de *cambiar el ADN de la educación*, la que pone de manifiesto un proyecto político que intenta transformar la identidad del sistema, su núcleo central portador de la información genética que además se transmitirá a las siguientes generaciones.

1 Maestra. Lic. en Sociología. Especialista en Métodos y Técnicas de Análisis Demográfico (CELA-DE), y en Políticas y Gestión de la Educación (CLAEH). Prof. Adjunta en Facultad de Derecho (UDE-LAR). Coordinadora académica del Depto. Área Sociológica (ICCE, CFE, ANEP).

Preguntarnos sobre cuáles son los alcances reales o imaginados de dicha transformación puede conducirnos a infinitos debates que no constituyen el objetivo de estas líneas. Nos proponemos en esta oportunidad identificar y problematizar ciertos esquemas de acción, lógicas de pensamiento y tradiciones del quehacer escolar que constituyen, según nuestro criterio, esos núcleos identitarios del sistema educativo uruguayo, que trascienden los niveles educativos, las experiencias puntuales, y los discursos políticos y técnicos, sobreviviendo con fortaleza a los embates del cambio.

Como sostiene Morin (1996) es imposible transformar el pensamiento sin reformar las escuelas, pero estas son imposibles de transformar sin reformar el pensamiento. Por lo que se impone romper el círculo vicioso y convertirlo en un *círculo virtuoso*.

Hemos asistido a una sucesión de reformas que suelen instrumentarse a partir de la idea de que los problemas que se pretenden superar están ligados a cuestiones inherentes a las tecnologías didácticas, es decir, a la instrumentación de nuevas metodologías que mejoren el rendimiento del alumno en el aula. Se soslaya el hecho de que la práctica educativa concreta va mucho más allá de la instrumentalidad didáctica, incorporando las interpelaciones que mutua e interdependientemente se establecen entre el docente, el currículum prescripto, el oculto, el alumno, el marco institucional, y el contexto social y cultural.

Toda reforma debería considerar así la lógica del aparato burocrático, que sigue dominando la dinámica de la organización institucional de las escuelas; o considerar especialmente las condiciones laborales de los docentes; reconocer el poder de los sindicatos; o comprender la tensión epistemológica entre la academia, los técnicos y los docentes en la producción del saber sobre lo educativo; identificar los conocimientos prácticos de los docentes; y dar voz a las necesidades de los alumnos, para mencionar solo algunos aspectos que no deberían soslayarse.

Reconociendo las limitaciones del análisis y la imposibilidad de ser exhaustivo en el abordaje de los aspectos considerados “nucleares”, nos interesa particularmente destacar la existencia de algunos paradigmas, habitus y tradiciones que continúan orientando las decisiones educativas, tanto políticas, como éticas y técnicas y que constituyen aspectos insoslayables a la hora de pensar alternativas en términos de cambios “de identidad” en el funcionamiento del sistema.

Aludimos al término paradigma en sentido amplio, como macro modelo teórico explicativo que incluye teorías, creencias, valores, leyes, técnicas, supuestos... por los cuales se interpreta y explica la realidad, orientando el accionar y la toma de decisiones de la “comunidad” que lo adopta, proporcionando modelos de problemas y soluciones posibles. Estos esquemas interpretativos definen lo que es posible y también lo imposible de ser pensado, definiendo límites a la realidad y a su abordaje.

En este mismo sentido es que se utilizamos el término “tradiciones”, definido por Davini (1995) como: “configuraciones de pensamiento y de acción que, constituidas históricamente se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos.” (p. 20). Trascendiendo el momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas, y en los modos de percibir a los sujetos, orientando toda una gama de acciones.

Bourdieu sostiene que la práctica debe comprenderse como el producto de la articulación entre la historia objetivada en forma de estructuras y mecanismos (campos) y la historia encarnada en los cuerpos en forma de habitus. Éste, como “capital genético” que ha sido inculcado e incorporado socialmente a través de las experiencias acumuladas, es un concepto que permite captar la dialéctica entre la objetividad de las imposiciones estructurales y la subjetividad de los agentes.

Considerar la acción de los sujetos enmarcada dentro de unas prácticas consolidadas supone prevenir contra los modelos de innovación voluntaristas y tecnológicos, que no consideran el factor humano y el cultural, la “*inercia que se recrea*”, y los mecanismos del cambio de las culturas institucionalizadas. Como sostiene:

...las seguras raíces de la práctica la hacen bastante invulnerable a estrategias superficiales de innovación o a programas puntuales de reforma; y por supuesto, la convierten en impermeable a las retóricas de las políticas que pretenden cambiar con eslóganes puramente simbólicos la cultura pedagógica (Gimeno Sacristán, 1998, p. 106).

Complejizando el análisis podríamos decir que algunas tradiciones y modelos de pensamiento se encuentran solapados y hasta se contradicen entre los discursos y las prácticas concretas. Por lo que intentaremos centrarnos en aquellas estructuras estructuradas y estructurantes de manera menos contradictoriamente posible.

Dentro de estos esquemas básicos de interpretación, y por fuera de las clasificaciones consideradas clásicas, nos interesa señalar:

- una fuerte tradición universalista, uniformizantes y de búsqueda de la homogeneidad a partir de la educación;
- asociada a un objetivo de normalización y búsqueda del control social;
- en el marco de un modelo fragmentario en la organización del saber y de las instituciones educativas;

El universalismo como principio activo

Creemos que la educación en Uruguay (y no sólo en nuestro país), sigue sostenida en la concepción del *sujeto pedagógico universal*. El sujeto pedagógico constituye el resultado de una interacción entre sujetos sociales complejos, comprometidos en una situación educativa, y mediada por un currículum, manifiesto u oculto (Puiggrós, 1990). El discurso hegemónico de la institución escolar en la Modernidad alude a la *universalidad* de dicho sujeto, estableciendo los dispositivos pedagógicos y didácticos a los efectos de estandarizar las previsiones acerca de qué, cómo, y cuándo debe aprender un conjunto de alumnos agrupados en niveles.

La institución escolar que nace con la Modernidad se asentaba sobre tres pilares o discursos fundantes que forman parte de un proyecto colectivo: Alfabetización, Ciudadanía y Trabajo. Éstos interpelaban a los actores educativos generando el deseo de formar parte de esa ficción construida, de ese universo que engloba el discurso, los valores, los principios y las prácticas. Estar alfabetizado, ser ciudadano y tener trabajo es permanecer anclado al lazo social y afiliado a una genealogía cultural.

Puede decirse que en la actualidad, en cualquiera de los tres discursos, la institución escolar se enfrenta al desafío de establecer nuevas definiciones que le permitan recobrar su *autoridad simbólica*, que le devuelvan su poder *performativo* en el sentido empleado por Duschatzky y Corea:

La eficacia simbólica de un discurso se mide en su potencia de producción de subjetividad, es decir, en su capacidad de constituir a un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que son los que rigen la vida social (Duschatzky y Corea, 2004, p. 82).

Cuando se alude a la impotencia instituyente de la escuela no solo se hace referencia a la caída de estos patrones de identidad, sino a la propia autoridad simbólica, es decir a la capacidad de convocar e interpelar a los sujetos, a la vez que los constituye como tales.

Por medio de varias instituciones, el *programa institucional* (Duschatzky y Corea (2004) de las sociedades modernas fue el intento de “combinar la socialización de los individuos y la formación de un sujeto en torno a valores universales, de articular tan cerca cómo se pueda la integración social de los individuos y la integración sistémica de la sociedad” (Dubet, 2006, p. 441). En un mismo movimiento socializa al individuo y pretende constituirlo en sujeto, por lo que la socialización y la subjetivación se encadenan en un mismo proceso. A la vez que se produce un individuo autónomo, es decir, un actor conforme a las normas y reglas sociales, se produce también simultáneamente un sujeto dueño de sí mismo al interiorizar la obligación de ser libre y en consecuencia, su propio censor.

El programa institucional no puede cumplir su tarea sino en la medida en que se funda en valores percibidos como universales. Como señala Friedman (1992) (citado por Tedesco, 1995):

El trabajo ético y económico y el éxito en el mundo occidental dependían de normas internas que controlaban el comportamiento, es decir, del autocontrol, y de normas externas de ley y de autoridad, que permitían la libertad de movimiento y de trabajo pero no aflojaban las restricciones sobre el estilo de vida o los hábitos personales... En resumen, la gente no elegía una particular forma de vida, más bien se la entrenaba para aceptar un modelo preformado y preexistente. (s/d)

Los propósitos pedagógicos se centran en la instrucción moralizadora y la homogenización ideológica, que permiten establecer un control social a través de una “maquinaria moral” que forma sujetos dotados de autocontrol para desenvolverse socialmente.

En referencia al sujeto docente, este mismo principio universalista se expresa explícitamente en las tradiciones normalistas en que se fundan sus programas de formación. El maestro o profesor como sujeto ejemplar y ejemplificador, más cerca de la figura del “apóstol” que del profesional. Alliaud (1993) sostiene: “... el maestro, al igual que el sacerdote, necesita para llevar a cabo su función civilizadora (casi misionera), la creencia... en las posibilidades redentoras del nuevo mensaje”. (p. 136). Lo que se traduce en un optimismo pedagógico, del que solo quedan vestigios, arrasado por la impotencia, la ansiedad, el malestar, y la angustia.

Si bien esta tradición normalista en la formación de los docentes se entreteteje con otras como la técnica y la académica (Davini, 1995) (cada una de ellas con sus bases epistemológicas, psicológicas y un modelo didáctico particular), podríamos afirmar que todas sin embargo comparten, a pesar de notorias diferencias, ese principio homogeneizador, asentado sobre la concepción iluminista de transmisión de saberes sólidamente organizados, estructurados en disciplinas y secuenciados, los mismos para todos aquellos que comparten un curso escolar, o un grupo de edad. Todos juntos, en un mismo lugar, a un mismo tiempo, con la misma metodología, y mismos contenidos, evaluando igual, y obteniendo por supuesto resultados distintos, valga la paradoja.

En tiempos de la modernidad tardía, la unidad subjetiva del actor se vuelve problemática, ya no es un dato, sino que debe construirla el propio individuo. Si en algún momento la hominización, la socialización y la singularización eran indisociables, podemos afirmar sin dudas que en nuestros tiempos este principio de continuidad entre socialización y subjetivación ya no funciona. Puiggrós (1990) alude a un *sujeto pedagógico disperso* (en oposición al universal), portador de distintas significaciones de acuerdo a la legalidad pedagógica de los espacios institucionales que interpelan al individuo. La familia, la escuela, y el universo mediático ensayan con diferentes resultados tipos particulares de

sujetos pedagógicos. La sociedad global y la cultura de masas ganan en protagonismo en la configuración de nuevas inscripciones de las significaciones sociales, gravitando decisivamente en el comportamiento colectivo e individual de los sujetos, compitiendo casi deslealmente con la familia y la escuela en la conformación del sujeto.

En la modernidad avanzada, el individuo se vuelve incierto, fragmentado, y el sujeto ya no está arraigado en una provisión homogénea de valores e identidades, está diseminado y descentrado como nos advierten sociólogos y psicoanalistas (Urick Beck y Roberto Harari, entre otros). Se hacen oír muy fuertes las voces que cuestionan el papel disciplinador de las instituciones educativas, y las nuevas generaciones se encuentran muy lejos de constituirse en referentes reales de una legalidad pedagógica que interpele a los sujetos concebidos como un prototipo de conformidad disciplinada. La necesidad de atender a la diversidad parece saltar a la vista de todos los actores educativos. Y en respuesta a esto se vienen ensayando, desde las políticas educativas, diversas experiencias para el abordaje de la diferenciación, con programas, proyectos y recursos tales como las *Escuelas Disfrutables*, el Programa *A.PR.EN.D.E.R*, *Maestros Comunitarios*, *Red Global de Aprendizajes*, *Plan Ceibal*, *Protección de Trayectorias*, *Aulas Comunitarias*, *Proyecto de Universalización del Ciclo Básico*, entre otros.

No es el objetivo de este texto desarrollar los efectos que han tenido estos programas que vienen implementándose desde hace más de una década, sobre la inclusión e igualdad social y educativa en la educación obligatoria. Las cifras continúan mostrando niveles de inequidad y segregación preocupantes (INEEd, 2019).

Sostenemos que estas políticas focalizadas apenas rozan los formatos escolares establecidos, y dejan intocable una buena parte del sistema donde se siguen produciendo y reproduciendo desigualdades educativas, en un modelo unificador, homogeneizante y disciplinador que se vuelve expulsor y excluyente. La exclusión ya no se realiza mayoritariamente de las puertas hacia afuera, señala Tilly (2003), sino que hace a la calidad de la experiencia que se ofrece puertas adentro. Es preciso pensar la educación desde las coordenadas de la igualdad y la equidad, y no ya desde la compensación de las desigualdades de origen.

Compartimos con Terigi (2009b) que existe una relación entre los rasgos constitutivos del dispositivo escolar y la caracterización del llamado *riesgo educativo*. Bajo la expresión genérica de *población en riesgo educativo*, se suelen englobar situaciones muy diversas que necesitan ser diferenciadas si se pretende su verdadero abordaje desde el punto de vista pedagógico, de política educativa y de proyectos institucionales. Deben identificarse con precisión qué grupos componen la población en riesgo desde el punto de vista de la inclusión escolar, sobrepasando la rápida asociación entre riesgo y pobreza material. Son cada vez más evidentes otros ejemplos de riesgo educativo: alumnos que ingresan a la enseñanza media con escaso bagaje académico para enfrentar los desafíos del nivel; los alumnos que trabajan; las adolescentes embarazadas; los niños/as y adolescentes con significativa extra-edad; los que tienen una relación conflictiva y

hasta violenta con la escuela y con los pares, etc. Las diversas situaciones en que se encuentran estos jóvenes en riesgo están vinculadas con las condiciones de la escolarización. Se trata de pensar el *riesgo educativo en términos de atributos de la situación pedagógica tal y como está organizada en nuestro sistema escolar, y no en términos de propiedades subjetivas, o como rasgos de los sujetos*. Ello implica entonces caracterizar las poblaciones en riesgo en términos de la interacción entre los sujetos y las condiciones propuestas por el sistema escolar para su escolarización. El problema no puede definirse aludiendo a la extra edad, sino la presencia de niños y jóvenes con extra edad en la escuela graduada; no se trata de presentar el problema del embarazo adolescente, sino de las adolescentes que son madres en escuelas con régimen de asistencia presencial y obligatoria, y así el análisis debe hacerse sobre cualquier otra situación que se considere como productora de riesgo educativo.

La pregunta acerca de las condiciones pedagógicas bajo las cuales se constituye el riesgo educativo habilita la pregunta consecuente por las condiciones bajo las cuales podría dejar de producirse. Al respecto, Terigi (2008, 2009a, 2009b) recomienda producir respuestas pedagógicas precisas a las situaciones específicamente escolares que afectan la escolaridad de los niños o jóvenes en riesgo educativo. Esto implica necesariamente la ruptura de una lógica uniformizante y la apertura a nuevos formatos, que exigen capacidad de invención. En este sentido, se advierte sobre la tentadora posibilidad de trasladar soluciones de un país a otro, o de una escuela a otra. Este traslado no produce los mismos efectos en el nuevo terreno que en el original, y se corre el riesgo de desconocer, por simplificación, aquellas singularidades que forman parte del desenvolvimiento de las experiencias. Como nos enseña Elmore:

... los reformadores de escuelas nunca han tenido dificultades para crear pequeñas islas de organización y práctica ejemplares, o para sostener estos pequeños experimentos por períodos relativamente largos. El problema esencial al que se enfrenta la reforma educativa radica en que los cambios fundamentales en las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje pocas veces llegan más allá de las zonas donde se prueban; es decir, no llegan hasta el sistema educativo más amplio. (Elmore, 1996. pp. 19-20)

En este mismo sentido, sostenemos que aquellos movimientos pedagógicos realmente novedosos y que transformaron en profundidad los cimientos de la escolarización constituyeron todos ellos experiencias concretas que no pudieron o no se intentó siquiera, universalizar, pues su esencia radicó en su distinción. Jesualdo Sosa, Paulo Freire, la Srta. Olga, y tantos otros son ejemplos de esto.

La segunda advertencia intenta señalar los límites de pensar que el problema se resuelve con más recursos para las escuelas, o más horas de clase o más de lo mismo. La evidencia del riesgo nos muestra que hay que hacer otras cosas, ensayar otras

estrategias. Esto abre el problema de las condiciones pedagógicas en que tiene lugar la escolarización de los niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad educativa.

Acordamos con Tiana Ferrer en que:

Una educación que pretende ser común no puede concebirse de manera uniforme, ni impartirse de forma idéntica para todos, sino que debe adaptarse a la diversidad de situaciones, condiciones de partida, intereses y contextos. Por lo tanto, las escuelas deben actuar en consonancia con esa diversidad, adaptando su organización, su currículo y su modo de funcionamiento a las circunstancias cambiantes en que se desenvuelven, esto es, aplicando el criterio de flexibilidad. (Tiana Ferrer, 2009, p. 5)

El modelo tradicional de la escuela homogénea naturalizado como la única escuela posible, no alcanza para cumplir los fines de educación e inclusión social. El gran desafío es entonces encontrar formas institucionales y respuestas pedagógicas más flexibles y diversificadas que permitan la integración de todos a la educación.

Nuevos sujetos fragmentados demandan diversos formatos integradores; nuevos riesgos educativos exigen respuestas originales; nuevas condiciones del trabajo docente interpelan a las viejas tradiciones de formación. Y sin embargo el cambio, cuando se presenta, se vuelve redundante e insatisfactorio: más de lo mismo y con peores resultados

Es claro, a nuestro entender, que existen acuerdos sobre la necesidad de instalar algunos cambios esenciales en la genética de la educación y los formatos escolares, que es imperioso romper con algunas tradiciones y prácticas institucionalizadas. Pero lo que también resulta evidente es que respecto a dichos cambios no existen acuerdos firmes y menos aún propuestas tentadoras o convincentes, que seduzcan a los actores educativos para realizar el esfuerzo de transformación necesaria.

¿Qué desafíos se generan a nivel de la administración burocrática de nuestras instituciones? ¿Qué habilidades para el trabajo con la complejidad y la diferencia debemos generar en los futuros docentes? ¿Qué disposición al cambio en las condiciones de trabajo de los docentes están dispuestos a asumir los sindicatos de la enseñanza? ¿Cómo articulamos la producción del conocimiento disciplinar con una propuesta didáctica interdisciplinar e integradora?

Entendemos que dar respuesta a algunas de las interrogantes mencionadas se torna imperioso antes de plantear cualquier propuesta de ruptura y/o transformación de lo existente, en aras de establecer una educación inclusiva para los sujetos pedagógicos de hoy.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (1992). Los maestros y su historia. Apuntes para la reflexión. *Revista Argentina de Educación*, N° 18.
- Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Dubet, François (2006). *El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona. Gedisa
- Duschtazky, S. y Corea, C. (2004). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós.
- Elmore, R. F. (1996). El cambio de la estructura en las escuelas públicas. En Elmore, R y colaboradores. *La reestructuración de las escuelas. La siguiente generación de la reforma educativa*. Fondo de Cultura Económica.
- Friedman, L. (1992). *La República de las Opciones Infinitas. Ahora elijo yo. Derecho, autoridad y cultura en el mundo contemporáneo*. Grupo Editor Latinoamericano.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Currículum, una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gutiérrez, M. y Píriz, S. (2011) *Sobre el formato escolar: la identidad escolar desde la tensión conservación-cambio*. ANEP-Dirección Sectorial de Planificación Educativa. Documento de trabajo.
- INEEd (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*. <https://www.ineed.edu.uy/informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-2017-2018>
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, política y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Editorial Galerna.
- Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Anaya.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa* N° 29, Año15, junio, Vol 1, pp 63-71.
- Terigi, F. (2009a). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina/OEA, marzo.
- Terigi, F. (2009b). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de educación*, N°50. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a01.pdf>
- Tiana Ferrer, A. (2009). Evaluación y cambio educativo. Los debates actuales sobre las ventajas y los riesgos de la evaluación. En Martín E. y Martínez Rizo, F. (coords). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. OEI.
- Tilly, Ch. (2003). Inequality, Democratization, and De-Democratization. *Sociological Theory*, enero 1, pp. 37-43. <https://doi.org/10.1111%2F1467-9558.00174>