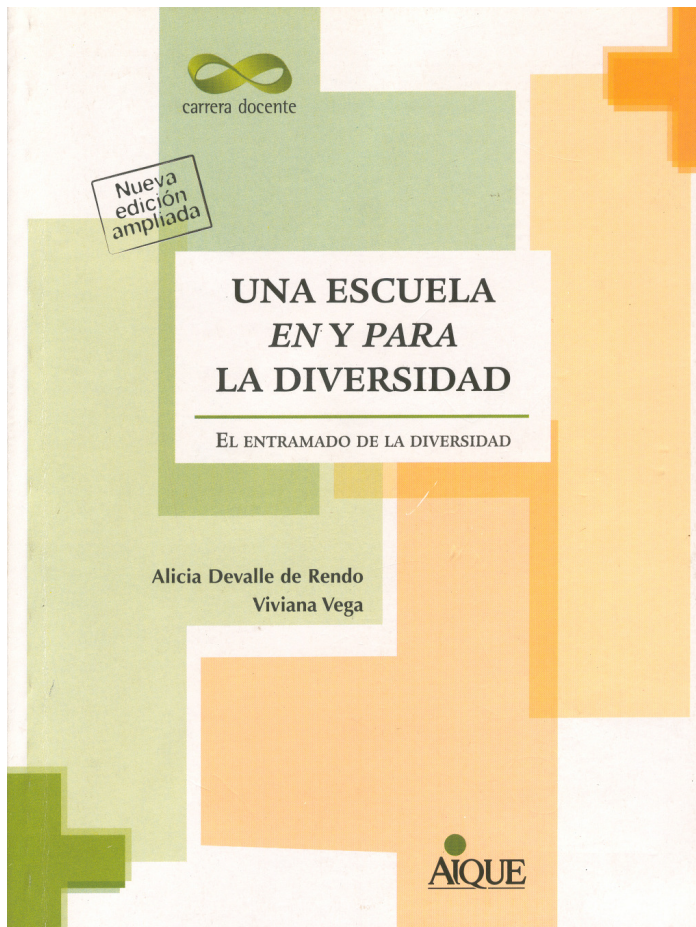


UNA ESCUELA EN Y PARA LA DIVERSIDAD
El entramado de la diversidad

Por
Alicia Devalle de Rendo y Viviana Vega.



Aique Grupo Editor.

Buenos Aires.

Primera edición:
2006.

Este material
es de uso
exclusivamente
didáctico.

Índice

A manera de prólogo. Por Carlos Cullen.....	11
Palabras preliminares a la edición ampliada.....	13
Introducción.....	15
Notas.....	21

Capítulo 1

La huella de la <i>escuela abierta a la diversidad</i>	23
Algunas aproximaciones al planteo de <i>escuela abierta a la diversidad</i> 23	
De la expresión "escuela <i>abierta a la diversidad</i> " a "escuela en y para la diversidad".....	27
Antecedentes de la educación <i>en y para</i> la diversidad.....	28
<i>Educación</i> especial.....	28
<i>El movimiento pedagógico de la educación</i> intercultural.....	31
El valor de la diversidad.....	39
Diferentes modelos de abordaje a la diversidad.....	40
La diversidad cultural.....	41
La diversidad social.....	43
<i>El modelo del déficit cultural</i>	44
<i>El modelo de las diferencias</i> culturales.....	44
<i>El modelo basado en situaciones de riesgo</i>	44
<i>El modelo</i> interactivo.....	44
La diversidad de sexos.....	45
La diversidad de capacidades, motivaciones, expectativas y representaciones.....	46
<i>Los factores intrapersonales e</i> interpersonales.....	48
<i>Los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a algún tipo de discapacidad y asociadas a la sobredotación</i>	49
<i>La respuesta educativa a la diversidad de culturas y de alumnos</i>	51
Inteligencias múltiples y diversidad.....	52
<i>Inteligencia lingüística</i>	53
<i>Inteligencia lógico-matemática</i>	53
<i>Inteligencia espacial</i>	53
<i>Inteligencia corporal cinética</i>	54
<i>Inteligencia musical</i>	54
<i>Inteligencia interpersonal</i>	54
<i>Inteligencia intrapersonal</i>	55
¿Tolerar o respetar y aceptar la diversidad?.....	55
Notas.....	59

Capítulo 2

El discurso de <i>escuela abierta a la diversidad</i>	63
El escenario de la posmodernidad.....	63
Algunas claves acerca de una educación <i>en y para</i> la diversidad: realidad, poder, prejuicio, diferencia, identidad.....	67
El concepto de <i>realidad</i>	67
Otra concepción de realidad.....	69
<i>Diferentes lógicas para pensar la realidad</i>	71
<i>La ciencia ¿una ideología más?</i>	73
El poder.....	75
El prejuicio.....	79
El sentido de la diferencia.....	82
Diversidad y complejidad.....	86
El paradigma de la complejidad en educación.....	87
Incertidumbres y certezas.....	89
Notas.....	91

Capítulo 3

La escuela, ¿excluye o incluye?.....	95
La educación, ¿un campo de fuerzas encontradas?.....	95
¿Más de lo mismo?.....	96
La vigencia de una escuela que selecciona, clasifica, expulsa y excluye.....	98
El modelo selectivo en acción.....	98
Las características del modelo selectivo.....	98
<i>La realidad en el modelo selectivo</i>	100
Seleccionar equivale a segmentar.....	100
Selección=diferencia=déficit.....	101
La selección ignora que se vive <i>una cultura y en una cultura</i>	102
Los efectos perversos de la selección.....	102
El oficio del buen alumno.....	103
¿Fracaso escolar o fracaso de la escuela?.....	105
El fracaso escolar como problema del alumno.....	106
Del alumno a lo sociocultural y familiar.....	106
La "caja negra" del fracaso escolar.....	107
Sistema educativo, nivel socioeconómico y fracaso escolar: una relación proporcional.....	108
Y ...todos no pueden aprender "todo".....	109
Fracaso y desigualdad: es así, pero puede ser de otra manera.....	110
Una mirada holístico-pedagógica.....	110
En pos de una cultura escolar interactiva y cooperativa.....	112
El alcance de las expectativas docentes.....	114
¿Asistencia o asistencialismo?.....	117
Escuela obligatoria y evaluación, ¿un dúo inseparable?.....	118
Las deficiencias de la evaluación.....	119
Los ritos de evaluación.....	120
<i>El término evaluación</i>	121
La onda expansiva de la evaluación hacia la lógica de mercado.....	122
La escuela <i>en y para</i> la diversidad: una escuela integradora, inclusiva y comprensiva.....	123
No es una ilusión teórica.....	123
Cambios en varios planos.....	124
Algunos escollos para remover.....	126
La evaluación comprensiva.....	128
¿Una escuela para seleccionar o una escuela para educar?.....	130
¿Qué esconden las palabras?.....	132
Notas.....	136

Capítulo 4

La diversidad y la formación docente.....	139
Sembrar nuevas ideas.....	139
Perspectivas de una escuela <i>en y para</i> la diversidad.....	141
Las perspectivas ideológica, política, económica y social.....	141
La perspectiva ética.....	143
La perspectiva técnica.....	146
La Formación Docente (FD): una cuestión para reflexionar.....	149
El caleidoscopio de la escena docente.....	150
<i>La expresión Formación Docente</i>	151
<i>Tener una forma... forma de maestro</i>	152
<i>Las condiciones de la forma de docente</i>	153
<i>Deformar para formar... reformar</i>	155
<i>Un movimiento espiralado para estar "en forma docente</i>	156
Complejidad docente.....	157
<i>La población docente heterogénea</i>	158
Acerca del perfil docente para la diversidad.....	159

<i>¿El maestro de siempre u otro? Algunos documentos</i>	159
<i>¿Hay un capital cultural básico privilegiado para ser docente?</i>	160
<i>¿Solo o con otros?</i>	162
<i>Dos ideas fuerza</i>	163
<i>Las acciones de acompañamiento, de tutoría</i>	164
Dos conceptos nuevos en formación docente: <i>burnout y resiliencia</i>	165
<i>La salud de los docentes y el síndrome de burnout</i>	166
<i>Resiliencia, esperanza, pero no ingenuidad</i>	168
Formación Docente para la diversidad: un enfoque educativo.....	172
Notas.....	175

Capítulo 5

En busca de pistas.....	183
Pistas.....	184
Pista 1: Sí a la utopía, no a la ingenuidad.....	184
Pista 2: Serás lo que debas ser y, si no, serás maestro.....	186
Pista 3: El poder que da hacerse y ejercer como maestro. Su contracara: el no poder.....	188
Pista 4: Es difícil, pero no imposible.....	189
Pista5: No a la generalización.....	192
Pista 6: Nosotros y los otros.....	193
Pista 7: Diversidad y desigualdad: ambigüedades y confusiones.....	195
Pista8: Tirar de hilos.....	198
La pequeñez no es insignificancia.....	203
De los Temas Transversales a la Transversalidad.....	206
Una nueva trama para entender la formación y capacitación docentes: <i>el modelo rizomático</i>	208
Conclusiones.....	213
Palabras finales.....	215
Notas.....	217
Anexo.....	221
Bibliografía.....	277
Índice temático.....	279

Capítulo 3

La escuela, ¿excluye o incluye?

...en unos sitios los genéticamente incapaces son los negros, en otros los indios, los gitanos o los esquimales y en casi todos los hijos de los pobres.

F. Savater

La educación, ¿un campo de fuerzas encontradas?

Comenzaremos por destacar que el campo de la educación escolar está atravesado simultáneamente por fuerzas reproductoras y transformadoras, por fuerzas centrípetas (hacia adentro) y por fuerzas centrífugas (hacia afuera), que, según los momentos históricos, se impusieron unas sobre otras. Así recordamos que en la década de 1960 se concibió la educación como un factor de mejoramiento de la calidad de vida en general, por su fuerza transformadora y las posibilidades de ascenso social que brindaba, para pasar luego, en la década de 1970, a considerar la educación como conservadora del statu quo.

Actualmente ya nadie duda de que en la educación coexisten ambos componentes: transformación y conservación. Por eso, la educación *en y para* la diversidad se propone potenciar el aspecto transformador, en el sentido de hacer efectiva la *igualdad de oportunidades*. Esto no significa dar a todos lo mismo, sino a cada uno lo que necesita. Por lo tanto, el enfoque de una educación *en y para* la diversidad se enmarca en **la concepción de igualdad y de equidad**. Esta concepción sostiene que *no todos los alumnos llegan a la escuela en las mismas condiciones*. Y sobre esto es necesario precisar algunas cuestiones.

Las diferencias y las jerarquías sociales existen y se manifiestan a la hora del acceso al trabajo, la vivienda, la salud y la justicia. Se observa que la escuela las reconoce y las legitima en los mismos términos; estas diferencias también son interpretadas jerárquicamente desde la lógica escolar. De este modo, el fracaso escolar es explicado tanto como déficit sociocultural como por insuficiencias de índole "personal" en determinadas capacidades. Para atender esas diferencias, se generan dispositivos de *pedagogía compensatoria* -muchos de ellos en el ámbito de la educación especial-, que ya, desde su nombre, ponen de manifiesto la minusvalía que pretenden tratar. Estos programas, con el buen propósito de "atender mejor", parten del déficit (de lo que falta), habitualmente, con un enfoque segregacionista. Otro aspecto del funcionamiento escolar "compensador" es la primacía del modelo asistencialista, que desplaza la atención de lo pedagógico para centrarse exclusivamente en el problema social de los alumnos. En cambio, si se concibe la educación con sus posibilidades transformadoras, "el hecho de que los alumnos no lleguen a la escuela en las mismas condiciones, es interpretado como *diversidad* y no como *desigualdad*". Esto supone, sin lugar a dudas, emplear otra lógica, seguir otra línea de pensamiento que llevaría a operar de otra manera.

¿Más de lo mismo?

Lo cierto es que la escuela está, existe, y su presencia se amplía por la extensión de la enseñanza obligatoria a diez años.

¿No es acaso aun mayor la responsabilidad que le toca al ámbito de la educación formal? ¿No habrá llegado, tal vez, la hora de advertir que lo que se pretende no es sólo *más de lo mismo*? ¿Que no solamente es necesario aumentar los años de escolaridad en la actual transformación educativa? ¿No será este el momento oportuno para proponer y adoptar otra concepción de educación que no sólo se caracterice por prolongar la permanencia en la institución escolar?

Creemos que es hora de desarticular los supuestos implícitos en la *actual concepción de educación*, así como sus mecanismos de selección, clasificación y expulsión, instrumentados a través de las prácticas de evaluación escolar.

Valdría aclarar que esta propuesta no coincide con posturas teóricas de moda ni tampoco con adhesiones u oposiciones a las políticas educativas de turno. Nuestra preocupación y ocupación se deben a que la escolaridad obligatoria es la gestora de las matrices sobre las que se asentara el desarrollo social y escolar de los *futuros ciudadanos*.

La escuela en y *para* la diversidad tiende a integrar las diferencias como lo genuino de una sociedad que se pretenda pluralista, democrática y socializante. Esto requiere sin duda un giro copernicano en el campo de la educación formal y obligatoria:

“La integración escolar y social como ruptura epistemológica e ideológica ha de ser la nueva energía que posibilite ese cambio cualitativo que mejore la calidad de vida de todos los ciudadanos...”¹

Seguramente significa un reto, un desafío para generar y sostener condiciones y estrategias que proporcionen a cada niño la atención pedagógica que necesite, tanto en lo personal como en lo sociocultural y experiencial.

La vigencia de una escuela que selecciona, clasifica, expulsa y excluye

Podría decirse que las jerarquías vigentes en la sociedad global, se vinculan con modelos de excelencia, algunos de los cuales se reeditan en la escuela. La escuela no genera las jerarquías de excelencia ni son de su patrimonio exclusivo. También es cierto que no todas las jerarquías sociales de excelencia tienen su correlato en la escuela. Pero es evidente que las jerarquías escolares no están aisladas de las significaciones sociales. Por ejemplo, el dominio de la lengua en Occidente ocupa un lugar de privilegio en todos los ámbitos, tanto de la comunicación oral como la escrita.

“...Los vínculos existentes entre las jerarquías escolares y otras jerarquías de excelencia son tanto más explicables en la medida en que se pretende que la enseñanza constituya una preparación para la vida: **en este sentido, las clasificaciones escolares no son sino la prefiguración de jerarquías vigentes en la sociedad global, en virtud de modelos de excelencia que reciben una valoración suficiente como para ocupar un espacio en el currículum...**”².

El modelo selectivo en acción

El modelo selectivo trata de forzar la ubicación de los alumnos dentro de parámetros teóricos, estadísticos, organizativos y, por ende, artificiales y externos. No considera el desarrollo peculiar y particular de los grupos ni el de las personas. Se pretende que todos los alumnos progresen al mismo ritmo y empleen los mismos tiempos para apropiarse de los contenidos correspondientes al grado, curso o año.

Este criterio normativo escolar tiene más de un siglo de vigencia, a pesar de que en el discurso se reconoce la diversidad de los ritmos de aprendizaje. La respuesta pedagógica frente a la diversidad suele ser:

1. **la segregación a clases especiales:** estos dispositivos se dirigen a los alumnos que se consideran **inadaptados** para la escolaridad común, tanto por su lentificación en el desarrollo cognitivo o ritmo de aprendizaje, como por trastornos conductuales o como consecuencia de minusvalías físicas;

¹ Lopez Melero, Miguel (coord.) (1991): *Caminando hacia el siglo XXI. La integración escolar*. Universidad de Málaga, pág. 25.

² Perrenoud, Ph.. (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata, págs. 14, 15.

2. **la variación en la edad de ingreso en el primer curso de enseñanza primaria:** por ejemplo, la repetición del preescolar o la postergación del ingreso en primer grado;
3. **la repetición de un curso:** esta estrategia es la primera respuesta que da el sistema educativo a la diversidad de ritmos de aprendizaje;
4. **la derivación de los alumnos a un tratamiento médico-pedagógico,** aunque se los mantenga en las mismas aulas.

Las características del modelo selectivo

Es parte de la cosmovisión de la escuela selectiva que el aprendizaje no responda a necesidades funcionales, sino a tener éxito en el trabajo escolar: No se aprende a partir de cuestiones prácticas, para resolver problemas reales o auténticos. El trabajo escolar no tiene alcance inmediato, sino que está dirigido hacia un futuro que se vislumbra como bastante lejano. El alumno es formado en la idea de que la escolaridad le va a servir para su futuro y no para su aquí y ahora.

Esta es una idea acuñada en el siglo XIX cuando la instrucción obligatoria exige alcanzar un nivel en relación con el currículum creado e impuesto por la cultura clásica; requiere que la instrucción elemental se limite a dicho currículum para poder aprobar la escolaridad. Los niños, como clientes cautivos, no tienen posibilidad de renunciar a la excelencia escolar. Por ejemplo, no pueden decidir si les interesa saber leer o aprender los algoritmos matemáticos o destacarse en otros campos ajenos al programa escolar.

La escuela también impone a los alumnos el trabajo y su evaluación, así como las sanciones en caso de fracasar.

Seguramente, los que logran sobrevivir a la competencia escolar y, más aún, los exitosos no se rebelan contra ese poder. Pero a los que fracasan, y pertenecen generalmente a las clases desfavorecidas, no sólo se los priva de los medios para tener mejores resultados, sino también del derecho de cuestionar el poder de la escuela.

En la **escuela selectiva**, se valoran más las capacidades que los procesos, los agrupamientos homogéneos que los heterogéneos, la competitividad que la cooperación, el individualismo que el aprendizaje solidario; los modelos cerrados, rígidos, inflexibles que los proyectos educativos abiertos, comprensivos y transformadores. La concepción de educación selectiva se apoya en modelos tecnicistas, no en modelos holísticos y ecológicos. Se pone el énfasis en enseñar contenidos académicos como medio de desarrollar las habilidades y las destrezas y no contenidos culturales y vivenciales como medio de adquirir y desarrollar estrategias para resolver problemas de interés real para los alumnos.

Este tipo de escuela evalúa resultados y no procesos, con un criterio supuestamente objetivo. Predomina la selección, la clasificación, la jerarquización de los alumnos desde la perspectiva estadística, y se llega hasta su expulsión del circuito educativo normal³.

Esto llevó a que se adoptaran "las baterías de tests de inteligencia" como instrumentos para medir la inteligencia, entendida en términos de capacidad de aprendizaje escolar. El Cociente Intelectual se constituyó así en la "medida científica" por excelencia para legitimar la selección y la clasificación de los alumnos. Estudios posteriores demostraron la escasa validez y confiabilidad de la medición con estos instrumentos para el diagnóstico y el pronóstico del aprendizaje escolar por estar demasiado impregnados por los códigos culturales hegemónicos, es decir, contaminados por rasgos de la cultura dominante.

En una oportunidad, en una de las pruebas de inteligencia (Wisc)⁴, un alumno de población marginada frente a la pregunta "qué es un diamante", nos respondió, "algo para revender".

³ Lo normal, como estadísticamente considerado, es lo que se halla dentro de los parámetros de la Campana de Gauss, donde el 50% de la población o grupo está en la franja intermedia; y el otro 50%, distribuido por arriba y por debajo de ella.

⁴ WISC (*Wechsler Intelligence Scale for Children*): Test de Inteligencia para Niños). Test de inteligencia creado por David Wechsler. Se trata de una técnica de evaluación psicométrica de la inteligencia, muy usada en los diagnósticos psicológicos y psicopedagógicos, cuyo resultado es el Cociente Intelectual.

Como queda claro, este niño de nueve años no pudo dar una respuesta conceptual, pero sí acorde con las características de su medio de vida.

En la escuela, se evalúa para lograr **una medida objetiva del aprendizaje en términos de rendimiento y también de las competencias que subyacen**. Pero no existen medidas automáticas, evaluaciones sin evaluador ni evaluado. La evaluación no se reduce al instrumento ni al objeto del que tiene que dar cuenta el sujeto, sino que se trata de actores que desarrollan determinadas **estrategias**. Esta situación es como un juego de encrucijadas donde maestro y alumno se entrecruzan, a veces confusamente. La evaluación atraviesa todo el ciclo escolar y, como tal, si lo hace exclusivamente en términos de la excelencia del “estándar”, selecciona a unos y deja afuera o expulsa a otros.

La *realidad* en el modelo selectivo

La escuela selectiva se basa en una concepción de realidad única, material y con existencia “en sí misma”, independiente del sujeto que la pueda conocer. Sujeto y objeto de conocimiento se conciben separados y con existencia independiente. De ahí surge el concepto de “objetividad” -tan mentado por el paradigma científico ortodoxo- entendida como coincidencia fotográfica (isomorfismo) entre sujeto y objeto de conocimiento. De ello se desprende el criterio de “verdad” abierta de la ciencia, pero de verdad al fin.

La escuela construye e impone una representación de la realidad, de sus miembros, de la comunidad educativa como la versión legítima de esta y estos. No deja lugar para otros puntos de vista. Fundamenta en sus propias evaluaciones las normas de excelencia como decisiones Inapelables. Y estas son para cada uno el **verdadero** nivel que hay que alcanzar. **El poder de la organización escolar, derivado del sistema político**, puede marcar como “mal alumno” a aquel que simplemente comete errores al dividir o escribe mal al dictado en segundo grado.

Seleccionar equivale a segmentar

Otro efecto del carácter clasificatorio del sistema educativo es su segmentación que lleva a “dar educación de pobres para los pobres y educación de ricos para los ricos”, y así crea espacios diferenciados. Por ejemplo, suele ocurrir que las escuelas que atienden a los sectores más carenciados son las que cuentan con docentes de menor experiencia y, a veces, hasta con los menos acreditados por la propia dinámica de reclutamiento de los maestros y los profesores del sistema educativo. Si se rastrean las designaciones de los docentes en los distritos escolares, se puede comprobar que aquellos de menos puntaje son los que acceden a los cargos de las escuelas denominadas *de alto riesgo*. Por ejemplo, dice una administrativa: “Ese cargo seguro que nadie lo quiere, porque los alumnos son muy agresivos, violentos, tenés suplencia para todo el año.” Y la maestra: “Lo tomo hasta que consiga algo *mejor*”.

De esta manera, se contribuye a cristalizar la desigualdad en la distribución de los conocimientos. Esta situación es la que designa como función segmentadora del sistema educativo: Es así como los sectores más desfavorecidos en la escala social sólo tienen la posibilidad de acceder a los segmentos más bajos de la educación y, de esta manera, las desigualdades sociales, culturales, se ven legitimadas con estos mecanismos meritocráticos del puntaje docente. ¿Puede conciliarse la igualdad de oportunidades de los docentes con la igualdad de oportunidades de los alumnos? ¿Es la lógica meritocrática de la carrera docente la más apropiada para garantizar la igualdad de oportunidades de los alumnos?

La tendencia segmentadora se manifiesta también, en la segregación que caracteriza a la educación especial (escuela para sordos, ciegos, discapacitados motores, etcétera) que, con el “buen propósito de atender mejor a estos alumnos”, los relega al aislamiento. Conviene aclarar que con esta crítica no sugerimos el descuido o la no atención de las especificidades peculiares de las necesidades educativas especiales (NEE).

Selección = diferencia = déficit

El modelo de escuela selectiva considera "la diferencia" como carencia, déficit, minusvalía, falta y no, como potencial. Señala "lo que le falta al alumno",⁵ lo que no tiene, lo negativo, en lugar de reconocer sus posibilidades y potencialidades y actuar a partir de ellas.

La diversidad es entendida como algo que está por "debajo de lo normal" o bien como una "desviación de lo común". Por ello, con frecuencia, se deriva a los profesionales especialistas la atención de los alumnos considerados "distintos", "diferentes". De esta forma, la escuela no se hace cargo de la responsabilidad que le compete y que debería ser compartida por el equipo docente subyace la idea de que el rendimiento exitoso de los alumnos es patrimonio de la escuela en general y de los docentes en particular; pero el fracaso es adjudicado al alumno y/o a su familia. Y hasta los medios de comunicación contribuyen a reafirmar este mecanismo de funcionamiento.

El instrumento para seleccionar es habitualmente la medición de resultados. No existe una autocritica por parte de la escuela que permita atender la diversidad como un factor de desarrollo y promoción personal, profesional y social.

"La 'indiferencia a las diferencias' sobre las que basa su neutralidad [la de la escuela] esconde algo que se descubre en 'segunda lectura': a saber, que la complicidad es activa entre la escuela y la clase dominante. Esta se basa, entre otras cosas, en esa cultura subyacente en las actividades y en el éxito escolar que ambas comparten y por otra parte se ingenian para ponerla fuera del alcance de las clases populares. Así el carácter carismático de las enseñanzas no es accidental: ejerce una función efectiva de discriminación social"⁶.

La selección ignora que se vive *una* cultura y *en una* cultura

Mucho antes de que los niños de distintas condiciones sociales entre sí compartan las mismas aulas (en el mejor de los casos), *han vivido una cultura y en una cultura*, con la diferencia de que, para algunos de ellos, el ámbito escolar es la continuación de sus propias vivencias y la base de estudios posteriores. Mientras que para otros, la mayoría, la propuesta cultural de la escuela resulta distante de sus experiencias vitales.

Si el valor social de un individuo se determina en gran medida en la escuela, **las jerarquías escolares ocupan un lugar central**, se articulan con la pertenencia a una clase, renta, poder, formas de vida y muchas otras particularidades culturales.

El dominio de la cultura escolar básica se ha convertido en una norma a la que nadie escapa en una sociedad desarrollada, pero falta saber cómo se establece el grado de excelencia de cada uno, lo que nos remite nuevamente a la evaluación escolar y, en especial, a la que realiza balances periódicos, que rige el éxito o el fracaso, es decir, la fortuna frente a la selección.

Los efectos perversos de la selección

Si la misión de la educación es el desarrollo global de la persona, no puede concebirse la selección dentro del período de la escolaridad obligatoria porque constituye una experiencia desvalorizadora, devastadora, perversa para aquellos alumnos que la sufren. La escuela obligatoria debe proporcionar a todos las oportunidades para formar su personalidad y abordar el conocimiento curricular.

A pesar de que en los más recientes decenios circulan discursos favorables a la democratización y la dulcificación de todas las formas de selección escolar, la contribución del sistema de enseñanza a la reproducción de las desigualdades sociales no ha disminuido notablemente: la selección sólo tiende a desplazarse hacia el final del ciclo obligatorio. Las desigualdades se recrean en el interior de cada generación en las que el nivel formal de instrucción se eleva y cuyo período medio de escolarización aumenta. Pero también podría

⁵ Carraher, T., D. Carraher y otros (1991): *En la vida diez, en la escuela cero*. México: Siglo XXI.

⁶ Camilleri, Carmel (1985): *Antropología Cultural y Educación*. París: Unesco, pág. 59.

pensarse que los privilegios quedan aun mejor salvaguardados si la selección escolar se opera a los 10 ó 12 años de edad y elimina de manera definitiva de los estudios superiores a las tres cuartas partes de una generación. Perrenoud aclara que el desplazamiento de la selección es muy variable según cada sistema escolar, "en función de la coalición o de la alternancia de las fuerzas políticas que actúa a favor del statu quo o de la democratización de los estudios"⁷.

El oficio del buen alumno

La escuela obligatoria está organizada mediante disposiciones explícitas e implícitas. Entre las primeras, podrían mencionarse:

1. el currículum oficial;
2. la estructuración del currículum en disciplinas y programaciones anuales;
3. la evaluación periódica del trabajo escolar a través de pruebas orales y escritas materializadas en instrumentos de acreditación (cuaderno de clase, boletín, etcétera)⁸;
4. y, frente al fracaso escolar, la derivación al circuito de atención escolar especial y diferenciada y la repetición o la asistencia terapéutico-pedagógica (neurólogos, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos).

Los **implícitos** son múltiples, variados y hasta sutiles mecanismos clasificatorios intrínsecos de la cultura escolar selectiva. Estas estrategias o mecanismos siempre cumplen determinadas funciones, a veces sin que los propios actores lo adviertan. Así, por ejemplo, la educación ha tomado de la psicología muchos "nombres" que usa para clasificar a sus alumnos, tales como *psicótico, disléxico, disgráfico, hiperkinético, caracterial, inadaptado, débil*. También las poblaciones inmigrantes suelen quedar "estigmatizadas", generalmente por rasgos prejuiciosos provenientes de la sociedad global.

Tanto en un caso como en el otro, la clasificación confiere a algunos alumnos la categoría de *extranjero en la escuela*, en el sentido de carecer de la posibilidad de comprender los códigos de la vida escolar.

Los alumnos que "pasan los filtros" han aprendido bien **el oficio del buen alumno**, apropiándose de las reglas del juego. Entonces, para tener éxito en la escuela, se necesita:

1. aprender a leer y escribir: es la condición sine qua non para mantenerse en la escolaridad;
2. asimilar las operaciones aritméticas y los conocimientos geométricos que se utilizan también en otras disciplinas y no sólo en matemática;
3. poder organizarse de manera independiente en la búsqueda y el uso de información;
4. ser ordenado limpio, servicial, cooperativo y no violento.

"...cuando un niño entra en la escuela empieza a aprender no sólo el currículum oficial, académico, **explícito** (...), sino también el 'oficio de alumno' de ese tipo de escuela; es decir, otro currículum más **oculto** e informal, sin el cual le va a ser difícil adaptarse a las numerosas demandas de la dinámica escolar. Por ejemplo, ha de aprender a comportarse de una forma determinada (guardando su turno, no hablando mientras se hacen los ejercicios de clase, haciendo los deberes rápido y bien, empleando un tono de deferencia con el maestro...). El 'alumno modelo' es por supuesto aquel que ajusta su aprendizaje -particularmente, el informal- a las **expectativas** clásicas de la institución escolar; es decir, el que se adapta mejor a la **cultura** de nuestras escuelas (orden, higiene, interés, concentración, puntualidad...)"⁹.

⁷ Perrenoud, Ph.: op. cit., pág. 160.

⁸ Devalle de Rendo, A. y F. Perelman (1988): "El cuaderno escolar". *Revista Argentina de la Educación*, AGCE, año VI, Nº 10.

⁹ Jordán, J. Antonio (1994): *La escuela multicultural*. Barcelona: Paidós, págs 43, 44.

En síntesis, desempeñar su papel de buen alumno significa "no alterar el orden" ni requerir atención personalizada.

En términos generales, puede decirse que la escuela es más partidaria del orden y el esfuerzo que del espíritu crítico o la creatividad. Sin estas últimas condiciones los alumnos *pueden pasar muy bien su tiempo de escolaridad*; en cambio, sí es importante para los docentes que sus alumnos sean dóciles y obedientes. Hacer un buen trabajo en la escuela consiste en realizar una tarea impuesta, rutinaria, repetitiva, fragmentada y "tolerar" ser supervisado constantemente por la mirada del docente. En estas circunstancias, es muy probable que la energía de los alumnos no se invierta siempre ~ en buscar la máxima excelencia en la tarea. Finalmente, en este contexto, la función del maestro es presionar para que sus alumnos trabajen en tareas muchas veces sin sentido, a pesar de su fatiga, de su aburrimiento y de sus deseos de hacer otra cosa.

¿Fracaso escolar o fracaso de la escuela?¹⁰

Si se concibe que el objeto de estudio de las ciencias sociales y particularmente de las ciencias de la educación es el *sistema relacional*, del que el individuo forma parte, la definición del fracaso escolar merece una consideración desde diferentes perspectivas.

Creemos que la ambigüedad de la expresión *fracaso escolar*, que se presenta como aparentemente neutra, esconde la intención de seguir depositando la responsabilidad del fracaso en el alumno.

Ya es casi por todos reconocido que la mayoría de los alumnos que fracasan en la escuela pertenecen a los sectores más desfavorecidos de *la población*. Sin embargo, a la hora de operar en la práctica concreta, se observan contradicciones muy significativas por parte de los docentes y los profesionales de la educación. Suelen coexistir simultáneamente el reconocimiento de los factores socioculturales, con la representación de que "se es así porque se quiere ser así". Este último razonamiento está basado en una lógica de pensamiento individualista y voluntarista que, llevada hasta sus últimas consecuencias, diría: "se es pobre porque se quiere o se tiene vocación de serlo". Otro aspecto de este tipo de lógica es el que lleva a la concepción fatalista, resignada y por ende *irreversible* de las escasas posibilidades de aprendizaje de estos alumnos. Se suele decir: "Y bueno... más no puede... Lo que natura no da, salamanca no presta".

Hasta ahora, el fenómeno del fracaso escolar fue considerado de manera reduccionista, tratando de explicarlo sólo desde *algunas* perspectivas. Las numerosas explicaciones del fracaso escolar enfatizan algunas y minimizan otras.

El fracaso escolar como problema del alumno

La primera *explicación* del *fracaso escolar* fue de **índole individualista**. Este enfoque desconoce el contexto sociocultural, familiar y, sobre todo, escolar y lo atribuye a la exclusiva responsabilidad individual del alumno.

El fracaso escolar fue interpretado como **patología**, como enfermedad, bajo la primacía de los paradigmas médico y psicométrico, cuya base era la medición a través de los test de inteligencia.

La década de 1950 fue el momento de mayor auge de las interpretaciones del fracaso escolar desde el modelo patológico individual, el cual centra exclusivamente en el niño la explicación de su "problema de aprendizaje" en la escuela. Los alumnos son clasificados y rotulados como enfermos especiales. Surge así la noción de retardo mental leve y una gran cantidad de cuadros caracterizados por el prefijo **dis-**, que señala dificultad (dislexia, disortografía, discalculia, disgrafía), y por el prefijo **a-**, para indicar la ausencia (alexia, agrafía, etcétera).

¹⁰ Vega, V. (1992): "¿Fracaso escolar o fracaso de la escuela?", Revista *Formar* N° 9, año 3.

Pero está ya comprobado que la dificultad específica de aprendizaje existe sólo en un pequeño porcentaje de niños y generalmente está asociada a causas neurológicas. Por eso no corresponde interpretar el rendimiento escolar insatisfactorio como *problema de aprendizaje*.

Del alumno a lo sociocultural y familiar

Posteriormente se pasó de una explicación individualista del fracaso escolar a otra más social.

"A la explicación de los fracasos por insuficiencia de determinadas capacidades del niño, se añade la noción de la 'deficiencia sociocultural', que a menudo llega a sustituir a aquella. Los hijos de las familias humildes no tendrían los medios necesarios para triunfar en la escuela, ya sea porque han heredado de sus padres una capacidad insuficiente, o bien, porque a causa del ambiente 'poco estimulante' en el que viven, no realizarían en su hogar los aprendizajes básicos y las experiencias indispensables para lograr una buena inserción en el medio escolar"¹¹.

Los que destacan el **papel de la familia en el fracaso escolar** señalan la existencia de una *distancia cultural*, que es, en realidad, una diferencia en el dominio de ciertos códigos: "ellos no hablan como nosotros", "ellos no visten como nosotros". Muchas familias están desarmadas frente a los códigos de las instituciones, semejantes a los de las clases superiores. Por lo tanto, muchas veces no están en condiciones de comprender, y menos aún de discutir, las decisiones tomadas por la escuela en relación con sus hijos.

El fracaso escolar adquiere distintas significaciones según las representaciones acerca de él. Por ejemplo, el alumno cuya escolaridad es deficiente, si pertenece a un medio en el que el éxito no es un valor central tal como lo definen las clases dominantes, tanto él como su familia terminan aceptando el fracaso con naturalidad. El campesino que llega a la ciudad parece torpe, asustado. Esos niños de clase humilde son "extranjeros" para la mayoría de nosotros y viceversa. Para comprender la conducta de un niño en una situación determinada, hay que indagar lo que hay detrás de sus respuestas, de sus suposiciones, lo que queda silenciado de su grupo familiar, social o regional.

Y están los niños que esperan liberarse de la escuela para acceder al trabajo, donde suponen que está "el verdadero éxito" para ellos y para su medio; no confían en el éxito que promete la escuela.

La resignación de los sectores populares a su destino: "nosotros no tenemos suerte, no fuimos elegidos para triunfar" parecería no disponerlos a interrogarse sobre los efectos de su condición.

Reiteramos que el argumento de la deficiencia sociocultural transfiere la responsabilidad por el fracaso escolar: el culpable ya no es el niño, sino su familia.

Los niños de los sectores populares, ¿son en verdad menos capaces que los hijos de familias acomodadas? ¿O acaso tienen capacidades distintas de las de aquellos?, ¿O poseen las mismas capacidades, pero las manifiestan de manera diferente? Si se tratara en verdad de niños "diferentes", la responsabilidad de la escuela debería ser aprender a conocerlos para satisfacer sus necesidades. Porque si, para triunfar en la escuela, hay que recibir determinado tipo de formación humana e intelectual extraescolar, ¿existe realmente igualdad de oportunidades?

La "caja negra" del fracaso escolar

Pero específicamente, ¿qué sucede en la escuela y en las aulas para que se llegue a la segregación progresiva de estos niños? El éxito o el fracaso se definen de acuerdo con normas de excelencia sobre las que los alumnos y sus padres (o las familias) poco tienen que decir. Dichas normas configuran una "caja negra" que se les impone sin darles participación en la

¹¹ CRESAS (1988): *El fracaso escolar no es una fatalidad*. Buenos Aires: Kapelusz, pág. 18.

conformación de su contenido. El juicio de la escuela está cargado de consecuencias concretas, formales e informales, tanto para el éxito y, más aún, para el fracaso.

Los **efectos formales** más visibles del fracaso escolar son: la repetición de curso, el envío a una clase de apoyo, la derivación a un grupo de nivel más bajo o, aún más grave, la segregación a los circuitos de educación "especial" y su consecuencia inmediata: el impedimento para el ingreso en las escuelas más exigentes de la enseñanza secundaria o polimodal.

Pero, sin embargo, son aún más graves **los efectos informales** o aparentemente no visibles del fracaso escolar, consecuencias nefastas que afectan la personalidad del alumno: el menoscabo de su autoimagen, de su identidad, de su autonomía y la repercusión de todo esto en las relaciones interpersonales con maestros, padres y pares. Pocos alumnos pueden permanecer indiferentes ante el costo social de un posible fracaso; pocos se mantendrán insensibles ante los beneficios sociales que garantiza el éxito.

Sistema educativo, nivel socioeconómico y fracaso escolar: una relación proporcional

En cuanto a los **condicionantes endógenos del fracaso escolar**, es decir, los que pertenecen al **sistema educativo**, habría que profundizar la relación fracaso escolar-propuestas pedagógicas. Se observa que la calidad educativa dada a los alumnos de sectores populares generalmente es inferior a la que reciben los sectores medios o altos. Por eso, tanto el abandono en sentido estricto, como el fracaso escolar, en sentido general, muestran *la tendencia a la expulsión* -por parte del sistema- de los niños que no responden a las características del alumno medio, para quien están diseñados los contenidos pedagógicos y las técnicas de transmisión de conocimientos.

"...La proporción de alumnos repitentes como el número de veces que se repite son diferenciales por grupos de pobreza. Así el desajuste sólo alcanza el 13% de los chicos si estos pertenecen al grupo no pobre, se duplica si se trata de niños que forman parte de los hogares pauperizados y casi se cuadruplica si son los de familias pobres estructurales. A su vez, casi uno de cada diez repetidores de este grupo repitió más de tres veces, proporción que se reduce casi a la mitad entre los pauperizados y prácticamente no existe entre los no pobres"¹².

Si bien los estudios estadísticos muestran mejores posibilidades de retención del sistema educativo, con el logro de porcentajes más bajos de deserción en los tres primeros grados, la permanencia dentro del sistema tiene diferentes características en las poblaciones escolares pobres. Las dificultades de estas para avanzar en el ciclo o en el sistema educativo manifiestan la necesidad de reorientar su propuesta y metodología. Pero, precisamente, el sistema escolar no está cuestionado por la población desfavorecida. Esta se muestra resignada y acepta pasivamente la valoración que ha hecho de ella el sistema.

Y... todos no pueden aprender "todo"

Pero lo real es que en ninguna escuela se espera que **todos** los alumnos logren dominar totalmente el currículum prescripto. El discurso político-pedagógico habitualmente presenta hermosos textos que prometen una cultura general para todos, pero esto es sólo un recurso retórico. En la escuela, en la práctica diaria, ¿cuántos son los que tienen en cuenta esas generosas intenciones? ¿Puede ser el docente el único responsable del proyecto concreto de conducir a cada alumno al dominio total del currículum? Toda persona de "buena voluntad" desea que nadie muera de hambre, que no haya guerras, que todo el mundo sea feliz. Estos vagos deseos, compartidos por la inmensa mayoría de la gente, sólo movilizan, en realidad, a

¹² Carpio, J., A. Minujin, P. Vinocur y otros (1990): *Infancia y pobreza en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI, pág. 113.

pequeñas minorías militantes. De igual modo, la mayor parte de los docentes desean que, al final del ciclo académico, todos los alumnos se apropien de los saberes esenciales. Cuando un alumno sale bien, se alegran; pero cuando fracasa, lo deploran.

En el quehacer cotidiano de la escuela, cada docente sólo es responsable, durante el año escolar, de una limitada cantidad de alumnos. No le preocupa demasiado el éxito o el fracaso de los alumnos de sus colegas. En el sistema de enseñanza, la división vertical del trabajo genera en los docentes la impresión de que el éxito o el fracaso de "todos los demás alumnos" se les escapa de las manos, porque se decide antes de su intervención o porque sus medios para participar son limitados.

Es sabido que los maestros tienen vínculos particulares con su tarea. No todos valoran los mismos aspectos de su práctica. Todos tienen un proyecto para su clase, pero el éxito de este no depende del éxito individual de cada uno de sus alumnos; generalmente, el maestro se refiere al conjunto del grupo. Si todos los alumnos logran aprender, se mostrará contento. Pero su éxito como docente también se relaciona con el fracaso de algunos de ellos. El fracaso de un alumno nunca se constituye en una amenaza para el maestro, sí lo es cuando son **muchos** los que fracasan.

Pensar el fracaso escolar en términos fatalistas, muchas veces, se vincula con las desigualdades socioculturales, las desventajas lingüísticas, intelectuales o culturales. El pensamiento docente que se orienta de esta manera, adhiriendo a la ideología del don, a las aptitudes innatas, queda resignado ante el fracaso escolar.

Fracaso y desigualdad: es así, pero puede ser de otra manera

Perrenoud plantea la hipótesis de que **las diferencias entre los alumnos, por sí solas, no explican nada, no se transforman en desigualdades de éxito escolar, sino a través del peculiar funcionamiento del sistema de enseñanza.**

"En la medida en que los fracasos y las desigualdades escolares no corresponden al orden de la naturaleza de las cosas, sino al de la historia de las sociedades y de sus sistemas de enseñanza, no podemos hablar de fatalidad, salvo que demostremos que sea imposible, desde un punto de vista sociológico, que una sociedad pueda crear y mantener un sistema de enseñanza más igualitario..."¹³.

Es cierto que muchas veces los docentes, cuando pretenden cambiar la institución en forma individual o colectiva y no lo logran, sienten insalvables las problemáticas del fracaso escolar, ya sea por los medios de que disponen o por sus carencias en la formación (algunos maestros reclaman "capacitación pertinente para estas cuestiones"). Ante la diversidad de alumnos que reciben, las desigualdades parecen inevitables e insalvables. Por eso, es de fundamental importancia tomar conciencia y reflexionar acerca de las explicaciones sobre el fracaso escolar, porque una de las condiciones es reconocer la multidimensionalidad del problema para crear alternativas de solución en conjunto y constantemente evaluadas.

Una mirada holístico-pedagógica

El éxito o el fracaso en los aprendizajes de los alumnos dependen del entrecruzamiento de múltiples factores tales como el contexto socio-político y ambiental, las características individuales, las condiciones curriculares, didácticas y organizativo-institucionales.

Merece destacarse que existe una falacia arraigada en el ámbito educativo: creer que porque se ha declarado la obligatoriedad escolar todos los alumnos tienen automáticamente la misma oportunidad de educarse, es decir, igualdad de posibilidades. Mencionemos dos evidencias irrefutables: todos los chicos no llegan a la escuela en las mismas condiciones ni todos reciben lo mismo de ella.

¹³ Perrenoud, Ph.: op. cit., pág.164.

Ya hemos dicho que muchos de los alumnos que fracasan en la escuela, sobre todo en los primeros años, constituyen la mayoría de la "clientela" de las escuelas especiales o dispositivos paralelos destinados a la atención educativa del retardo mental leve o, en su denominación más moderna, de los "problemas de aprendizaje".

Un factor importante en la génesis del fracaso escolar es **la cultura escolar**, que supone la igualdad de oportunidades iniciales para todos los niños. Esta lógica de pensamiento, la mayoría de las veces latente, adhiere al "igualitarismo formal" e intenta tratar a todos los alumnos como si fueran iguales, aunque en la práctica se consolidan cualitativa y cuantitativamente las desigualdades.

La cultura escolar presupone el grupo homogéneo y, al aflorar la diversidad de los alumnos, la interpreta como deficiencia y la convierte en patología. Sabemos que así como, para algunos niños, la escuela es una prolongación natural del hogar, pues realizan tareas y se encuentran con materiales que ya conocen; para otros, resulta un corte abrupto, ya que la escuela poco tiene que ver con sus hogares, sea por las normas de comportamiento o por las expresiones lingüísticas que allí se emplean, etcétera. Si bien, por ejemplo, se comprobó¹⁴ que la relación bilingüismo-lectoescritura es un factor de interferencia negativo para los niños inmigrantes de sectores desfavorecidos, no lo es para los hijos de extranjeros de clase media.

Respecto de la lectoescritura, los niños no llegan a la escuela con los mismos conocimientos. Son diferentes porque han tenido experiencias diferentes con sus padres u otros adultos: "Yo no tengo revistas, mi papá no puede comprarlas", "Mi mamá trabaja, no me lee cuentos".

También hay que considerar que las instituciones son diferentes entre sí: son distintos los directivos, los docentes, los profesionales, los técnicos que crean y hacen distinta la enseñanza, privilegiando un tipo de contenido, de metodología, de relación interpersonal y no otros.

Para interpretar el fracaso escolar, se requiere un abordaje holístico¹⁵. Es necesario reconocer que las diferencias no son exclusivamente de "aptitudes" de los alumnos, sino fundamentalmente diferencias en los vínculos, es decir, en la relación de los alumnos con el mundo social y escolar.

"Los aprendizajes escolares son sensibles a la presión del contexto social que actúa facilitándolos o entorpeciendo¹⁶."

Creemos que la cultura escolar es como un escenario donde se juegan los micromecanismos selectivos que reproducen y perpetúan el statu quo social. En la cotidianeidad de las prácticas, los actores docentes se transforman en instrumentos para la conservación de las desigualdades. Es preciso alertar sobre esta situación, aun con el costo de ser reiterativos y redundantes. Es necesario que la escuela y los docentes no pierdan de vista la trascendencia social de la institución y del rol docente.

En pos de una cultura escolar interactiva y cooperativa

La cultura escolar -como fue dicho- es un escenario donde se reproduce y perpetúa el statu quo social. En este sentido, cobra importancia la realización de una gestión deliberada de las relaciones laborales y personales que se entranan en las escuelas. En consecuencia, son centrales los esfuerzos que efectúan los maestros/profesores por construir lazos que denotan un trabajo conjunto e integrado.

Las instituciones no cambian solas, de ahí que no habrá mejora sin el maestro.

El profesionalismo interactivo o cultura interactiva es una de las claves para motivar a los docentes a lo largo de su carrera. El profesionalismo o *cultura interactiva*¹⁷ comprende:

¹⁴ Investigación del grupo CREAs (Centre de Recherche de Education specialisee et de Adaptation scolaire: Centro de Investigación en Educación Especial y Adaptación Escolar), 1986.

¹⁵ Abordaje *holístico* significa estudiar el fracaso escolar considerando su contexto natural, desde la multiplicidad y la pluricausalidad de las variables intervinientes.

¹⁶ Lus, María Angélica (1995): *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós, págs. 54-66.

¹⁷ Fullan, M. y A. Hargreaves (1999): *La escuela que queremos*. Buenos Aires: Amorrortu.

- el juicio autorizado como la esencia del profesionalismo;
- las culturas del trabajo en equipo;
- la continuidad sostenida en el tiempo de los principios para mejorar, donde las nuevas ideas se buscan dentro del propio í escenario escolar y fuera de él;
- la reflexión *en* la práctica, *sobre* ella y *para* ella, en la que se respeta el desarrollo personal e individual, junto con la evaluación y el desarrollo colectivos;
- una mayor destreza, eficacia y satisfacción en la profesión docente.

El profesionalismo interactivo incluye redefinir el rol de los docentes y las condiciones en que trabajan.

En consecuencia, el trabajo en equipo, el compromiso con el cambio continuo, la aceptación del riesgo, la libertad y flexibilidad en la instrucción, y la expresión de todas las voces de docentes, alumnos y padres se deben incluir entre sus prioridades.

La enseñanza siempre será una tarea agotadora. Los docentes están comprometidos en cientos de interacciones, cada día, en circunstancias potencialmente cargadas de tensión. En la compleja sociedad actual, el contacto estrecho que se establece día tras día con grandes cantidades de niños desafía a los maestros más dinámicos. Se emprenden batallas solitarias, esfuerzos que nadie valora. Se experimenta una creciente y torturante sensación de desaliento por no poder progresar.

Pero si el esfuerzo es parte de un equipo, el reconocimiento de que la lucha diaria merece ser librada, de que se hace algo que representa un progreso para un alumno difícil o un colega desalentado alimenta una reserva interior que permite recuperar fuerzas y avanzar.

En este sentido, puede decirse que las culturas escolares son diferentes por el tipo de cansancio que hacen experimentar. Esto lleva a que los docentes y directivos, individualmente y en grupos reducidos, sean quienes deben crear la cultura escolar y profesional que necesitan.

En realidad, la cultura interactiva no es una medida simple ni una receta, sino que se trata de ideas para contribuir a que los maestros se sientan parte de una profesión emocionalmente apasionante, profundamente ética e intelectualmente exigente. Una cultura interactiva debe evitar el aislamiento, la sobrecarga, la competencia desaprovechada, la indiferencia ante la incompetencia y la falta de movilidad en el rol del docente.

En definitiva, se propone una cultura docente interactiva que se construye con ellos y por ellos.

Por otro lado, se suele pasar por alto que los docentes tienen diferentes necesidades, según sus años de experiencia, su género y la etapa de su carrera y de su vida. También se omite la forma de crecer y de cambiar de los docentes.

Las culturas de trabajo en equipo también respetan, exaltan y tienen en cuenta al maestro como persona. En estas *culturas cooperativas*, la enseñanza es un empeño personal, pero no privado. Aquí el docente, de buena gana, revela algunos de sus aspectos personales. En las culturas cooperativas, la persona no es devorada por el grupo, sino que se realiza a través de este.

Con frecuencia, se trata al docente como aun docente "parcial"; no, como aun docente "total".

Muchos dispositivos de formación y capacitación han intentado mejorar las habilidades técnicas de los docentes, pero no han logrado el impacto deseado por desconocer todos estos aspectos. Esos dispositivos han descuidado:

1. la intención del docente,
2. al docente como persona,
3. el contexto del mundo real en el cual trabajan los docentes y su influencia en la enseñanza,
4. la cultura de la docencia. Recapitulando, se necesita una comprensión *eco lógica* de la actividad docente: el modo en que este se desarrolla para adecuarse al medio, y en que se puede y se debe cambiar ese medio si se pretende modificar lo que en él ocurre.

Las culturas de trabajo en equipo requieren un amplio acuerdo sobre los valores educativos, tolerar el disenso, responsabilidad colectiva y sentido de pertenencia hacia la institución.

El alcance de las expectativas docentes

¿Cuál es el alcance del papel del docente en la relación pedagógica? El docente nunca es un elemento neutro en relación con esos productos educativos, que son el éxito o el fracaso, puesto que propone las experiencias didácticas, destacando unas sobre otras. Tampoco es neutro afectivamente: tiene gustos, preferencias, representaciones mentales que inciden sobre sus formas de enseñanza y el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

La percepción que el docente tiene de cada alumno está condicionada, entre otras cuestiones, por:

1. sus valores respecto de los modelos de hombre, de niño y de conducta;
2. los objetivos educacionales propuestos por la institución;
3. su historia personal como alumno;
4. la experiencia de sus relaciones con el alumno en situaciones concretas;
5. el marco de referencia propio de su pertenencia a un cuerpo profesional;
6. la dinámica de los estereotipos y los prejuicios frecuentes que comparte con numerosos colegas y que suelen alimentarse en la ignorancia, en la xenofobia o en el racismo propiamente dicho.

Todas estas cuestiones son elementos constitutivos de la representación que cada docente se hace de cada alumno.

Así se ha llegado a comprobar que cuando las expectativas del docente son positivas, crean un efecto favorable sobre el alumno; mientras, por el contrario, sus anticipaciones de fracaso contribuyen a provocarlo.¹⁸

Este fenómeno, denominado "efecto Pigmalión", ha sido exhaustivamente estudiado por Rosenthal y Jacobson. Estos autores comprobaron que cuando se comunica a los educadores las características psicológicas de los alumnos o de los grupos antes de que los conozcan, provoca en ellos la tendencia a actuar sobre la base de esos datos. Experimentaron con grupos de docentes a quienes ponían al frente de clases normales (pero calificadas como de alumnos retrasados) y hallaron que estos, efectivamente, encontraban que sus alumnos tenían dificultades para el aprendizaje.

Otros autores consideran que los profesores -por necesidad o por simplificación mental del objeto de conocimiento- se forman una imagen de cada alumno apenas lo conocen. Las primeras percepciones suelen ser bastante decisivas, aunque siempre haya posibilidad de modificarlas a través del *feedback* o retroalimentación de la realidad cotidiana.

Los niños pertenecientes a la "cultura de la pobreza" (los minoritarios o tal vez no tan minoritarios, sino marginados) suelen ser clasificados negativamente al confrontarlos con la cultura escolar: "no se motivan por nada", "son destructivos", "desatentos", "desinteresados". Tales imágenes desfavorables generan, a través de ciertos mecanismos, creencias fatalistas y expectativas negativas sobre sus posibilidades escolares, las cuales generalmente acabarán cumpliéndose en la realidad.

En este sentido, resulta interesante revisar la relación entre las expectativas del docente y el éxito o el fracaso escolar de los alumnos. Es importante tener en cuenta este análisis en la formación de los futuros profesores: **cómo** las expectativas de los maestros sobre el rendimiento de sus alumnos pueden convertirse en profecías que se cumplen por sí mismas, ya sea porque pueden aprender menos o más de lo que se espera de ellos.

¹⁸ Martín, M. y V. Vega (1989): *Pobreza y escolaridad en América Latina*. Buenos Aires: Humanitas, pág. 37: "Investigaciones realizadas en el ámbito educativo han demostrado que, cuando los docentes esperan que sus alumnos fracasen, estos terminan cumpliéndolo. Algo de esto sucede con los alumnos de hogares pobres, pero algo tiene que ver con la formación técnico-profesional que recibe el maestro con los criterios para evaluar".

Otras investigaciones han avanzado en el estudio de los mecanismos puestos en juego para que las profecías vehiculizadas a través de las expectativas de los docentes tiendan a autocumplirse, como el grado de atracción-repulsión de los maestros respecto de los niños en función de su clase social y de su origen étnico, y cómo esas actitudes dependen hasta de los sutiles mecanismos de la comunicación no verbal.

Otro modo de reaccionar ante la presencia de niños minoritarios es precisamente el opuesto: intentar verlos y tratarlos como si fueran iguales, anulando las diferencias y creando así la ilusión del "trato igualitario".

También sabemos que existen alumnos que padecen de un síndrome de fracaso o debilidad para el aprendizaje, los que dicen: "yo no puedo realizar el trabajo escolar, pues soy torpe". Estos alumnos atribuyen sus fracasos a su falta de capacidad más que a un esfuerzo insuficiente o al empleo de estrategias inadecuadas de aprendizaje. A menudo llegan a pensar que no pueden hacer ya nada para rendir satisfactoriamente, manifiestan una actitud derrotista. Parece que la insistente comunicación de **bajas expectativas** podría ser uno de los orígenes de este modelo de explicación de los alumnos de bajo rendimiento.

Es cierto que algunos docentes no suelen decirles directamente a los niños que tienen poca habilidad para aprender, pero lo sugieren: "Vos solamente contestá estas preguntas", "Hacé sólo el problema tipo", "Es suficiente con que leas del manual". Otros no valoran sus pequeños éxitos o responden a los fracasos con sentimientos de compasión: "Pobrecito, no tiene libro de lectura", "Es una lástima que no le puedan comprar el manual", "¡Qué pena, siempre pierde el cuaderno!", en vez de proponerles estrategias alternativas.

Los docentes suelen prestar menos atención a los alumnos de menor rendimiento ("Esos se sientan en el fondo porque no les interesa nada") o los que acercan un currículum menos rico en general (en objetivos, ejercicios, exigencias). Están también los docentes que sólo les piden que repitan las tareas: "Volvé a hacerlo más prolijo", "Volvé a leer varias veces esa lectura".

Suelen criticar a esos alumnos por **errores** de aprendizaje que podrían no interpretarse como tales: "tenés faltas de ortografía; por eso, conviene que repitas muchas veces la palabra mal escrita". O, por el contrario, les preguntan con menos frecuencia o les plantean cuestiones más sencillas. Mientras que los alumnos hacia quienes manifiestan expectativas positivas tienen más ocasiones de *feedback* positivos e interacciones afectivas más cálidas: se les da más autonomía y responsabilidad para elegir y realizar los ejercicios.

Otro aspecto peligroso de las bajas expectativas es que el docente piense, con la *mejor buena voluntad*, que lo más conveniente es adaptarse a los ritmos propios de ellos, diferentes de los de la mayoría, sin advertir que de este modo, paradójicamente, rendirán cada vez menos.

Por último, también merece destacarse que las expectativas de los docentes sesgadas de prejuicios "improntan" en el alumno y son sentidas por este como mensajes discriminatorios o agresivos. Es *natural* que frente a ellas el alumno reaccione con conductas "molestas" que finalmente concretan los a priori negativos del docente.

Por otro lado, es intrínseca de la educación la expectativa de futuro, su carácter prospectivo: formar al futuro ciudadano figura entre los fines de la educación de cualquier propuesta educativa, a pesar de que los docentes no siempre lo tengan presente. Es frecuente que respondan a sus alumnos ante alguna queja de ellos: "Si te pegó, pegale".

Pero no es este aspecto al que queremos referirnos, sino a que el "adultocentrismo" en términos prospectivos es *estructural* en una escuela en la que predomine el modelo selectivo: "Este alumno va a llegar, va a poder seguir estudiando; en cambio, este no". Esta biografía anticipada es bastante frecuente en la dinámica del ámbito educativo y constituye uno de los mecanismos sutiles de selección clasificatoria.

En síntesis, la proyección de futuro no debe hacer perder de vista la situación presente, el aquí y ahora de la escuela, pues la escolaridad obligatoria es la que se responsabiliza de garantizar educación para todos en el sentido del desarrollo de las potencialidades de cada uno en la más amplia diversidad.

¿Asistencia o asistencialismo?

*"No quiero que me den una mano, quiero que me saquen las manos de encima".
(De la sabiduría popular de la mapuche Gerónima).*

Mientras la atención social que se realiza en las escuelas desplace la intervención pedagógica, estaremos en el terreno del **asistencialismo** o lo que es lo mismo del "control de la pobreza", de su reproducción.

Si apostamos a que la educación tiene potencialidades transformadoras, la escuela no debe perder el rumbo, no debe permitir que se diluya su función específica.

"El asistencialismo es una de las actividades sociales que históricamente han implementado las clases dominantes para paliar mínimamente la miseria y para perpetuar un sistema injusto (...) Su esencia ha sido siempre la misma (al margen de los 'agentes' intervinientes) dar algo de alivio para relativizar y frenar el conflicto, para garantizar la preservación de privilegios en manos de unos pocos (...) Mientras la construcción de viviendas, hospitales y escuelas 'sube' por escalera, la necesidad de esos servicios 'sube' por ascensor (...) El padre o la madre de un niño que tiene hambre o sufre una enfermedad no se detiene necesariamente a pensar en la intención u orientación de quien le llegue a brindar ayuda, por más demagógico o reaccionario que sea el dador, sea este una persona o una institución, y lo que es menos probable es que llegue a rechazar tal ayuda"¹⁹.

¿Es lo mismo **asistencia** que **asistencialismo**? Si bien el desarrollo del asistencialismo escolar -sobre todo, en materia de alimentación- es el más significativo, sin desvalorizar este aspecto cuya necesidad fue creciendo con la profundización de la crisis económica, el resultado es que el sistema ofrece a los niños más pobres el acceso a escuelas de calidad educativa inferior; donde, a cambio de esto, se benefician con una mayor cuota de asistencialidad. Su exposición aun menor tiempo de aprendizaje (horarios reducidos por tiempo dedicado a la organización de tareas asistenciales, o por turnos intermedios) recibe el nombre de **menores oportunidades de aprendizaje** y, sumado al déficit de no haber asistido al nivel preescolar, limita sus posibilidades de avanzar con éxito en el ciclo escolar y ahonda las diferencias sociales, y agrega un nuevo eslabón en la cadena de reproducción de la pobreza.

Pero mejorar la calidad de vida de esos niños ya no es sólo cubrir las necesidades materiales básicas, sino también y fundamentalmente las necesidades de educación, incluidas en la concepción de necesidades básicas. Es necesario que lo *asistencial* sea también *pedagógico*. No es fácil llevar a cabo esta tarea..., pero tampoco es imposible. Hay que realizar el pasaje de la escuela centrada en el "comedor" (escuela atractiva porque, da de comer "escuelas-comedores") a la centrada en lo pedagógico, atractiva para aprender ("comedores escolares educativos").

Escuela obligatoria y evaluación, ¿un dúo inseparable?

Con esta pregunta, avanzamos hacia algunas reflexiones sobre la evaluación, relacionadas con el fracaso escolar. No pretendemos desarrollar una teoría de la evaluación para una escuela selectiva; sólo queremos poner de manifiesto algunos aspectos de su **alcance clasificatorio** en función de la selectividad escolar.

Como afirma Perrenoud, esta cuestión de la selección escolar divide a la opinión pública y a la clase política. Es cierto que unos piden una selección dura y precoz, mientras los otros proponen atenuar la selección y retrasarla al máximo posible en el ciclo escolar. Sin embargo, el desequilibrio existente no le pertenece exclusivamente a los intereses de las clases sociales y de los partidos políticos. Las prácticas selectivas parecen ser, más bien, producto del compromiso inestable entre doctrinas opuestas. El conflicto -que no sólo afecta a la sociedad política, sino

¹⁹ Alayón, N. (1989): *Asistencia y Asistencialismo, ¿pobres controlados o erradicación de la pobreza?* Buenos Aires: Humanitas, págs. 46-47.

también al sistema de enseñanza y al cuerpo docente- determina ciertas situaciones de selección en cada sistema escolar.

En la escuela, a través de la evaluación, se establecen los criterios para dar cuenta del aprendizaje por parte de los alumnos, así como también del desempeño de los docentes. Para establecer los grados jerárquicos según esos criterios, las organizaciones escolares generan indicadores de desempeño que posibilitan la acreditación de los conocimientos prescriptos en el currículum. La forma de definir esos grados, así como el enfoque en cuanto a la concepción de jerarquías para acreditar conocimientos y el tipo de instrumentos evaluativos, da cuenta del éxito y/o el fracaso escolar. Así se define la expulsión o la permanencia en el sistema educativo, la exclusión o la inclusión en los circuitos de la escuela común o la derivación a circuitos especiales.

A través de la evaluación se concretan las desigualdades entre lo que se propone como ideario de *una escuela para todos y la realidad de las diferencias*.

Las deficiencias de la evaluación

Con frecuencia es posible advertir la contradicción entre las modalidades innovadoras de enseñanza, las prácticas educativas actualizadas y los procedimientos y los instrumentos de evaluación obsoletos, perimidos y segregadores. Los diversos usos de las prácticas evaluativas se fundamentan en las exigencias de las instituciones ante su *responsabilidad de acreditación*.

Se utilizan argumentos aparentemente pedagógicos y/o éticos para construir las categorías extremas de "éxito o fracaso escolar", "rendimiento o no rendimiento", "buenos o malos alumnos", "excelente o mal docente", etcétera.

Los párrafos que transcribimos avalan nuestras afirmaciones:

"Estas características se pueden advertir cuando se analizan algunos de los procesos que se inician en el ámbito pedagógico. Se observa, por ejemplo, que, cuando los docentes evalúan las realizaciones de sus alumnos atribuyéndoles calificaciones, van creando, en el proceso de asignación de puntajes, realidades inexistentes hasta ese momento: 'buenos alumnos', 'malos alumnos', etcétera. De esta manera, no sólo se atribuye un valor a lo que los alumnos producen, sino a los alumnos mismos, con lo que se cae en el conocido riesgo de anticipar el destino escolar del sujeto y con ello su futuro valor social (en el espacio económico, particularmente).

Por otra parte, aun cuando los docentes no vinculen directamente estas realidades con su propia actividad, esta resulta de alguna manera evaluada; particularmente los malos o insuficientes resultados que alcanzan sus alumnos suelen llevarlos a cuestionar la pertinencia social de su tarea en el campo social y su rentabilidad en el campo económico"²⁰.

A los juicios evaluativos ya las jerarquías escolares de excelencia, generalmente, *se les adjudica* un carácter de evidencia del desempeño escolar. Finalmente, este es el único aspecto considerado por la escuela y al cual legitima con la evaluación. Esta legitimación pasa a convertirse en "la única realidad".

No queremos decir que la escuela inventa las jerarquías de la nada, que fabrica por completo la excelencia. En el momento de la evaluación, los alumnos son diferentes o... desiguales, tanto en sus conductas, en sus competencias como en cuanto al capital cultural que poseen. La evaluación no inventa diferencias o desigualdades que no tengan existencia real. La diversidad existe.

Siempre la toma de conciencia de lo real, independientemente de lo completa o lo imparcial que sea, modifica el curso de las cosas porque se actúa en función de la representación de la realidad que cada uno tiene.

²⁰ Bertoni A., M. Poggi y M. Teobaldo (1996): *Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapelusz, pág. 16.

Como ya dijimos, al situar explícitamente a un individuo en una jerarquía de excelencia se modifica su autoimagen y el valor social que se le reconoce y, por ende, sus oportunidades, posibilidades de acción, su porvenir. El peso es mayor cuando el juicio emana de una institución que detenta un determinado poder y una legitimidad reconocida. Es de destacar las consecuencias que el juicio de la escuela agrega a todas las que derivarían de las diferencias y las desigualdades culturales, lo cual generalmente escapa a la conciencia de los interesados. Las "desigualdades reales", entendidas como diversidad, podrían tener consecuencias menores si no se convirtieran en jerarquías de excelencia.

Además, toda representación de la realidad es parcialmente selectiva, deformante, por ser el resultado de una construcción intelectual compleja, subordinada a categorías biológicas o culturales del entendimiento humano, y también a los condicionamientos sociales de la percepción y del pensamiento. Pero generalmente se tiende a definir la realidad en función de lo que a cada uno le interesa más o se ajusta mejor a sus estrategias, le importa o sirve mejor a sus intereses.

Por eso, si bien la evaluación escolar fabrica las jerarquías formales a partir de *diferencias reales* entre alumnos, dichas jerarquías no pueden tomarse como verdades absolutas acerca de esas diferencias. En la escuela, se ponen en práctica unas normas de excelencia más que otras; a veces se utilizan determinados instrumentos y procedimientos y no otros, se interviene en algunos momentos más que en otros. Es decir, la evaluación pone de manifiesto determinadas diferencias y desigualdades más que otras.

Los ritos de evaluación

Algunos autores llaman "ritos de evaluación" a la dinámica interna que se desencadena en las instituciones, a través de las prácticas de los docentes, para emitir calificaciones parciales y finales, con trascendencia personal y social.

El docente no deja en ningún momento de valorar lo que hacen sus alumnos. Es frecuente que exprese una apreciación, dé un consejo, haga una corrección, pida una repetición. Los alumnos suelen juzgarse entre sí, con las normas de excelencia propiamente escolares y con otras normas ajenas a la institución, como, por ejemplo, la habilidad para hacer trampas o hablar sin que se les llame la atención. La excelencia del maestro también es juzgada por sus alumnos y, de modo indirecto, por sus colegas.

Si bien podríamos seguir analizando el alcance de la evaluación informal, no corresponde hacerlo en este apartado. No obstante, queremos destacar que, a fuerza de juzgar a un alumno acerca de determinados aspectos de su trabajo y de su conducta en clase, el maestro se formará una imagen del alumno relativamente estable de su carácter y sus competencias. Y, al mismo tiempo, el alumno interiorizará, al menos en parte, los juicios del maestro, incorporándolos en la imagen que tiene de sí mismo. Por eso la evaluación, sea formal o informal, nunca es insignificante.

El término *evaluación*

Como se sabe, una de las funciones que asume la escuela es evaluar los aprendizajes escolares en relación con la selección y la distribución de los conocimientos, que la sociedad a la que pertenece jerarquiza con determinados criterios.

Además de recordar esta función, también es interesante referirse al término "evaluación" en sus múltiples significados. Este aparece en diccionarios de la lengua y etimológicos²¹; también se lo usa corrientemente con diferentes acepciones: medir, valorar, verificar, juzgar, interpretar, apreciar, estimar, etcétera.

Desde el punto de vista educativo, este término está muy sesgado por la significación de "medir con precisión" y, por ende, de emitir juicio de índole más cuantitativa que cualitativa.

²¹ Devalle de Rendo, A. y V. Vega (1995): *La capacitación docente, ¿una práctica sin evaluación?* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, cap. 5.

"Evaluar es, en consecuencia, un término bien singular que puede expresar una cosa y su contrario: lo preciso y lo aproximado, lo cuantitativo y lo cualitativo. Es imposible, por lo tanto, no destacar el grado de ambigüedad presente en la evaluación y lo que ello implica a la hora de generar y producir prácticas evaluativas en las instituciones escolares."²²

En función de esta ambigüedad del término que refleja lo que sucede en las prácticas evaluativas, podría decirse que la evaluación tiene un doble perfil: uno, filosófico, en la medida en que toda evaluación plantea el problema del **valor**, del **sentido** y de la **significación** de lo que se evalúa (da lugar a un tratamiento cualitativo) y otro perfil técnico, que considera los métodos, las técnicas y los instrumentos empleados "para dar cuenta" de los resultados obtenidos cuantitativamente: se vincula con el control.

En la escuela selectiva, se valora en términos de comparación, competición, distinción. Se evalúa en relación con un "ideal" (ideal de enseñanza, ideal de alumno, ideal de maestro)²³.

La onda expansiva de la evaluación hacia la lógica de mercado

La evaluación como procedimiento para comprobar la falta o la adquisición de los aprendizajes considerados necesarios para el desempeño social repercute en el sujeto evaluado y su entorno inmediato. No sólo tiene efecto en el presente, sino también un efecto "expansivo", que no siempre es visible. Es decir, no sólo tiene repercusión en la trayectoria educativa, sino que la trasciende y llega a otros ámbitos: los sociales, los culturales, los familiares. Este énfasis fundamental en la evaluación forma parte de lo que hemos denominado *escuela selectiva*. Si bien puede decirse que la evaluación se manifiesta tanto en un nivel más "visible" como en otro más implícito o "invisible", siempre opera articulando el juego de los diferentes protagonistas de la comunidad educativa: los docentes, los alumnos, los padres, así como también el de otros **actores virtuales**, como son **los futuros empleadores**.

Por esta razón, docentes, alumnos y padres entran en relación a propósito de las calificaciones. El "juego" de las notas en las instituciones educativas se produce cuando se negocian y distribuyen calificaciones, que, bajo la forma de certificaciones con valor en el mercado, aparecen en otros campos.

Como dice Perrenoud, más allá de las condiciones económico-sociales que inciden en la distribución desigual del capital cultural, los procesos que "fabrican" el fracaso escolar en el interior de las escuelas demoran o interrumpen, por repetición o deserción, el juego de los alumnos en tanto actores de ese proceso de formación y, por ello, ponen en peligro su valor social en el futuro mercado de trabajo.

Actualmente aparecen los empresarios juzgando el valor y la calidad de los contenidos educativos y de la formación de los docentes y estos manifiestan contradicciones con los parámetros de los juicios empresariales. También los alumnos opinan cuando evalúan la calidad de la enseñanza a la que tienen acceso en función de su incidencia en el futuro y, por lo tanto, demandan transformaciones.

La escuela *en y para* la diversidad: una escuela integradora, inclusiva y comprensiva

En esta concepción, la escuela es un espacio preferencial para desarrollar actitudes individuales y sociales que generen cambios significativos entre las personas. La escuela **integradora, inclusiva o comprensiva** está sustentada en una pedagogía que se opone a la selección jerárquica y propone una voluntad explícita de desarrollar a los alumnos en un contexto escolar respetuoso de la diversidad personal y colectiva.

²² Bertoni A., M. Poggi y M. Teobaldo: op. cit., pág. 25.

²³ Devalle de Rendo A. y F. Perelman de Solary (1998): "El cuaderno de clase y su autor". *Lectura y vida, Revista Latinoamericana de lectura*, año 9, N° 3.

No es una ilusión teórica

Atender a los niños adecuadamente respetando su modo de ser (diversidad) no es una ilusión teórica, sino una práctica necesaria. Reconocemos que es preciso seguir un proceso complejo y cargado de dificultades; requiere no sólo recursos y medios, sino un cambio en las convicciones culturales, sociales y educativas en toda la sociedad. La cultura de la diversidad requiere una renovación de los enfoques de la enseñanza en las escuelas: es una visión crítica de la escuela, y no **meramente reformista**, de las estructuras institucionales.

La diversidad es uno de los pilares básicos sobre los que se fundamenta todo cambio educativo que se proponga desarrollar modalidades de actuaciones comprensivas y respetuosas de las identidades personales y grupales. Si bien es difícil porque se choca con la concepción de escuela selectiva dominante, no es imposible. Es necesario plantear un reto político y educativo, porque las cuestiones ideológicas están siempre presentes en estas temáticas. Es una falacia hablar de neutralidad cuando nos referimos a la diversidad: cualquier opción que se tome está marcada y condicionada por valores y contextos socioeducativos. La diversidad es un rasgo común y objetivo de toda dinámica social.

Cambios en varios planos

Como ya dijimos, la concepción de escuela *en* y *para* la diversidad es polémica porque incluye cuestiones curriculares y organizativas; además plantea cambios de actitud de los docentes y en su formación. Deberían operarse cambios en tres planos: curricular, metodológico y organizativo:

Plano curricular

El plano curricular merece una exhaustiva revisión en relación con los criterios de selección y adecuación: ¿Cuáles son los criterios por tomar en cuenta? ¿Los de la escuela, los del equipo docente? ¿Los de la lógica de mercado? ¿Los tradicionales desde el punto de vista académico? Pero ¿qué se entiende por currículum? ¿Es sólo un documento, un conjunto de prescripciones concretas? ¿Hay que tomar en cuenta el **currículum** real, entendido como experiencia concreta que propone e impone un sistema de comportamiento y de valores, y no sólo de contenidos por aprender? Hacemos nuestras las palabras de José Gimeno Sacristán:

"Currículum ya no es la declaración de áreas y temas -la haga la administración o los docentes-, sino la suma de todo tipo de aprendizajes, e incluso de sus ausencias, que los alumnos obtienen como consecuencia de estar escolarizados. Frente a la cultura que propone el currículum que se declara perseguir es importante analizar la 'cultura viva' realmente en las aulas (...)

La idea de currículum real nos llevaría a analizar el lenguaje de los docentes, los ejemplos que utilizan para explicar cualquier materia, sus actitudes hacia las minorías o culturas, las relaciones sociales entre alumnos, las formas de agruparlos, las prácticas de juego fuera de clase, los estereotipos que se divulgan a través de libros, lo que se exige en la evaluación (...) Cuando la cultura nos la planteamos no como los contenidos-objeto por asimilar, sino como el juego de intercambios e interacciones que se establecen en el diálogo de la transmisión-asimilación, conviene ser conscientes de que en toda experiencia de adquisición se entrecruzan creencias, aptitudes, valores, actitudes y comportamientos, porque son sujetos reales los que le asignan significados desde sus vivencias como personas (...)

(. ..) La importancia de este aspecto es crucial al plantearse la incorporación de perspectivas o componentes curriculares, como es el caso de los contenidos relacionados con la multiculturalidad"²⁴.

²⁴ Gimeno Sacristán j.: op. cit., pág. 46.

Creemos que el currículum de una escuela *en y para* la diversidad exige un encuadre democrático de los contenidos de la enseñanza, con consenso y toma de decisiones con la representación de los intereses de todos. Para aplicarlo es imprescindible una estructura escolar diferente de la existente y otra mentalidad de los actores: docentes, padres, alumnos. Así como también debe cambiar la mentalidad de los técnicos que confeccionan los materiales escolares.

Plano metodológico

En este plano, se registran avances significativos en el tratamiento de las diferencias interindividuales. Como por ejemplo la consideración de los procesos de enseñanza y aprendizaje en situaciones de heterogeneidad a través de los sistemas de trabajo cooperativo. Estos han podido probar la trascendencia de la teoría de la sociogénesis en el aprendizaje. Asimismo, el paradigma constructivista ha aportado un amplio abanico de recursos que permiten desarrollar procesos de diferenciación en la enseñanza, sin que necesariamente se clasifique segregadoramente a los alumnos.

También es importante considerar la producción de materiales específicos para objetivos concretos. Evaluar los libros existentes en relación con sus ilustraciones, etcétera. Se comprobó en ellos una visión demasiado etnocéntrica y devaluadora de la experiencia cultural de otros grupos. Los medios masivos de comunicación son otro recurso didáctico de importancia para el trabajo con la diversidad por su posibilidad de poner en contacto los diferentes grupos humanos, aunque conviene estar atentos a sus mensajes, algunas veces descalificatorios.

Plano organizativo

Es posible lograr cambios en este plano, con la condición de que se desarrollen y generalicen algunos instrumentos adecuados.

El uso del tiempo y del espacio puede ser flexibilizado y adecuado a las condiciones de los alumnos. También es posible superar las limitaciones infraestructurales, abrir las puertas de las escuelas y usar recursos e instalaciones de la comunidad.

La propia dinámica interna de las instituciones escolares debe ser modificada, así como también las relaciones interpersonales y con el conocimiento.

"Un currículum multicultural en la enseñanza implica no sólo cambiar las pretensiones de lo que queremos transmitir, sino los procesos internos que se desarrollan en la educación institucionalizada"²⁵.

Pero también es necesario señalar que los educadores deben tener expectativas moderadas respecto del "poder" de su propia y/o exclusiva intervención desde la escuela, ya que la perspectiva de una escuela *en y para* la diversidad requiere un esfuerzo deliberado desde distintos ámbitos, que exceden el marco del currículum escolar (véase capítulo 5).

Algunos escollos para remover

Cómo afrontar la diversidad desde una concepción tradicional, y aún presente, basada en la clasificación, la homogeneidad y la selección. Tal vez, una de las respuestas más certeras sea: "neutralizando uno de los mayores obstáculos del sistema educativo: su verticalidad". Sin embargo, es difícil remover este rasgo fundacional, lo cual hace que se "bajen" normativas y pautas como mensajes homogéneos y centralizados a todos los docentes, desconociendo de este modo la diversidad de contextos en los que actúan. Si bien la tendencia actual es la de descentralizar (municipalización, provincialización, etcétera), aún coexisten en el sistema educativo características verticalistas y horizontalistas o democráticas. Sabido es que la verticalidad genera actitudes dependientes, opuestas al logro de la autonomía que es intrínseca de la horizontalidad, única forma que da cabida a la diversidad.

El ámbito de la diversidad como valor social y político plantea respuestas sociales que van a ser divergentes y contradictorias, en tanto afecta a intereses sociales contrapuestos. Por lo tanto,

²⁵ Gimeno Sacristán J.: op. cit., pág. 47.

la respuesta adecuada no puede venir desde afuera, sino que son los propios docentes quienes, en relación con el contexto social y educativo y de acuerdo con su capacidad de actuación, deben tomar sus propias decisiones. Estas se justifican en el marco de los valores sociales amplios, en relación con los valores democráticos, y facilitan la articulación de una estrategia conjunta de actuación lo más coherente posible.

Como ninguna sociedad es homogénea, el equipo docente en cada escuela tiene que explicitar valores, tomar determinadas opciones, descartar otras y negociarlas para elaborar una acción coherente. Se trata de partir de un currículum alternativo, que favorezca la resolución de los problemas de la vida cotidiana y de la diversidad de los campos disciplinares. Es decir que el conocimiento disciplinar se constituye en un medio o instrumento para la resolución de los problemas de la vida real, que en esta concepción no serían fines en sí mismos.

La escuela *en y para* la diversidad es sustancialmente diferente de la que supone la educación exenta de conflictos y contradicciones sociales, porque las estrategias no son neutras y los técnicos de la educación no son totalmente objetivos.

Finalmente, recordemos que esta concepción no admite la distribución de los alumnos en una **curva estadística normal**, pues no es posible hablar de ellos *independientemente de los condicionamientos que pueden tener los procedimientos o las estrategias de enseñanza*.

No sólo es necesario apelar a todos los docentes, a su potencialidad como actores sociales -y por ende a su posibilidad de ser generadores y promotores de cambios-, sino también es necesario demandar a las voluntades políticas y económicas, pues en esos niveles también puede haber actitudes integradoras o segregado ras de la diversidad (sexo, etnias, culturas, competencias). En palabras de Mirta Golberg:

"En **la escuela se alienta el compromiso, la cultura del esfuerzo**. En ella no corren los flashes, el toco y me voy. Porque se enseña que aprender es darse tiempo. Y en ese sentido la duda y el error permiten nuevas aproximaciones al conocimiento.

Si afuera importa más parecer que ser, el éxito más que el prestigio, repetir eslóganes más que expresarse, la uniformidad más que las diferencias enriquecedoras, los juguetes más que el juego (...) entonces es necesario que **la escuela sea un espacio de protección al menor**. Un espacio donde se fortalezcan y construyan los valores alternativos. Donde importe el núcleo del sujeto, nuestro potencial más digno: la capacidad de trabajo creativo, los proyectos grupales, las actitudes solidarias, la reflexión crítica, el respeto y la libertad. Como predicado verbal es simple. Pero en los hechos, requiere de todos los actores involucrados en lo educativo un trabajo esforzado de concientización"²⁶.

Estamos seguras de que es difícil convivir con el sentimiento de pequeñez, de lo que a cada uno le toca en su porción del trabajo en este sentido, frente a una sociedad y una cultura que van para otro lado. Y que es difícil ser portador de esta contracultura, pero también es seguro que juntos seremos muchos y que la tarea por realizar será de gran alcance.

La evaluación comprensiva

Podríamos decir que la escuela como institución pública, material, visible vive, sin duda, la contradicción entre lo que está encargada de hacer y lo que efectivamente ocurre cada día en ella. Así, el sistema de evaluación es uno de los recursos de mayor importancia de que dispone la escuela para encubrir esta contradicción o para tratar de cambiarla.

Es propio de la evaluación el relevamiento de información para reorientar o reajustar la propuesta educativa y, en función de ella, los aprendizajes de los alumnos. En la misma etimología de la palabra está la problematización de los valores y el sentido de lo que ocurre en la situación observada para comprender las significaciones intrínsecas, particulares, de la

²⁶ Golberg, M. (1993): "¡Vamos, la escuela, todavía!", diario *Clarín*, 11 de noviembre.

actuación de los seres humanos. En este sentido, más importante que "el modelo de evaluación" es la aprehensión de los significados.

La cuestión del sentido, de la significación, de la evaluación, pone en evidencia una diferencia sustancial con la evaluación entendida solamente como **control o medición**. Esta última siempre opera en una sola y única dirección: adecuándose aun modelo preestablecido, "a la norma homogeneizadora de lo que se mide". La evaluación en su alcance interpretativo es multireferencial en tanto tiene que "aprehender" las múltiples, diversas y heterogéneas significaciones.

Pero, en todos los casos, la evaluación, sea formal o informal, más sistemática o menos sistemática, *siempre* es un instrumento de relevamiento de datos. Si ese relevamiento se orienta en función del conocimiento y la comprensión de la diversidad, se ampliarán los enfoques pedagógico-didácticos y la evaluación conceptual izada como "comprensiva".

Puede denominarse "evaluación comprensiva" a la que forma parte de un proceso comunicacional entre los que están involucrados. Para que pueda calificarse como comprensiva habrá que desarrollar una conciencia y una autocrítica sobre las prácticas evaluativas de cada grupo comprometido con ellas, considerando las condiciones que influyen en el grupo.

Por lo tanto, la principal intencionalidad pedagógica de esta evaluación es ser inclusiva y no excluyente.

Si se compara la intencionalidad de la evaluación en la llamada *escuela selectiva* y en la *escuela integradora*, se observa que en la primera, la evaluación toma los criterios de excelencia sociales y escolares como parámetros de selección intermedios y finales. Habitualmente se vinculan con el criterio externo estadístico de la curva de Gauss. Mientras que la evaluación comprensiva de la escuela integradora o inclusiva destaca la necesidad de:

- compartir y consensuar entre todos los actores de la comunidad educativa (padres, docentes, alumnos, etcétera) los criterios de excelencia, sociales y escolares. Esto conlleva la idea de contrato pedagógico-didáctico, pues tanto el objeto que se evalúa como el proceso de valoración son construidos por los sujetos comprometidos en el proceso.
- poner el énfasis en el seguimiento del proceso de aprendizaje de los alumnos y de enseñanza de los docentes para reajustarlos y reorientarlos en función **del "dominio" de los criterios de excelencia contratados**.

De este modo, la evaluación pasaría a ser una instancia proveedora de información para la toma de decisiones vinculadas con el conocimiento, la comprensión y la atención de la diversidad en las escuelas, de los docentes y los alumnos en función del mejoramiento de la propuesta pedagógica.

Ante esta perspectiva, el actual sistema educativo podría llegar a contraargumentar que está dando pautas diferenciadas para la diversidad (por ejemplo, el amplio y variado circuito de educación especial). Pero, desde la perspectiva de la escuela integradora o inclusiva, este circuito no es más que la materialización de una selección y una clasificación estigmatizadora de las diferencias entendidas como desigualdades (escuelas para mejores o peores rendimientos).

Tampoco se trata de que la evaluación se transforme en un "hecho piadoso" que oculte lo que los alumnos y los docentes saben realmente, sino que considere las dificultades y las posibilidades. Se trata de que la evaluación se constituya como una parte integrada al acto pedagógico para nutrirlo y se deshaga del sesgo de castigo, de una palabra te- mida, de control.

En síntesis, la evaluación comprensiva es aquella que se interroga por el sentido de lo que se evalúa, que implica "investigar" para aprehender la singularidad del alumno, del aula o de la escuela. En lugar de juzgar, trata de comprender el objeto de la evaluación, es decir, trata de *aprehender* su significación. En el contexto de la evaluación comprensiva, los errores no se consideran de manera habitual: ya no son faltas o fallas, sino problemas por descifrar.

Más que evaluar en términos de cumplimiento, interesa comprender las razones por las cuales se alcanza lo que se pretende. También importa entender qué representa esta situación en términos didácticos.

¿Una escuela para seleccionar o una escuela para educar?

La escuela obligatoria integradora se fundamenta en que:

1. No existen dos clases de alumnos: aquellos que pueden recibir educación y que aprenden, y los otros, que pueden no recibirla porque no van a aprender.
2. la educación está centrada en las posibilidades educativas y no en las incapacidades o los déficits como en la concepción selectiva.
3. No intenta compensar déficit (lo que falta) con actividades paralelas a modo de recetas educativas tecnocráticas, sino que parte de la diversidad, de la autonomía institucional, y posee un currículum para la vida.
4. Educa, no selecciona; requiere una organización escolar basada en la actitud solidaria y cooperativa, desarrolla la autonomía personal y social y el respeto por la diversidad.
5. En relación con los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), la enseñanza diferenciada *no* es considerada como *una estrategia secundaria*, sino como un modo habitual de enseñar.

En síntesis, el mérito de la escuela integradora reside no sólo en ser capaz de dar una educación de calidad a todos los niños, sino en que su voluntad explícita es eliminar las actitudes discriminadoras y crear comunidades que incluyan a todos. A continuación, delinearemos las *ideas centrales* de la concepción de escuela integradora o de escuela *en y para* la diversidad:

- Una toma de postura de carácter sociocultural y profesional.
- la diversidad es una característica de toda comunidad que se presenta en forma continua y generalizada en todos los individuos.
- las estrategias para adecuarse a la diversidad se diseñan con una profunda voluntad comprensiva, procurando que no generen grupos de alumnos segregados.
- El trabajo de los profesionales se organiza en equipos estables.
- la adecuación a la diversidad está presente tanto en la programación y la organización curriculares como en la realización y la evaluación de los aprendizajes.

En definitiva, la educación *en y para* la diversidad encabeza el tránsito de la ética de la responsabilidad hacia una ética de la convicción y del compromiso. Citando a F. Savater, en la educación *en y para* la diversidad, se trata:

"... sobre todo de no excluir a nadie a priori del proceso educativo que lo potencia y desarrolla. Durante siglos, la enseñanza ha servido para discriminar a unos grupos humanos frente a otros: a los hombres frente a las mujeres, a los pudientes frente a los menesterosos, a los ciudadanos frente a los campesinos, a los clérigos frente a los guerreros, a los burgueses frente a los obreros, a los 'civilizados' frente a los 'salvajes', a los 'listos' frente a los 'tontos', a las castas superiores frente y contra las inferiores (...) la educación consiste en acabar con tales manejos discriminadores; aunque las **etapas más avanzadas** de la enseñanza puedan ser selectivas y favorezcan la especialización de cada cual según su peculiar vocación, el aprendizaje básico de los primeros años **no debe regatearse a nadie** ni ha de dar por supuesto de antemano que se ha 'nacido' para mucho, para poco o para nada. Esta cuestión del origen es el principal obstáculo que intenta derrocar la educación *en y para la diversidad*. Cada cual es lo que demuestra con su empeño y habilidad que sabe ser, no lo que su cuna -esa cuna biológica, racial, familiar, cultural, nacional, de clase social, etcétera- le predestina a ser según la jerarquía de oportunidades establecida por otros. En este sentido, el esfuerzo

educativo es siempre rebelión contra el destino, sublevación contra el **fatum**: la educación es la **anti-fatalidad**..."²⁷.

Para Grau Rubio (1999)²⁸, la inclusión es algo más que un nuevo modelo de servicios: se trata de una nueva cultura dominada por la necesidad de que emerja el sujeto, que corresponde a las condiciones históricas del siglo XXI.

Los términos de *escuela inclusiva* sustituyen a los de *escuela integradora* en un intento por esconder el fracaso de esta, en el sentido de que, en la práctica, no han sido muchos los alumnos con "problemas" que han sido integrados en las escuelas comunes, situación que se agrava aun más en la enseñanza secundaria.

Sin embargo e término *Inclusión* supone una mayor neutralidad ideológica respecto del concepto de *escuela integradora*. Desde el momento en que se adopta el término de *inclusión* y se hace mayor hincapié en los aspectos comunes que poseen los alumnos con necesidades especiales y el resto, en detrimento de la especificidad que confieren determinados déficits, se produce una reducción drástica de los servicios de apoyo psicopedagógicos especializados, desplazados para apoyar la escolarización de otros grupos más conflictivos (inmigrantes, minorías étnicas, etcétera).

Algunos autores relacionan la neutralidad ideológica del término *inclusión* con el intento de desmovilización social de las sociedades posmodernas de corte neoliberal.

Frente a este término de *escuela inclusiva*, Crau Rubio propone el de *escuela interactiva*, caracterizada por respetar la existencia de una *única escuela* destinada a todos los alumnos, tanto con necesidades específicas e individuales como comunes, en tanto que personas, miembros de un mismo grupo social. Una *escuela interactiva* que revalorice, por un lado, la necesidad de compartir espacios, tiempos y componentes curriculares y, por otro y en forma paralela, que respete la necesidad de espacios, tiempos y componentes curriculares absolutamente individualizados.

¿Qué esconden las palabras?

Según los diccionarios *Sopena* (Buenos Aires, Sopena, 1967) y *Pequeño Larousse* (Buenos Aires, Larousse, 1975) encontramos los siguientes significados:

"Expulsar: expeler, despedir, echar afuera/ arrojar a un agitador, desalojar.

Excluir: quitar o echar fuera del lugar que ocupaba. Descartar, rechazar o negar la posibilidad de alguna cosa.

Incluir: encerrar, insertar, comprender una cosa en otra. Sinónimo de introducir, contener una cosa a otra".

En el *Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*, de Joan Corominas (Madrid, Credos, 1994), la palabra *inclusa* tiene la siguiente aclaración:

"Inclusa: 'casa de expósitos', 1734 de La Inclusa (ya mencionada h.1650) nombre propio de la casa de expósitos de Madrid.

Según una tradición no enteramente comprobada, este nombre alude a una imagen de la Virgen traída en el siglo XVI, por un soldado español, de la ciudad de L'Ecluse (nombre francés de la ciudad holandesa de S. Luis); esta denominación, en ambas formas, viene del lat. *Exclusa*, 'escluse': el fr. 'écluse', esclusa, por otra parte dio el castellano antic. *Enclusa* y el vasco *inkulusa* con el mismo sentido.

Derivado *Inclusero*, expósito, inclusión, inclusive, exclusivo, incluso, véase *concluir*".

²⁷ Savater, F.: op. cit., págs. 153-154. (El resaltado en negrita es nuestro).

²⁸ Grau Rubio, C. (1999): *Educación especial. De la integración escolar a la escuela inclusiva*. Valencia: Promolibro.

"Concluir: (*concludere*) cerrar, encerrar, terminar, derivado de *claudere*: cerrar. Otros derivados de *claudere* formación parecida: excluir (1438, del latín, *excludere*, 'cerrar afuera, cerrar la puerta a alguno'; exclusión, 1611 latinismo, exclusivo, (1832) exclusiva, 1640".

"Incluir: 1515, del latín, (*includere*) encerrar dentro de algo a una cosa/entereza".

"Integrar: unir entidades separadas en un todo coherente".

Las expresiones asociadas con la concepción de educación *en y para* la diversidad son varias. Entre ellas: integradora (su contrapartida es expulsiva) o la versión más reciente, escuela inclusiva versus excluyente. Queremos detenernos para enriquecer las connotaciones y los sesgos que portan estas palabras usadas para caracterizar la educación en general y la escuela en particular.

Si pensamos en la metáfora de la conocida película *The Wall, de la escuela como maquinaria*, los términos expulsión y exclusión remiten a diferencias en el significado. La máquina *expulsa* lo que *entró* y *no encaja* dentro de su "engranaje"; lo que "no le va" a su funcionamiento. Mientras que si se piensa en *la máquina* en términos de *exclusión*, significa aquello que directamente *no puede entrar*. Queremos destacar que estas dos imágenes son muy distintas entre sí: una lleva ala idea de algo que entró, pero que sale por **no adecuado**, y la otra pone en evidencia lo que ni siquiera puede entrar.

Creemos que haber recurrido a la metáfora de la escuela máquina ya la etimología y el significado de las palabras nos pone en el camino de la "cautela".

¿Por qué? En principio porque resulta evidente que la palabra "excluyente" se usa en la actualidad para caracterizar el modelo económico neoliberal, en el sentido de "dejar afuera", ya ni siquiera mantener "al margen".

En la década de 1970, se hablaba de "los marginados" para referirse a los sectores sociales más desfavorecidos. Actualmente, la palabra usada para designarlos es "excluidos". Creemos que esto destaca la concepción de "modelo único", es decir, de imposibilidad de otras alternativas o de matices dentro de él. Para contrastar con esta caracterización del modelo económico en el ámbito educativo, se propone la gestación de una escuela inclusiva que ha evolucionado *cambiando de nombre*.

En el inicio de la apertura democrática en nuestro país, se planteó la necesidad de lograr una escuela que no fuera *expulsora*. Creemos que esta modificación no es casual ni ingenua, ya que expulsión y exclusión tienen significados distintos: la expulsión esconde un carácter de *violencia y castigo*, a diferencia de la exclusión, que no lo tiene.

¿Por qué este cambio? El carácter de violencia y castigo pone en evidencia la hiperresponsabilidad de la sociedad en general y de la escuela en particular, mientras que en la palabra *exclusión*, la responsabilidad queda diluida y neutralizada.

¿Qué han mostrado estos catorce años transcurridos en democracia? ¿Podemos sólo interpretarlo desde el ámbito de la educación? ¿O es necesario ampliar el análisis hasta el nivel macro económico-social? Este modelo único imperante que trasunta un *pensamiento único, convergente*, ¿O no es casi una ortodoxia o un fundamentalismo? ¿Cómo juega la diversidad en este contexto?

Por otro lado, se pasa de hablar de *escuela integradora* a demandar una *escuela inclusiva*. Como dice el diccionario, *integración* se refiere a "unir entidades separadas en un todo coherente", es decir, reunir partes para conformar un todo. Esta imagen pone de manifiesto que la sociedad es tal *sólo si* puede cobijar o integrar a todos sus miembros. La integración se plantea, entonces, como intrínseca al orden de lo social.

Es inherente a la integración suponer el reconocimiento de las diferencias para poder integrarlas, reconocer la diversidad. Sin embargo, la expresión en vigencia de *escuela inclusiva* da la idea de "contener o introducir" en un único modelo posible. Si se avanza en esta línea de pensamiento, se puede llegar a inferir que o se está incluido o... no se es. El carácter del ser lo da la pertenencia a ese modelo considerado no ya como excelencia, sino como única alternativa

posible y categórica (esto se puede vincular con la segunda imagen de la metáfora de la máquina-escuela).

Pero aún se puede avanzar más si se relaciona este planteo con el origen del término *incluir* y su connotación religiosa, planteada en el inicio de este apartado. La "casa de expósitos" podría transformarse en la metáfora de la escuela *dadora* o *no de identidad*. Por otro lado, esta misma imagen religiosa puede llevar a que la escuela se piense como el lugar del asistencialismo. Significativamente, en la actualidad es cierto que el sistema educativo puede garantizar casi la cobertura cuantitativa,²⁹ en un ámbito físico, de la mayoría de los alumnos. Y, desde esta perspectiva, se puede considerar que se ha logrado una escuela inclusiva. Sin embargo, lo esencial, lo netamente pedagógico, es decir, dar a todos las herramientas del conocimiento para una participación social real, queda aún por resolverse.

Queremos alertar que, tal vez, el carácter propositivo de la necesidad de una escuela nombrada como "inclusiva" corre el riesgo de quedar atrapada y *al servicio* de este modelo neoliberal que se presenta como único posible.

Se sabe que todo significante (nombres, denominaciones) remite a significados. En la propuesta de escuela inclusiva, puede llegar a deslizarse algo del orden de lo irracional o lo inconsciente. Queremos decir que tal vez la idea de inclusión/inclusiva no vaya necesariamente de la mano de la diversidad porque lo que ella destaca es el adentro o afuera de algo (en este caso, del sistema o modelo) considerado como único. En este sentido, pensamos que hablar de escuela comprensiva puede ser más pertinente para caracterizar el discurso de la educación *en* y *para* la diversidad.

²⁹ Tratamos aquí de poner en un compás de espera los problemas edilicios generados a partir de la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza (Tercer Ciclo de la E GB).