

La escuela, un lugar posible para la experiencia de la igualdad

Por **Adriana Fontana** (*)

Contra todos los enunciados que acusan a la escuela de fracasar en esta materia, aquí sostendré que algunas experiencias escolares dan muestra de que la escuela puede ser un lugar posible para la experiencia de la igualdad. Y es sabido, todas las abuelas nos lo enseñaron, para muestra basta un botón.

Preguntarse por la *experiencia de la igualdad* explicita en buena medida una perspectiva de análisis. Es decir, he adoptado un enfoque que se permite una mirada diferente a aquella de las versiones más clásicas a las que nos acostumbra la sociología; si cambiamos el enfoque, tal vez cambie lo que vemos. Esto no significa deestimar los aportes de aquella mirada, sino simplemente, hacerlo desde otra.

Hace un buen tiempo que estu-

dió y trabajo en este tema. Una de las formas que privilegio en ese proceso, quizás por la fuerza que le otorga “la experiencia de vida”, son las conversaciones en profundidad que tengo con diferentes actores escolares y de la comunidad educativa. En general, voy con una pregunta que organiza y abre el diálogo:

¿Puede decirse la escuela, un lugar para la experiencia de la igualdad? Algo avanzada la conversación, logrado cierto clima, entro de lleno en lo que busco: ¿cómo se “hace” ese lugar?, ¿cómo sería habilitar la igualdad en la escuela?

(...) tuve que empezar por cosas simples. Como cuando te tenés que desenredar el cabello, tenés un gran enredo, todo te duele, entonces ¿qué hacés?: empezás por los nudos; uno a uno.

Así es como me explicó una directora¹, cómo es que empieza

(*)

Profesora de Enseñanza Primaria. Mgter en Diseño y Gestión de Programas Sociales y Lic. en Ciencias de la Educación. Trabajó en el Ministerio de Educación de la Nación, en el diseño y la coordinación de diferentes programas orientados a la inclusión y la igualdad educativa. Desde 2012 es Coordinadora de Programas para la Inclusión en la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas.

¹ Agradezco especialmente a Nelia y en ella a todos/as los/as colegas docentes que me reciben y me ofrecen generosamente su palabra. En este artículo utilicé la itálica para señalar las palabras que he tomado prestadas.



el trabajo por la igualdad en la escuela. Recurrió a una poderosa metáfora y con poca perorata me dejó claro que meterse en este asunto duele: *todo te duele*. Me señaló que es una tarea silenciosa, minuciosa, que lleva tiempo, se ve poco, comienza por aquello que está muy al fondo, en lo profundo y requiere paciencia. Es como que tenés que *desatar nudos*, me dijo.

Con ella y con otros colegas que también me ofrecieron generosamente sus experiencias, comprendí que esta posibilidad que la escuela **puede darse** (sí, lo subrayo: ser lugar para la experiencia de la igualdad es una posibilidad que la escuela puede darse), requiere algunas decisiones que voy a mencionar aquí, haciendo una brutal síntesis de lo que he podido reconstruir en estos años de estudio y trabajo.

Se requiere **convicción y responsabilidad política**, a nivel macro y micro institucional. A nivel macro, es necesario que los gobiernos y los equipos técnicos que los representan acompañen (con deci-

siones que implican financiamiento, distribución de recursos, regulaciones legales, orientaciones curriculares y pedagógicas), a las escuelas que asumen trabajar en esta dirección cuando definen la política institucional en la que inscriben su proyecto escolar. En los últimos años es innegable que se ha contado con este gesto de la macro política. El aumento del presupuesto educativo, la distribución de recursos y el apoyo con materiales pedagógicos, que se ha realizado tanto desde el Ministerio de Educación nacional como de los ministerios provinciales, está a la vista de quien quiera detenerse en estos datos². Sin este contexto, es difícil imaginar que una escuela, aun cuando esté convencida, pueda desarrollar un trabajo organizado en torno a la igualdad. Ahora bien, en los últimos años el contexto está dado para que esta posibilidad se constituya en un acontecimiento. Y *sí, los recursos son importantes, pero una vez que los tenés, ahí empieza todo, ahí la pregunta es directa a la Pedagogía: ¿Y ahora, qué vamos a hacer nosotros?*

2 La Ley de Financiamiento Educativo, la Ley de Educación Nacional (26.206), la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba 9870, la puesta en marcha de programas como el PIIIE, el programa de Fortalecimiento Educativo, los CAI, los PIT, los Docentes Puentes, el Confiamos en vos, el plan Progresar, la distribución de netbooks, la distribución de libros, son testimonios de una política que se orienta, apoya y promueve políticas para la igualdad educativa.



La escuela es un lugar posible
en la que puede acontecer
la experiencia de la igualdad.
Pero... ¿qué sería
la igualdad en la escuela?

La escuela es un lugar posible en la que puede acontecer la experiencia de la igualdad. Pero... ¿qué sería la igualdad en la escuela?

(...) interrumpir cierto orden del discurso que (...) está instalado y predice: "estos pibes van a actuar así, van a poder esto y aquello no". Pero si les das otra posibilidad, probablemente no se cumplan los predichos, y nos sorprendan, y puedan hacer otra cosa. Yo no de-jo de sorprenderme y darme cuenta que parte del tra-bajo en la escuela es correr riesgos.

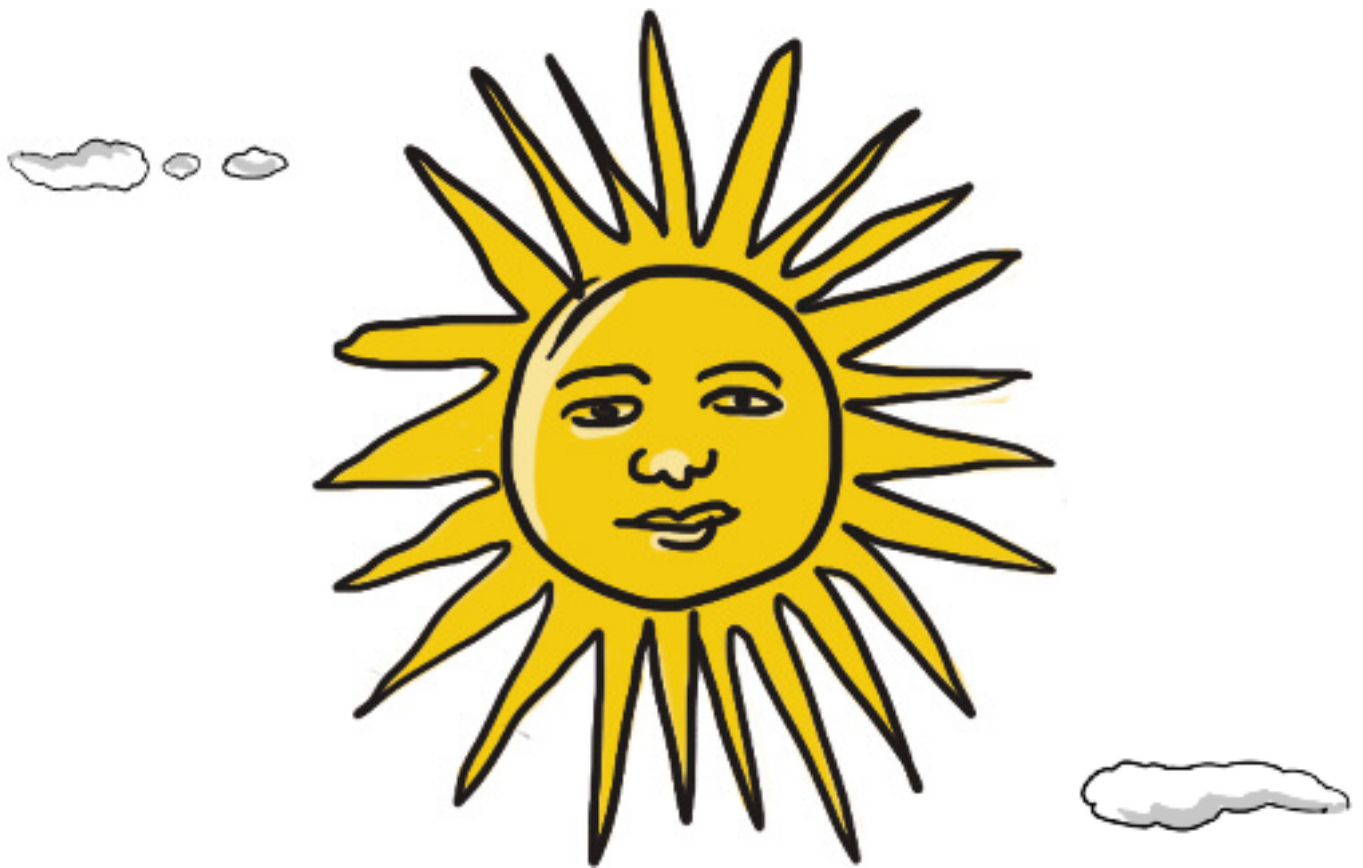
Tyack y Cuban (2001) acuñaron el concepto de gramática escolar para explicar cómo la organiza-ción escolar, la división del tiempo, del espacio, la manera de estructurar el conocimiento, de calificar a los estudiantes, las formas de acreditación de los aprendizajes, la relación con escuela y familias, con-tribuían a sostener una forma de lo escolar que per-mitía resistir a los cambios que las reformas educa-tivas pretendían imponer.

Cuando pregunto por la igualdad en la escuela, las respuestas que encuentro me llevan a ese nú-cleo duro del dispositivo escolar que es la gramáti-ca. Me señalan que el trabajo consiste en hacer ahí un doble movimiento: romper las reglas tácitas que lo mantienen estable -desatar nudos- y tejer al-go nuevo.

Se requiere convicción y responsabilidad políti-ca. Es necesario trabajar a nivel micro y "desatar" los mandatos, esas formas naturalizadas, los mo-dos tácitos sobre los que se sostienen las prácticas institucionales y reconstruirlas sostenidas en el diá-logo, la confianza y la responsabilidad por la trans-misión cultural.

Desatar-desarmar prejuicios que llevan a su-puestos que señalan que unos chicos y/o jóvenes pueden y otros no. Que hay chicos a los que "no les da".

Reconstruir-tejer recrear las miradas que ven a todos/as los/as chicos/as y jóvenes como iguales en su condición de "herederos"; iguales para "reci-bir" a Mozart, Atahualpa Yupanqui, Alonso, Borges, Manu Ginóbili, Berni, Falú, Spinetta, John Lennon o quien sea que podamos ofrecerles. La escuela es



un lugar posible para la experiencia de la igualdad cuando distribuye a todos lo que es de todos.

La confianza, la responsabilidad y la transmisión parecen ser los pilares sobre los que se sostiene la posibilidad de una escuela que hace lugar a la igualdad.

Esta era y es una escuela prestigiosa y tiene prestigio porque acá se enseña, y porque acá hay proyecto. En este barrio, con estos chicos, todo. Como con todos los chicos.

La **confianza**³ se origina en una especie de decisión de quien acepta ser garante, de quien apuesta a responder por algo todavía desconocido. En este sentido, la confianza, como la igualdad, en términos de Ranciere (2009), es una declaración: precede a cualquier demostración, necesita de la experiencia, no de la comprobación. Cuando hay convicción por parte del equipo docente, se puede. La confianza es transitiva. Confiar da confianza. Confianza en el tra-

bajo docente y responsabilidad por la enseñanza como lugar en el que se construye igualdad.

La **responsabilidad** refiere a “la respuesta que se da” por algo que ha pasado, por lo que se dice, por lo que se hace. Pero la responsabilidad también está implicada con el porvenir; la responsabilidad también implica dar respuestas por lo que vendrá, por las consecuencias que vendrán con lo que se hace, lo que se dice, lo que se ofrece. La responsabilidad en la escuela está implicada con el “por-venir” de los niños y jóvenes que recibe y, sobre todo, con la posibilidad de que puedan empezar algo nuevo, algo que no está “pre-dicho”.

Finalmente, he comprendido en estas conversaciones que esta posibilidad solo puede gestarse **trabajando en equipo**; hacer lugar a la igualdad es un trabajo colectivo, a veces (como lo señaló la directora) doloroso. Exige exponer desacuerdos, buscar otras formas de las que están naturalizadas,

3 Para el desarrollo de la confianza y la responsabilidad consulté los trabajos de Laurence Cornu (2002, 2006, 2012).

... el trabajo para hacer lugar a la igualdad en la escuela tendrá avances y retrocesos, exigirá la construcción de acuerdos y consensos que no siempre lograrán representar a todos, y que exigirá que algunos tengan y puedan ceder.



romper con algunos supuestos, y quien se tome este trabajo en serio, sabe que no es sencillo. Porque los nudos que hay que desatar han sido contruidos en la matriz histórica de la escuela, forman parte de lo que Viñao (2006) llamó la cultura escolar. Tradiciones, historia atravesada por tensiones y conflictos, a veces irresolubles.

Es decir, el trabajo para hacer lugar a la igualdad en la escuela tendrá avances y retrocesos, exigirá la construcción de acuerdos y consensos que no siempre lograrán representar a todos, y que exigirá que algunos tengan y puedan ceder. Acuerdos que podrán revisarse, que se saben provisorios, inestables y flexibles. Son numerosos los estudios sobre la igualdad en la escuela que muestran cómo se fue resemantizando (Puiggrós, 2010). La igualdad en la escuela significó homogeneización, a la vez que construcción de lazo social. Contribuyó a la inclusión social, a la vez que produjo silenciamientos y negaciones. Fue ampliación de horizontes culturales, permitió movilidad social, como tan bien lo supo contar Rosa Justina del Río (Sarlo, 1998). Luego, se tradujo en términos de equidad (López, 2005), "compensó carencias". Se re-significó, refirió a la re-composición de derechos, se la buscó en los resultados del rendimiento educativo, en la distribución de recursos o en la enseñanza (Birgin, 2004). Las escuelas han mirado a sus alumnos como futuros hombres de la Nación, ciudadanos republicanos, los han imaginado integrados y consumidores

en un mercado que los necesitaba (Pineau, 2007) y, a veces, los han sabido clasificar, identificar y nombrar "como carentes y/o necesitados" (Martinis, 2006).

Las escuelas de las que hablo con los docentes son parte de esta historia. El terreno sobre el que se produce lo que buscamos, que es la construcción de la igualdad, está abonado por estas capas históricas -más entremezcladas que superpuestas (Viñao, 2006)- que reaparecen, se actualizan o quedan sepultadas, pero aun así, allí están.

Las discusiones con el pasado (más antiguo o más reciente) son inevitables. Reconocer que el presente y la posibilidad del porvenir se construyen sobre estas tensiones nos permite señalar que no hay situaciones puras, lineales, únicas.

Siguiendo a Dubet (2006), podemos aprovechar el declive institucional. No para derrumbar, sino para renovar y fortalecer una institución como la escuela, que sigue siendo la que recibe a los nuevos para introducirlos y presentarles el mundo (Arendt, 1956; Meirieu, 2001).

Otra vez, clara, simple, contundente la palabra de un director: *La transmisión cultural es lo que puede hacer diferencia en la escuela: ahí se construye igualdad.*

La igualdad está, en principio, en la apuesta, en lo que todavía no es; está en lo que vendrá, en lo que el Otro hará, será, dirá, con aquello que la escuela le pueda brindar. •