



Arte / George Grosz
(1893 - 1959)

La escuela, así como está, no sirve

El fracaso de la reforma educativa, los magros salarios que perciben los docentes, una población escolar empobrecida y una desigualdad económica y cultural cada vez más pronunciada, hacen necesaria una transformación de la escuela con los docentes como protagonistas.

Educadora rural y maestra de nivel inicial en distritos altamente empobrecidos, investigadora y capacitadora docente, Patricia Redondo es además autora del libro Educación y Pobreza. Allí, entre otras cuestiones, critica la categoría de excluido y la noción de cultura de la pobreza, por atentar contra la dinámica transformadora que puede desempeñar la escuela. En esta entrevista recorreremos esas y otras temáticas que derivan de la relación entre crecimiento de la pobreza entre los alumnos y docentes, y la crisis del sistema educativo nacional.

En su libro afirma que la escuela por sí sola no puede realizar la transformación social necesaria, pero tampoco está fuera de la historia ¿Cómo ingresa la historia reciente en la escuela?

La historia reciente tiene varias facetas. El aumento de la pobreza e indigencia, sobre todo en niños, adolescentes y jóvenes, hace que la escuela no pueda estar al margen de la historia. En relación a lo acontecido en las últimas décadas, después de mucho bregar, y gracias al papel de los organismos de derechos humanos principalmente, este tema está ingresando a la escuela. Hoy la escuela debe enseñar y comprender qué aconteció en las últimas décadas y que la crisis del 2001, que aumentó de un modo impresionante la pobreza, tienen que ver directamente con un modelo de país cuya matriz se instaló con la dictadura en el '76, con la caída del gobierno democrático. Igual creo que todavía en la escuela hay ciertas cuestiones que no están entrando.

¿Por ejemplo?

Que América Latina es la región más desigual del mundo y que Argentina tiene el atributo de ser abismalmente desigual con respecto a la distribución de la riqueza. Que bajen los índices de los niveles de pobreza no significa que mejore la situación de desigualdad. En nuestro país seguimos con una situación de extrema gravedad en relación a la distribución del ingreso. Eso hace que grandes mayorías tengan como única expectativa el tutelaje, la dependencia de planes a costa de lealtades políticas; y no el mundo del trabajo, de la educación, del derecho a la vivienda, al ocio, a la recreación, a la cultura. En nuestra sociedad ha operado una fuerte naturalización de estos procesos.

¿Cómo se evidencia esa naturalización?

Lamentablemente, nos acostumbramos a que en un país que tiene una capacidad alimentaria para centenares de millones de personas existan varios millones que no puedan acceder a la alimentación, y a una ciudadanía plena.

¿Qué aspectos incluiría una ciudadanía plena?

Una ciudadanía plena, primero, es un contrapunto con la ciudadanía que tenemos ahora, que es una ciudadanía de baja intensidad -en palabras de O'Donnell- donde ser ciudadano sólo es acceder a votar. A quienes vivimos la dictadura no nos se nos ocurriría hacer de esto una banalización, ni mucho menos. Sin embargo, los gobiernos democráticos en general se manejan administrando los bienes de los poderosos y asegurando que estos bienes no sean afectados.

¿Un ejemplo serían los impuestos indirectos?

Si, por ejemplo el IVA es un impuesto que no se ha modificado. Si no existen impuestos a los objetos de lujo, suntuarios, la regresión del sistema tributario argentino es feroz, absolutamente feroz, porque aquellas personas que están en una situación de pobreza extrema y quienes viven de un salario mínimo, aportan más al estado que lo que aporta alguien que puede obtener ganancias acumuladas millonarias o multimillonarias. Esto es posible en la medida en que a esta sociedad no se le torne insoportable. Y a esta sociedad, por ahora, no se le vuelve insoportable que, por ejemplo, la mayoría de los niños sean pobres, que la mayoría de los pobres sean niños. Es decir, de alguna manera, todos convivimos con una situación que hemos naturalizado socialmente y que no tiene por qué ser así.

¿Cómo actúa la escuela en este proceso de naturalización?

Desde la escuela todavía estamos en un momento interesante porque en Argentina los sectores populares todavía apuestan a la escuela. Pero esto no es una carta en blanco. Hay un resto discursivo de la década del 60 y del 70 acerca de la importancia de la escuela pública. Ahora, que la escuela sea gratuita, y esto hay que ponerlo entre comillas porque no es gratuita, no significa que sea una escuela pública. Nosotros estamos en deuda, nos debemos una discusión sobre el carácter de lo público. Y estamos en deuda porque estamos en circuitos altamente diferenciados en cuanto a calidad educativa y niveles de pobreza. La escuela debería aspirar a lo universal.

¿Cómo caracterizaría hoy a la escuela?

Tenemos escuelas muy fragmentadas por sectores sociales, ya ni siquiera segmentadas, sino fragmentadas. De todos modos, me parece que esto se tensiona con un imaginario que todavía sigue perdurando y existiendo: las familias de sectores populares siguen apostando a la escuela pero esto no significa que sean ingenuas respecto de la propuesta educativa que se les brinda.

¿Dónde se manifiesta esta conciencia de los sectores populares?

Por ejemplo, vos hacés entrevistas, hacés investigaciones con madres que tal vez tengan 3 o 4, 6, 7 hijos, y notan lo que ha significado la reforma educativa. En algunas familias comparan lo que aprendían cuando ellas iban a la escuela y tuvieron que dejar, con lo que aprenden sus chicos y no hay comparación. Hay un feroz empobrecimiento de la experiencia educativa, que está relacionado con un empobrecimiento de los procesos de simbolización, con el acceso a los bienes simbólicos, con la distribución de la cultura. Se ha agudizado la segregación territorial al mismo tiempo que se ha agudizado la segregación social y la distribución desigual de los bienes educativos. Esto es así, y la gente por más humilde que sea lo sabe. Sabe que no es lo mismo ir a la escuela de Solano que ir al Nacional Buenos Aires.

¿Qué tipo de mano de obra resulta del feroz crecimiento de la pobreza?

Tener millones de personas excluidas no significa tener millones de personas disponibles para hacer más. Justamente, la diferencia sustancial entre otros momentos históricos y éste, es que en otros períodos se desarrolla una "inclusión disciplinada". A comienzos del siglo XX operaba la sociedad de beneficencia, u otros actores sociales, que a través de modos filantrópicos distribuían las migajas de lo que sobraba. Esto cambia cuando son grandes mayorías las que quedan en situación de exclusión: el modelo económico tiene este ejército de reserva pero no lo va a utilizar concretamente. Es decir, hay gente, hay chicos, que no acceden a la escuela ni tienen trabajo y ni siquiera disputan el derecho al trabajo porque no lo conocen. Tenemos chicos en las escuelas que vienen de padres que no han trabajado, no tienen una relación sindical, no saben lo que es un sindicato, no saben lo que es organizarse. Quiero decir que ni siquiera está el horizonte de la mano de obra barata. Hay sectores que ni siquiera van a estar pensados para una mano de obra barata.

En el libro que mencionábamos, Usted utiliza de manera no ortodoxa el concepto de lumpenproletariado ¿qué relación hay entre esta conceptualización y la de sectores excluidos?

Intento pensar la categoría de exclusión como una categoría estática ya que, si bien hay generaciones que han nacido en esta situación y que han tenido hijos en esta situación, en Argentina todavía tenemos cultura obrera en los barrios, aunque hoy estén extremadamente pauperizados. Hay autores, principalmente brasileños, que impugnan la categoría de exclusión y una condición fija de los sujetos excluidos. Me parece muy interesante este abordaje.

¿Por qué?

Porque el que está excluido construye estrategias para salir de la exclusión. Entonces, la cantidad de oportunidades que brinde la escuela, por ejemplo, dependerá del modo en que se conceptualice políticamente y pedagógicamente al sujeto con el que se va a trabajar. Si uno cree que trabaja con chicos que no van a tener futuro alguno, uno no necesita apostar a esa generación. Ahora, si uno sí apuesta a estas generaciones puede colaborar situándolos como constructores de otras realidades, en vez de fijarlos a su situación de exclusión.

También es cierto que los chicos transitan otras realidades por fuera de la escuela. Por ejemplo, los chicos que forman parte de los movimientos de trabajadores desocupados. ¿Estas experiencias que conforman nuevas subjetividades en la niñez argentina ingresan a las aulas?

Creo que si uno abona la experiencia educativa puede también abonar la experiencia social. Los chicos vienen de otras experiencias sociales. Ya sea porque han participado de chicos en piquetes, porque en su comunidad, en su barrio, están en alguna actividad o movimiento, o porque están las comunidades religiosas. Quiero decir que uno tiene que poner bajo sospecha la categoría de exclusión, sino la categoría es funcional al modelo, aunque uno suponga que está hablando en nombre del bien.

En relación con esto, nos gustaría que nos explicara su visión crítica sobre el concepto de cultura de la pobreza.

Hay una idea en las escuelas, concepciones sobre la pobreza, que hay que interrumpir para transformar la realidad educativa. Creo que ahí hay un saber duro, un saber cristalizado en los docentes y que es la manera de mirar a las familias de las escuelas en donde trabajan. Me interesa ver cómo esta idea permea el discurso docente, es decir, cómo esto pasa a ser constitutivo de lo que los docentes piensan y plantean.

¿Cómo es esa mirada?

Esas familias siempre están en falta. Hay poca comprensión, no sólo del agravamiento de las condiciones de vida, sino sobre las propias familias de los docentes, porque los docentes se separan, pueden ser docentes lesbianas, gay

O docentes pobres...

Hay un empobrecimiento económico del sector docente altísimo, sin embargo todo esto no es reflexionado, sino que el valor es la familia. Hoy sigue primando una concepción de la familia como burguesa, occidental y blanca. Entonces, los grupos populares, las otras formas de organización familiar, las otras prácticas de crianza, las otras formas de educar, no son reconocidas como legítimas. Esto interrumpe el vínculo de las familias con la escuela. Aquí aparecen categorías como la de la cultura de la pobreza. Si uno talla se encuentra con las peores reflexiones: aquellas que se relacionan con el mirar al otro como escoria.

¿Por ejemplo?

Cuando escuchamos "yo trabajo con lo más bajo, con lo que no sirve". Hay una visión de un alumno ideal que nunca llega a las escuelas, nunca llega, y no es que nunca llegó, sucede que la escuela, en otro momento, prometía un futuro mejor y ahora no lo puede prometer. El problema es el horizonte, no es la maestra ni son los alumnos con los cuales trabajamos.

Sin embargo para estos sectores la escuela es irremplazable

Hoy la escuela no es el único espacio educativo. Los medios de comunicación configuran espacios educativos con los que la escuela no puede competir. Ahora, cuando uno investiga en determinados barrios, la escuela sigue teniendo un valor simbólico, no es lo mismo ir que no ir. Creo que la escuela como institución que transmite el bagaje cultural de una generación a otra, tiene un valor propio.

Obviamente, no esta escuela en estas condiciones. Además de las malas condiciones edilicias, es una escuela muy estructurada, muy segmentada en su interior, es una escuela donde el conocimiento no articula propuestas que inciten el deseo de aprender.

¿Cuáles son los obstáculos que paralizan el deseo de aprender?

Vivimos una escuela con una organización del tiempo, del espacio y del currículum muy fragmentada, encasillada, que producen situaciones paradójicas: profesores que cuando logran impulsar el aprendizaje a su grupo, ya se les fue la hora. La organización del tiempo atenta muchas veces contra buenas propuestas de trabajo, la dificultad de conformar colectivos docentes porque hay pocos espacios pagos para eso, la escasa posibilidad de acceder a otros recursos, a que los chicos tengan otros niveles de autonomía en los desplazamientos en el interior del espacio escolar. La verdad que esta escuela así como está no sirve, hay que pensar otra.

¿Desde dónde pensar otra escuela?

A partir de ésta, desordenando lo que está ahí y tratando de poner otro orden de trabajo, otras posibilidades. Mi posición es que, hoy por hoy, la escuela tiene todavía tareas que realizar.

¿Cuáles serían las tareas de la escuela?

Tarea significa hacer un tajo. La escuela debe ir más allá de las condiciones sociales de los chicos, debe interrumpir esa determinación: ofrecer a Lorca en Solano, abrir las puertas con música clásica todos los días. En definitiva, ofrecer elementos para explorar otros lenguajes, romper la estructura disciplinaria de esta escuela que es rígida, es autoritaria, poder generar prácticas democráticas, niveles de autonomía.

¿Un ejemplo de autonomía estaría dado por los consejos de convivencia implementados en las escuelas estatales y privadas dentro del GCBA?

La autonomía siempre requiere poder, esta autonomía del consejo de convivencia no es autonomía sin poder, poder construir normas de un modo colectivo, poder apostar a otra relación entre educadores y los chicos. La escuela tiene muchas tareas, pero estamos en pañales. Hay que provocar rupturas con lo dado. Nada de esto va a venir desde arriba, de las políticas de gobierno. Va a depender de la posición política pedagógica que asuman los colectivos de maestros. Si hay una posibilidad de construcción democrática en la escuela será en la medida en que quienes la componen asuman esa tarea.

¿Cómo observa al docente en la construcción de esta tarea?

Entre maestros y profesores el universo es muy heterogéneo. La experiencia política y sindical no es la misma, quienes transitaban por otros espacios de participación diferentes a la escuela tienen mayor nivel de conciencia sobre su trabajo, en comparación con aquellos que sólo se dedicaron a ir y volver del trabajo. Quienes sean sensibles a las condiciones de vida de los chicos tienen una potencialidad enorme: basta armar un acuerdo de trabajo para que se haga. Hablar de los docentes es nombrar un universo muy heterogéneo, sin embargo, hay una experiencia sindical y social acumulada de los 60 y 70, no por nada tenemos 600 maestros desaparecidos.

¿Tiene una visión optimista con respecto al futuro?

Tengo una visión relativamente esperanzada. Es una visión que intenta recuperar aquello que no se nombra.

No es ingenua

Exactamente, no es ingenua. Trato de pensar en términos históricos: todavía hay muchas generaciones de maestros que vienen de experiencias sociales fuertes. Pero también hay maestros jóvenes, que no saben que pasó el 24 de marzo.

¿Qué puede resultar de la coexistencia de diferentes generaciones en las escuelas?

Dependerá de lo que se pueda acumular en el terreno político pedagógico, de pensar que en las escuelas no siempre se construye un pensamiento activo, de volver a hacer pública la escuela, dependerá de escuchar al otro más allá de su situación naturalizada.

¿Qué significa "escuchar al otro más allá de su situación naturalizada"?

Por ejemplo, ¿cómo hace una madre para sobrevivir con una familia numerosa? Eso requiere de mucha inteligencia, de muchas estrategias, requiere poder dirimir dónde se pone la energía cada día. Esa experiencia social de las familias no es recuperada por la escuela porque a la escuela no le interesa. La docencia es un campo de disputa y devendrá en lo que seamos capaces de construir...

Entrevista: *Miriam Tasat*

Edición: *Mundo Docente*