

La escuela y las exigencias

Inés Dussel y Myriam Southwell

La cuestión acerca de qué significa que la escuela sea exigente, qué se exige y cuánto se exige, no es un aspecto que esté claramente delimitado. Lo que el enunciado de “ser exigente” trae, varía y está supeditado a muchas otras variables.

En un muy clásico texto de la sociología de la educación, Boudelot y Establet (1990) registraban algunas históricas y persistentes quejas en torno a los problemas del nivel educativo:

1988 “No podemos hacernos ilusiones con estos datos... se impuso una calificación muy indulgente para los exámenes escritos de matemáticas y de ciencias físicas... será cada vez más difícil evitar fracasos progresivamente más numerosos en las universidades”. (G. Bayet, 1988)

1956 “La decadencia es real, no es una quimera: es frecuente encontrar 20 faltas de ortografía en un mismo trabajo literario de los últimos cursos”. (N. Desk, *Un gâchis qui défie les réformes: l'enseignement secondaire*)

1912 “Como ya no se practica el latín, cae en desuso la excelente frase francesa clásica”. (P. Zidler, *L'Enseignement du français par le latin*)

1862 “La ignorancia casi general de la ortografía”. (Presidente del tribunal del bachillerato en Rennes)

1820 “Hemos de confesar que a veces recibimos cartas o reclamaciones de individuos poseedores del título de bachiller y cuyo estilo y ortografía brindan la prueba de una vergonzosa ignorancia”. (Presidente de la Comisión de Instrucción Pública)

Sin lugar a dudas todos necesitamos aprender a vivir activamente, en medio del torbellino de cambios que nos rodean. Pero nada está cerrado, nada es inevitable, no hay sentidos únicos en la organización de nuestras sociedades cambiantes ni en nuestras vidas. La forma en que estos debates son recogidos en el currículum, está mediada por discusiones contemporáneas y por las transformaciones que las disciplinas científicas sufren en tanto herramientas para pensar y operar sobre la realidad.

Cuando el sistema educativo se consolidó, la cuestión de la exigencia estuvo asociada a prescribir con exactitud lo que los maestros debían hacer, estableciendo una correspondencia “cristalina” entre qué enseña el adulto —como es el adulto— que se evalúa. Un ejemplo de ello era la enseñanza que se organizaba —en las escuelas normales— en torno a un cuaderno de método que buscaba, por un lado, prescribir los alcances de lo que debía enseñarse y —por otro— anticiparse a las complejidades que ello podría abrir en cada situación concreta, estableciendo previamente los modos en que el trabajo se secuenciaba, se desarrollaba y se exigía. Así se describe la experiencia en la primera de las Escuelas Normales de La Plata:

“Después de esa práctica y a medida que se llegaba a cada conclusión se trasladaba al papel en el cuaderno de métodos, las síntesis del procedimiento empleado con los sucesivos pasos a seguir. En forma tan segura, al final de la carrera, cada alumna-maestra poseía su Cuaderno de Métodos que registraba los empleados para la enseñanza de cada materia, lacónica pero claramente consignados, cuaderno guía para la maestra novel que con sólo consultarlo, tenía la clave para su trabajo diario (...). Tenemos uno a la vista del año 1894 que contiene desde los consejos de preparación del maestro para su trabajo, determinación precisa de la idea o fin de la lección, resumen de un bosquejo, principios, preparación de lecciones, clase de preguntas, actitud, lenguaje, énfasis, inflexión de la voz y expresión de la cara de la maestra, etcétera”¹.

Este modo de operar sobre la realidad educativa sintetiza el pensamiento político y social sobre el cual se basó la escuela moderna. Ello implicaba también una mirada particular sobre las disciplinas escolares que mostraba —entre otros aspectos— un fuerte relieve moral que la enseñanza debía perseguir, una apreciación de la inmutabilidad del conocimiento y una pretensión de atrapar y “formatear” las diversas complejidades de las realidades educativas:

“Aritmética. — La iniciación concreta de la numeración era de rigor. Los niños aprendían cada nuevo paso componiendo y descomponiendo los números en las cuatro operaciones básicas a la vez. (...) En todos los grados se exigía a los alumnos que propusiesen problemas, a fin de poner a prueba su capacidad.



Escritura. – El aprendizaje de la escritura, se iniciaba simultáneamente con la lectura. Dar destreza a la mano, claridad y precisión a la forma, era lo primordial. Luego la caligrafía (por definición belleza), más sin letras de adorno, combinaciones de rasgos, ni uso de tintas de color. En la ejecución de los deberes se exigía como en todo sinceridad y verdad.

La ilustración parcamente usada, no se desechaba, más se exigía fuese ejecutada por el alumno, y ¡ay!– de quien hubiese osado ilustrar su deber rompiendo figuras o destrozando libros.

El tiempo era una cosa preciosa y no se permitía a los alumnos desperdiciarlo en nada vano e innecesario. El destinado al estudio estaba tan calculado como el dedicado a clase”².

Asimismo, esta concepción ponía una fuerte exigencia sobre la propia escuela, con una significativa carga en todo lo relativo al autocontrol de los sujetos, no le daba un lugar productivo a la existencia de errores durante el aprendizaje y sancionaba fuertemente lo relativo a la expresión de la conducta de los individuos:

“Los deberes, es decir el trabajo escrito para que los alumnos los hicieran en sus casa, eran pocos y muy oportunos. En los primeros grados debían ser cortos, exigidos con muy buena letra, muy prolijos y en cuaderno. El anotador no se

empleaba, es que su fácil deshoje, lo hacía sospechoso. Era un atentado a la economía y un motivo de desprolijidad que no se toleraba. El cuaderno obliga a no arrancar hojas que eran numeradas, a poner mucha, muchísima atención en la ejecución, pues no se admitía el uso de la goma”³.

En las primeras décadas del siglo XX, la república produjo un proceso de modernización cultural impulsado desde el Estado. La sociedad argentina se volvió más compleja como resultado –entre otros aspectos– de las nuevas formas de producción y el desarrollo industrial. También este período de las primeras décadas del siglo fue escenario de la conformación de políticas estatales hacia la infancia, no ya interpelada como futuro adulto ciudadano, sino en su condición vigente de niño/a. En ese contexto surgieron concepciones que renovaron el debate en torno a la enseñanza y las lógicas escolares cotidianas, como parte de un marco cultural mucho más amplio situado en los últimos años de la década del 10 y comienzos del 20. En ese momento el clima social del la posguerra ponía en crisis los preceptos más racionalistas que había instalado el liberalismo decimonónico y estimulaba la inclusión de formas de conocimiento ligadas a la sensibilidad, más allá del pensamiento racionalista.

Ello configuró un marco importante para el surgimiento del espiritualismo y el movimiento de la Escuela Nueva;

éste último tendió a democratizar la mirada sobre los alumnos, que se constituyó en la primera gran crítica a la educación tradicional, que puso en cuestión su carácter adultocéntrico y alertó sobre el descuido hacia los niños. Por ello, buscó que la infancia fuera el eje a partir del cual se organizaba el tiempo escolar. Con la introducción de la Escuela Nueva, se buscó combinar reivindicaciones laborales docentes y soluciones a la cuestión infantil, en el intento de repartir espacios de trabajo y de distribuir poder pedagógico-burocrático y gremial. Este movimiento intentó remover los cimientos del modelo cristalizado, otorgando al maestro mayor libertad en el ejercicio de la profesión. En el marco de esta nueva posición había una intención de contacto con el mundo, la comunidad, la experimentación, las condiciones laborales y de vida y la responsabilidad ante los niños y las niñas. Citamos algunos ejemplos que muestran este nuevo posicionamiento en relación a lo que la escuela debía exigir y qué es lo que eso exigía de ella:

“Explíquese al alumno, con ejemplos prácticos y manera convincente, la necesidad de conducirse correctamente en la clase, en el patio, en el recreo, a la entrada y salida del aula y de la escuela. Si después de aclarados estos puntos, un alumno llegara tarde, no se le castiga ni amenaza, sino que se le impide ocupar su lugar hasta que el maestro haya agotado el argumento que trataba, para que el retrasado sienta la incomodidad de haber interrumpido la clase. (...) No digáis sino una vez al niño: observa bue-

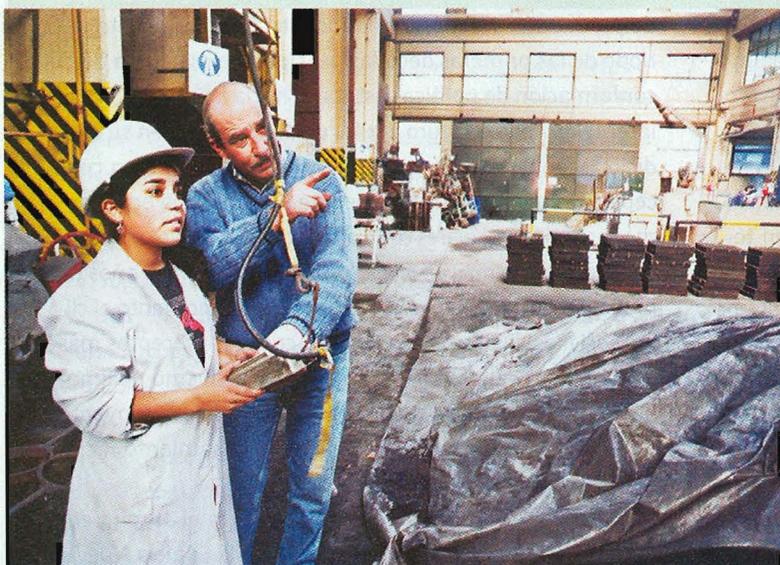
na conducta, es menester obligarlo a observarla. Esto no implica, de ninguna manera, la aplicación de una medida disciplinaria. La escuela no es cárcel ni cuartel”. (Revista *La Obra*, N° 1, 1921 pág. 14)

“El cuaderno de deberes puede llegar a ser por este camino, verdaderamente cuaderno único, en el sentido que nosotros damos a tal expresión cuaderno donde el niño trabaja directamente, sin cuaderno borrador y siguiendo el propio impulso espontáneo y el camino que les marquen sus necesidades o sus conveniencias. No tenemos necesidad de numerar los deberes en esta forma de trabajar porque no nos interesan los controles comunes. Abierto el cuaderno del niño, debemos darnos cuenta de cómo trabaja ese alumno, de cómo se ha desarrollado el tema, y de sus preferencias y de sus gustos. No prescribiremos el tipo de trabajo que es común para todos los niños (como sería la composición, por ejemplo), pero sí la “síntesis” que se copia del pizarrón. Toleraremos en sexto grado, por la necesidad de elevar el nivel cultural, el empleo de algunos cuadros sinópticos”. (Revista *La Obra*, N° 223, 1932, pág. 734)

Las exigencias y las nuevas sociedades

En las sociedades modernas e industriales de posguerra se atribuyó a los sistemas escolares la misión de proporcionar las cualificaciones generales y específicas necesarias para la ocupación de los empleos disponibles, creados por una economía en crecimiento continuo. A los sistemas educativos nacionales les cabía la misión de formar los "recursos humanos", necesarios para el desarrollo de la economía. Como los requisitos de cualificación estaban en constante alteración y aumento, a causa de los adelantos técnicos y de los cambios que se producían en las empresas, en la organización del trabajo y en los campos profesionales, aumentó la necesidad de ampliar el tiempo de permanencia en las escuelas para una población cada vez más numerosa, con una tendencia a hacerse universal.

Al promediar el siglo XX, comienza a expandirse la preocupación por el problema de las *diferencias individuales* en el desarrollo de las capacidades. La ola mundial de planificación política y escolar que atravesó el mundo occidental en la





década de 1960 se apoyó en un proceso de estandarización de la escolarización y de las políticas educativas. Asimismo, se ordenó en torno al discurso internacional de la educación como palanca del desarrollo de las economías, las sociedades y los individuos. A través de estos discursos se constituyeron nuevos modos de vincular la historia personal y la felicidad del individuo (el *desarrollo* personal) con el crecimiento y mejoramiento de las sociedades (el *desarrollo* socioeconómico). El crecimiento personal fue asociado a la productividad económica y a la vigencia de pautas de pluralismo político y cultural. La circulación y adopción de una nueva forma de estandarizar el conocimiento y de ordenar la actividades escolares implicó un nuevo proceso de reprogramación de saberes. Atravesada por los nuevos ordenamientos del saber, era posible entonces recrear el ideal de una escuela que contribuyera al mejoramiento y redención de la sociedad y de los individuos. Por ello, a través de la teoría curricular comienzan a difundirse nuevas tecnologías vinculadas con la modernización de la enseñanza: la teoría de la evaluación, la formulación y taxonomías de objetivos operacionales (Palamidessi, 2000).

Como expresión más cercana a nuestros días, los discursos de las reformas educativas de los noventa han estado prisioneros, en buena medida, de una retórica económica centrada en la cualificación de los recursos humanos, el fomento de la adaptabilidad de los individuos a los cambios que ocurren en el mundo del trabajo y la participación en la competencia creciente entre empresas, economías y bloques económicos. Ante ese discurso, pueden oponerse otras razones para destacar que las exigencias a y en la escuela están tensionadas por distintos aspectos, entre los que podríamos destacar la enseñanza para desarrollar sujetos productivos, exigidos por los constantes cambios en lo social, lo económico, lo cultural, y también por extender de modo creciente los conocimientos básicos para la formación de la ciudadanía.

En este sentido, preguntarse por la cuestión de la exigencia implica reafirmar la necesidad de que la escuela enseñe mucho y a muchos, todo lo posible y con el mayor efecto potencial para la vida de los alumnos y que –además– pueda dar cuenta de todo eso que brinda. Pero también para eso es necesario superar las visiones que proponen la adaptabilidad casi mecánica a las exigencias derivadas de otras lógicas sociales, solo como si se tratara de un destino manifiesto. La escuela les da una modalidad propia a las ur-

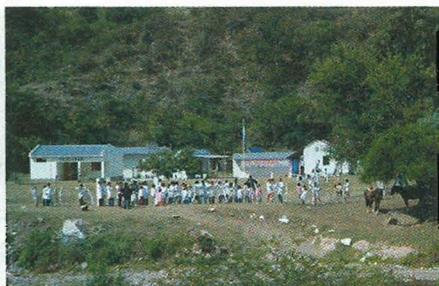
gencias con las que convive y, en ese suelo, debe suscitar que los alumnos sean dignos autores de sus biografías personales, y los constructores de espacios sociales de convivencia.

Exigencias de y para la escuela

Desde hace varias décadas se ha producido una erosión del llamado pensamiento moderno que abarca diversos campos del pensamiento, entre ellos al pensamiento político y social sobre el cual se ha basado la escuela moderna. Junto con ello y a partir de los aportes de la teoría social – por ejemplo de lo desarrollado por el postestructuralismo – asistimos a la revisión de las nociones de poder, de saber y del sujeto. Esos debates nos han posibilitado observar que no existen “las formas” adecuadas y correctas a las cuales volver, como parámetros inmutables e ideales (por ejemplo, como parámetros de exigencia) sino que nuestros modos de operar con la realidad son el resultado de un proceso de producción cultural y social que se tramita entre las urgencias, prioridades, dilemas y certidumbres de cada momento histórico.

Los debates que han estimulado a la escuela argentina sobre el problema de la exigencia han ido desde posiciones democratizadoras, activas y de fuerte compromiso social hasta posiciones más ligadas a una excelencia académica de competitividad individual, pasando por aquellas centradas en el orden rígido arbitrario. Eso se ha expresado históricamente en concepciones tan distintas como aquella que apeló a la preparación escolar en términos de “desempeño social” que formuló John Dewey: “La escuela es, primariamente, una institución social. Siendo la educación un proceso social, la escuela es simplemente aquella forma de vida en comunidad en la que se han concentrado todos los medios más eficaces para llevar al niño a participar en los recursos heredados de la raza y utilizar sus propios poderes para fines sociales. La educación es, pues, un proceso de vida y no una preparación para la vida ulterior”. (John Dewey citado en Revista *La Obra*, 1931, N° 196, pág. 199). En el extremo opuesto podría ubicarse la demanda por preparaciones específicas, de rápida aplicación y competitivas que podríamos encontrar en muchos pedidos para puestos de trabajo.

Frecuentemente se invoca la cuestión de que la educación esté al servicio de los objetivos sociales, pero –a la vez–



se condena a la escuela a una situación de poca participación en su definición. Incluso, cuando se plantea la necesidad de formar ciudadanos democráticos, la definición de los contenidos de la democracia es axiomática y externa a quien debe apropiársela como valor.

La revisión que mencionábamos tiene la implicancia de pensar a la educación, a las disciplinas escolares y al conocimiento exigido sobre bases diferentes a las que planteó el pensamiento moderno. Distintas, por ejemplo, a la prescripción inobjetable del cuaderno de métodos que recordábamos al comienzo. Puestas en revisión las categorías de cultura nacional, de identidad, de sujeto, de poder y de saber, estamos en condiciones de abordar con nuevas fuerzas e ideas los problemas de exclusión, las relaciones entre educación, trabajo y ciudadanía, así como de repensar el lugar de los contenidos en estos nuevos marcos.

Pero esta complejidad debe afrontarse como tal, no debe ser disuelta y reducida a referencias técnico-económicas, ni se deben perder horizontes históricos fundamentales del desarrollo de las sociedades y de la educación. Seguramente todos coincidiremos en que la escuela debe enseñar mucho y debe poder dar cuenta de lo que enseña; esto es, debe hacerse cargo de los vínculos que habilita con el futuro, revitalizando enormemente su herramienta fundamental que es el conocimiento. Junto con eso debe tenerse presente que la exigencia se hace a partir de parámetros que son –en tanto tales– arbitrarios. (Una reflexión sobre este punto se incluye en la nota de Margarita Poggi, en este Dossier). Por lo tanto, esos parámetros se construyen en diálogo con las urgencias del tiempo que la escuela vive, haciendo que la lógica escolar se revitalice con las expresiones sociales de su tiempo. Esto quiere decir –entre otras cosas– que no hay un parámetro de exigencia ideal que se pueda ir a buscar ni en el pasado ni en la hipertecnología futurista; las reiteradas búsquedas de exigencia ideal suelen dar muestras de ser interpelaciones fallidas.

Sobre el final, hay una tensión más que nos gustaría dejar evidenciada. Por un lado, no adherimos a que la búsqueda de exigencia profundice la exclusión o construya circuitos elitistas. Hemos experimentado que la escuela puede enseñar mucho, a muchos y por eso, brindar puentes con mejores condiciones de existencia material y cultural. Sin embargo, esto tampoco quiere decir que dejemos de exigir y sobreprotejamos a nuestros niños restándoles la ocasión

–para algunos la única o más significativa– de apropiarse de un saber que les abra puertas. La formación también implica cuotas de frustración y de aprender que no todo vale, no todo es lo correcto, que hay conocimientos que se deben poseer para poder interactuar con otros seres y saberes; y que además hay un adulto que sabe de eso, que cifra buena parte de sus afanes cotidianos para ello y que lo mejor que puede hacer es no renunciar a exigir y exigirse. En este sentido, no es productivo que acudamos a formas de “abandono benigno” hacia los niños y aquello que debemos legarles. Hannah Arendt, una intelectual a la que solemos tomar como referencia, destacó el impacto que había generado lo que calificaba como “dejar solos” a los nuevos, a los jóvenes. Ella planteaba que al emanciparse de los adultos habían quedado librados a una autoridad mucho más aterradora: a la de su propio grupo y de ese modo habrían quedado librados a sus propias posibilidades.

Como hemos visto, las quejas acerca de lo que la escuela no enseña correctamente datan de tanto tiempo como el propio sistema escolar. Por otro lado, hemos destacado que es tan necesario que la escuela enseñe bien como lo es que no se transforme en una institución orientada por el elitismo; esto interpela nuestro lugar como adultos responsables de abrir un camino donde el conocimiento sea dable y exigible y esos dos caminos plantean dilemas, toman la forma de conflictos, según los contextos y prácticas, los cuales suelen encontrar modos temporarios de resolución. Nos hemos detenido en estas tensiones con el propósito de volverlas explícitas, no para anularlas –resultaría infructuoso–, sino porque su conocimiento permite una mejor comprensión de aquello que está en juego cuando exigimos a los actores, las prácticas, las escuelas y los sistemas educativos.

Notas

¹ *La Escuela Normal Nacional Mary O. Graham*, Obra Escrita en la Celebración de su Cincuentenario, La Plata, 1938, pág. 26.

² *La Escuela Normal Nacional Mary O. Graham*, Op. Cit. pág. 30-31.

³ *La Escuela Normal Nacional Mary O. Graham*, Op. Cit. pág. 35.

Referencias bibliográficas

- Arendt Hannah, “La crisis de la educación”, en: *Entre el pasado y el futuro. Seis ensayos de filosofía política*, Madrid, Paidós, 1996.
- Baudelot, Christian; Establet, Roger, *El nivel educativo sube. Refutación de una antigua idea sobre la pretendida decadencia de nuestras escuelas*, Madrid, Morata, 1990.
- Palamidessi, Mariano “Currículum y problematizaciones” en: Gvirtz, Silvina (compiladora), *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires, Santillana, 2000.