



RESEÑA
DERECHO A LA EDUCACIÓN Y MANDATO DE
OBLIGATORIEDAD EN LA ENSEÑANZA MEDIA
LA IGUALDAD EN CUESTIÓN

MARTINIS, Pablo, MIGUEZ, María Noel, VISCARDI, Nilia y CRISTÓFORO,

Adriana (Coord.)

Montevideo: CSIC¹, Universidad de la República, 2017²

Ema ZAFFARONI³

Obra seleccionada por el Fondo universitario para contribuir a la comprensión pública de temas de interés general, en 2015. El libro reúne los resultados del proyecto llevado adelante por los coordinadores, con la colaboración de Paula Achard, Sofía Angulo y Camila Falkin.

Lejos de presentar una visión simplista, cerrada, conformista con diagnósticos recurrentes, el libro aborda algunas problemáticas desde la investigación educativa y desde la psicología, dejando en evidencia el grado de complejidad que adquieren esas tensiones de la enseñanza media en nuestro país.

Desde el título ya se brindan pistas en relación con los nudos problematizadores: derecho a la educación y mandato de obligatoriedad. Podríamos preguntarnos cómo debe leerse esta primera parte del título: ¿esta dupla está planteándose en términos de oposición o de complementariedad? Si la educación está concebida como un derecho, entonces es discutible que deba ser obligatoria y, a la inversa, si es obligatoria, ¿qué sentido tiene promulgar que es un derecho? Punto interesante para reflexionar y perspectiva no común en los debates. Como si esta especie de acertijo no fuera suficiente, el título termina con una frase demoledora: la igualdad en cuestión. Eso que ha sido, a lo largo de la historia de este país, una especie de buque insignia, desde el

1 Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC).

2 La versión original de esta reseña fue publicada en *La Diaria*, 12/2/2018.

3 Instituto de Profesores Artigas, Consejo de Formación en Educación Montevideo, Uruguay. Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.

discurso vareliano en adelante, sobre el rol de la educación como igualadora, aquí se cuestiona. Y lo hace desde una mirada profunda y compleja: en qué medida es el propio sistema el que, a través de sus prácticas, pone en peligro la igualdad.

Es decir que, ya desde el título, se entretajan tres nudos bien complejos: el derecho a la educación, el sentido de la obligatoriedad y la cuestión de la igualdad.

En el conjunto de los trabajos, un primer punto a destacar es el énfasis respecto a la complejidad del acto educativo; más que del acto, de todo el proceso educativo, en toda su extensión; ese proceso que no se sabe a ciencia cierta dónde comienza y dónde termina. El libro muestra con precisión la complejidad que habita el acto mismo, es decir, la situación de la clase, ese momento único e irrepetible, tanto para el profesorado como para el estudiantado. Cómo vive ese momento el que enseña, el que aprende; es decir, cada uno de los que enseña y cada uno de los que aprende, porque algo que queda claro es que este proceso se vive en claves diferentes y es muy difícil, y peligroso, generalizar. También analiza las instituciones educativas en donde se desarrolla ese acto y el afuera, los contextos de donde provienen los estudiantes, especialmente, la percepción y el discurso que elaboran docentes e instituciones sobre esos contextos.

En grandes líneas, el problema principal que plantean los cuatro trabajos del libro refiere a las dificultades para construir enseñanza en los actuales contextos. A partir de allí, se disparan varios asuntos: algunos ya clásicos y otros aparecen como desafíos sustantivos a enfrentar para pensar posibles modificaciones de las realidades actuales.

Una visión muy generalizada en los docentes entrevistados refiere a poner en el afuera del sistema educativo la mayor parte de las problemáticas y visualizar que este no se encuentra preparado para recibir a las poblaciones que ahora acceden a la enseñanza media (cumpliendo con el mandato de la universalización y la inclusión, o sea, la obligatoriedad aludida en el título).

Los entrevistados insisten en que esas poblaciones vienen con códigos propios que no son los del sistema y no tienen la base para poder transitar por el liceo. El que viene de afuera no está preparado; viene sin saber nada, en la casa no aprende nada, este discurso no refiere solamente a la queja, sino también a la causalidad. Cuando se plantea algún tipo de dificultad u obstáculo en el proceso de aprender, la causa es el contexto: vulnerabilidad, pobreza, abuso, falta de familia, contexto de violencia o drogadicción.

Quizás la principal dificultad a la que nos enfrentamos es que la interpelación se produce desde una discursividad socio-política y jurídica que podría sintetizarse en el mandato ¡incluyan!, pero sin que tenga un correlato del todo

desarrollado en términos de la oferta de un discurso pedagógico que sustituya al tradicional de la educación media (Martinis y Falkin, 2017, p. 52).

Esa interpelación llega al punto más extremo cuando se pone en duda si esas poblaciones pueden o no pueden aprender; es decir, se pone en duda el principio de educabilidad. Allí, la interpelación alcanza los abismos más profundos a nivel profesional, emocional y personal. Pero también a nivel institucional.

El mayor riesgo de esta postura es que obtura todo proceso de investigación, análisis y reflexión dentro de la institución, del aula y del proceso de enseñanza, porque si todas las causas están en el afuera, entonces no vale la pena explorar lo que sucede adentro. Y, además, esta postura condena a sectores de la población a seguir quedando afuera del sistema, por lo tanto, contradice la inclusión, la educabilidad y, entonces, cuestiona la igualdad de oportunidades.

Este enfoque del problema tiene otra ramificación, que se vincula con algunos de los planteos de los dos trabajos, que proviene del área de la psicología, y que refiere a cómo ese afuera, ese contexto, en muchos casos, recurre a soluciones fáciles para esos adolescentes. Así aparece la sobrediagnóstico respecto a las dificultades de aprendizaje, expresión que incluye desde el estudiante que presenta ritmos o incluso intereses distintos hasta los que realmente presentan algún tipo de dificultad cognitiva, aquellos que, como sabemos, son una minoría.

La necesidad de *diagnosticar* lo diferente siempre se constituye desde una lógica del déficit, de aquello que falta para cumplir con una expectativa. Lo diferente en la educación pasa por aquel estudiante que no logra alcanzar las demandas y expectativas escolares, esas que lo anteceden desde lo instituido, el *deber ser* de las instituciones (Cristóforo y Achard, 2017, p. 228).

Y la respuesta, en muchos casos, es la medicalización. Si no podemos con estos adolescentes, entonces, calmemos sus disrupciones, tratemos de normalizarlos, de homogeneizarlos. Inclusión y universalización estarían, entonces, reforzando la idea del papel homogeneizador del sistema educativo.

Una vez más, el profesor no puede hacer nada o por lo menos no puede hacer lo suficiente. En las entrevistas aparece el tema de la falta de preparación de la formación docente para esta realidad. Este discurso docente es otra forma de seguir poniendo la

causa del problema afuera y continuar evitando el análisis, la reflexión y las modificaciones de las prácticas.

Entonces, si el problema no es educativo, no es responsabilidad del docente. Por eso es necesario que haya más asistentes sociales, psicólogos, educadores sociales, sicopedagogos y, además, porteros y policías, porque la violencia que azota las instituciones educativas también viene de afuera, según los discursos relevados.

Estos argumentos ponen de manifiesto que el/la docente debe correrse del lugar de víctima desde el cual sostiene que los problemas surgen fuera del liceo y es allí donde se resuelven. Los/las docentes deben salirse de ese rol para problematizar lo que sucede en sus aulas y repensar las pedagogías propuestas en función de las características de sus estudiantes (Miguez y Angulo, p. 213).

Parece claro que si se lograra modificar algunas actitudes y conductas, seguramente las instituciones podrían transformarse en ámbitos de convivencia y en verdaderas instituciones de enseñanza y de aprendizaje. Algunos de esos cambios podrían pasar por el trabajo comprometido de docentes y directivos, el vínculo con la familia y la comunidad, el vínculo afectivo entre profesores y estudiantes, el rescate del saber disciplinar para un mayor trabajo interdisciplinario, el desarrollo de la creatividad. Y, sobre todo, animarse a romper los moldes y apostar a descubrir, junto con los estudiantes, qué sentido tiene aprender. Para eso hay que seguir caminando y abriendo puertas porque

todas estas voces nos advierten en la necesidad de repensar la implicancia de habitar juntos el espacio escolar. Esta, como tantas discusiones en torno a la educación, se ha simplificado en la demonización de estudiantes imposibles y la victimización de docentes imposibilitados. Esa simplificación ha entrampado la discusión porque coloca a los docentes en una paralizante imposibilidad. Es decir, refuerza una apelación melancólica al pasado que inmoviliza, en tanto evoca aquello que fue y obstaculiza la construcción de lo que será. Esto constituye un punto central de la cuestión, puesto que los docentes son una pieza clave en la construcción de lo nuevo (no de lo innovador) como lo portador de posibilidad y no como superación de lo ya existente (Viscardi y Habiaga, 2017, p. 143)