

Cambios sin transformación

Hay en nuestro país un amplio consenso respecto de la necesidad de generar modificaciones en el nivel medio de educación, y esto no es nuevo, ya estaba presente en los años noventa cuando se encaro una reforma educativa con pretensiones refundantes. En aquella ocasión se hizo una lectura economicista de las falencias del nivel y se lo considero como inadecuado para formar individuos acordes con las exigencias de competitividad que imponía la condición globalizada del mundo. Esta visión que hegemonizo, en ese momento, las políticas educativas de la región, estuvo en la base de una propuesta que intentó, con muy poco éxito en nuestro país pero con presencia exitosa en otros, reorientar la escuela media en base a criterios eficientistas. Se trato de un enfoque unilateral, sesgado, que dejaba fuera de consideración que el corazón de la transformación del mundo provenía de la cultura. El pensamiento del siglo XX concibió que el cambio sólo podía producirse en el seno de la economía o del sistema político, y la cultura fue considerada como un espacio en el que se desplegaban, con especificidad, estos procesos más amplios. Esta tradición condicionó seguramente esta perspectiva en el diagnóstico de la crisis educativa y la posterior reforma que se implementó en esos años.

Hoy sigue existiendo la misma percepción respecto de la inadecuación de la educación en general y la escuela media en particular, para responder a las demandas y necesidades provenientes del mundo contemporáneo; y si bien hay cierta consideración en los diferentes discursos educativos de la importancia de la cultura como espacio en el que acontece un cambio que debe ser atendido, aún en este caso la lectura sigue siendo preocupante por su estrechez y limitación.

Se piensa a la transformación cultural desde el sesgo de la innovación tecnológica. Sin duda, los cambios en la tecnología están en la base de la extraordinaria reconfiguración de la cultura que se ha producido en las últimas décadas. A pesar de que no hay dimensión de la vida social que no haya sido afectada por la fuerza de la transformación cultural, en el campo de la educación ésta se limita a la aparición de la computadora y de los medios electrónicos de comunicación y por lo tanto a un cambio en los soportes de la cultura. Por esta razón, para atender a esta transformación se reparten computadoras y se provee a docentes y alumnos una capacitación técnica para su uso. Esto no es privativo de nuestro país sino que describe el panorama de la región.

Pareciera que no hay ningún registro de las transformaciones en la subjetividad de los alumnos, menos aún de los mapas epistemológicos en base a los cuales se diseña la estructura curricular o de los saberes que son considerados relevantes en la contemporaneidad. Las propuestas de cambio de la escuela media que están ensayando las diferentes jurisdicciones están fundadas en esta estrecha perspectiva cultural. En el mejor de los casos se trata de actualizaciones disciplinares o inclusión de nuevas disciplinas, que a su vez introducen saberes valorados en la actualidad, o de la construcción de espacios alternativos para prácticas artísticas que se perciben en sintonía con la sensibilidad de los jóvenes y con su innegable presencia en la actual configuración de la cultura.

Este enfoque tecnocrático coexiste, en paralelo y en ocasiones casi sin diálogo, con una concepción que inspira gran parte de las políticas del sector, que piensa la escuela como un espacio de inclusión social y a la educación como una estrategia de integración. Esta propuesta, inspirada sin duda en los mejores propósitos de democratizar la educación y hacer de ella un bien al alcance de todos los sectores sociales, focaliza sus propuestas de cambio en acciones tendientes a sostener a los alumnos en el ámbito escolar, sin tomar en consideración que estos sectores, como todos los otros, habitan un mundo culturalmente configurado, con pautas muy diferentes a las que organizan la propuesta pedagógica de las escuelas a las que asisten.

Las políticas inspiradas en este propósito inclusor, en la medida que se encierran en esta visión, circunscriben el cambio al desarmado de un formato que es percibido, con acertados fundamentos en la investigación y la experiencia, como obstaculizador de la retención de los alumnos provenientes de los sectores populares. Se disminuye así el tiempo de escolarización, el número de disciplinas que deben ser cursadas, se cambian las trayectorias escolares de los alumnos, y se desagregan las evaluaciones y se modifica su peso para definir las promociones. Ninguno de estos cambios resulta de una visión alternativa de la educación, no responden a una redefinición pedagógica construida a la luz de un signo cultural que propone cambios en la organización del tiempo, del espacio, del conocimiento y de los roles en la escuela. Se trata sólo de un desarmado sin que se asista a un armado alternativo.

Desde estas dos perspectivas la crisis educativa que resulta de las asimetrías existentes entre escuela y mundo contemporáneo se resuelve, o bien a través de incorporaciones tecnológicas, o bien por medio de la flexibilización del dispositivo escolar moderno para poder sostener lo que antes se excluía. En ninguno de los dos casos hay un abordaje que asuma que el problema de la escuela es avanzar en un cambio pedagógico construido a la luz de la cultura, que exige transformar y no emparchar, o agregar, o perfeccionar, o flexibilizar. Una pedagogía pensada para todos sin exclusiones.

Quienes detentan el gobierno del sistema educativo, ya sean autoridades nacionales como jurisdiccionales, tienen la responsabilidad indelegable de avanzar en esta transformación a través de la generación de espacios escolares experimentales, y de la investigación de lo que acontece en otras latitudes que están más avanzados en este campo.