

Lo mismo no es lo común

La escuela común, el *currículum* único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común

Flavia Terigi

La preocupación por la inclusión educativa es una de las fuentes de la pregunta por lo común. Si se pasa revista a los pronunciamientos usuales sobre la escuela y la inclusión, es visible que se espera que el paso por la escuela asegure a todos una formación compartida, que pretendemos que no existan condicionamientos sobre lo que los chicos podrán seguir estudiando según a qué escuela han asistido, y que se considera una injusticia que las oportunidades educativas de los chicos y chicas sean desiguales. Estos pronunciamientos contienen sendos significados de lo común. Queremos que *todos* vayan a la escuela, a *la misma* escuela, a *cualquier* escuela; pero, en tanto no lo logramos, y en tanto cuando lo logramos no parece mejorar la calidad de nuestra vida en común, nos cuestionamos a qué escuela, para aprender qué, decidido por quiénes.

Me propongo dar tratamiento en este trabajo a tres cuestiones que ingresan de pleno derecho al debate sobre lo común. Recupero, en primer término, una serie de interpretaciones sobre la inclusión educativa que, vistas en la perspectiva que da el presente, parecen haber estructurado los significados que hemos atribuido a lo común en el desarrollo de nuestro sistema educativo. A partir de la recuperación de esas interpretaciones, tomo en consideración la cuestión del formato escolar y su aporte a la construcción de lo común. Finalmente, me ocuparé del tema de la formación común, procurando sistematizar tres conceptos que aparecen utilizados en los debates pedagógicos sobre la formación: lo común, lo general y lo básico.

Cuando lo común es entendido como lo mismo

Sin dejar de sospechar que esta hipótesis deja asuntos importantes fuera del campo de análisis, es posible proponer que las políticas que estructuraron el desarrollo histórico del sistema educativo han sostenido sucesivamente tres significados de la inclusión educativa¹. En esos significados, lo común aparece interrogado y recibe una forma de respuesta que tiempo después habrá de revelarse insuficiente. Pasar revista a estos significados de la inclusión y a la manera de entender lo común que suponen alimenta el debate que nos convoca. También nos advierte acerca de que los significados que hoy discutimos y que podemos llegar a compartir se mostrarán seguramente limitados más adelante, lo que no obsta para que permitan sostener, siquiera durante un tiempo, los esfuerzos que nos reúnen en torno a la educación.

Primer significado de la inclusión: *todos en la escuela*

La inclusión educativa ha tenido un primer significado claro: el acceso material a la escuela. Advértase que no se trataba por entonces de abrir a todos una escuela antes restringida, sino de instituir una escuela para todos por primera vez en la historia de nuestra especie (Moreno, 2002). Este significado —el acceso material de todos a la escuela— sustentó durante muchas décadas la estrategia macropolítica de expandir la red de escuelas a fin de dar cobertura institucional a toda la población infantil. Es un significado fuerte: en los niveles de desarrollo más reciente, como el inicial y el secundario, y aun en la educación de adultos, inclusión sigue significando apertura de escuelas, mejoras en su distribución territorial, incremento del número de vacantes. Las leyes de obligatoriedad escolar recuperan este primer significado de la inclusión educativa, pues su principal prescripción es la ampliación del número de años en que todos deben estar en la escuela.

Todos en la escuela es un significado por cierto limitado, pero todavía está incumplido para sectores importantes de la población. Sabemos que, a poco de andar el sistema educativo, surgió con claridad que la expansión de la red escolar es insuficiente para asegurar la plena incorporación a la escuela. La escuela puede estar disponible y, sin embargo, una parte de la población no asiste, ingresa tardíamente o abandona rápidamente. En el presente, ciertas políticas de asistencia directa a las familias y de compensación material de las desigualdades oportunidades sociales que inciden en la escolarización confluyen en torno

1. Propuse estos tres significados de la inclusión en el panel «Aprendizaje, diversidad e inclusión» del *IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa*, organizado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue y realizado los días 18, 19 y 20 de abril de 2007 en Cipolletti, provincia de Río Negro. En esta oportunidad, los retomo y amplío para la reflexión que nos convoca sobre lo común.

al propósito de *todos en la escuela*, en torno a este primer significado: que todos puedan asistir.

La fenomenal institucionalización de la educación masiva que tuvo lugar desde mediados del siglo XIX en todo el planeta (Ramírez y Ventresca, 1992) produjo la extensión de un formato específico de organización pedagógico-didáctica, el aula graduada. Este formato, uno entre otros posibles, llegó a ser interpretado como rasgo *necesario* de la *escuela auténtica* (Tyack y Cuban, 2001). Volveré sobre este asunto. Lo que me interesa en este momento de la argumentación es recordar la impronta homogeneizadora que caracterizó al proceso de institucionalización y que ha sido señalada por numerosos autores (por ejemplo, Dussel, 2006). Podemos ampliar el primer significado de la inclusión diciendo entonces: no solo todos en la escuela, sino en *la misma* escuela.

Quizá es menos evidente que también se ubica en este primer significado de la inclusión una parte, al menos, del discurso de la igualdad de oportunidades que, a partir de los sesenta, gana espacio en la educación. Lo que el discurso de la igualdad de oportunidades denuncia es que las escuelas a las que asisten los niños y niñas de los sectores más pobres no ofrecen las mismas condiciones edilicias, de recursos, etc., que las escuelas a las que asisten los sectores medios y altos. Se denuncia que no se trata de *la misma* escuela; se confía en que asegurar a todos las mismas condiciones básicas de la oferta educativa es igualar las oportunidades para asegurar la inclusión. Nuevamente, ahora por vía de la crítica, la homogeneidad como garantía de la igualdad, y esta como equivalente de la inclusión.

Segundo significado de la inclusión: *todos aprendiendo lo mismo*

Cuando quedó en evidencia que el acceso no era siempre el punto de partida de una trayectoria escolar automática cuyo resultado era el aprendizaje esperado, la inclusión tomó un significado más complejo. Ya no se trata solo de estar en la escuela: se trata de *aprender lo mismo*, precisamente porque se descubre que estar en la escuela, *en la misma escuela*, no produce de manera automática los mismos resultados de aprendizaje. Dos problemas distintos que han atravesado la política educativa avanzada la segunda mitad del siglo XX sostienen esta idea de *aprender lo mismo* como significado de la inclusión.

El primer problema se recorta cuando se hace claro que, de toda la población en edad escolar, los sectores más vulnerables tienen vulnerada *también* su posibilidad de cumplir la trayectoria escolar prevista por las leyes de obligatoriedad; cuando se constata que, aun si las hoy llamadas «ayudas sociales» parecían resolver algunos impedimentos para la asistencia a la escuela, algo sucedía dentro de la escuela por lo cual las trayectorias seguían interrumpiéndose.

La vasta reflexión sobre el fracaso escolar que tuvo lugar en América Latina en los ochenta permitió mostrar la estrecha relación entre desventaja escolar y

desventaja social (Lus, 1995). Si no alcanza con acceder a la escuela para que se dispare una suerte de trayectoria escolar automática, este segundo significado de la inclusión pone al sistema educativo frente al problema de la desigualdad social, y de la respuesta de la escuela a la desigualdad social. Comienza a sospecharse que ofrecer a todos la misma escuela puede no ser igualitario, sino injusto; el discurso de la educación compensatoria se inscribe en esta lógica, según la cual, para que todos aprendan lo mismo, las oportunidades deben ser diferentes. La noción de compensación es incomprensible sin la radical pretensión de igualdad que, según Rodríguez (2002), informa a la educación desde la Ilustración y que, pensamos, se vincula con una cierta idea de lo común: según esa idea, lo común es lo mismo. *Todos están en la escuela*, nos señala el diagnóstico crítico que se extendió sobre la educación, *pero no están aprendiendo lo mismo*. Hay que lograr que aprendan lo mismo, y para eso un arsenal de estrategias compensatorias se despliega en el territorio escolar.

El segundo problema se plantea como un corolario de la experiencia de las políticas compensatorias. La compensación material parece insuficiente, no alcanza con torcer la vara de la desigualdad surtiendo a las escuelas con más libros, más útiles, más horas de clase, *más de lo mismo*: hay que hacer otras cosas, hay que ensayar otras estrategias, *hay que hacer cosas distintas para que todos aprendan lo mismo*.

Con un punto más de sofisticación, este segundo problema plantea la pregunta por las *condiciones pedagógicas* que pueden hacer posible a los chicos y chicas en situación de vulnerabilidad educativa no solamente ingresar al sistema escolar y permanecer en él, sino lograr los aprendizajes que establece el *currículum*. La inclusión cobra un significado preciso: se trata de promover aquellas formas de organización institucional y de trabajo pedagógico que se requieran para remover los obstáculos que se oponen a que todos logren los aprendizajes a que tienen derecho. Propuestas como la diversificación curricular o la atención a la diversidad—con frecuencia más próximas a las consignas que a las estrategias plausibles—expresan esta transformación de sentido según la cual deben ensayarse caminos diferentes para llegar al mismo punto, a los mismos aprendizajes. No bastaría con la compensación material, se requeriría transformar la situación pedagógica.

Ahora bien, aun así, *lo común sigue siendo lo mismo*. El hallazgo—un gran hallazgo—de la crítica pedagógica es que, para que todos aprendan lo mismo, se requiere romper la homogeneidad de la propuesta educativa. Pero lo común sigue siendo lo mismo. Escuelas diferentes, propuestas diversificadas, para aprender las mismas cosas.

Tercer significado de la inclusión: *todos aprendiendo lo común*

Y bien, lo mismo no es lo común. Este parece ser el punto en que nos encontramos muchos de quienes hemos asumido el debate sobre lo común. En lo antes

expuesto, he utilizado la expresión «los aprendizajes a los que todos tienen derecho»; esta expresión pretende poner distancia entre *lo mismo* y el *derecho*, entre la *homogeneidad* y la *justicia*; y esta distancia busca poner en cuestión que aprender *lo mismo* sea sinónimo evidente de igualdad o de inclusión.

Hace ya diez años que Connell (1997) llamó la atención del mundo pedagógico sobre el hecho de que *los currículos pueden ser injustos* si codifican como cultura autorizada la de sectores específicos de la población, si desautorizan las perspectivas de los menos favorecidos, si generalizan posicionamientos elitistas frente a los principales problemas sociales. Se puede aprender lo mismo o estar aprendiendo contenidos elitistas, sectarios o parciales.

Llevo años referenciándome en Connell para pensar los problemas de la selección curricular; de tanto hacerlo, de tanto incluir en mis escritos sus principios de justicia curricular, muchos han conocido a Connell en fragmentos, concretamente, el capítulo que refiere a los currículos injustos, y posiblemente no han accedido a los aspectos previos de la argumentación que conducen a este autor australiano a plantear la idea de justicia en el *currículum*, aspectos que son sustantivos para el debate que estamos sosteniendo en este volumen y que vale la pena recuperar aquí. Afirma Connell (1997:26):

Los análisis sobre *la justicia* se plantean sobre quién recibe este servicio [se refiere a la educación, claro] y cuánto recibe de él (medido, por ejemplo, con la variable que suele ser habitual en las encuestas, los «años de educación»). Los programas de educación compensatoria y de igualdad de oportunidades están diseñados básicamente para asegurar una distribución más amplia de ese servicio. *Qué* es el servicio se discute en ámbitos totalmente separados: los foros de la teoría curricular, de los métodos de enseñanza y de la psicología del aprendizaje².

Su crítica a la separación entre la política, ocupada de la distribución, y otros ámbitos (;no políticos?), ocupados del problema del contenido del bien a distribuir, lo conduce a una conclusión política fundamental: «La justicia no se puede alcanzar mediante la distribución de la misma cantidad de un bien estándar a todos los niños de todas las clases sociales. [...] Las cuestiones de justicia distributiva siguen siendo importantes; [...] pero la justicia distributiva es una forma *incompleta* de entender las cuestiones educativas. Necesitamos un concepto distinto, al que llamaré *justicia curricular*» (Connell, 1997:28)³.

Desde esta perspectiva, aprender lo mismo no es sinónimo de inclusión; la injusticia en educación no se juega solamente en la dimensión material de la oferta educativa, ni se resuelve en la dimensión simbólica con la unidad del

2. El subrayado pertenece al original.

3. Ídem.

currículo, ni se satisface con estrategias pedagógicas diversificadas que permitan que sujetos diferentes aprendan los mismos contenidos: la inclusión educativa significa que la corriente principal del *curriculum* debe ser revisada para que contemple los intereses y las perspectivas de todos, incluyendo la de los menos favorecidos⁴. *Lo que entra en cuestión es que lo mismo sea lo común*. Un *curriculum* común no es simplemente un *curriculum* unificado; es un *curriculum* que ha sido y continúa siendo sometido a evaluación en cuanto a su capacidad para promover en todos una comprensión de la cultura y de los intereses de los otros participantes, en su capacidad para producir más igualdad en el conjunto de las relaciones sociales. Se trata de un punto sustantivo del debate sobre lo común. Antes de recorrerlo, en todo o en parte, tomaré en consideración la cuestión del formato escolar y su aporte a la construcción de lo común.

Lo común y el formato escolar

Ha sido parte de la idea de *educación común* la extensión de un determinado formato, que durante cierto tiempo hemos llamado con inadvertida naturalidad «escolar». En ese formato, ciertos rasgos, como el aula graduada o la separación familia/escuela, llegaron a ser la manera estándar de entender la educación⁵. Me propongo recordar en este apartado alguna evidencia histórica que discute la naturalización del aula graduada y sumar alguna problemática contemporánea para mostrar la fortaleza del formato escolar común, a pesar de la crítica de que es objeto. Finalmente, discutiré una argumentación sobre la inclusión educativa y el formato común que –me parece– nos entrapa a la hora de pensar qué queremos y qué podemos hacer con el sistema escolar.

Comencemos por el aula graduada. Como señalé y todos sabemos, la fenomenal institucionalización de la educación masiva ligada al primer significado de la inclusión (*todos en la escuela*) tuvo lugar bajo un formato específico de organización pedagógico-didáctica, el aula graduada. Tyack y Cuban (2001) realizan una interesante reconstrucción del modo en que el aula graduada llegó

4. Bajo el mismo argumento, Connell cuestiona los currículos de guetos, los *curricula* separados y diferentes para grupos diferentes, los currículos especiales para desfavorecidos, porque dejan intacto el *curriculum* hegemónico vigente. La justicia curricular requiere, según el autor, reconstruir la corriente principal del *curriculum* y no simplemente generar currículos contrahegemónicos para sectores subordinados.

5. La compilación *Las formas de lo escolar* se ha convertido en una obra de referencia en nuestro medio para tratar la cuestión de lo escolar y sus formas. El volumen incluye y analiza una cantidad de asuntos sobre el formato escolar que me eximen de abundar aquí en lo que allí se considera con mayor detenimiento (véase Frigerio, Diker y Baquero, 2007).

a constituir el modelo del aula normal en los Estados Unidos⁶. En ese país, el impulso configurador que se imprimió al sistema escolar a fines del siglo XIX se realizó sobre un número preexistente relativamente importante de instituciones cuyos formatos eran diferentes. Entre ellas, los autores refieren dos modelos de *escuelas de una sola aula*:

- En las escuelas rurales, alumnos de diferentes edades aprendían en grupo y a menudo se enseñaban unos a otros en un mismo salón de clases al comando de un maestro. Estas aulas eran muchísimas; los autores hablan de cien mil (¡cien mil!) en la década del veinte.
- En las escuelas urbanas era común otro tipo de aula, donde un número mucho mayor de alumnos –doscientos o más– de distintas edades se mezclaban bajo la dirección de un maestro, responsable de *oír* a todos los niños recitar sus lecciones, para lo cual disponían los niños de un escasísimo tiempo de atención individual.

Como vemos, hacia 1920 existían al menos dos modelos organizacionales que reunían en una misma aula a niños que se encontraban en puntos distintos de la escolaridad. El proceso de expansión del sistema escolar involucró su desmantelamiento, su transformación en una forma excéntrica, frente a la opción por defecto del aula estándar. Hoy en día, el discurso de la diversificación curricular y el de la atención a la diversidad, entre otros, procuran reponer, en el modelo organizacional del aula graduada, un modelo pedagógico que le es ajeno⁷. Allí radica una parte importante de los problemas que se enfrentan para que sea posible hacer en la escuela común cosas distintas para que todos aprendan. He argumentado con insistencia sobre el problema de la insuficiencia del saber pedagógico para dar respuesta a esta clase de mandato y he abogado por la necesidad de asumir políticamente la producción de aquel saber (inicialmente en Terigi, 2004, y reafirmado con insistencia desde entonces).

Sigamos con la fortaleza del formato escolar común. Por extraño y aun enojoso que pueda resultarles a los docentes que se desempeñan en este nivel y a algunos de sus especialistas, un *locus* donde la extensión del formato escolar se

6. Las razones por las que finalmente un modelo determinado de aula se impuso –o, al menos, se hizo preferible a otros preexistentes– en países como Estados Unidos (Tyack y Cuban, 2001) o Francia (Querrien, 1994) pueden no ser las mismas que permiten comprender la situación en países que, como el nuestro, asumieron en pocos años un esfuerzo monumental por crear un sistema educativo sobre una base institucional previa menos extendida. Esta nota tiene por propósito advertir contra la extensión automática de explicaciones válidas para los contextos nacionales en que fueron estudiados los problemas a otros cuya singularidad obliga a la prudencia en las afirmaciones, hasta que la investigación dé pistas para pensar el problema a escala local.

7. La fundamentación de la distinción entre modelo organizacional y modelo pedagógico requeriría extenderme en consideraciones que distraerían de la argumentación que pretendo sacar adelante en este trabajo.

verifica es el nivel inicial. Puede ser sorprendente si consideramos lo mucho que la tradición pedagógica de la educación infantil ha cuestionado los aspectos del formato escolar que considera más rígidos, como el disciplinamiento de los cuerpos, la diferenciación de los contenidos, la fragmentación de la jornada escolar, la separación juego/trabajo o el desajuste en las demandas cognitivas de la escuela. Pero lo cierto es que la historia del nivel inicial ha traccionado a la educación infantil hacia el formato escolar. Las instituciones de nivel inicial se han desarrollado como escuelas: esto es, son instituciones cuya organización retoma y expresa, aunque los ablande, los determinantes duros del dispositivo escolar moderno. Y esto no es el resultado de un fallo, sino parte de la estrategia del nivel inicial durante todo el siglo XX para definir la identidad de sus instituciones como educativas, para ganarles un reconocimiento público que las diferenciara de «otras» instituciones para la primera infancia (en particular, de las asistenciales): la estrategia de homologar las instituciones del nivel al formato escuela (Terigi y Perazza, 2006).

Esta extensión del formato escolar tiene consecuencias para nuestras pretensiones de inclusión. Para dar concreción a lo que afirmo, retomemos un aspecto prototípico del formato escolar: la separación familia/escuela. Es sabido que el formato escolar no es particularmente permeable a la participación familiar o comunitaria; también, que el nivel inicial procura la proximidad con las familias en una medida mucho mayor que otros niveles del sistema. Pese a ello, el nivel inicial reproduce aquella separación familia/escuela prototípica del dispositivo. Un estudio reciente (Blanco y Umayahara, 2004) revela que en América Latina se encuentran en desarrollo numerosas experiencias de participación de los padres y madres en la educación infantil, en particular, en programas preocupados por la inclusión educativa; sin embargo, el análisis de los programas educativos que los países entregaron como ejemplos de participación de las familias da cuenta del predominio de concepciones limitadas sobre tal participación. En efecto, en una gran parte de los programas, la participación de las familias se concreta a través del aporte en trabajo o en bienes materiales, y en general el rol de padres y madres es de receptores de programas dirigidos a ellos y de beneficios o programas dirigidos a sus hijos, teniendo su opinión escaso impacto sobre las decisiones que se toman en los programas⁸.

Las políticas homogeneizadoras, el *curriculum* único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común son objeto de crítica, pero estructuran el presente del sistema escolar, así como buena parte del saber con el que contamos y del lenguaje con el que podemos hablar de los asuntos de la educación. No es para desesperanzarse; sí, para no engañarse acerca de las dificultades.

8. Cabe advertir que no se trata solo de programas estatales, sino también de iniciativas de instituciones locales.

Una de estas dificultades es el encierro argumental. No quiero avanzar sin confrontar con una forma de argumentación contra la fragmentación y a favor de la unidad del sistema educativo que termina revirtiendo de manera conservadora sobre la posibilidad de pensar otros formatos posibles para la escolarización. Me refiero a la argumentación que, aun aceptando que la homogeneidad del sistema educativo es injusta, denuncia toda diferenciación como fragmentación y, por consiguiente, como desigualdad.

Estoy trayendo aquí una discusión recurrente en política educativa que proviene del análisis del desarrollo histórico de los sistemas escolares. En tal análisis, el par *unidad/diferenciación* ha sido fértil para pensar problemas de justicia. Braslavsky (1985) nos enseñó⁹ que la *unidad* era la prestación de iguales oportunidades educativas para toda la población y articulación del conjunto de la prestación educativa, mientras que *diferenciación* significaba prestación de distintas oportunidades educativas para grupos diferentes de población e independencia de los niveles de prestación. Si usted leyera estas definiciones por fuera del debate que se despliega en este volumen, probablemente consideraría la unidad del lado de la justicia y la diferenciación del lado de la injusticia. Estaría, en ese caso, cerca del primer significado de la inclusión y de lo común, si atendemos a Braslavsky (1985:16):

Los primeros partidarios de la unidad del sistema educativo conceptualizaron esta tendencia [a la unidad] como el paradigma de la realización absoluta de democratización* del sistema educativo [...] Según aquellos partidarios, bastaba con ofrecer a todos los niños la misma educación para garantizar la contribución de los sistemas educativos a la justicia social y a la participación pública de los ciudadanos, contribución que por otra parte se consideraba definitiva. Unidad se entendía entonces en sus dos dimensiones: 1) como un camino único, iguales contenidos e iguales métodos para la educación general de toda la población y 2) orientación y conducción centralizada de todos los niveles del sistema educativo.

Sin embargo, ya por entonces Braslavsky (1985:17) advertía que la unidad no es garantía de justicia: «tanto la tendencia a la unidad horizontal como a la diferenciación horizontal del sistema educativo pueden actuar en condiciones determinadas en dirección a crear oportunidades educativas que promuevan la conservación o el rompimiento del monopolio de la educación en sectores minoritarios de la población».

9. ¿Quién que se haya formado en educación en nuestro país en los últimos veinte años no ha leído «Unidad y diferenciación de los sistemas educativos desde la perspectiva de la democratización de la educación», de *La discriminación educativa en Argentina* de Cecilia Braslavsky (1985)?

Traigo estos conceptos a consideración porque quizá colaboren a llevar la discusión sobre unidad y diferenciación un paso atrás con respecto al punto en el cual parecería que hemos caído en una trampa de la que no sabemos cómo salir. Ese punto se localiza en una argumentación que, en resumidas cuentas, se presenta como sigue: la escuela pública ha sido uniforme, porque esa uniformidad se consideró durante mucho tiempo garantía de educación común; la debilidad institucional en los niveles centrales del Estado ha dado lugar a una creciente diversificación; la diversificación ha fragmentado la educación a tal punto que cuesta reconocerla como común; las propuestas de diversificación de los formatos terminan convalidando la fragmentación, de suyo productora de desigualdad.

¿Qué le falta a esta argumentación? La memoria de que la homogeneidad ha sido productora de injusticia. A falta de esa memoria, toda diferenciación pasa a ser considerada productora de fragmentación y, por tanto, de injusticia. ¿Dónde está la trampa? En sostener al mismo tiempo que la homogeneidad produce desigualdad y que todo avance hacia la diversificación produce desigualdad. Como señala Perazza, en nombre de este argumento se desestima por productora de fragmentación (y, con ello, de desigualdad) cualquier iniciativa de ruptura de la homogeneidad (Perazza, en prensa).

Debería ser claro que no estoy considerando que la diversificación traiga sin más la justicia ni desconociendo el riesgo sobre lo común que conlleva. Pero hace tiempo que no puede sostenerse, ni en términos teóricos ni en términos políticos, que la homogeneidad es garantía de igualdad. Es necesario salir entonces del encierro argumental. Es claro que, dado que *lo común* ha sido *lo mismo* durante décadas (la escuela común, el *currículum* común, el formato escolar común), surgen importantes dificultades a la hora de romper esta equivalencia; al mismo tiempo, romperla es una necesidad para que el sistema escolar supere institucionalmente la homogeneidad, albergue la diversidad, destituya el sectarismo. *No se logra una nueva relación familia/escuela por declamación, ni se generan modelos pedagógicos no graduados por consigna, ni se construyen currículos justos adocinando contenidos tradicionalmente excluidos.* Pero tampoco abonando una suerte de conservadurismo –denunciado por Dubet (2004)– que consiste en criticar el sistema y rechazar, al mismo tiempo, cualquier cambio.

Aportes al debate sobre la formación común

Como sugiere el título de este trabajo, la escuela común, el *currículum* único, el aula estándar han sido herramientas por medio de las cuales las políticas educativas han procurado instituir lo común. Todas ellas se encuentran en discusión desde hace tiempo, aunque buena parte de los debates tienden a olvidar que cualquier transformación sustantiva de aquellas herramientas o la generación de otras nuevas tienen una superficie de realización –que termina siendo una superficie

de contraste—: un vasto sistema institucional, el sistema escolar, que ya existe; de lo que se deduce la impertinencia de las soluciones fundacionales. Los sistemas institucionales no cambian con facilidad y no es evidente para sus actores que deban hacerlo, en la misma dirección que proponen nuestros análisis o en alguna otra; he aquí uno de los problemas más intrincados de la política educativa¹⁰. Sin dejar entonces de formular esta advertencia, daré tratamiento en este apartado final a la cuestión de la formación común.

Cuando se analiza de cerca el problema de lo común, la formación que esperamos que promuevan las escuelas aparece como el objetopreciado de estrategias francamente antagónicas, como el *curriculum* único y la diversificación curricular, el aula estándar y los agrupamientos flexibles, la escuela común y los formatos escolares alternativos. En estos debates pedagógicos sobre la formación, tres conceptos aparecen utilizados: lo común, lo general y lo básico. Distinguirlos puede aportar a la elucidación.

Lo común de la formación común ha significado¹¹ algo bien concreto: la consecución de unas finalidades formativas que son las mismas para todos quienes asisten a la escuela y la abstención de producir diferenciaciones en las propuestas formativas que generen recorridos irreversibles. Por eso argumentamos: lo común ha sido entendido como lo mismo.

Lo general es algo diferente y tiene una larga historia en la pedagogía; me refiero a la formación general entendida «en el sentido de impartirse a todas las personas en edad evolutiva, de poder ser asimilada por *todos* y de permitir a *todos*, sin excepción (por decirlo en lenguaje tradicional), el desarrollo integral de *todas* las capacidades y *todos* los talentos» (Rang, 1990:67)¹². Aparece aquí un matiz que no encontramos en la formulación de lo común: el matiz de la formación integral, que no prioriza unas áreas por sobre otras o unas capacidades sobre otras, que procura no escamotear dimensiones formativas. Análisis como los de Eisner (1987) denuncian precisamente que el *curriculum* académico sesga la formación de nuestras capacidades, promoviendo unos procesos cognitivos por

10. Problema tratado de manera sumamente interesante en Darling-Hammond (2001). Uno de los méritos del texto es que despliega una fina crítica a las respuestas que pretenden asegurar el cumplimiento de las políticas por medio de controles homogeneizadores (estándares, pruebas de rendimiento, pago por resultados, etc.), al tiempo que no se entrega a las ilusiones restauradoras ni a los análisis desalentadores sobre el sistema. Por otra parte, tiene el cuidado de situar su análisis en contextos educativos concretos, con lo cual evita la especulación pura sobre asuntos que tienen una entidad histórica específica y evita también formular afirmaciones generales pretendidamente válidas para cualquier contexto.

11. En este volumen, lo común es objeto de interrogación y asume múltiples significados. La estipulación que se realiza aquí no pretende atentar contra la riqueza de los análisis, sino considerar el tratamiento que la cuestión de lo común ha tenido en el discurso sobre la formación, por contraposición a lo básico o lo general.

12. El subrayado pertenece al original.

sobre otros, y que el *back to basics*, por su parte, también conspira contra la posibilidad de una formación general, al escamotear de la propuesta educativa sectores importantes de la experiencia humana. Rang, por su parte, revela que la formación general, en el sentido de *integral*, no ha existido nunca en la historia de la escolarización y plantea la pregunta por «cuál puede ser el principio unificador, el hilo rojo» (1990:69), que es una manera de formular la pregunta que estructura este volumen¹³.

Interesa hacer notar que el concepto de formación general tuvo, desde sus inicios, componentes tanto políticos como pedagógicos. Presenta componentes pedagógicos porque refiere a una determinada definición de contenidos que interesa poner en conocimiento de todos: ni siquiera en el ideal pansófico, «todo» refería a «todo el saber acumulado», sino a una estructuración del campo universal de los saberes que no limitara su amplitud y que permitiera sucesivas profundizaciones a lo largo de la trayectoria educativa de las personas. Presenta componentes políticos porque refiere a las condiciones que se deben presuponer y crear para que –comoquiera que se la defina– la formación general se haga accesible a todos. Durante décadas, hemos pensado que la formación general para todos se lograba mediante una formación común para todos; recuérdese el primer significado de la inclusión tratado en este trabajo. Hoy estamos advertidos de que ello no es así, aunque no estemos igualmente seguros de cómo se la alcanza.

En el marco de los esfuerzos por ampliar la obligatoriedad escolar, ha entrado en escena un tercer concepto, el de *lo básico*. Concepto que resultó algo confuso en su ingreso a la escena local, pues la educación básica vino a desbordar las finalidades formativas de la educación primaria –lo cual suponía y supone la ampliación de las experiencias formativas, siquiera por el expediente de prolongar la duración de la educación común previa a la modalización característica de la escuela media tradicional–, pero al mismo tiempo el adjetivo *básico* se ha ligado en análisis recientes a reducción, por contraposición a lo amplio, difuso o diverso (por ejemplo, en el *back to basics*). En nuestro país, no hemos podido saldar la discusión sobre lo básico de la educación básica, y los arreglos institucionales han dejado como común denominador la prolongación de los años de escolaridad, pero no la formación común, menos aún la formación general.

No es en este volumen que se descubre la dificultad para alcanzar acuerdos fértiles y estables sobre qué significa lo común o, en los términos que hemos recuperado aquí, cuáles pueden ser las finalidades formativas a compartir por todos quienes asisten a la escuela. En otro lugar de este libro¹⁴, se despliega un análisis sobre cómo podemos identificar lo común si ya no es lo mismo, si lo universal está en entredicho, si la suma de los particulares tampoco parece resolver el pro-

13. La fecha de publicación en español de estos análisis da una idea de la antigüedad y también de la dificultad del debate que nos convoca.

14. En el artículo «¿Cómo se establece qué es lo común?», de Gabriela Diker.

blema. Lejos de cerrarlo, parece que *deberemos mantener abierto el debate sobre lo común durante los próximos años*. Tanto desde el punto de vista ético como desde el práctico, un *curriculum* en el cual lo común ya no significa lo mismo, sino apertura a la diversidad de las experiencias humanas, plantea cuestiones difíciles de resolver. Pero no parece legítimo resolverlas con una prédica a favor de una mera sensibilización hacia las diferencias, sino mediante el debate y la promoción activa de un proyecto formativo que prepare a los alumnos para vivir en sociedades que desde el punto de vista cultural serán progresivamente más plurales.

Bibliografía

- BLANCO, Rosa y Mami Umayahara (2004), *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*, Santiago de Chile, OREALC/Unesco (en www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/participacion_familias_educacion_infantil_latinoamericana.pdf [consulta: febrero de 2008]).
- BRASLAVSKY, Cecilia (1985), *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires, FLACSO/Grupo Editor Latinoamericano.
- CONNELL, Robert W. (1997), *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata.
- DARLING-HAMMOND, Linda (2001), *El derecho de aprender. Buenas escuelas para todos*, Barcelona, Ariel.
- DUBET, François (2004), «¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?», en Emilio Tenti Fanfani (comp.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, Buenos Aires, IIPE-Unesco.
- DUSSEL, Inés (2006). «De la primaria a la EGB: ¿Qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años?», en Flavia Terigi (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Fundación OSDE/Siglo XXI.
- EISNER, Elliot (1987), *Procesos cognitivos y curriculum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*, Barcelona, Martínez Roca.
- FRIGERIO, Graciela, Gabriela Diker y Ricardo Baquero (comps.) (2007), *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del estante.
- LUS, María Angélica (1995), *De la integración escolar a la escuela integradora*, Buenos Aires, Paidós.
- MORENO, Julio (2002), *Ser humano. La inconsistencia, los vínculos, la crianza*, 2ª ed., Buenos Aires, Del Zorzal.
- PERAZZA, Roxana (en prensa), «Lo político, lo público y lo educativo», en *Pensando lo público: reflexiones sobre la educación y el Estado*, Buenos Aires, Aique.
- QUERRIEN, Anne (1994), *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Madrid, La Piqueta.
- RAMÍREZ, Francisco y Marc Ventresca (1992), «Building the Institution of Mass Schooling: Isomorphism in the Modern World», en Bruce Fuller y Richard Rubinson (eds.), *The Political Construction of Education. The State, School Expansion and Economic Change*, Nueva York, Praeger.