

Alma Bolón

La uniforme celebración de la diversidad

Una asombrosa coincidencia¹

No escapa ni al oído más distraído: elogiar la diversidad y celebrar la pluralidad forman parte del discurso de la corrección política. Tampoco escapa a nadie que estos cánticos son contemporáneos de la uniformización a ultranza del planeta. En cada una de sus comarcas actúan las mismas transnacionales, los mismos bancos, los mismos MacDonald's, las mismas agencias de noticias y los mismos pulpos informativos; en cada uno de sus rincones están instalados los mismos grupos farmacéuticos, editoriales, alimentario. En todos lados, los mismos organismos internacionales imponen sus préstamos y sus condiciones de aplicación, acordes con sus intereses.

Ocurre así una asombrosa coincidencia: las mismas instituciones y empresas que imponen su arrolladora uniformidad, al mismo tiempo, son las principales proveedoras de cánticos a la diversidad. (Hace muchos años, Jorge Luis Borges observó otra curiosa simultaneidad: “Descartada la guerra con España, cabe afirmar que las dos tareas capitales de Buenos Aires fueron la guerra sin cuartel con el gaucho y la apoteosis literaria del gaucho”. Dicho de otro modo: perseguir al gaucho en la pampa y adularlo en la gauchesca fueron dos aspectos del mismo movimiento.)

En el plano de la educación sucede algo comparable, aunque agravado por una contradicción sin posibilidades de resolución. Me refiero a las constantes exhortaciones a que la enseñanza atienda “la diversidad” de los estudiantes y a que implemente currículos localizados, atentos a la diversidad de contextos. Asombrosamente, esta intimación proviene de organismos internacionales, es decir, de no-lugares, o de lugares con el arraigo propio de un avión. Desde el no-lugar y desde la no-persona del organismo internacional, se le dice a la enseñanza: atendé las personalidades y los lugares. Naturalmente, esta intimación es tan imposible de cumplir como la que ordena “sé espontáneo”: de obedecer esta orden, dejaremos de ser espontáneos, por lo tanto no estaremos obedeciendo la orden. En el caso de la enseñanza, de cumplir con la indicación de “atender la diversidad y los contextos locales” no estaremos siguiendo esa indicación recibida, puesto que estaremos cumpliendo con una orden proferida por organismos ni diversos ni locales, sino profundamente uniformes y deslocalizados.

Entonces, hay algo grotesco en que los organismos internacionales, de manera completamente uniforme y homogénea, vengan a decirles a los variados y particulares sistemas de enseñanza que deben adoptar la diversidad y atender los contextos locales, es decir, que deben adoptar las uniformes directivas deslocalizadas y despersonalizadas que ellos imparten.

(Este sinsentido, para disimularse un poco, a veces tiene la audacia de presentar decisiones políticas parciales, circunstanciales, y por ende totalmente discutidas, bajo la

¹ Publicado en revista *noteolvides*, editada por los Amigos del Museo de la Memoria (noviembre de 2011).

denominación de “universales”; dicho de otro modo, los organismos internacionales se están arrogando la formulación de “lo universal”, ni más ni menos.)

Autoridades supraterranales

A modo de caricatura, podrían citarse las entrevistas que radio *El Espectador* viene realizando a Renato Opertti, actualmente Coordinador del Programa de Fortalecimiento de Capacidades Curriculares y de Diálogo Político de la Oficina Internacional de Educación de la Unesco en Ginebra, ex Coordinador General del Programa de Modernización de la Educación Media y Formación Docente de la Administración Nacional de Enseñanza Pública, en Uruguay ([2001-2005](#)).

Renato Opertti -como si la situación actual en la enseñanza uruguaya nada tuviera que ver con las dispendiosísimas políticas (préstamos del BID mediante, con consiguiente deuda contraída) que él llevó adelante durante cinco años y fueron la continuación de la reforma Rama- insiste con las mismas recetas y repite sus mismas fórmulas, ahora amplificadas por la autoridad supraterranal del no-lugar. Porque como señala fascinado el periodista entrevistador (a diario uncido al micrófono), Opertti en estos años ha estado en “más de sesenta países” (entrevista desde Ginebra, el 14.10.2011) y “anda mucho arriba del avión [...] su hogar es el avión” (entrevista desde Dar-es-Salaam, Tanzania, semana siguiente^[1]). Y, haciendo honor a la presentación periodística, Renato Opertti retoma los clichés que repetía Germán Rama y los salpica con abundantes nombres de países: Vietnam, Singapur, Canadá, China y, faltaba más, la inevitable Finlandia, incuestionable dechado del buen vivir.

Ahora bien, ¿cuál es el sentido del sinsentido? ¿Cuál es el sentido de que los organismos internacionales -deslocalizados y servidos por burócratas que en todos los países repiten dóciles el mismo verso- sean los paladines de la diversidad, de lo local y de lo contextual? La pregunta es pertinente sobre todo porque el discurso y las prácticas de estos organismos permean una parte importante del sentido común instalado en muchos de quienes hoy toman decisiones y gobiernan en la enseñanza.

Currículo localizado y saber disciplinar

Un primer nudo interesante se anuda así: en esta lógica de los organismos internacionales, la defensa de la diversidad y de la heterogeneidad tiene como corolario imparable el ataque de los programas de estudio y del currículo. Opertti los coloca dentro de la categoría de “vacas sagradas” (entrevista de [20.06.2011](#), en Montevideo), es decir, como resabios obsoletos, propios de un pensamiento anticientífico, mágico, comprensible por la mirada sociológica de Opertti, pero no defendible. Porque desde esta óptica, enseñar el mismo programa y los mismos contenidos a todos los alumnos, estén donde estén y sean como sean, es un claro atentado a la diversidad: supone desconocer “la especificidad existencial” de “los jóvenes”. Entonces, lo que tradicionalmente fue un mecanismo republicano que en mínima parte remediaba, por cierto de manera totalmente imperfecta, las diferencias con las que se llegaba a la escuela, Rama y Opertti (y otros muchos) proponen su desaparición, en nombre del respeto a la diversidad y de la atención al contexto.

Entonces uno se imagina que el respeto al contexto hará que en algunos liceos se den clases de conducción de carritos de basura y se regalen computadoras con juguetitos, mientras en otros se enseñen técnicas de manejo de personal y se estudien vidas ejemplares *detraders* y financistas exitosos. Exageración, sí, pero solo a medias. Véase sino:

Dice Opertti: “Localizar el currículo es darle la libertad y la responsabilidad al centro educativo para que trabaje en el desarrollo de ese currículo [...] implicaría la ventaja de desarrollar proyectos mucho más vinculados a la comunidad; significaría [...] libertad para trabajar algunos temas más atinentes al desarrollo local”. Y coincide el periodista entrevistador: “Por ejemplo, la actividad industrial que se desarrolla en la zona”. Y coincide el entrevistado Opertti: “O la actividad forestal en la zona norte o del litoral del país. Es decir que el currículo tenga pertinencia local pero una mirada global -glocales-: miradas y enfoques globales con aterrizajes locales.” ([20.06.2011](#)).

Con cara de contexto

Con gran sencillez y elegancia -véase sino el neologismo “glocal”, posible engendro de cloaca y de gluglú- se nos revela que la atención a la diversidad y al contexto, que tradicionalmente habrían sido descuidados por la enseñanza uruguaya, es atención a la diversidad de las empresas instaladas en el territorio.

Salta a la vista que, so capa de respeto a la diversidad, se está pensando en adiestrar la mano de obra que es circunstancialmente reclamada por los inversionistas. Porque uno se pregunta: ¿A quién está dirigido este currículo localizado? ¿A absolutamente todos los alumnos de un lugar? ¿O está dirigido exclusivamente a los alumnos pobres de un lugar, a los chiquilines que deberán ser mano de obra y nada más que mano de obra dócil? ¿Y los alumnos, de ese mismo lugar, llamados a destinos más lustrosos -por ejemplo en organismos internacionales- también serán beneficiados por la localización del currículo? ¿De qué manera? Para justificar un currículo arraigado en un contexto, ¿se está dando por sentada y asentada una distribución del territorio tan homogénea -tan segregadora- que agrupe a los pobres con necesidades de currículo localizado en un territorio bien alejado de los estudiantes que pueden pretender a currículos no localizados?

El blablá del respeto a la diversidad y a la localización del currículo muestra aquí la cortedad de sus patas. En efecto, la localización del currículo siempre es pensada para los alumnos pobres, provenientes de hogares pobres; el asunto no se plantea para los alumnos cuyo destino probablemente se juegue en otras canchas. Por eso decía antes que la exageración era parcial: solo válida para los pobres. Para los otros, siempre innombrados, siempre invisibles en todos los blablás psico-sociológicos, la cuestión probablemente seguirá más o menos como antes. Recuérdese que durante la reforma de Rama, los colegios privados, ante el evidente despropósito que significaba atacar los saberes disciplinares, pidieron y obtuvieron la autorización para no aplicar la reforma, de la que fue víctima exclusiva la enseñanza pública.

Entonces, el respeto a la “especificidad existencial” de “los jóvenes” termina resolviéndose en una vulgar servidumbre a los volátiles designios que el capital

internacional nos reserva. (Hoy: soja, eucalipto, minería a cielo abierto. ¿Mañana...? Bueno, nosotros no sabemos, pero para eso existe la flexibilidad...).

La voluntad de imposición de un “currículo localizado” hace juego con la prédica que desacredita sistemáticamente a las disciplinas, enemigas declaradas del progreso y que por ende deben ser desmanteladas haciendo jugar “la flexibilidad” y la “diversidad contextual”. Según Operti, un docente de primaria enseña a un alumno, mientras que un docente de secundaria enseña una disciplina ([20.06.2011](#)).

No me detendré en la curiosa concepción según la cual un alumno puede ser “enseñado” directamente -como puede ser lavado, peinado, medido, alimentado y amaestrado a ciertas destrezas: como un perrito-, sin que medie un objeto de conocimiento ni el común deseo de compartirlo (sin que el conocimiento esté mediando la relación pedagógica). En cambio, sí destacaré que en esta distribución de roles, los maestros hacen de buenos y los profesores de malos.

Los maestros habrían aprendido a poner al niño en el centro, y a tratar directamente con él, en una relación cuasi mágica y sin intermediación, pero provista con la evidente ventaja de no necesitar conocimiento alguno, para el caso totalmente superfluo.

En cambio, los profesores seguirían agarrados a sus vacas sagradas -a las disciplinas-, y pretenderían relacionarse con los alumnos a través de ellas, a través del conocimiento organizado que las constituye y concita un interés compartible. Inclusive, ignorando las “especificidades existenciales” de “los jóvenes”, los profesores pretenderían enseñarles lo que escapa a su aquí y ahora: geometría, gramática, literatura, historia, filosofía, geografía, biología.

Operti llega a decir que la defensa de las disciplinas obedece a cuestiones “corporativistas” ([27.10.2011](#)). Como se sabe, este adjetivo constituye el estigma máximo, el anatema desacreditador ilevante; por eso, en el reino de los organismos internacionales, de los lobbies poderosos y de las grandes corporaciones, cuando se trata de desenmascarar a un profesor liceal que pretende enseñar una disciplina, se lo tacha de “corporativista”.

Los organismos internacionales al ataque de las disciplinas

Ahora bien, ¿por qué los organismos internacionales han hecho de las disciplinas el enemigo que debe ser desprestigiado antes de hacerlo desaparecer? ¿Por qué, a pesar de que patentemente los niños salen de la escuela primaria sin dominar la lecto-escritura y provistos de un vocabulario restringido, por qué, sin embargo, la escuela primaria (aunque no así las maestras, siempre denostadas) goza de una suerte de invulnerabilidad, por no decir impunidad, mientras que enseñanza secundaria es permanente objeto de reformas, reformitas y reformetas, al tiempo que los profesores son objeto de condenas y de repudios?

No hay que perderlo de vista, por eso lo reitero: la estigmatización de las disciplinas incumbe los currículos “localizados”, los currículos pensados para los pobres. Así fue en la reforma Rama; reitero que los colegios privados siguieron enseñando las

disciplinas, ofreciendo a sus alumnos la posibilidad de pensarse fuera del aquí y ahora que les había tocado en suerte, gracias al acceso a conocimientos históricos, literarios, filosóficos, geográficos, gramaticales.

Entonces, una hipótesis parece esbozarse. Las revueltas de los años 60, en sus diferentes escenarios mundiales, fueron llevadas adelante por quienes habían accedido -gracias a la escuela, el liceo, el sindicato, la escuela del partido, el grupo de reflexión religioso, el grupo de solidaridad- a un cuerpo de conocimientos más o menos formalizado pero cuya organización de referencia se encontraba en las disciplinas, en el conocimiento de la historia, las letras, la filosofía.

¿Qué interés pueden tener los grandes organismos internacionales, hacedores y garantes de un orden profundamente injusto, en que grandes masas de individuos accedan a formas de conocimiento disciplinares en que el *aquí y ahora* puede resultar interrogado, relativizado, criticado, jaqueado, enjuiciado, desnaturalizado? Porque eso hacen los saberes disciplinares, desde su desacomodada pertenencia al aquí y ahora.

Obviamente, ese interés es inexistente o, mejor dicho, es tan opuesto como inconfesable. Entonces aparecen los regimientos de sociólogos, psicólogos y pedagogos, a explicar que hay “especificidades existenciales” -hay contextos- a las que no interesan los conocimientos disciplinares, porque son ajenos a ellos. Que hay que tener en cuenta “la personalización” que “tiene que ver con entender la diversidad de maneras de sentir, de ser, de actuar, de razonar, de vincularse de los jóvenes” ([20.06.2011](#)).

En un simple abrir y cerrar de laptop, los burócratas internacionales y locales trasladan el propio e imprescindible desinterés en que los conocimientos disciplinares tengan una difusión masiva, a un supuesto desinterés de los “diversos”, es decir, de las grandes masas de chiquilines destinadas a ser mano de obra dócil. ¿Cuándo se admitirá que la reforma de Rama, al vaciar de contenidos disciplinares la enseñanza media, también la vació de estudiantes, mientras condenó a la trivialidad a quienes se quedaron?

Si desde Germán Rama hasta José Mujica, se machaca con la necesidad de vincular la enseñanza con “la vida” ¿qué conocimiento sobrevive a ese criterio? ¿Enseñar biología tiene menos que ver con “la vida” que enseñar qué? ¿Qué conocimiento no es pasible de ser tachado de libresco, desde el momento en que se encuentra en un libro? ¿Qué forma brutal de negación del pensamiento supone la oposición “vida” y “disciplinas”?

(Porque como forma de acomodación a las críticas lanzadas contra “la enseñanza para el mercado”, ahora los burócratas internacionales y locales dicen que hay que enseñar “para la vida”.)

La trivialidad ocupa el terreno

Una de las consecuencias más funestas que tiene la pretensión de desmantelamiento o, al menos, de menoscabo, del conocimiento disciplinar es la proliferación de la trivialidad, de la banalidad, de la vaguedad. Porque, al desdibujarse el conocimiento disciplinar, tienden a confundirse los objetos de estudio -los objetos fundados en una reflexión crítica producida en una tradición- con los infinitos objetos del mundo. Entonces como todo es importante “para la vida”, ¿qué no enseñar? ¿Cómo no enseñar

las reglas del tránsito? ¿Cómo no enseñar la lucha contra el cólera y el dengue? ¿Cómo no enseñar que hay que reciclar las bolsitas de la leche? ¿Cómo no enseñar los derechos humanos? ¿Y los derechos del niño? ¿Y los derechos de los animales? ¿Y la educación sexual? ¿Y los derechos de las minorías? ¿Y los derechos de las especies amenazadas? ¿Y los valores? ¿Cuáles? Pues, “los” valores o, mejor, “valores”.

Entonces, ante el retroceso de las disciplinas -filosofía, historia, letras- en que la humanidad tradicionalmente trató y elaboró esos temas, o la gran mayoría de ellos, se multiplican los objetos de la “enseñanza para la vida”, trivializados, vaciados y sin sustento disciplinar.

Una serie de palabras que suenan estos días -facilismo versus exigencia, promoción versus repetición, modernidad versus conservadurismo, etc.- forman parte del mismo paquete impuesto por los muy monocordes y muy deslocalizados organismos internacionales, en nombre de la localización del currículo y de la “diversidad”,

En muchos casos, estos pseudo debates son cortinas de humo tóxico, tras de las cuales se juega el partido. Por un lado, una educación “para la vida” (vida de pobre o de laburante dócil y funcional), bajo la férula de las fuerzas locales (empresas y emprendimientos privados) y con un Estado retirado del ejercicio de sus prerrogativas y de sus obligaciones; por otro lado, una educación a secas, es decir, una buena educación para las élites, radicada en algunos selectísimos lugares públicos y privados (algunas pocas escuelas, algunos pocos liceos, algunas escasas facultades). Esto ya está dicho: basta leerlo. Claro que se formula con la engañosa denominación “masificación de la enseñanza”, bajo el espejismo de la “democratización de la enseñanza” y del anhelado aumento de los índices y porcentajes.

Fracturada la ciudad (ricos para aquí, pobres para allá), fracturada la salud (ricos para aquí, pobres para allá), fracturado el orden público (policía pobre para pobres, ...), hay que seguir fracturando la enseñanza. No debe permitirse que una posibilidad de insumisión para las mayorías perjudique la oportunidad de negocios para unos pocos.

Y, por cierto, el problema principal no son los organismos internacionales y sus servidores obedientes. Como siempre, el problema mayor no son los malos europeos, sino los peores americanos, a veces devenidos autoridades de los gobiernos llamados progresistas.