

Pablo Martinis
Patricia Redondo (comps.)

Igualdad y educación

Escrituras entre (dos) orillas

del estante
editorial

Igualdad y educación : escrituras entre dos orillas / compilado por
 Pablo Martinis y Patricia Redondo - 1a ed. - Buenos Aires :
 Del Estante Editorial, 2006.
 248 p. : 23x16 cm. (Educación)
 ISBN 987-21954-9-8
 I. Educación. I. Martinis, Pablo, comp.
 II. Redondo, Patricia, comp.
 CDD 370

Índice

Primera edición, 2006.

Obra de tapa: Giuseppe Pellizza de Volpedo, *Il quarto stato* (detalle).

© del estante editorial

sello de la fundación *centro de estudios multidisciplinarios* (cem)
 Av. Córdoba 991 2º A
 (1054) Ciudad de Buenos Aires, Argentina
 Tel: 4322-3446 Fax: 4322-8932
 info@cemfundacion.org.ar
 www.cemfundacion.org.ar

ISBN10 987-21954-9-8

ISBN13 978-987-21954-9-6

Hecho el depósito que marca la ley 11.723
 Impreso en la Argentina - *Printed in Argentina*

Está prohibida y penada por la ley la reproducción total o
 parcial de esta obra, en cualquier forma y por cualquier
 medio, sin la autorización expresa de la editorial.

A propósito de la igualdad	i
Primeras palabras	7
Educación, pobreza e igualdad: del «niño carente» al «sujeto de la educación» Pablo Martinis	13
Iguales y diferentes en la vida y en la escuela Isabelino A. Siede	33
La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido histórico de sus avatares en el Río de la Plata Myriam Southwell	47
Una historia de ausencias. Las políticas educativas del Estado uruguayo hacia el medio rural en el decenio 1994-2004 Líber Santos	81
Interrupciones en los territorios de la desigualdad Patricia Redondo	103
La producción de los cuerpos en el espacio escolar. Miradas pedagógicas al problema de la igualdad y la pobreza Raumar Rodríguez Giménez	123

Educación, pobreza e igualdad: del «niño carente» al «sujeto de la educación»¹

Pablo Martinis

Presentación

Las «reformas educativas» de los años 90 en América Latina han tenido como característica común el partir de tres elementos sustantivos al pensar las relaciones entre educación y pobreza:

- i) nombrar al sujeto de la educación como *niño carente*;
- ii) postular la necesidad de un nuevo modelo de atención escolar para *atender* a estos niños;
- iii) concebir a los maestros como técnicos a los que habrá que capacitar para trabajar con *esos* niños.

Esta triple construcción discursiva instaló, a mi juicio, una situación de emergencia educativa en la región.

Esta emergencia no se constituyó a partir del conjunto de dificultades y amenazas que el *contexto de pobreza* presenta a la escuela. Ni siquiera fue una consecuencia de la irrupción de los *niños carentes* en las aulas. Simplemente expresó, y expresa, la cara más cruda de un discurso educativo que renunció a la posibilidad de la educación. Renuncia a la educación que se concreta desde el momento que anula al sujeto de la educación, sustituyéndolo por el niño carente.

1. El artículo retona y reformula elaboraciones del autor en el marco de una investigación en curso titulada «La formulación de las políticas educativas focalizadas a la atención de situaciones de pobreza en la enseñanza primaria en el Uruguay y su relación con el discurso de la *seguridad ciudadana* (1995-2002)» y dirigida por la Dra. Inés Dussel (FLACSO-Programa de Doctorado en Ciencias Sociales).

En el discurso de la «reforma educativa», carencia es lo opuesto a posibilidad. El niño no puede aprender porque es carente, porta el *síndrome de la carencia cultural*, tal como se lo ha definido, por ejemplo, a nivel de algunos documentos no oficiales, pero generados en cuadros intermedios de la gestión educativa y que han circulado por las escuelas uruguayas en los últimos años.

La emergencia educativa tiene que ver, entonces, con el borramiento de uno de los actores de la relación educativa. Ello no implica otra cosa que la desaparición de la relación misma. Sin educando, ya no existe educador. El correlato del *niño carente* no es un maestro ni un educador, sino una figura que podría ser definida como *contenedor-asistente social*. Emergencia educativa: la de una escuela que renuncia a enseñar, a poner en juego un saber. Emergencia educativa: la escuela contiene y asiste. Emergencia educativa: ruptura no ya del lazo social, sino de la posibilidad de establecerlo.

Un concepto que se instaló en los discursos sobre lo educativo asociados a esta perspectiva fue el de equidad. Por ella se entendió la generación de ciertas formas de igualdad en los puntos de partida de los sujetos, los cuales luego se desarrollarían en función de sus propias capacidades.

El desarrollo de esta perspectiva generó las condiciones para la práctica desaparición de la noción de igualdad de los discursos políticos y pedagógicos, de hecho, se estableció una equivalencia discursiva entre igualdad y equidad, la cual penetró profundamente en el sentido común de las discusiones sobre educación.

Más de una década después del momento de auge de estos planteos, entendemos que el desafío que se plantea al pensamiento pedagógico es el de reinstalar la posibilidad de desarrollo de lo educativo. La tarea central tiene que ver con postular la posibilidad de lo educativo, independientemente del contexto del que proviene el educando y de sus situaciones familiares, sociales, culturales.

Esto supone marchar contracorriente, ir contra el sentido común que han conseguido instalar los discursos reformistas, desarmar el discurso que asocia a la pobreza con la casi seguridad de bajos logros educativos.

Es claro que un punto de partida en esta tarea está marcado por una clarificación acerca de quién es el sujeto de la educación y cuál la tarea de la educación en relación con él. Un sujeto de la educación es alguien en proceso de humanización, colocado en posición de recibir un legado, de acceder a la transmisión de aquello que la humanidad ha sido capaz de construir históricamente y que le ha valido devenir precisamente en eso: humanidad. Es una cría humana, que necesita de la educación, de la transmisión, para acceder al estatus de sujeto humano. ¿Debe entonces un sistema educativo, una política educativa, tomar como punto de partida aquello que denuncia deshumanización en el sujeto de la educación o debe apostar a reconocer en ese otro aquello que lo convierte en un ser más de la misma especie, en alguien en proceso de humanización? La primera formulación lleva a un callejón sin salida desde el punto de vista pedagógico; la segunda, habilita una posibilidad.

Este artículo pretende caracterizar el discurso desarrollado desde el marco de las políticas educativas en los 90, el cual, entendemos, condujo a la educación a este callejón sin salida, instando una situación de emergencia educativa. Para ello, realiza un rastreo de las formas de vinculación entre educación y pobreza presentes en el discurso desarrollado en el marco de la «reforma educativa» uruguayo (1995-1999)² a través del análisis de una serie de documentos producidos por la gestión educativa en dicho período. Se toma el caso uruguayo como representativo de un desarrollo sobre lo educativo que trasciende largamente las peculiaridades del caso específico, vinculándose con un *sentido común educativo* de alcance continental.

A su vez, el artículo también busca trazar algunas líneas que recuperen la idea de posibilidad vinculada a la educación. Para ello, sugiere la restitución de la noción de igualdad al vocabulario pedagógico.

Rasgos de identidad fundamentales del discurso que articula educación y pobreza desde la perspectiva de la «reforma educativa» uruguayo

La educación como base de procesos de equidad social

La reforma educativa uruguayo ubicó como el primero de los cuatro objetivos generales en lo que basó su accionar a «la consolidación de la equidad social»³. El cumplimiento de este objetivo se vinculó a acciones que debían impactar en cuanto a los niveles de cobertura del sistema, la extensión del horario escolar y la expansión y mejora de la atención alimentaria. Todo ello, fundamentalmente, referido a alumnos ubicados en situación de NBI.

Este énfasis en la consolidación de la equidad social llevó a ubicar a la educación dentro del conjunto de las políticas sociales, generándose una identificación entre política educativa y política social, lo cual produjo una pérdida de especificidad de la primera. En términos de un documento de la propia Administración Nacional de Educación Pública (ANEP):

Este abordaje integral representa un cambio sustancial en el modo de aproximarse al tema dentro de nuestro sistema educativo, e involucra, necesariamente, una dosis considerable de recursos humanos y financieros, al tiempo que constituye una nítida apuesta en términos de

2. Por ello, todas las referencias a políticas educativas que se realicen en el presente trabajo estarán referidas al período mencionado.

3. Los otros tres objetivos generales propuestos fueron: la dignificación de la formación y la función docente, el mejoramiento de la calidad educativa y el fortalecimiento de la gestión institucional.

política social: en otras palabras, al *asumir la idea que la Educación cumple progresivamente, tal cual indicó el Director Nacional de la ANEP, Prof. Germán Rama, el rol de un Ministerio de Bienestar Social (ANEP, 2000:127)*⁴.

La construcción del niño como carente

La idea de niño en situación de pobreza que se construye desde los documentos consultados⁵ tiene que ver fundamentalmente con la *constante asociación entre pobreza y bajo rendimiento académico*. Se entiende que algunas variables estructurales, tales como los niveles de ingreso y de hacinamiento, sumadas a características familiares, como el estado conyugal de los padres y el nivel de instrucción de la madre, explican la producción de niños que no consiguen aprender en el marco de la educación formal.

La ubicación en el quintil de menor nivel de ingresos, asociada a condiciones de hacinamiento en la vivienda y a una madre de bajo nivel educativo y que no se encuentra formando parte de una pareja formalmente establecida, constituyen elementos que prácticamente aseguran el fracaso de los niños en la escuela. Esta elaboración está frecuentemente presente en el conjunto de los documentos analizados. Tomemos dos como ejemplo:

4. Afirmaciones del estilo de las aquí presentadas no han estado ausentes en diversas manifestaciones públicas del Director Nacional de Educación Pública en el período 1995-1999. Valgan como ejemplo estos dos fragmentos tomados de versiones taquigráficas de presentaciones suyas ante la Comisión de Educación y Cultura de la Cámara de Senadores: «En la actualidad tenemos a la mayor parte de la población adolescente dentro de los establecimientos de enseñanza, lo que posibilita muchos logros. Uno de ellos refiere a las políticas de equidad, porque teóricamente se puede actuar con los muchachos dentro de los establecimientos dándoles de alimentación, de libros y del bien que está peor distribuido: el capital cultural. [...] Con esa masa de más de 200.000 muchachos en la educación, podremos mantener una política de desarrollo cultural de la sociedad que antes era imposible. Precisamente, hoy la sociedad está dentro del sistema educativo y esto, que en lo inmediato ha ocasionado enormes problemas, brinda muchas posibilidades con miras al futuro, siempre y cuando tengamos políticas adecuadas» (16 de agosto de 1995, p. 8). «Cabe destacar que debemos llevar adelante este plan [de escuelas de tiempo completo], comenzando con una generación de primer año, a fin de tener tiempo para educarlos, para que jueguen y para que, al mismo tiempo, estén protegidos. En ese sentido, deseo indicar que algunos escolares tienen las llaves de sus casas, puesto que allí, cuando regresan, no hay nadie. Además, también se presentan dificultades sociales muy grandes en ciertas zonas marginalizadas. Todo esto hace que sea necesario que los niños estén protegidos, dentro de la escuela, la mayor parte del día» (23 de agosto de 1995, p. 19).

5. El conjunto de los documentos trabajados se detalla al final de este trabajo. Todos ellos son producidos desde la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP), Ente Autónomo encargado del gobierno del conjunto de la educación pública no universitaria en Uruguay.

Todas las evidencias demuestran una fuerte asociación entre situaciones de pobreza, organización inestable de la familia, bajos niveles educativos de los progenitores y escasos logros educativos (ANEP, 1996a:1).

La aplicación de un censo en Matemática y Lenguaje en todas las escuelas urbanas y en la rurales de 10 ó más niños permitió identificar un conjunto de ellas con contextos socio-culturales desfavorables y muy desfavorables, definidos por la escasa educación de los padres, la inestabilidad familiar y la no satisfacción de necesidades básicas de los hogares (ANEP, 1998b:12).

Se entiende que estos hogares «no poseen cultura» y producen niños que faltan excesivamente a la escuela, no tienen internalizados mecanismos de gratificación diferida ni de respuesta a los estímulos, siendo la mayoría de ellos productos de embarazos precoces. Se trata de niños *carentes* en cuanto a poseer un rico lenguaje y un capital cultural y que tienen dificultades para la vida en relación, siendo el resultado de sus múltiples carencias la imposibilidad de aprender y, por tanto, el fracaso y la repetición. A su vez, los niños que se encuentran en estas condiciones tienden a agruparse en los barrios en que se encuentran las poblaciones de peor nivel sociocultural y económico. Se produce, de este modo, una clasificación de los barrios de Montevideo que identifica en un mismo conjunto el acceso a peores condiciones materiales de vida con los más bajos niveles de logro de aprendizajes.

La existencia de «una población escolar de condiciones desfavorables» se constituye en un problema para las autoridades de la enseñanza, ya que de no ser posible *rescatar* a los niños que se encuentran en esa situación se estará perdiendo una generación en la marginalidad, preludio de la asunción de conductas delictivas por su parte⁶. Se debe «velar» por estos niños ofreciéndoles un espacio educativo de mayor extensión en cuanto a la jornada escolar, pasándose de las cuatro a las ocho horas diarias. De esta forma, se los protege de los «peligros de la calle», se les asiste sanitaria y nutricionalmente y se les permite desarrollar aprendizajes.

6. «Por lo tanto, en base a esta estructura demográfica y esa atención, bueno es decir que si no aplicamos ciertas políticas en la escuela primaria, desgraciadamente deberemos tener políticas de cárcel, puesto que allí hay un marcado problema de determinado tipo de población que es necesario atender. Digo esto para explicar por qué damos una gran importancia a tratar de rescatar parte de esa población por vía de escuelas de tiempo completo [...] No he querido exagerar cuando afirmé que el país se encuentra en opción de desarrollar la actividad preescolar y las escuelas de tiempo completo o, en el futuro, tener que levantar cárceles, porque existe un problema de marginalidad que en nuestro país todavía no alcanza los mismos niveles que se presentan en otras naciones y estamos a tiempo de evitarlo con políticas de integración» (ANEP, 1995b:15).

Claramente se establece un quiebre entre el patrón de lo que se considera el niño *normal* y aquel otro que se construye como *carenciado*. Se constituye un *nosotros* y un *ellos*. El imperativo de la equidad pasaría por la integración de ese *ellos* en un *nosotros* que se jerarquiza y construye como socialmente superior. Del conjunto de los documentos relevados, destacamos un párrafo en el que esta idea queda más claramente establecida; éste es tomado de una exposición del Director de la ANEP ante la Comisión de Educación y Cultura de la Cámara de Senadores:

En nuestras familias de clase media educada, cuando un niño hace un ruido mientras estamos haciendo un trabajo, le decimos: «Juan, no me harías el favor de quedarte quieto un momento porque tengo que entregar este trabajo. Te prometo, si me ayudas, que después vamos a ir a jugar a la plaza». En esa frase hay una incitación al razonamiento, se emplean tiempos condicionales, se concede una gratificación diferida —si ahora ayudas, tendrás tu recompensa— y se revela toda una estructura de pensamiento. En un sector popular, la expresión más simple es: «callate gurí de ...», con la cual se expresa nada más que un imperativo. Éstos son los dos capitales culturales con los que los niños llegan a la escuela, por lo que el problema mayor de la equidad es otorgar a los hogares desfavorecidos un nivel mínimo, a fin de que lleguen en igualdad de condiciones, tal como lo establece la Constitución de la República, en respuesta a la organización política del país (ANEP, 1995b:8).

Afirmaciones del tipo «de *esa* población», «la población de *esas* características», «los niños que asisten a *ese tipo* de escuelas» jalonan el conjunto de los documentos relevados, dando cuenta de la consolidación de una forma de clasificación de la población escolar que agrupa en un mismo conjunto pobreza y bajos logros académicos.

Es claro que el niño carente es *concebido como un desigual*, un otro ubicado en un peldaño social y cultural inferior. Su única esperanza de poder ser visibilizado, algún día, como un igual pasa por el acceso a una propuesta educativa que, tomando nota de su situación de desigualdad, pueda volverlo, trasmutarlo, en un igual.

La concepción de una escuela para los carentes

Resulta claro que, para esa población, el modelo tradicional de escuela ya no resulta pertinente.

7. Nótese la explicitación de la noción de equidad: dar a los *desfavorecidos* un nivel *mínimo* a fin de colocarlos en igualdad de condiciones. Se trata de un esfuerzo por igualar a los desiguales.

Este modelo de organización escolar, que demostró ser a lo largo de este siglo una herramienta sumamente exitosa para alcanzar y consolidar la integración social y la equidad, no permite afrontar en la actualidad tres urgencias que jalonan al sistema educativo: en primer término, *la asunción de la educación como un componente vertebral de las políticas sociales, estructuradas sobre la noción de integralidad*; en segundo lugar, *la incorporación de programas que atiendan los aspectos más acuciantes vinculados a la salud y la alimentación de los niños*; finalmente, *la extensión del horario de clase como una de las estrategias medulares en la redefinición del proceso educativo*.

Asimismo, la constatación de los elevados niveles de repetición en los primeros grados escolares —fundamentalmente, en el primer año, situación que se ha mantenido incambiada en los últimos 10 años— subraya, aún más, la necesidad de ajustar el rol y la estructura institucional, docente, pedagógica, curricular y comunitaria de las escuelas. La repetición en las escuelas públicas está asociada a una alta inasistencia, al bajo nivel educativo de la madre y a las carencias socioeconómicas de los hogares (medidas a través del hacinamiento) (ANEP, 2000:125).

Se entiende que la escuela debe jugar un rol central en «atender y rescatar» una porción de la población que se encuentra en situación de marginación. De hecho, como ya fue manifestado, al defender el Proyecto de Ley Presupuestal, el Director de la Administración Nacional de la Educación Pública llama la atención acerca de que si no se desarrollan políticas educativas se deberán desarrollar «políticas de cárcel», ya que, a su entender, el no acceder a la educación por parte de los niños de sectores marginales los coloca en posición de integrarse a circuitos de delincuencia. No está de más prestar atención al discurso que se configura a partir de esta vinculación entre cárcel y escuela.

Ello lleva a la necesidad de reconsiderar el «modelo de escuela de tiempo simple», ya que se entiende que los magros resultados que obtienen los niños pertenecientes a «sectores socioculturalmente desfavorecidos» pueden ser mejorados a través de una educación de una mayor extensión de la jornada escolar. Por otra parte, se piensa la educación como un espacio en el cual es necesario realizar un gran esfuerzo de compensación social, tanto a nivel educativo como nutricional, sanitario y comunitario.

En lo que tiene que ver con el desarrollo de un conjunto de *escuelas de tiempo completo*, se establece que es una prioridad de la administración ir logrando abarcar, paulatinamente, dentro de esta modalidad al 20 % más pobre de los escolares del país. La fundamentación de la escuela de tiempo completo se apoya en investigaciones de la CEPAL (1991) en las cuales se plantea el factor vinculado al tiempo de exposición a los conocimientos como un elemento determinante en los bajos resultados académicos alcanzados por los niños per-

tenecientes a sectores desfavorecidos. A partir de esos trabajos, se postula la necesidad de extender la jornada escolar para los niños de esos sectores sociales.

Se entiende la escuela de tiempo completo como una respuesta ante los problemas de la inequidad social, destinada prioritariamente a los niños de «bajo rendimiento pedagógico», los cuales necesitan más tiempo para aprender. De este modo, se naturaliza una situación.

Se trata de «romper el círculo de la casa» o el «círculo de la pobreza» a través de la acción educativa, buscando la «formación educativa» y la socialización de los niños en normas y valores.

En el nivel curricular, estas escuelas continuarían funcionando basadas en el Programa Común de nivel primario y, a la vez, apuntarían al desarrollo de un proyecto pedagógico institucional que enriquezca la propuesta curricular. Un elemento base de este enriquecimiento tiene que ver con que el equipo docente de cada escuela pueda identificar las características de la insuficiencia cultural del medio social del que provienen los niños, a los efectos de poder trabajar sobre ellas. En síntesis, se trata de brindar a los niños

un entorno organizado, con normas explícitas y consensuadas que ofrezcan un encuadre claro, ordenado, previsible, benevolente y continente, que le ofrezca al niño una experiencia de vida diferente que lo marque significativamente tanto a nivel del conocimiento como del desarrollo afectivo y que le ofrezca oportunidades para el desarrollo de la autoestima y la confianza en sí mismo (ANEP, 1998c).

Esta tan peculiar forma de entender a la institución educativa necesita de un maestro también especial.

Un maestro para los carentes

Como ya fue planteado, uno de los objetivos que guía el proceso de reforma educativa es el de la «dignificación de la formación y la función docente». Específicamente para el trabajo en contextos de pobreza se plantea la necesidad de capacitar y actualizar en servicio a los maestros que se encuentran trabajando en esos contextos (ANEP, 1995a).

Se entiende que la formación de grado recibida por los maestros no los ha preparado para el trabajo con «niños de ese tipo de escuelas», lo cual coloca el imperativo de desarrollar programas de capacitación. Es de destacar que el término *capacitación* es el que se emplea para hacer referencia a los cursos que se brinda a los maestros luego de haber obtenido su título y encontrarse trabajando en escuelas públicas.

Es interesante destacar que, del mismo modo que para los alumnos asistentes a las escuelas de tiempo completo, se entiende que una capacitación

exposición al conocimiento será efectiva como estrategia de capacitación docente. Valga como ejemplo la siguiente descripción de una de esas actividades de capacitación, en la cual, a su vez, puede apreciarse el nivel de infantilización que se proyecta sobre los docentes:

En este momento hemos podido observar en Punta del Este el comportamiento ejemplar de ciento diez docentes que llevan ya cuarenta y cinco días en un régimen de internado. Digo esto porque sus jornadas comienzan antes de las 7:00 de la mañana; a las 7:15 están desayunando; a las 7:30 suben a los ómnibus y a las 8:00 comienzan las clases en los salones cedidos por el Cantegril Country Club. Continúan sus clases hasta las 10:00, tienen un recreo de 15 minutos y luego continúan hasta las 12:00. Posteriormente se les concede 30 minutos de descanso, oportunidad en la cual se los traslada hasta la cafetería de la terminal de Maldonado, donde en acuerdo con la Intendencia cofinanciamos los gastos de alimentación. Retornan a las 14:00 horas, tienen clase hasta las 16:00; 15 minutos de recreo y reanudan nuevamente hasta las 18:00. A las 19:00 horas cenan, a las 20:00 regresan a los hoteles y se dedican a estudiar (ANEP, 1995b:130).

Se entiende que la capacitación de los docentes «para el trabajo pedagógico con este tipo de educandos» (ANEP, 1996a) es un elemento clave para el mejoramiento de los aprendizajes de los niños. Se busca dotarlos de «conceptos y herramientas que permitan un abordaje integral de los problemas y las necesidades de los alumnos asistentes a escuelas con altos índices de fracaso escolar, así como las estrategias requeridas para su reducción» (ANEP, 1998b:26).

La capacitación, que se desarrolló en el marco del Programa Nacional «Todos los niños pueden aprender»⁸, se organizó en jornadas enteras los días sábado, cada quince días durante cinco meses al año y se refirió a: 1. dotar a los maestros de herramientas para desarrollar acciones de comunicación con las familias; 2. favorecer el desarrollo por parte de los maestros de acciones motivacionales y otorgarles técnicas de enseñanza que permitan reducir el fracaso escolar en primer año. A su vez, los maestros debían realizar actividades de recolección de información en torno a las características socioculturales de los hogares de los alumnos. Luego de finalizada la etapa presencial del curso, debían utilizar la información recolectada para presentar proyectos de reorientación de las escuelas a los efectos de enfrentar las dificultades que provienen del medio social⁹ (ANEP, 1998b).

8. Uno de los programas «estelares» de la gestión educativa, focalizado hacia los niños carentes, sus maestros y escuelas.

9. «Enfrentar las dificultades que provienen del medio social: esta frase bien podría sintetizar el

Es significativo visualizar que el medio social del cual proviene el niño es caracterizado como un obstáculo para el desarrollo de la propuesta educativa que los maestros deben llevar adelante. El maestro educa *enfrentando* este obstáculo y la capacitación se torna una herramienta fundamental en esa lucha. Dentro del conjunto de los documentos con los que hemos trabajado surge claramente la noción que entiende la capacitación como la transferencia a los maestros de herramientas (técnicas) que favorezcan el aprendizaje de *esos* niños. Están ausentes las referencias a la posibilidad de reflexionar sobre la propia práctica docente o problematizar ésta y sus condicionantes institucionales y político-educativas. Mucho menos está previsto que se articule una reflexión acerca de los procesos económicos y políticos que producen la pobreza. Los maestros son concebidos como técnicos a los que se debe instrumentar para el desarrollo de una tarea y no como profesionales aptos para organizarla.

Dentro del propio discurso de la «reforma» se instala una paradoja. Por una parte, se concibe al maestro, a través del desarrollo de las actividades de capacitación —y particularmente en las escuelas de tiempo completo—, como un actor fundamental a los efectos de lograr que los niños desarrollen aprendizajes. A su vez, y por otra parte, su rol se dibuja desde el espacio del cuidado a niños que de otro modo se encontrarían en la calle, carentes de la protección de un adulto¹⁰.

Un discurso que articula niñez, marginación y peligrosidad

A partir del recorrido realizado en el apartado anterior por algunos rasgos de identidad del discurso de la reforma educativa uruguaya en relación a la pobreza, nos interesa aquí pasar en limpio algunas características generales de dicho discurso. Entendemos que éstas no constituyen patrimonio exclusivo del caso uruguayo, sino que pueden ser vistas como comunes a los diversos procesos desarrollados en numerosos países de América Latina.

El discurso que se genera desde el proceso de reforma educativa tiene como uno de los recursos de construcción de legitimidad que lo sostienen el hecho de presentarse como inserto en una tradición de la escuela uruguaya, la cual se origina en una *reforma*¹¹ a la que se reconoce una vigencia de un siglo. Esa legitimidad tiende a posicionarse en la *idealidad distante de un origen*¹², en una tra-

10. No estamos pretendiendo plantear que el cuidado del niño no sea un elemento constitutivo de cualquier relación educativa. De lo que se trata es de enunciar que no hay relación educativa posible únicamente sobre la base del cuidado, las asistencias, la contención...

11. Se refiere a la reforma impulsada por José Pedro Varela en el último cuarto del siglo XIX.

12. «La historia es el cuerpo concreto de un desarrollo con sus momentos de intensidad, sus lapsos, sus períodos extensos de afebrada agitación, sus ratos de desmayo; y solamente un metafísico puede decir que el mundo es el mundo. (Bachelard, cit. en Buzalí, 1977:145).

dicción que remite a un pasado ideal en el cual estaría contenida la esencia de la educación¹³. Se entiende que esta tradición debe ser hoy reactualizada a través de una *refundación del sistema* que no altere los principios rectores sobre los cuales fue históricamente construido.

El carácter *total y completo* de la educación que se retoma de la tradición habría entrado en crisis en los años 60, de la mano de la crisis del modelo de desarrollo en la cual se insertaba. La tarea que la «reforma educativa» identifica como prioritaria en los años 90 podría leerse como la de recrear ese carácter completo de lo educativo, estableciendo las formas a través de las cuales la educación transforma la sociedad y aborda el problema de la pobreza desde la perspectiva de la equidad.

La construcción discursiva desde la cual se pone en escena la reconstrucción de este papel social de la educación tiene que ver con insertar la educación dentro del conjunto de las políticas sociales. Esta inserción no se da desde un lugar secundario o subordinado, sin que se entienda que la educación debe ser el *pilar de las políticas sociales*¹⁴. La educación no cumple su tarea de re-generar la sociedad por sí, sino que lo hace desde un espacio articulador del conjunto de las políticas sociales. En este marco, la educación se ubica como un espacio fundamental de fortalecimiento de la democracia, de combate a la pobreza y a la marginalidad, de desarrollo de la competitividad económica y social y de reducción de las desigualdades en la distribución del ingreso. Como puede verse, la creencia en las bondades de la educación permanece intacta, pese a la constatación

13. En este sentido, es necesario tener en cuenta que: «Cuando la representación de una idea domina a tal punto que se constituye en el horizonte de toda demanda y de toda acción posible, entonces el mito deviene en *imaginario*. [...] En cierto sentido, el imaginario constituye un espacio mítico de todo orden posible y permite pensar algunas dinámicas sociales en términos de la ilusión de completamiento. La ilusión de plenitud es un horizonte de totalización que genera modos de identificación y, con ello, nuevas relaciones entre elementos y modificación de identidades previas. [...] El reconocimiento del carácter mítico nos pone en situación de análisis del carácter contingente de las configuraciones que nos constituyen como sujetos. La operación de mostrar que la unión que puede existir entre elementos es el resultado de determinaciones y decisiones contingentes, y no el resultado de relaciones necesarias, es lo que se denomina la *deconstrucción*. Deconstruir un templo o una forma de pensamiento. [...] Lo que la deconstrucción aporta es una teoría acerca de la contingencia histórica y del carácter histórico de los lazos que de otra manera habrían sido considerados necesarios» (Southwell, 2000:73).

14. «Precisamente por el presente y por los logros cercanos del futuro, la educación es el pilar de las políticas sociales, ya que no sólo contribuye al fortalecimiento de la democracia, sino también constituye el instrumento más eficaz y con efecto más duradero, en el combate a la pobreza y a la marginalidad, en el logro de una mayor competitividad económica y social, y en la reducción de las desigualdades en la distribución del ingreso» (ANEP, 2000:50).

de la situación de crisis, generándose un discurso que reivindica ubicarse en el lugar de lo verdadero y se constituye como el único posible. Este discurso cuenta con una doble base de apoyo: su fuerte apelación a la tradición y la profusamente desarrollada *base empírica* que lo retroalimenta constantemente.

La educación primaria en particular es colocada en un lugar central en la construcción de procesos de integración social. Para ello, se plantea en el discurso reformista, debe valorarse claramente su estatus de política social, debe, entonces, tenderse a la integración coordinada de otros sectores sociales en la acción educativa (particularmente, alimentación y salud) y deben extenderse los tiempos escolares, «como única forma de respetar las desigualdades en los ritmos de aprendizaje». En síntesis, la educación todavía puede integrar, de lo que se trata es de cubrir algunas necesidades «no estrictamente educativas» de los niños y de disponer de más tiempo para la acción educativa: una dosis reforzada de escuela entendida como asistencia social.

La intención integradora de la escuela choca, dentro del mismo discurso, con una novedad en la forma de estructuración de la sociedad: la existencia de una «categoría social que por diversas razones se encuentra marginada de la sociedad» (ANEP, 1998h). A lo largo del conjunto de los documentos relevados se hace referencia a una situación de *marginación social*, sin hacer referencia en ningún caso a las condicionantes estructurales de corte económico y social que generan estas situaciones. En contrapartida, de la mano de una constatación empírica, con fuerte base estadística, de la asociación entre niveles de pobreza y bajos resultados en la escolarización se tiende a construir una explicación en la cual el propio *marginado* es responsable de la situación, transmitiéndole los patrones de insuficiencia cultural a sus hijos. Ante esta cadena o círculo de reproducción de la pobreza, emerge la escuela como entidad que hará posible la integración social, vía la superación de la carencia cultural. El mandato redentor inscripto en la fundación de la escuela uruguaya se mantiene vigente, aunque adaptado a un tiempo social e histórica diverso.

Es interesante apreciar cómo las condiciones que generan y producen el fracaso en la escuela se definen fuera de la escuela y son las mismas que tienden a llevar a los individuos a la marginación y la delincuencia. Como decíamos antes, el fracaso de la escuela tiende a reenviar la responsabilidad a sus propios sujetos que son excluidos, ya que el fracaso es responsabilidad de sus propias carencias y de las de su medio. Se constituye así un nuevo tipo de sujeto, negación del sujeto educativo: el niño social y culturalmente *carente*, antesala, de no mediar una eficaz acción educativa, del adolescente o joven *delincuente*.

A través de la construcción de este sujeto se delinea la existencia de una población. Ésta ocupa un *territorio*, en un doble sentido. En un sentido *geográfico*, se agrupa en determinados barrios y zonas, las cuales pueden ser claramente delimitadas en un mapa, por ejemplo, de la ciudad de Montevideo. La descripción que se hace de estas zonas linda con la noción de *gueto* o, más precisa-

mente, de *hipergueto*¹⁵ (Wacquant, 2001). En un sentido *social*, ocupan un territorio no ya definible geográficamente, sino social y culturalmente. La pertenencia a ese territorio de lo social tiene que ver con el hecho de carecer de un conjunto de saberes, hábitos y pautas de conducta necesarios para ser parte de la porción integrada de la sociedad. El territorio de la carencia social y cultural es concebido como linderero, pero también superpuesto, con el de la delincuencia.

Las fronteras entre territorios se marcan muy claramente en el discurso reformista. La educación se constituiría en una especie de pasaporte para pasar de un territorio a otro, del territorio de la carencia al de la integración. De todos modos, es claro que el hecho de tener la fuerza para definir y clasificar a determinados grupos sociales es generadora de ciertos efectos, de ciertas consecuencias¹⁶ (Popkewitz y Brennan, 2000). Fundamentalmente nos interesa destacar el efecto de poder que supone tener la fuerza para fijar una determinada versión de las relaciones sociales. El relato que se construye vuelve sobre los sujetos fijándolos a las posiciones en las cuales se los ubica. Es claro que el conjunto de interpellaciones (en el sentido que desarrolla Hernández, 1992) que el discurso educativo de la reforma lanza sobre los niños de sectores pobres (carentes de hábitos y normas, desfavorecidos, sin cultura, repetidores, ausentes, incapaces de aprender, marginados...) no lo hace sin consecuencias. La organización de un «modelo escolar» basado en la idea de la radicalidad de la carencia del educando genera en su propio marco las condiciones para la reproducción de la carencia. Diríamos que la reproducción de la carencia es constitutiva de este discurso.

El establecimiento de una cadena de equivalencias del tipo: fracaso en la escuela-situación de marginalidad-delincuencia viene a reforzar el carácter determinista del discurso. En definitiva, se parte de una situación de imposibilidad para el aprendizaje sobre la cual la escuela debe tratar de influir. En el caso —probable, según la formulación que se realiza— de que la escuela fracase, la

15. En relación al hipergueto, Wacquant (2001:110) plantea: «Sus límites físicos son más bien borrosos y sus instituciones dominantes ya no son organizaciones que alcancen a toda la comunidad (como las iglesias, hospedajes o la prensa negra), sino burocracias estatales (*welfare*, la educación pública y la policía) cuyo objetivo son las "poblaciones problema" marginalizadas. Porque el hipergueto ya no es un reservorio de los trabajadores industriales disponibles, sino un mero lugar de desecho para las numerosas categorías de las cuales la sociedad circundante no hace uso político o económico alguno. Y está saturado de una sistemática inseguridad económica, social y física, debido a la erosión del mercado de trabajo asalariado y el apoyo estatal, erosión que se refuerza mutuamente».

16. «Nuestro lenguaje está ordenado por principios de clasificación formados socialmente, a través de una mirada de prácticas del pasado. Cuando los profesores hablan sobre escuela como gestión, sobre enseñanza como producción de aprendizaje, sobre niños pertenecientes a grupos de riesgo, esos términos no son simples palabras del profesor, sino que forman parte de formas históricamente construidas de razonar, que son a la vez los efectos del poder. Una epistemología social estudia el lenguaje como efectos del poder» (Popkewitz y Brennan, 2000:23).

alternativa de futuro es la internación en cárceles. La posibilidad de un pensamiento prospectivo¹⁷ que delinee eventuales «futuros posibles» (Arocena, 1993) queda inhabilitada, ya que el futuro parece estar inscripto en el diagnóstico que se realiza.

El aumento del tiempo que diariamente ciertos sectores sociales deberían asistir a la escuela se fundamenta en dos conjuntos de argumentaciones: 1. la necesidad de una mayor exposición al conocimiento, ya que estos niños «necesitan más tiempo para aprender»; 2. el colocar al niño en un ambiente que lo contenga, le satisfaga necesidades básicas de alimentación y salud y lo tenga a resguardo de los «peligros de la calle» y de hogares en los cuales se encuentran sin referentes adultos.

Esta propuesta educativa es nominada de «Tiempo Completo»; como si lo que se pretendiera es ocupar todo el tiempo del niño a los efectos de educarlo, socializarlo y sustraerlo de influencias negativas provenientes del medio social en el cual vive y ante el cual la escuela y los maestros se *enfrentan*. Más allá de la exposición de la polémica acerca de la relación tiempo/aprendizajes, nos parece interesante tomar en cuenta el componente que supone el pretender aislar al niño para poder educarlo. Existe la pretensión de poder tener una influencia educativa absoluta, total, completa –como el tiempo– sobre el niño a los efectos de poder cambiarlo, alterar su código cultural y lingüístico para volverlo un niño *normal*, integrado.

Para ello es necesario construir un nuevo modelo de escuela, alterar el «modelo de escuela de tiempo simple». De algún modo, sería posible establecer un parangón entre el surgimiento de la *educación especial* en los tiempos fundacionales del sistema educativo centralizado y estatal, como espacio al cual poder derivar a aquellos niños que no se ajustaban al modelo de normalidad y que eran *incapaces* de aprender como el resto de los niños, y el modelo de escuela de tiempo completo. La escuela de tiempo completo también está dirigida a niños que no se ajustan a los patrones de normalidad y que no pueden aprender como sí lo hacen los niños «normales». Se constituyen así *otros niños*, desiguales, carentes, para los cuales es necesario construir *otra escuela*.

De todos modos, existe una diferencia entre las escuelas *especiales* y las de *tiempo completo*. Ésta está dada por el hecho de que la gestión educativa aspira a colocar en ellas un 20 % del total de los escolares uruguayos. La educación especial nunca constituyó un fenómeno tan masivo. Por otra parte, el aumento de la cantidad de niños que viven en situaciones de pobreza en Uruguay en los

17. Trabajar prospectivamente tiene que ver con tener en cuenta que: «Dibujar una cierta gama de escenarios no puede implicar la afirmación –salvo en casos triviales– de que alguno de ellos necesariamente se hará realidad. [...] Se trata de anticipar no sólo riesgos, sino también oportunidades, de identificar factores que pueden coadyuvar a obtener o a evitar ciertos efectos, de servir como una guía para la acción, ubicándola en un marco temporal y contingente» (Arocena, 1993:186).

últimos años no hace sino abrir la puerta para una necesidad de integrar más niños a las escuelas de tiempo completo. Siguiendo la lógica discursiva de la «reforma», cabría realizar una hipótesis en la cual la mitad de los escolares uruguayos deberían asistir a escuelas de tiempo completo como consecuencia de su situación de precariedad social y cultural.

Es claro que, siguiendo esta línea argumentativa, las poblaciones que viven en contextos de pobreza son construidas desde una doble caracterización: son, a la vez, poblaciones en *riesgo* y poblaciones *peligrosas* (Wacquant, 2000). Están en riesgo, ya que no acceden a estándares mínimos de integración social. Ese riesgo es atacado desde el conjunto de las políticas sociales con un esfuerzo compensatorio, de búsqueda de «equidad». Particularmente, la educación desarrolla un esfuerzo compensatorio a través de un aumento de la cantidad de horas de asistencia a la escuela y de la prestación dentro de ella de un conjunto de servicios sociales. El fracaso de esta estrategia de carácter compensatorio coloca a estas poblaciones en su segunda caracterización: poblaciones peligrosas. El fracaso de la educación en su esfuerzo compensatorio y de desarrollo de procesos de equidad social permite que el tránsito –naturalizado– entre pobreza y delincuencia se produzca. Así, el sujeto *carente* muta en sujeto *peligroso*. La compasión que a la escuela y a la sociedad generan los *niños pobres* desaparece, surgiendo un nuevo cuerpo, adolescente, juvenil, marcado por la peligrosidad de sus potenciales acciones.

Es claro que este discurso tiene mucha penetración en el sentido común de la sociedad uruguaya. Es ésta una sociedad que quiere creer en el carácter democratizador e igualador de la escuela, recuperando su tradición, y que, a la vez, se inquieta por los fenómenos –manejados desde los medios de comunicación social– de crecimiento de la violencia y los comportamientos «antisociales» de adolescentes y jóvenes.

Creemos que es en este sentido como es posible explicar –provisoria y tentativamente– la aceptación que las políticas compensatorias, del estilo de la escuela de tiempo completo, tienen en la sociedad uruguaya. La pobreza y sus consecuencias de violencia y agresión emergen como preocupaciones que siempre están a la orden del día en las agendas de los medios de comunicación. A su vez, ocupan los primeros lugares cuando se realizan mediciones de opinión pública acerca de los problemas que más preocupan a los uruguayos. En este sentido, la problemática de la pobreza emerge como un problema de gobierno (en el sentido de Foucault, 1991).

Entendemos que ello genera un campo propicio para que discursos del orden de la clasificación social en relación a la posesión o no de ciertos atributos sociales y culturales sean aceptados y asumidos. Se convierten en parte del sentido común, como parte de sus efectos de poder. Creemos que, por algunas características de la sociedad uruguaya, el discurso que se genera desde la gestión de la educación ocupa un lugar central en esta situación.

De este modo, se tienden a naturalizar ciertos discursos, colocándolos en el lugar de lo verdadero. Como consecuencia, sus efectos son también naturalizados, justificados, asumidos. Nuestra hipótesis, sobre la cual continuamos trabajando, es que asistimos a la articulación de una serie de procesos que podríamos denominar de *gobierno de la pobreza* o de *gobierno de la miseria* (Wacquant, 2000). Éstos tienden a generar tecnologías en función de las cuales *clasificar* y *concentrar* a aquellas poblaciones construidas como peligrosas. La antítesis escuela/cárcel introduce la preocupación por la «seguridad ciudadana» (IELSUR, 1997; Unicef-DNI, 2003) y la coloca en un lugar de primer orden. Esto se reafirma educativamente, ya que el sujeto de la educación es construido desde el lugar de la carencia y la imposibilidad de aprender y no desde el lugar de la posibilidad. El no partir de un discurso que rescate la posibilidad de aprender clausura la posibilidad de la acción educativa, dejando solamente en escena la hipótesis del control y la represión.

La recuperación de la noción de igualdad. El lugar del sujeto de la educación

Declamamos al comienzo de este artículo que el discurso de la reforma educativa reniega de lo educativo e instala una situación de emergencia educativa. Planteábamos que discursos de ese orden conducen a lo educativo hacia un callejón sin salida en la medida que propician el borramiento del alumno, del sujeto de la educación, constituyéndolo como un niño carente. También planteábamos la posibilidad de pensar las cosas desde otro punto de partida: reconocer en ese otro aquello que lo convierte en un ser más de la misma especie, en alguien en proceso de humanización. Abrir una posibilidad.

Abrir una posibilidad supone concebir al otro como capaz de habitar esa posibilidad, ser un sujeto de la posibilidad. Ésta es justamente la posición opuesta a la de visualizarlo como un carente. En este sentido, ¿existe alguna diferencia entre un maestro cualquiera y un alumno cualquiera? No. Ninguna. Son iguales en tanto sujetos de posibilidad. Eso no depende de contextos ni de necesidades básicas. Es un dato a priori.

Quizá ésta sea una de las lecciones que es posible extraer de *El maestro ignorante* de Rancière (2002:56): «Lo que atonta al pueblo no es la falta de instrucción, sino la creencia en la inferioridad de su inteligencia».

Inferioridad de la inteligencia podría ser uno de los nombres de la *carencia cultural*. Cuando pensamos el espacio educativo como un espacio de desarrollo de tecnologías de «gobierno de la pobreza», lo estamos pensando desde la perspectiva del lugar en el que se clasifica, ordena, atiende, contiene a los sujetos; procesos todos mediante los cuales se instituye desigualdad al reafirmar el precepto de la inferioridad de su inteligencia. Ésta constituye, evidentemente, una

intervención político-pedagógica. El certificado de «buena fe» de esa intervención tiene un nombre: «trabajamos por la equidad».

Entendemos que el desafío pedagógico de la hora es trabajar como educadores desde una intervención político-pedagógica que reinstale la noción de igualdad en los debates/prácticas educativas. Igualdad no como punto de llegada de la educación —al modo de la equidad que nunca llega—, sino como su punto de partida. Su a priori.

Se trata de una igualdad que en el debate educativo latinoamericano, como plantea Inés Dussel (2003:68), «está borroncada por las retóricas de la equidad y la educabilidad que pululan en los discursos educativos, que sacaron hace rato de sus presupuestos la posibilidad de considerar a los pobres, los marginales o los perdedores como iguales y se conforman, en el mejor de los casos, con gestionar la crisis y silenciar los conflictos».

De lo que se trata, más allá de la catencia cultural y de todas las profecías tecnocráticas que anuncian la repetición de la deshumanización, es de reinstalar en el lenguaje pedagógico la noción de igualdad. No ya desde el proyecto propio de la fundación del sistema educativo moderno que la entendió como homogeneización, sino desde una perspectiva que habilite a pensarla como una conjunción de lo que nos identifica y lo que nos diferencia, en una misma operación. Obviamente, esto supone renunciar a entender la diferencia como una amenaza e inaugurar la posibilidad de una lógica de la articulación de diferencias sobre la base de un proyecto de inclusión.

No creemos que esto sea una novedad para muchos maestros y educadores que diariamente asumen su tarea educativa desde el lugar de desafiar la inteligencia de sus alumnos/educandos, porque los consideran sus iguales, más allá de sus condiciones de vida o del lugar que ocupan en una escala de satisfacción de necesidades básicas. Ellos lo saben, «el hombre es una voluntad servida por una inteligencia» (Rancière, 2002).

Fuentes

- ANEP (1995a), «Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones del CODICEN de la ANEP», tomos I y II, Montevideo.
- (1995b), «La reforma de la educación. Exposiciones del CODICEN de la ANEP ante la Comisión de Educación y Cultura del Senado de la República», Montevideo.
- (1996a), «Objetivos y metas cumplidos en el período julio 1996-junio 1997 y propuestas para 1998», extraído del Proyecto de Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal, Montevideo.
- / Consejo de Educación Primaria (1996b), Acta n° 69, Resolución n° 9, 6 de marzo de 1996, Montevideo.
- (1998a), «La reforma educativa en Uruguay. Presentación por el Director Nacional de Educación Pública Profesor Germán W. Rama», febrero, Montevideo.
- (1998b), «La educación uruguaya. Situación y perspectivas. Basado en la exposición de motivos del Proyecto de Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal. Ejercicio 1997», junio, Montevideo.
- (1998c), Acta 90, 24 de diciembre de 1998, Montevideo.
- / Gerencia de Planeamiento (1999), «Análisis nutricional y contexto socio-cultural del alumnado de las Escuelas de Tiempo Completo de Montevideo», Montevideo.
- (2000), «Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999», Montevideo.

Bibliografía

- AROCENA, Rodrigo (1993), «Acerca de la prospectiva (desde algunos países de América Latina)», en Eduardo Martínez (comp.), *Estrategias, planificación y gestión en ciencia y tecnología*, Caracas, Nueva Sociedad.
- BUENFIL, Rosa (1993), *Análisis de discurso e historia de la educación*, México, DIE-CINVESTAV.
- (1994), *Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación*, México, DIE-CINVESTAV-IP/CONACYT.
- CASTEL, Robert (1997), *Las metamorfosis de la cuestión social*, Buenos Aires, Paidós.
- CEPAL (1991), *Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay. Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos*, Montevideo.
- DUSSEL, Inés (2003), «La escuela y la crisis de las ilusiones», en Inés Dussel y Silvia Finocchietto (comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

- FOUCAULT, Michel (1991), «La gubernamentalidad», en AA.VV., *Espacios de poder*, Madrid, La Piqueta.
- HERNÁNDEZ, Gregorio (1992), *Ensayo sobre identidad e identificación*, México, DIE-CINVESTAV.
- IELSUR (1997), *El Uruguay de los 90. Entre políticas sociales y políticas criminales*, Montevideo.
- POPKWITZ, Thomas y Marie Brennan (comps.) (2000), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona, Pomares Corredor.
- PUIGGIROS, Adriana (1990), *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.
- RANCIÈRE, Jacques (2002), *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Barcelona, Laertes.
- SOUTHWELL, Myriam (2000), «Nuevas herramientas para viejos debates. Un análisis de los procesos educacionales desde el análisis político del discurso», en *Propuesta Educativa*, año 10, n° 22, junio de 2000.
- Unicef-DNI (2003), «Investigación sobre las infracciones juveniles y las sanciones judiciales aplicadas a adolescentes en Montevideo», Montevideo.
- WACQUANT, Loïc (2000), *Las cárceles de la miseria*, Buenos Aires, Manantial.
- (2001), *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*, Buenos Aires, Manantial.

Pablo Martinis

Lic. en Cs. de la Educación (Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación, Universidad de la República). Magister en Cs. Sociales con mención en Educación (FLACSO Argentina). Encargado de la Dirección y docente del Departamento de Economía y Sociología de la Educación del Área de Cs. de la Educación (HCE, UdelAR). Dirige proyectos de investigación y de extensión universitaria (HCE, UdelAR). Ha publicado artículos vinculados a las relaciones entre educación y pobreza en revistas especializadas de Uruguay y Argentina.

Iguales y diferentes en la vida y en la escuela¹

Isabelino A. Siede

Nuestras acciones y juicios están atravesados por representaciones que hemos incorporado desde las primeras interacciones con el mundo social. Ellas rigen nuestra mirada y orientan nuestras vidas, formando parte de nosotros. Son construcciones culturales que nos atraviesan y se imprimen en nuestra identidad hasta el punto de no reconocernos sin ellas².

Una de las representaciones de mayor presencia en nuestros discursos actuales es la idea de igualdad, entendida como un valor, como un criterio de evaluación de la realidad y como un principio normativo de la ética y del derecho. Aparece en los discursos políticos y en los actos escolares; en los planes sociales y en las denuncias periodísticas, en los reclamos sectoriales y en los vínculos personales, como idea imbricada en nuestras percepciones y en nuestras emociones, en nuestros juicios y en nuestros actos, en nuestras añoranzas y en nuestras

1. Agradezco los valiosos comentarios y sugerencias de Adriana Sculnicoff, Diego González Castañón, Marcelo Vazelle, Pablo Pineau, Gustavo Schujman, Rosario Rivarola y Victoria Molinari, quienes quedan exentos de responsabilidad por la versión final de este artículo.

2. Según analiza la psicología social, «las representaciones están constantemente presentes en la menor percepción, en el más mínimo de los actos y emociones. Las representaciones están inscritas en los pliegues del cuerpo, en las disposiciones que tenemos y en los gestos que realizamos. Forman la sustancia de ese *habitus* del que hablan los antiguos, que transforma una masa de instintos y órganos en un universo ordenado, en un microcosmos humano del macrocosmos físico, hasta el punto de hacer que nuestra biología aparezca como una sociología y una psicología, nuestra naturaleza como una obra de la cultura. Enraizada así en el cuerpo, la vida de las representaciones se revela como una vida de memoria. A menudo se trata a los grupos y a los individuos como si fueran anuéscos. Pero las experiencias, las palabras y las imágenes del pasado, ausentes en suma, no son experiencias de las palabras y de las imágenes muertas, difuntas, sino que continúan actuando y envolviendo las experiencias, las palabras y las ideas presentes» (Moscovici y Hewstone, 1986:708).

expectativas de futuro. No se trata, ciertamente, de una noción eterna o extratemporal, sino de una larga y sinuosa construcción ideológica, con etapas de paciente sosiego y tramos turbulentos, con referencias en las subjetividades y objetivaciones en la legislación, con deseos y desilusiones, con las ambigüedades propias de todo discurso.

Asimismo, la igualdad se ha visto acompañada, en tiempos más recientes, con otra idea que a veces la complementa y otras la tensiona: la noción de diversidad. En las políticas públicas y en las políticas educativas como parte de ellas, en las relaciones interpersonales y en las relaciones pedagógicas como parte de ellas, igualdad y diversidad convergen unas veces y se distancian otras, suscitando dudas en las definiciones institucionales.

En esta ocasión, nos interesa recuperar algunos trazos gruesos de esa historia para develar la raigambre de ciertas representaciones escolares sobre la igualdad, que tienen los gestos y las acciones institucionales y que merecen una nueva discusión pedagógica para decidir cuánto y cómo preservarlas como criterio válido, cuánto y cómo dejarlas de lado definitivamente, cuánto y cómo articularlas en nuevas ideas que orienten nuestras prácticas de enseñanza y de trato en el aula.

Apuntes para la historia de un valor

¿Desde cuándo se habla de igualdad? ¿Desde cuándo hay representaciones sobre la igualdad en el sentido común de las sociedades occidentales? Si bien podríamos remontar el relato hacia enclaves de igualdad en etapas antiguas de la humanidad, la historia reciente de la igualdad comienza pocos siglos atrás. En los albores de la modernidad, para sociedades organizadas bajo el principio de la jerarquía, la igualdad fue un valor subversivo³. Las sociedades estamentales del medioevo europeo y las que surgieron en América como fruto de la conquista estaban organizadas en torno a diferencias de derecho, establecidas como marca de nacimiento y como producto de la filiación parental. El orden estamental daba por resultado una sociedad profundamente desigual y al mismo tiempo inclusiva, en tanto preservaba un nivel de intervención en los procesos sociales y económicos para cada grupo, mientras reducía los derechos políticos a unos pocos. La jerarquía, como valor organizador, se prolongaba sin cesura entre el ámbito doméstico y la vida social, donde padre y rey eran caras de una misma moneda⁴. Con carácter de denuncia, Jean Jacques Rousseau postulaba en

3. Esta calificación tiene connotaciones tremendas en la historia reciente de nuestros países y creo que puede servirnos como aproximación al carácter escandaloso de la igualdad en el siglo XVIII y para interpretar el pavor y la saña con que los sectores más recalcitrantes se opusieron a su avance.

4. Roudinesco (2003) desarrolla esta analogía en su indagación sobre el «desorden» familiar, analizando las implicancias de los discursos igualitarios en las relaciones entre géneros y generaciones en el ámbito doméstico.

su *Discurso sobre la desigualdad de los hombres*: «Concibo, en una especie humana, dos tipos de desigualdad: una, natural o física, puesto que es establecida por la naturaleza [...] Otra, que podemos llamar moral o política [...] radica en los distintos privilegios de que algunos gozan en perjuicio de otros, como es el de ser más ricos, más respetados, más poderosos, y hasta el hacerse obedecer». Y, en ese mundo, ordenado según una escala considerada natural, las demandas de igualdad fueron recibidas con pavor, con incertidumbre o con esperanza, por sectores más o menos favorecidos hasta entonces, más o menos proclives a perpetuar jerarquías incuestionables, más o menos dispuestos a explorar nuevos fundamentos de las relaciones sociales.

Al calor del naciente y pujante capitalismo, el ideario burgués se fue constituyendo como expresión de deseo de una clase social que cobró identidad en el seno del estamento más bajo y desarrolló expectativas de acceso a los derechos y potestades de los más altos. La jerarquía estática resultó cada vez más inoperante en el nuevo sistema económico, donde los títulos de nobleza quedaban como rémora arcaica y pesada de un orden en extinción. La igualdad fue una de las banderas revolucionarias que cortaron la cabeza de un rey y moldearon las cabezas de un occidente en expansión. Se trataba, por cierto, de una igualdad que hoy nos resulta muy pequeña e insuficiente: se refería sólo al nacimiento y a la ley, como soporte de construcción de desigualdades legitimadas por el mérito de cada cual. Esto significaba que los hombres habrían de nacer iguales, pero la vida los haría distintos y merecedores de prestigios diferenciales, según la virtud de sus trabajos y el temple de sus sacrificios. La moral burguesa, entonces, al mismo tiempo que reivindicaba la igualdad como puerta de salida de una jerarquía tradicional y asfixiante, aspiraba a despojarse rápidamente de ella en pos de nuevas jerarquías dinámicas y dinamizadoras. La «igualdad de oportunidades» y el «mérito» serían, entonces, las herramientas de construcción de desigualdades más agudas y, en cierto sentido, más dolorosas, porque no atribuían el destino de cada vida al azar de la sangre, sino a la ineptitud de los que fracasan.

Los movimientos revolucionarios que estallaron en Europa a mediados del siglo XIX denunciaron la falacia de circunscribir la igualdad a una expresión legal, mientras los dispositivos de la economía generaban profundas desigualdades en las condiciones de acceso a los bienes materiales y simbólicos que podrían dar carnadura a aquel postulado. Marx y Engels (1986:6) denunciaban en el *Manifiesto comunista*: «toda la sociedad va dividiéndose, cada vez más, en dos grandes campos enemigos, en dos grandes clases, que se enfrentan directamente: la burguesía y el proletariado». Nunca hay oportunidades iguales entre una cuna de oro y otra de paja. La libertad de mercado mostraba, cada vez, con mayor claridad, que el trabajo de muchos era una mercancía susceptible de ser comprada y vendida por los pocos dueños del capital. Si las demandas burguesas habían reclamado un Estado pequeño y prescindente, las demandas proletarias aspirarían a forjar un nuevo Estado igualitario: la dictadura de la igualdad.

Menos exigente, el constitucionalismo social de principios del siglo XX fue ampliando las potestades del Estado burgués para hacerlo cargo de condiciones básicas que el mercado no estaba dispuesto a garantizar a nadie. Este viraje fue mucho más notable en el Estado Benefactor de la posguerra europea y sus variantes en América Latina, que produjeron avances significativos en la igualdad de las condiciones, a través de servicios sociales entendidos como derechos de ciudadanía y a través de políticas que sustentaron una distribución progresiva de la renta.

Pero la segunda posguerra fue también el marco de aparición de nuevos movimientos sociales que, poco a poco, comenzaron a resquebrajar la idea siempre benéfica de la igualdad, postulando que ésta puede ser una prisión de cristal. El arrasador avance de los feminismos, los afroamericanismos, los indigenismos y otras expresiones de reivindicación sectorial (atravesadas, a su vez, por más de una enunciación de sus postulados y modos de lucha) impugnó tanto la versión liberal de una sociedad ya igualitaria como la versión socialista de una igualdad a conseguir como fruto de la lucha de clases.

Avanzando en la segunda mitad del siglo, algunos segmentos de dichos movimientos renegaron frontalmente de toda igualdad entendida como asimilación a la cultura hegemónica de la sociedad y bregaron por el reconocimiento de sus diferencias, de sus particulares tradiciones culturales, estilos de vida o elecciones en ámbitos públicos y privados. Las «nuevas izquierdas» abrieron su abanico de demandas hacia sensibilidades no incluidas en la ortodoxia marxista, demasiado centrada en traducir todo tipo de conflicto social como conflictos de clase. A su vez, las «nuevas derechas» dejaron cada vez más atrás las banderas igualitarias del liberalismo, para dar mayor libertad de elección en un mercado que comenzó a incluir como mercancía las identidades sociales, los proyectos de vida y los sistemas de creencias.

En los países centrales, las demandas de reconocimiento comenzaron a desplazar a las demandas de redistribución, desde el foco hacia los márgenes de la discusión pública. En las últimas décadas del siglo XX, la mayoría del espectro político aparecía más preocupada por atender la diversidad de reivindicaciones sectoriales emergentes que por discutir la distribución de la renta y las relaciones de clase. Desde las sociedades periféricas del Cono Sur, en cambio, puede parecer trivial e irrisorio un planteo que desconozca la enorme desigualdad de acceso a los bienes sociales básicos, pretendiendo que las demandas de la diversidad cultural son más relevantes que la pugna distributiva entre clases, pero buena parte de los enfoques que atraviesan hoy las ciencias sociales están sesgados por los relieves que aquel debate otorga a cada aspecto de la realidad social.

Allí y acá, se ha intentado plantear que las demandas de reconocimiento desplazan y relevan a las demandas de igualdad en los movimientos sociales. Nancy Fraser (1997:24) introduce objeciones a tal relevo, pues entiende que ambos tipos de demandas se entrecruzan más de lo que parece en una primera

mirada: «Esta distinción entre las soluciones de redistribución y de reconocimiento es analítica. Las soluciones redistributivas presuponen por lo general una concepción básica implícita del reconocimiento. [...] Por su parte, las soluciones relativas al reconocimiento presuponen algunas veces concepciones implícitas de redistribución».

Esto significa que cada demanda de reconocimiento cultural suele conllevar también la expectativa de traducirse en beneficios económicos, subsidios y apoyatura institucional con cargo al Estado. Como contrapartida, detrás de las demandas actuales de acceso a bienes sociales básicos, impedida por la enorme desigualdad de nuestro subcontinente, hay también una demanda de reconocimiento de subjetividades diferentes de las que propone el discurso hegemónico del Estado. Hay puntos de coincidencia entre la lucha de las mujeres, las etnias, los grupos religiosos, los movimientos ambientalistas y otros tantos grupos que provienen de diferentes clases sociales, como los hay entre las luchas de grupos culturales diferentes de la misma clase. No obstante, queda abierta una brecha en la expresión de intencionalidades y reivindicaciones de los movimientos populares, que tienen por delante la tarea de articular demandas no siempre convergentes ni fácilmente justificables desde un único cristal de análisis de la realidad social y de los horizontes posibles.

Hasta aquí, hemos hecho un recorrido sin duda demasiado breve y compacto para dar cuenta de un proceso mucho más complejo y matizado. El intento sirve para revisar nuestra idea de los valores como algo estático, ordenados profijamente en una escala eterna y definidos de modo inmutable. Así aparecen en numerosos discursos sociales, pero particularmente en la sala de maestros o de profesores, donde abunda la queja por la «pérdida de valores», como si se tratara de entes tangibles y estables que hemos perdido y podemos recuperar en algún viejo arcón que nos falta revisar.

Por el contrario, y el caso de la igualdad lo ilustra claramente, los valores se presentan como criterios de valoración en tensión con otros criterios disponibles en cada contexto y es en esos mismos escenarios históricos donde un valor cobra significado, al menos de modo temporario e inestable⁵. Diferentes vertientes, en cada contexto, en cada época, en cada situación, enuncian sus postulados valorativos, intentan actuar en consecuencia y tratan de torcer el rumbo de la vida social en pos de sus convicciones. La historia muestra que no ha habido una sola igualdad, sino tantas como veces la han enunciado. En nuestras sociedades, está hoy incorporada como criterio ético y político, como pará-

5. Tras un minucioso estudio sobre los valores, Risieri Frondizi (1958:136) concluye que «si se denomina "situación" al complejo de elementos y circunstancias individuales, sociales, culturales e históricas, sostenemos que los valores tienen existencia y sentido sólo dentro de una situación concreta y determinada».

metro de lectura de la realidad y de los horizontes hacia los cuales avanzar, aunque no siempre se menciona con la misma acepción.

Asimismo, no hay un único modo de concebir la igualdad desde la escuela y allí está el terreno donde se inscriben nuestras preocupaciones. ¿Cuáles son las demandas de igualdad en la pedagogía? ¿Cuáles son las concepciones de igualdad que dan fundamento ético a la enseñanza? Queda, entonces, abierta la pregunta sobre el sentido actual de la igualdad en el debate pedagógico.

Ruidos y silencios dentro del aula

Tras un menudo despliegue histórico de las concepciones acerca de la igualdad, podemos postular que las escuelas modernas fueron concebidas como sistemas estatales de carácter igualitario, sin que esta hipótesis nos exima de revisar los matices de dicho carácter. La preocupación por organizar un sistema educativo público y extenso se expresa claramente en las primeras etapas de la revolución de independencia rioplatense, teñidas del iluminismo europeo y la tradición ilustrada de universidades hispanoamericanas.

La pedagogía iluminista concibe la igualdad como una meta a alcanzar y, para ello, ofrece la escuela como puente de la ignorancia al conocimiento, de la oscuridad a la luz, de la condición de súbdito a la de ciudadano. «Si los pueblos no se ilustran», afirmó Mariano Moreno, «si no se vulgarizan sus derechos, si cada hombre no conoce lo que vale, lo que puede y lo que se le debe, nuevas ilusiones sucederán a las antiguas y después de vacilar algún tiempo entre mil incertidumbres, será tal vez nuestra suerte mudar de tiranos, sin destruir la tiranía». Esa es quizá la expresión más clara del iluminismo vernáculo, presentada en el prólogo a la traducción de *El contrato social*. Se trata de ilustrar al pueblo para que se emancipe por medio de la razón. La escuela se muestra, en su carácter profundamente político, como herramienta de la razón universal, para garantizar la igualdad entre los hombres. Una de las notas características de este movimiento es la unicidad de la razón, la univocidad de la verdad, la enunciación de un conocimiento universal que se contrapone a cualquier otro discurso alternativo, entendido éste como expresión de barbarie e ignorancia.

La generación iluminista tuvo pocas posibilidades de plasmar su ideario en políticas consecuentes, atareada en las vicisitudes de las guerras de independencia y civiles que se prolongaron por varias décadas, intercaladas con precarias y a veces sangrientas estabilidades institucionales. Fue, en cambio, la generación que se inició como juventud romántica la que introdujo el problema educativo como parte de la agenda política posterior a Caseros. Era ya voces arravesadas por el pánico a la expresión de un pueblo inculto, concebido como peligroso por su propensión a seguir el dictado de caudillos bárbaros contra la élite progresista.

Tanto el optimismo iluminista centrado en la potencia emancipadora de la razón como el temor de los organizadores de la nación a la expresión política de un pueblo no sujeta a las leyes formaron parte de la matriz originaria de los sistemas educativos del Cono Sur y perduran como rasgo atávico en nuestras prácticas actuales. Si bien hubo experiencias disonantes y voces críticas desde el inicio mismo de la expansión del sistema, en las escuelas públicas predominó la versión «normalizadora»⁶, que postulaba una igualdad entendida como homogeneización cultural, fragua de fundición de identidades locales preexistentes e incorporación del multifacético aluvión inmigrante. Buena parte de los dispositivos institucionales y didácticos que atraviesan nuestras prácticas de enseñanza y las relaciones pedagógicas llevan, aún hoy, la marca en el orillo de aquella vieja matriz.

La historia pedagógica del siglo XX se inicia con un amplio despliegue, en nuestros países y en regiones distantes⁷, de críticas y revisiones de aquellos discursos que dieron fundamento a los sistemas educativos nacionales. La igualdad fue uno de los puntos de disputa entre las pedagogías optimistas (en sus versiones escolanovistas, liberadoras, desarrollistas, críticas, etc.), que abonaron la expectativa de transformar a las escuelas en herramientas de igualación, y las pedagogías pesimistas (en sus versiones conservadoras, reproductivistas, etc.), que insistían en señalar las limitaciones del sistema educativo para cumplir tan ambiciosa meta o, en el caso de las primeras, renegaban de tal meta.

Entre todas esas voces, resulta interesante detenerse en algunos planteos recientes que, originados en otras latitudes, pregnan las posiciones pedagógicas de nuestra región. Lo que habitualmente se llama «pedagogía crítica» es un conjunto hoy bastante heterogéneo y contradictorio de planteos que empezaron con un rechazo profundo de las bases políticas de la pedagogía tradicional, por su acendrado emocentrismo, su elitismo de clase y su carácter disciplinador. Habitualmente se ubican en ella los planteos clásicos de Pierre Bourdieu, de Paulo Freire, de Henry Giroux, de Peter McLaren, entre otros. Tienen en común su tono de denuncia y de impugnación, pero sus posiciones varían en un abanico tan amplio que es difícil comprenderlos dentro de una misma vertiente, aunque muchos de sus planteos coinciden en denunciar el carácter desigual del sistema educativo existente y su función encubierta en la generación de nuevas desigualdades.

Entre múltiples raíces de estas preocupaciones pedagógicas, algunos de sus enunciados encuentran antecedentes en la teoría crítica. Zygmunt Bauman (2002:31) sintetiza su propósito: «La teoría crítica apuntaba a desactivar y neu-

6. Véase una caracterización extensa de esta vertiente en Puiggrós (1994).

7. Obviamente, nos referimos a aquellos países en los que se habían instaurado sistemas educativos nacionales, pues había vastas regiones del mundo, sobre todo de Asia y África, donde recién se instalaron tras los procesos de descolonización iniciados en la posguerra.

tralizar, o directamente a desconectar, la tendencia totalitaria de una sociedad sospechosa de ser portadora endémica permanente de tendencias totalitarias. El principal objetivo de la teoría crítica era defender la autonomía humana, la libertad de elección y autoafirmación y el derecho a seguir siendo diferente». Algo de ese carácter puede reconocerse vigente en los planteos de la pedagogía crítica:

La igualdad incluye el igual derecho de todas las personas a elegir ser diversas y educarse en sus propias diferencias. [...] No se trata de que todas las personas tengan las mismas oportunidades de disponer de una cultura homogénea, sino de redistribuir los recursos humanos y materiales de forma que se consiga que nadie ocupe una posición inferior por no poseer determinados elementos culturales (Flecha, 1994:77).

Tales planteos reconocen que, en las relaciones cotidianas del aula, la igualdad está atravesada por ruidos y silencios: algunos tienen posibilidad de hablar y otros son acallados. María Rosa Neufeld y Jens Ariel Thisted (1999), en una investigación realizada en escuelas de Buenos Aires, analizan estas relaciones de discriminación dentro de un grupo que también sufre discriminaciones. Narran un caso en que una alumna, que había ingresado recientemente a la escuela, es atacada y golpeada por sus compañeros: «Los atacantes, pobres como la recién llegada, con padres que no pueden hacerse cargo de lo que sucede en el camino de la escuela a la casa... como ella, igualmente estigmatizados o estigmatizables por su origen, por su color, por su lugar de residencia, logran sin embargo, poner distancia. Son seguramente *negros, bolitas, villeros...* ¡pero no son negros, bolitas, villeros y recién llegados!».

La pedagogía crítica invita a los docentes a trabajar en pos de la igualdad, pero la resignifica con nuevos matices que incluyen, por ejemplo, el derecho a la diferencia. Este aporte no es menor en escuelas imbuidas fuertemente por tradiciones educativas de carácter colonizador, donde una cultura hegemónica se impone sobre las subalternas. Nuevamente entran en escena los valores: buena parte de nuestras prácticas pedagógicas se nutren de la intención de enseñar a los estudiantes un conjunto de valores que tomamos como indiscutibles y sólo son la expresión de una época, de una clase, de un sistema que quiere perpetuarse. La apelación de la pedagogía crítica a preservar la autonomía pretende que cada quien llegue a ser considerado como igual, con derecho a preservar su identidad y sus tradiciones culturales, con voz propia y con derecho a construir su camino hacia la felicidad.

Se trata de cuestionar la pedagogía homogeneizadora, que impone un modo de ser varón, un modo de ser mujer, un modo de constituir una familia, abriendo la posibilidad de que otros valores ingresen a la escuela sin ser estigmatizados por hacerlo. Al mismo tiempo, la educación escolar ha de tomar posición por los derechos y responsabilidades que el espacio público le ha delegado, contra la discriminación, contra la violencia, contra el maltrato.

Planteos más recientes, como el de Jacques Rancière (2003), dan cuenta de otro modo de interpretar la igualdad educativa, entendiéndola como postulado de inicio y no como punto de llegada. La igualdad pasa a ser una premisa que orienta el reconocimiento de los actores involucrados en el hecho educativo como iguales en inteligencia y cuya única diferencia está en la emancipación, proceso autodirigido a contrapelo de las buenas intenciones pedagógicas. Más allá del contenido de enseñanza, cualquiera sea el método, lo que determina el éxito de la empresa es la voluntad de enseñar, la convicción de que el otro aprenderá porque es inteligente y capaz de emanciparse.

La más interesante del enfoque de Rancière (2003:168) es su cuestionamiento radical de la pedagogía ilustrada, apoyado en una experiencia contemporánea a su nacimiento.

La causa de la igualdad.—de la buena igualdad, la igualdad no funesta—tiene el mismo *requisito*, la instrucción del pueblo: la instrucción de los ignorantes por los sabios, de los hombres hundidos en las preocupaciones materiales egoístas por los hombres altruistas, de los individuos encerrados en su particularismo por el orden universal de la razón y los poderes públicos. Eso se llama la *instrucción pública*, es decir, la instrucción del pueblo empírico programada por los representantes del concepto soberano del pueblo (*cursiva en el original*).

No se trata, en consecuencia, de una crítica al agotamiento del ideal ilustrado, sino de una impugnación certera a su base original de sustentación: el desplazamiento de la igualdad tras el velo del progreso.

El juicio de Rancière es visceral y particularmente inquietante: quien se ubica en el pedestal de educador que sabe y puede transmitir un conocimiento a aquel que es ignorante, quien propone la igualdad como horizonte siempre inalcanzable, el maestro que «taja» al barrio a dar lo que tiene como conocimiento para que otro se lo apropie y, por esa vía, avance hacia la igualdad, está convalidando la desigualdad. Su mirada concibe caminos opuestos

Es necesario elegir entre hacer una sociedad desigual con hombres iguales o una sociedad igual con hombres desiguales. Quien tiene aprecio por la igualdad no debería vacilar: los individuos son seres reales y la sociedad una ficción. Es para los seres reales que la igualdad tiene valor, no para una ficción. Bastaría con aprender a ser hombres iguales en una sociedad desigual. Esto es lo que quiere decir *emanciparse* (*idem*:171; *cursiva en el original*).

¿Qué hacemos, entonces, con la igualdad? Vemos que se plantean respuestas divergentes y aun opuestas, pero ésta es una pregunta que inevitablemente

requiere un «nosotros»⁸, porque sobreabundan respuestas esencialistas, ofrecidas para cualquier circunstancia y para ninguna en particular. Por el contrario, se trata de construir una respuesta contextualizada. ¿Qué hacemos *nosotros* con la igualdad? ¿Cómo revisamos nuestras propias elecciones y convicciones que se traducen en nuestras prácticas?

Desafíos abiertos

Quizá las respuestas prediseñadas e importadas de los centros de producción cultural resulten inadecuadas si no las tamizamos con la profunda experiencia cultural de un continente sesgado por la colonización. Las prácticas de enseñanza recrean, cada día, el encuentro del educador con un otro, con quien entabla una relación particular, cargada de expectativas, teñida de creencias que dan sustento a todo lo que ocurra en ese vínculo.

Cada mañana, en la escuela heredera de la Ilustración, desembarca Colón con guardapolvos y su actitud puede oscilar entre las que adoptó aquel viejo conquistador:

La actitud de Colón respecto a los indios descansa en la manera que tiene de percibirlos. Se podrían distinguir en ella dos componentes, que se vuelven a encontrar en el siglo siguiente y, prácticamente, hasta nuestros días en la relación de todo colonizador con el colonizado [...]. O bien piensa en los indios (aunque no utilice estos términos) como seres humanos completos, que tienen los mismos derechos que él, pero entonces no sólo los ve iguales, sino también idénticos, y esta conducta desemboca en el asimilacionismo, en la proyección de los propios valores en los demás. O bien parte de la diferencia, pero ésta se traduce inmediatamente en términos de superioridad e inferioridad (en su caso, evidentemente, los inferiores son los indios): se niega la existencia de una sustancia humana realmente otra, que pueda no ser un simple estado imperfecto de uno mismo. Estas dos figuras elementales de la experiencia de la alteridad descansan ambas en el egocen-

8. «Constitutivo, un problema es siempre el problema de alguien; no existe fuera de la intencionalidad que lo aísla y se impregna de él, de la voluntad que se para ante elementos de lo 'real', de la decisión de no estar satisfechos con su arreglo momentáneo o con su apariencia de inteligibilidad. Un problema implica siempre un sujeto para quien 'esto constituye un problema', y un objeto 'que constituye' un problema para un sujeto [...] incluso si la decisión del sujeto viene solicitada por un tercero o por un grupo, incluso si el objeto está constituido por el propio sujeto» (Meirieu, 2001:157).

trismo, en la identificación de los propios valores con los valores en general, del propio *yo* con el universo; en la convicción de que el mundo es uno (Todorov, 1987:50).

No son o, al menos, queremos que no sean éstas las únicas actitudes posibles. ¿Puede haber una escuela no colonizadora? Probablemente no: educar es conquistar un nuevo territorio, es dejar una marca en el territorio del otro; pero puede haber otros tipos de conquista que no anulen al otro, que no eliminen su diferencia, sino que la reconozcan como aporte a la sociedad.

Como alternativa aparece Jacotot, de la mano de Rancière, pregonando que la emancipación proviene de la inteligencia de cada uno y la voluntad de saber. Un pregón interesante, por cierto, pero que puede resultar peligroso en interpretaciones destempladas, como muestra una pequeña anécdota personal. Hace un tiempo, se me acercó la mamá de una alumna de primer año de la secundaria. Ella sabía que yo era docente, pero no de la escuela donde estudiaba su hija. No sé qué nivel de escolaridad tenía, aunque prejuizo que no muy alta, pues trabajaba como empleada doméstica y su marido era mozo en un restaurante. Traía un papelito que daba muestras de habitar esa mano un tiempo considerable y allí podía leerse un listado: «Heródoto, Tucídides, Polibio, Tito Livio, Tácito». Le comenté que se trataba de historiadores griegos y romanos, los primeros en esa disciplina. Ella me comentó que, en la escuela de su hija, habían pedido información sobre estos nombres, pero no sabía dónde buscarla. La escena me pareció un indicio de cierto cambio que viene atravesando sutilmente nuestras aulas: desde que hay mayor circulación de información, la escuela cede su responsabilidad de enseñanza para que cada uno averigüe por su cuenta y luego «evalúa» el aporte de cada quien. Es una estrategia que no requiere preparar las clases ni estudiar cada tema, sino saber formular «consignas de investigación» y luego poner en común los aportes. El peso de aprender se traslada a los alumnos y la enseñanza a los grupos familiares. Quizá el docente que propuso la consigna podría darnos un largo listado de razones por las cuales no puede preparar sus clases: su sueldo, las condiciones edilicias, la falta de recursos, etc. Todo eso es probable, pero no atenúa su responsabilidad. Algo de la escena me devuelve una intuición básica: el docente que no enseña es factor de exclusión social, es responsable directo de negar a sus alumnos lo más importante que la escuela está en condiciones de ofrecerles que es conocimiento.

Desde escenas como esta, me niego a aceptar que nuestras únicas opciones son el maestro ilustrado o el maestro que se jacta de su ignorancia, el sabiendo elevado o el pueril bienintencionado, pues creo posibles otras articulaciones en torno a la igualdad en educación.

Lo mejor del ideario ilustrado y de los sistemas educativos que lo encarnaron es la política de distribución masiva de saberes. Nada indica que esos saberes sean emancipatorios, ni igualitarios, ni inclusores por sí mismos. Lo que s

podemos pensar es que la disponibilidad pública de dichos saberes es más democratizadora que su ocultamiento y quien accede a ellos tiene también la posibilidad de desecharlos. Lo peor, en cambio, del ideario ilustrado es su desprecio de las voces que considera inferiores, su acendrado énfasis en una razón que se supone universal pero lleva en su brillo marca de clase, de etnia y de cultura hegemónica. Aun en las vertientes más democratizadoras del progresismo iluminista está esa matriz civilizatoria del que ofrece una mano tendida desde arriba, para que el otro «se iguale en mí» e intente «llegar a ser lo que yo ya soy».

Lo mejor de la enseñanza universal de Jacotot es su radical voluntad de ofrecer al otro oportunidades para pensar, para descubrir por sí mismo, basado en la convicción de que cada cual tiene una inteligencia poderosa, susceptible de emanciparse. Su peor lectura sería renegar de la transmisión cultural, de la necesidad de poner a disposición de cada uno el conocimiento acumulado por la humanidad para que lo reconstruya y lo cuestione cuanto quiera. Su peor efecto sería negar a los sectores populares el acceso a los bienes culturales, por considerarlos viciados de parcialidad, innecesarios o aun peligrosos.

¿Cómo dar cuenta de estos nuevos desafíos en la cotidianidad de la escuela? En primer lugar, reconociendo una historia abierta hacia atrás y adelante, una historia que se nutre de disputas y consensos provisorios. Esto significa darnos la oportunidad de pensar que otras escuelas son posibles: revisar el lugar que la igualdad ocupa entre nuestras representaciones es una oportunidad de desmontar dispositivos institucionales y didácticos. En una sociedad cuyo espacio público está desprestigiado y debilitado, «la escuela es el ámbito de vigencia de lo público o, todavía mejor expresado, es un ámbito donde debemos construir un espacio público» (Cullen, 1997:212). Revisar la igualdad en nuestras prácticas pedagógicas significa, entonces, entender el encuentro del aula como una oportunidad emancipatoria en la que ocurre mucho más de lo que aparece delante de los ojos. Algo sucede allí que habilita nuevos modos de relacionarnos, de conocer y de pensar. Como siempre, y aunque no se note, la primera transformación se da en nuestra cabezas.

Por eso, en segundo lugar, es hora de revisar qué convicciones orientan nuestra tarea y creo que al menos dos de ellas son ineludibles para dar continuidad a la escuela: una es la creencia en que todos los seres humanos somos educables; otra es la creencia en que el conocimiento puede tener carácter emancipatorio.

La educabilidad de los alumnos, tan meneada en los debates recientes de nuestros sistemas educativos en crisis, se presenta, en algunos discursos, como un «derecho de piso» que los estudiantes habrán de pagar. No se trataría de discutir cómo y para qué educamos, sino quién está en condiciones de recibir nuestra educación. Por el contrario, creo que la educabilidad es un axioma indemostrable y, en este punto, Rancière hace el aporte más claro. Nadie tiene derecho a evaluar si el otro es o no un igual, nadie tiene derecho a poner un techo a las posibilidades de otros de llevar adelante su vida, de aprender, de soñar, de

mantener abierto su propio proyecto de vida. «La afirmación de que la educabilidad de todas las personas no es, en absoluto, una constatación banal, sino más bien una simple y pura provocación, una provocación a pensar, a imaginar, a actuar, a ejercer su libertad» afirma Meirieu (2001:29) y sintetiza más adelante: «El cálculo consiste entonces en hacer obstinadamente como si las cosas fueran histórica y duraderamente realizables, a pesar de saber que son sólo excepcional y fugazmente posibles» (idem:32). ¿Quién puede predeterminar hasta dónde podrán avanzar los chicos y las chicas que van a nuestras escuelas? La educabilidad es un corrolato ineludible de la universalidad de nuestra intención de educar.

Al mismo tiempo, considero que el conocimiento puede tener carácter emancipatorio. Esto no significa que todo conocimiento emancipe y mucho menos que lo haga el conocimiento propiciado por quienes detentan el poder. El conocimiento puede ser herramienta de emancipación sólo si está al servicio del pensamiento, si permite dar respuesta a las preguntas que se formula un sujeto que construye su propia libertad. Y tiene mayor poder emancipatorio si logra sustentar proyectos colectivos, si reúne la riqueza de las diferencias en el espacio público donde el conocimiento se valida y proyecta su acción en el mundo.

Del reconocimiento de las diferencias culturales —afirma Puiggrós (1995:109)— se derivan derechos de unos y otros. La discontinuidad entre una y otra cultura se torna un elemento susceptible de ser articulado de forma creativa. La vinculación entre grupos culturales distintos (por su generación, procedencia histórica, nacionalidad, sector social) en lugar de producir necesariamente la muerte cultural (o física) de uno de los sujetos, habilita la expansión de la potencialidad plena de cada expresión cultural en un proceso de mestizaje superador para ambas.

Insisto, a riesgo de ser redundante: como siempre, y aunque no se note, la primera transformación se da en nosotros mismos, pues nuestras creencias gobiernan las relaciones que instauramos en las escuelas. La mirada de cada docente no cambia, por sí misma, ninguna realidad, pero cambia las valoraciones y la actitud frente a ella. Permite recrear la convicción de que enseñar es poner a disposición del otro oportunidades de emancipación y es, también, someter el propio saber a la crítica de sujetos que piensan su propio destino en el espacio público de la escuela. En la tarea de cada día, reconocer al otro como igual es permitirle que encuentre lo que viene a buscar, que diga lo que quiere decir, que construya todo lo que se anime a construir.

Bibliografía

- BAUMAN, Zygmunt (2002), *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- CULLEN, Carlos (1997), *Crítica de las razones de educar*, Buenos Aires, Paidós.
- FLECHA, Ramón (1994), «Las nuevas desigualdades educativas», en Manuel Castells y otros, *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Buenos Aires, Paidós.
- FRASER, Nancy (1997), *Iustitia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición «postsocialista»*, Santafé de Bogotá, Siglo del Hombre/Universidad de los Andes.
- FREIRE, Paulo (1994), *Caritas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI.
- FRONZONI, Risieri (1958), *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología*, México, Fondo de Cultura Económica.
- MARX, Karl y Friedrich Engels (1986), *El manifiesto comunista*, Buenos Aires, El libro popular.
- MEIRIEU, Philippe (2001), *La opción de educar. Ética y pedagogía*, Barcelona, Octaedro.
- MOSCOVICI, Serge y Miles Hewstone (1986), «De la ciencia al sentido común», en Serge Moscovici, *Psicología social*, Buenos Aires, Paidós.
- NEUFELD, María Rosa y Jens Ariel Thisted (comps.) (1999), «El "crisol de razas" hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento», en «De eso no se habla...». *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires, Eudeba.
- PUIGGRÓS, Adriana (1994), *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.
- (1995), *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*, Buenos Aires, Ariel.
- RANCIÈRE, Jacques (2003), *El maestro ignorante*, Barcelona, Laertes.
- ROUDINSECO, Elisabet (2003), *La familia en desorden*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- TODOROV, Tzvetan (1987), *La conquista de América. El problema del oro*, México, Siglo XXI.

Isabelino A. Siede

Lic. en Cs. de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires).
 Prof. de Enseñanza Primaria (Inst. Nac. Normal Superior de Profesorado N° 2 «Mariano Acosta»);
 Maestrando de la Maestría en Ética Aplicada (FFyL, UBA). Prof. Adjunto a cargo de la cátedra
 Didáctica de las Cs. Sociales para las carreras de Cs. de la Educación y Sociología, Facultad de
 Humanidades, Universidad Nacional de La Plata. Coordinador del equipo de Formación Ética y
 Ciudadana de la Escuela de Capacitación (CEPA) del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Interrupciones en los territorios de la desigualdad

Patricia Redondo

Sigo buscando un centro, una cifra
como los que padecemos la estrella
oscura que late en la poesía y la sangre...

JULIO CORTÁZAR, *Cartas 1969-1983*

Escribir sobre la igualdad y la educación genera inquietud. En primer lugar, no queremos sumarnos a un coro de voces que apelan con excesiva frecuencia a fórmulas discursivas ratificando la naturalización de una realidad y consolidando la estructura de un discurso que no incluye la necesidad de transformarla. En segundo lugar, tampoco deseamos relativizar la importancia que tiene, para nuestros países, asumir esta relación como un acto político.

Es necesario que incluya tanto el dar cuenta de lo injusto e impugnar las visiones dominantes que sitúan a los pobres atomizados como excluidos y no cuestionan las representaciones políticas, jurídicas, periodísticas que contribuyen a producir efectos muy reales (Bourdieu, 1999), como así también, construir otras claves de comprensión.

Por lo tanto, desde nuestra posición, nombrar la desigualdad no nos premia ni nos ubica del lado del bien: nombrar la pobreza no produce en sí mismo movimiento alguno. Por el contrario, puede engolosinar las fauces del poder y aumentar las ganancias de las transnacionales. Y, si a ello le sumamos el término educación con exhaustivas descripciones sobre lo que acontece en las escuelas, en su cotidianidad escolar, tan semejante y diferente en los países latinoamericanos, ello tampoco permite avanzar por sí mismo sobre la comprensión de lo que allí acontece.

¿Y entonces de qué se trata? ¿Es acaso el nombrar suficiente? ¿Es agitar lo que desiguala mostrando los rostros impudicos de niños y familias desnutridas

lo éticamente necesario?, ¿cómo deshabitar la desigualdad para cruzar del otro lado, a un territorio que nos permita pensar la igualdad? Quizá sea posible... allí, donde haya cruce; allí, donde la igualdad se tensione y erotice los cuerpos que la disputan, aunque se edifique sobre las ruinas, entrelazando el vocabulario de palabras olvidadas; donde se opongá, contraste y confronte con quienes nos seducen con campañas en nombre del bien, del otro, de aquel negado en sus derechos, pero que retorna como publicidad saturada de pasividad ciudadana.

Este texto propone un itinerario no lineal sobre lo real y lo posible en los territorios de la desigualdad, en los cuales escuelas y educadores se debaten diariamente. El intento de trazar estas palabras es que puedan ser comprendidas como brújula, tal vez, herramienta, dirección u obstáculo para el cruce, para disparar la nave, para rasgar el papel con la escritura y poner la tarea en nombre del bien bajo sospecha.

Docentes «atrapados» en tierra arrasada

Acá no hay salida, el Estado no está y si está es para peor, los padres no tienen trabajo, los chicos no tienen interés o llegan dormidos por haber trabajado durante la noche, en la escuela estamos todos «atrapados».

DOCENTE DEL CONURBANO BONAERENSE

La escuela es una clara expresión de los procesos sociales, económicos, políticos y culturales de los efectos de la década de los 90 en la Argentina, marcados por una mayor estratificación social profundizada por el proceso de la desindustrialización y el cierre de las empresas que, como contracara, formaron en otro momento cordones industriales, como, por ejemplo, el del Conurbano bonaerense¹. En la actualidad este enclave presenta un paisaje urbano caracterizado por la inexistencia de fuentes de trabajo y la presencia de fábricas convertidas en esqueletos vacíos, junto con un mayor crecimiento demográfico y la falta de servicios mínimos y básicos que den respuesta a las necesidades de sus habitantes.

Hoy, en la Argentina, hay –hablando en términos relativos y absolutos– más gente pobre, más gente desempleada y subempleada y más

1. Se denomina «Conurbano bonaerense» al cinturón urbano y suburbano que rodea la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, donde se condensa la mayor cantidad de población de la Provincia de Buenos Aires. En la actualidad, concentra en algunos de sus distritos, como por ejemplo Florencio Varela, Moreno, Esteban Echeverría, La Matanza, entre otros, los niveles más altos de pobreza por efecto del cierre de las fuentes de trabajo, la falta de vivienda, etc.

gente desprotegida que a principios de los años setenta. Hoy la Argentina es una sociedad mucho más desigual. La creciente concentración de la riqueza entre los grupos de altos ingresos pone a la Argentina más cerca de la norma latinoamericana (Auyero, 2005:58).

Una primer fotografía de los barrios populares evidencia que nada quedó en pie. Partiendo de reconocer que estas poblaciones, que ocupan una posición periférica de los centros urbanos, ya contaban con condiciones de vida urbana o suburbana diferenciadas. En los últimos años, al adentrarnos en las batallas, nos encontramos con la desigualdad más abismal llevada al límite de lo inimaginable e inédito para nuestro país. Sin embargo, si nos aproximamos con retardo, se torna necesario tomar algunas notas. Luego de caminar por las calles de tierra, después de haber bajado de un colectivo «trucho» o «un remise compartido»², lo que con certeza encontraremos es una escuela. Donde no están señalizadas las calles, no existen las cloacas, no entran los colectivos, no hay centros de salud ni registros civiles, hay una escuela. Este dato parece del orden de lo obvio para quienes conocen el grado de expansión del sistema educativo argentino, pero no lo es. Ya que al referirnos a la educación y la igualdad y su posible reverso –el de la educación y la pobreza– quizá sea éste el punto de inflexión en el que radique una oportunidad –en términos históricos y sociales– de que algo se modifique o altere frente a lo crudamente *real*, como es aún, y con riesgo de cristalizarse, el profundo desamparo en que viven las jóvenes generaciones³.

En «los barrios desheredados» –parafraseando a Bourdieu–, la escuela es un dato de referencia, una carta de orientación para llegar, más aún si uno conoce el sobrenombre que le es otorgado, como por ejemplo: «la escuela de la Bichi», «la escuela de Luis», entre tantas otras. Es muy habitual que las escuelas en el barrio sean reconocidas por el nombre de su director o directora cuando son

2. El término *colectivo* designa al medio público de transporte que en Uruguay es conocido como ómnibus. En los barrios populares hay líneas de transporte que en los últimos años han suspendido su servicio, por lo cual, para entrar y salir de los barrios se utilizan las unidades que las empresas de transporte desechan, con un boleto a la mitad del valor del resto. La calidad del servicio es pésima y, por supuesto, no están regulados por el Estado y se los conoce como «truchos» en el lenguaje popular. De todos modos, es la única manera de viajar para quienes habitan lejos de las rutas o avenidas principales y también para los maestros y profesores que tiene que llegar cada día a las escuelas. La problemática del transporte es tan grave que, durante el año 2005, en municipios muy empobrecidos de la Provincia de Buenos Aires, maestros y comunidades organizaron luchas para obtener la entrada de algún tipo de medio de transporte, ya que los días de lluvia los caminos se tornaban intransitables.

3. En el caso de Moreno, los niños más pequeños, más del 50 %, se ballan bajo la línea de pobreza y como repuesta reciben para la merienda reforzada del jardín o desayuno universal un producto llamado Papas bastón que, bajo un envoltorio brillante, guarda restos de barquillo en reemplazo de cereales.

valoradas por la comunidad. Y es allí, principalmente en las escuelas públicas u otras parroquiales que permanecen o que han sido construidas en los últimos años como respuesta a lo que se conoce como «explosión de matrícula» en la jerga del sistema educativo, donde nos encontramos con una pequeña parcela del territorio ocupado por el espacio escolar. La escuela, cuando asume una temporalidad ligada a la educación, contrasta con el puro presente que marca la supervivencia cotidiana.

La situación social que produce *el sobrevivir* ubica el presente como un día a día cargado de urgencias y emergencias. En la escuela, los docentes quedan sujetos a atender y resolver multiplicidad de tareas y funciones, habitando un cotidiano escolar intensificado y sobrecargado por cubrir aquello que falta e intentar cumplir con lo que sería lo específico de su tarea, la enseñanza. Y repetir-se a sí mismo (casi como en un soliloquio), al mismo tiempo que a sus alumnos, la validez del conocimiento y el saber, a sabiendas de que, en la superficie escolar, se desdibuja y desgasta por el arrasamiento que provoca la marginación. Los bancos vacíos con asiduidad y el conocimiento de las condiciones de vida de los alumnos socavan de sentido un discurso docente construido históricamente por un mandato homogeneizador, hoy disuelto y diseminado como un resto discursivo⁴.

Esta tensión individualiza a los sujetos en un profundo malestar que tiene, entre otros efectos, una horizontalidad de culpabilizaciones. Al no poder cada uno —equipos directivos, docentes, auxiliares, cooperadores, equipos de orientación escolar— ocupar el lugar para el que fue destinado, con frecuencia se individualizan los conflictos e institucionalmente se descolectivizan las prácticas (Castel, 2004).

El testimonio de docentes «atrapados» es factible de ser relevado, más allá de la localización geográfica de las escuelas. En el sur patagónico, en las escuelas de los bordes de las ciudades, pequeñas o medianas, en el litoral —incluso en escuelas rurales que ven despobladas las aulas⁵—, en el noreste o en el noroeste las escenas se reiteran, persisten y ubican a docentes y escuelas como una muestra despiadada de la realidad educativa argentina y latinoamericana.

En diferentes investigaciones⁶, las respuestas a las preguntas realizadas a los docentes sobre cómo imaginan la escuela y a sus alumnos en el futuro dan como

4. En este sentido, el capítulo de Myriam Southwell («La tensión desigualdad y escuela: breve recorrido histórico de sus avatares en el Río de la Plata»), que historiza la relación entre igualdad y educación en Argentina y Uruguay, desarrolla este aspecto de modo exhaustivo.

5. Las escuelas rurales han visto despobladas sus aulas en los últimos años por diferentes causas: los efectos que provocó, en la educación rural, el cambio de la estructura del sistema educativo con la reforma educativa de los 90, las migraciones a los centros urbanos en busca de trabajo y mejores condiciones de vida, la disminución de integrantes de los grupos familiares que modifica su constitución como unidad doméstica, etc.

6. Se hace referencia, entre otras, a la investigación realizada en el marco del Proyecto de Formación e Investigación en Escuelas de Sectores Populares (2002) llevado a cabo por la Secretaría de Cultura del Sindicato Unificado de Docentes de la Provincia de Buenos Aires.

resultado la imposibilidad/obstrucción de la misma posibilidad de imaginarlo; una mirada absolutamente negativa del presente que inhabilita imaginar otro futuro posible que sea representado como pura continuidad del actual. Las respuestas más frecuentes oscilan entre el «no me lo puedo imaginar», «me imagino la situación de la escuela peor que ahora» o «dependerá de las familias, pero en este barrio no le veo mucha salida».

La pobreza y la exclusión cada día se constituyen en el principal texto escolar y la tarea docente se circunscribe y limita, en muchas ocasiones, a la realidad del aula en la escuela en la que trabajan maestros y profesores, al barrio donde entran y salen cada día y a la sobreimpresión que produce en el terreno imaginario la construcción mediática de lo que acontece en estas comunidades. La violencia escolar como signifiante adquiere autonomía propia y se la trata por fuera de la violencia estructural que provoca, en centenares de miles de niños, adolescentes y jóvenes y sus respectivos grupos familiares, la privación más absoluta de aquello mínimo e indispensable para una vida digna⁷.

Por otra parte, la magnitud de la problemática que golpea la puerta de la escuela día a día genera como efecto, en quienes la viven, un abanico de problemas, los cuales, en la mayoría de los casos, no son considerados como tales por las políticas educativas. La lógica burocrática que aún persiste en la estructura de sistema educativo no da cuenta de estas cuestiones. En algunas provincias se diferencia a las escuelas de acuerdo a mecanismos de clasificación⁸ o, en el mejor de los casos, con diseños de programas acotados en el tiempo sin que comprendan al universo de éstas. Aquí se nos presenta, tanto en el campo pedagógico como en el de políticas gubernamentales, una deuda, la de ampliar el debate político y educativo sobre el carácter universal o particular de la salida a construir. Si argumentos de diferente procedencia desmontan con eficiencia la posibilidad de atender la universalidad, en contraposición, las lógicas particularistas la invierten, sin que se obtengan los resultados esperados. Por lo tanto, se presenta un escenario educativo que requiere de una participación necesaria y urgente tanto sobre el papel del Estado y la sociedad civil y el uso de los recur-

7. El tratamiento de la violencia escolar por parte de los medios de comunicación promueve la difusión del miedo desde el discurso de la inseguridad social. Es de destacar el aporte que realiza la investigación de Gabriel Kessler (2004) sobre los jóvenes y el delito, señalando la peligrosidad social adjudicada a las nuevas generaciones ubicadas al margen del trabajo por parte de una sociedad impregnada por el temor.

8. En distintas jurisdicciones de la Argentina, los docentes cobran una bonificación salarial que representa un porcentaje designado por escuela de acuerdo a una clasificación ya estipulada. En el caso de la Provincia de Buenos Aires, este criterio se justificó en un primer momento por la ruralidad; con el crecimiento de las problemáticas sociales, se fue reemplazando por el de desfavorabilidad, el cual generó en sí mismo efectos contradictorios, ya que, en vez de considerar la complejidad de la tarea docente, se la asoció a la mayor peligrosidad del barrio, traduciéndose en el salario. Sin que ello se acompañara con políticas efectivas que atendiesen la realidad de esas mismas escuelas.

tos públicos como también sobre el horizonte de integración/inclusión y justicia, en términos históricos y sociales. Lo cual se torna condición para construir un pensamiento activo, sensible y atento, sobre la igualdad y la educación que pueda constituirse en una interrupción a la serie instituida. Mayor pobreza, mayor empobrecimiento educativo, mayor desigualdad, multiplicación exhaustiva de programas y disminución del carácter universal de las políticas.

Es entonces que, a partir de la propia experiencia laboral y de investigación, es posible señalar con creciente preocupación que el espacio escolar se convierte en un embate cuerpo a cuerpo, se ausenta la política y se desnuda el rostro más perverso de la desigualdad. Sin un Estado garantista del derecho a la educación, los cuerpos de los docentes y alumnos pasan por la misma trituradora y el texto escolar se organiza en concepciones ancladas en lo más primario, en el temor a uno y el miedo profundo a vivir el propio desamparo de los alumnos y alumnas. La impotencia, la fatiga, son síntomas que no sólo se originan en las difíciles condiciones en que se trabaja, sino también en la desaparición de la presencia del lenguaje y la política entrelazada a la ética. Los problemas se terminan dirimiendo en *el uno a uno*, en *el día a día*, lo que es un golpe fatal, y muchas veces imperceptible a simple vista, para la proyección en el tiempo y el espacio de toda propuesta educativa que se oriente hacia la construcción de una sociedad más igualitaria y efectivamente más democrática.

Docentes que trabajan en el segundo y tercer cordón de la provincia de Buenos Aires grafican con sus testimonios las imágenes que construyen sobre la escuela y el barrio donde trabajan:

La escuela es tierra de nadie, se dan muchos enfrentamientos entre chicos, patotas y la policía.

Cada vez estamos más aislados, como se los consideran barrios peligrosos cortan las líneas de colectivo, nosotros no podemos entrar y los chicos no pueden salir.

Insistir en la escucha es una posibilidad para comprender mejor y elaborar los problemas con viso de salida. Detengamos la lectura y escuchemos: «nosotros no podemos entrar y los chicos no pueden salir». Cabe preguntarse: ¿de dónde los docentes no pueden entrar y hacia dónde los chicos no pueden salir?

¿La pregunta por la salida es del orden de lo escolar? Parece ser que la búsqueda de una respuesta nos ubica en el centro neurálgico mismo de la calidad de la construcción democrática en los países latinoamericanos y de los efectos de la convivencia de gobiernos democráticos con procesos de exclusión lacerantes para las grandes mayorías. La educación no está al margen, por el contrario, como se ha desarrollado en otros trabajos incluidos en el libro, es un terreno privilegiado en términos políticos, éticos y pedagógicos.

En este punto, vale la pena incluir el inteligente señalamiento que realiza Wacquant (2001) cuando, hablando de la transición de la gestión social/asistencial de la pobreza hacia una gestión punitiva, afirma que lo que se produce es el borramiento del estado económico, el achicamiento del estado social, el fortalecimiento del estado penal, para justificar la desocupación masiva y el empleo precario. Ello requiere de un nuevo dispositivo de gestión de la miseria, un nuevo gobierno de la inseguridad social. Para oponerse a la penalización de la precariedad hay que librar una triple batalla: en primer término, en el plano del discurso; en segundo lugar, en poner freno a la extensión indiscriminada de los dispositivos de seguridad, traducida como redes penales y, por último, en exigir otras alternativas de integración para los adolescentes y jóvenes latinoamericanos hoy.

Para ello, es válido fortalecer una posición, no necesariamente homogénea, pero que advierta la tarea que tenemos entre manos maestros, profesores, intelectuales, organizaciones sociales, gremiales, etc., que conforman el campo educativo, y que nos permitirá reconocer que nada de lo que acontece en la escuela o lo que nosotros construyamos como discurso es neutral.

Nuestra propia trayectoria escolar estuvo marcada por el deseo de salir de la escuela, otras imágenes de futuro se jugaban por delante. Sin embargo, en este momento en las escuelas que trabajan en barrios extremadamente empobrecidos, los docentes manifiestan con frecuencia que los chicos no se quieren ir, incluso cuando logran terminar —en el caso de Argentina— el tercer ciclo de la escolaridad básica. Ello no da cuenta, en sí mismo, de lo valioso de la experiencia escolar que transitaron, pero sí de un espacio y tiempo en el cual se produjo algo del orden de la filiación, la nominación, la pertenencia. En trabajos anteriores (Redondo y Thisted, 1999; Redondo, 2004), señalamos la frecuente presencia de los alumnos rodeando el espacio escolar, incluso violentándolo; esto debe ser leído más en términos de su potencialidad y discutir la literalidad de lo que a primera vista sugiere⁹. La lógica binaria del adentro y el afuera de la escuela no permite comprender la complejidad de la relación de ésta con las generaciones de alumnos, ex alumnos, desertores o como se los clasifique y numere. La presencia en el límite de la escuela, la discontinuidad de su presencia en el banco, nombra la complejidad de un vínculo más que la afirmación de su inexistencia¹⁰.

9. Cabe realizar un señalamiento sobre el carácter de lo que se observa y la explicación de las realidades observadas. En particular, investigar en escuelas ubicadas en espacios segregados territorialmente requiere construir un análisis que supere las apariencias de lo que se ve y construir explicaciones que incluyan precisamente aquello que no se ve directamente.

10. El peso simbólico de la escuela adquiere una significación singular en los barrios marginados de toda igualdad, aún poco investigados. Los relatos docentes son ricos en la descripción de situaciones límites en que la presencia de la escuela o la referencia a ésta significó alterar lo esperado. Es el caso acontecido en un barrio del Conurbano bonaerense con más del 80 % de desocupación: frente al actuar de las fuerzas de seguridad, los jóvenes son requisados y, en una situación >

Es entonces que *el sentirse atrapados* y sin salida circunscribe la posibilidad de enseñar a negociar cotidianamente y se convierte con frecuencia en un hacer instrumental, fragmentado y determinado por lo que se nombra, o nombramos, como contexto. El contexto pasa a ser causa de todos los males y explica todo lo que no se puede o, por el contrario, desde el enunciado que algunos ponderan «a pesar de... los maestros enseñan», nos liga a una suerte de «*empowerment*», a un estar preparado como «maestro todo terreno», lo que no requiere de transformaciones políticas, económicas y sociales perdurables y consistentes que se traduzcan en el campo educativo. La espera de que sólo el Estado responderá a la complejidad de educar en estas escuelas o en el conjunto de las escuelas elude una dimensión clave, la que implica a las propias instituciones educativas y sus equipos docentes, aquella que torna insoslayable el trabajo colectivo, el amasado cotidiano de la enseñanza con la cultura, la necesidad de impugnar las propias representaciones sobre los significados del ser «pobre», «marginal» y/o «excluido», la recuperación de un trabajo intelectual protagónico en el plano de las ideas, los saberes propios y de otros, la vivencia de que el límite que impone la pobreza como frontera social no es ahistórico y que la historia también interpela nuestro propio protagonismo en términos éticos y ciudadanos.

Escuelas del Alto, del Cerro y del Fondo: el estigma como territorio

El lago transparenta las vidricas, la madera brillante y lustrosa auspicia mundos en miniatura y nieve, los chocolates iluminan cajas multicolores, todo lo que sucede allí es fantástico. Sólo que algo no se corresponde a ese tiempo y espacio: el Alto, barriada popular tan próxima a la montaña, pero semejante al Conurbano bonaerense se convierte en territorio extremadamente pauperizado en el marco de un paisaje cautivante. Los mismos dramas humanos frente a la supervivencia. Próximo a los barrios hay un basural —lugar de trabajo de niños y jóvenes de las escuelas del Alto—, allí se extiende la urbanización de un territorio degradado por su indigencia. Cada día la escuela abre sus puertas, cada día el contraste de un Bariloche feliz se asemeja a las villas de las grandes urbes argentinas. El Alto, territorio alejado del turismo a tan sólo un kilómetro del centro cívico.

El Alto de Bariloche, el Fondo del Gran Buenos Aires, el Cerro de Montevideo o el Bajo Flores adquieren para quien los recorren una fisonomía común

< extremadamente violenta, el pertenecer a la escuela del barrio, ser alumno de ella, evitó el encarcelamiento de alumnos de octavo grado.

—la de los territorios de la pobreza— y, al mismo tiempo, singular por su localización. Territorios ubicados históricamente como periféricos del centro, hoy conocidos como marginales, condensan la expresión de los cambios en el estatus de la marginalidad en el capitalismo tardío, expresión en la Argentina de una mayor estratificación social y, como parte de dicho proceso, una profundización de la segregación espacial. Para algunos es el lugar/espacio donde *caen* aquellos que quedaron fuera del modelo y que los medios se ocupan de invisibilizar o presentarlos como vándalos en cada ocasión que se genera un conflicto o algo de lo que allí acontece es noticia periodística.

De acuerdo a lo antedicho, en esos territorios —y la lista se podría extender infinitamente— están ubicadas las escuelas y ello, lo enfatizamos nuevamente, no es un dato menor. La oportunidad de conocer estas realidades nos permite hipotetizar que más allá de su ubicación predomina una problemática común y semejante que tiene su expresión en la construcción de representaciones sociales similares sobre la realidad en la que trabajan docentes de diferentes lugares. Una primera cuestión se refiere a la situación que atraviesan los grupos familiares que atienden. Los efectos de la falta de trabajo y/o precarización del empleo en el barrio connota la posición de la escuela. La mayoría queda en desventaja de aquellas que atienden población escolar de familias con trabajo, ya que los problemas que devienen de la pérdida de la condición salarial (Castel, 1997) no sólo afectan a cada grupo familiar, sino que aquellos barrios que se construyeron alrededor de fuentes de trabajo inician un proceso de caída del cual no quedan exentas las escuelas de los barrios populares.

En los últimos años, más precisamente a partir de los acontecimientos de 2001 en la Argentina, el proceso de fragmentación social se agudizó sobremanera. Las posibilidades de mejora de las condiciones de vida de los barrios populares (asfalto, cloacas, centros de salud, creación de jardines de infantes, etc.) que dependía de la capacidad de organización de éstos y de los recursos materiales y simbólicos con que contase cada comunidad recibió un alto impacto. Al mismo tiempo, la ampliación de las redes de narcotráfico comprometen en estos momentos seriamente la vida sobre todo de los adolescentes y niños y colaboraron con la modificación de los códigos comunes de convivencia de las comunidades, inscriptos en una tradición ligada a una cultura obrera. El lugar de vivienda, más allá de las condiciones de precariedad, era un lugar seguro para quienes allí habitaban, sin embargo, esta situación se ha transmutado instalando otras redes de poder en las comunidades y transformando la solidaridad que producía la organización para resolver problemas comunes en el temor y la visualización del otro (un vecino) como un potencial enemigo.

Las escuelas, en el marco de estos procesos, fueron afectadas por una situación inédita, la profundización de un proceso de guetización que no es nueva en otros países latinoamericanos. Svampa (2001:13) lo señala con claridad cuando expresa que «con el proceso de urbanización, la fractura social se tradujo en fur-

mas específicas de segregación, a través de la emergencia de verdaderos guetos de pobreza (villas miseria, callampas, cantegriles, favelas o cualquiera sea su nombre en distintos puntos del continente). Este aspecto adquiere singular relevancia para pensar la educación y la igualdad.

A modo de hipótesis de trabajo, se puede plantear que las escuelas denominadas como de «contextos adversos o de pobreza» quedan más sujetas a la realidad social próxima que caracteriza el barrio en el que están ubicadas que a formar parte de un sistema educativo provincial y/o nacional. Ya son parte del gueto.

En el sentido común de los docentes, la decisión sobre en qué escuela trabajar está más ligada a la peligrosidad del barrio, al miedo de entrar y salir cada día, que al sentirse como parte o eslabón de una propuesta educativa más universal.

La similitud de las preocupaciones relevadas a lo largo de estos últimos cinco años en multiplicidad de encuentros con maestros de distintos puntos del país, de Uruguay e incluso de Chile nos permiten señalar que, sentados en una misma mesa, la mayoría –de los que trabajan en *barrios difíciles*– construyen un mismo relato, el de las penurias cotidianas, el de los sacrificios por mantener la escuela y el de la caída de amplios sectores (incluso, el propio sector docente) en una mayor pauperización, de la cual no se vislumbra salida y donde el enseñar parece una tarea fuera de lugar, dislocada en el espacio y el tiempo.

Otra dato a destacar es la referencia a la soledad como autoimagen de la vida escolar: junto con la guetización se produce una situación de aislamiento de los docentes respecto de otras escuelas, realidades y experiencias. A trabajar en estos barrios se le suma la dificultad para acceder a una vivienda propia y el costo y dificultad de los traslados, aspectos que favorecen la decisión de ir a vivir allí donde trabajan. Ella puede potenciar el vínculo con la comunidad, pero, sin embargo, en muchos casos refuerza el quedar fijados localmente al lugar de vivienda y de trabajo, perdiendo el contacto directo con otros bienes materiales y simbólicos. Se limita la experiencia social, se territorializa y, al igual que las familias con las que comparten la vida escolar, acceden sólo a la información y a los bienes culturales formateados por los medios de comunicación masivos. El acceso a bibliotecas, cine, librerías, teatro y otras formas de producción de la cultura se constituye en una posibilidad lejana y poco frecuente.

El aislamiento de los barrios que demarca una realidad social cada vez de mayor contraste con otra demarcación urbana y suburbana, la de los barrios privados, también se debe a la ausencia de transporte público. Si bien la diferencia entre la cantidad y calidad de servicios no es nueva, ya que los barrios apartados de los centros urbanos siempre fueron afectados por esta situación¹¹, hoy no existe ni siquiera la decisión de superar dicha situación.

Las transformaciones de las barriadas y el avance hacia un proceso de guetización es relevado en los relatos de maestros y profesores. Así lo expresaba una docente del sur de la Provincia de Buenos Aires: «hace más de diez años, al entrar al barrio, te cruzabas con gansos y en cada casa veías una huerta, la gente te saludaba... Hoy, todas tenemos miedo de entrar, las cosas cambiaron mucho. El problema, para mí, es que la gente no tiene trabajo y cuando fue la crisis hasta las ollas para cocinar vendieron».

Al mismo tiempo, los docentes del Conurbano bonaerense, en particular, en aquellos barrios en que se concentran los índices más altos de pobreza, han visto transformadas sus escuelas en espacios sobredimensionados en los cuales transitan miles de niños y centenares de docentes. El espacio escolar se despersonaliza, se lo transita sin habitarlo, se lo recorre sin reconocerlo como propio y la percepción de muchos docentes es la que expresa una profesora: «entramos y salimos de las aulas, pero no entendemos lo que pasa dentro de nuestras escuelas». Las escuelas desbordadas, desbordantes de niños, desbordantes también de maestros y profesores construye una disracia, por momentos irreductible, entre aquello para lo que el docente se formó, lo que cree y lo que enfrenta. El «aguantar» es moneda corriente, en especial en aquellos docentes formados y reconvertidos bajo los efectos del discurso de la calidad educativa y la equidad que articuló la reforma educativa de los 90. «Nuestras escuelas sobreviven, la nuestra, cerca del río Reconquista, todo contaminado, el olor, las moscas, uno intenta ir armandose a la realidad en la que trabaja, pero estamos atrapados.»

Ello nos da pistas para pensar que la magnitud de los procesos de exclusión ha calado profundamente no sólo en términos de las privaciones materiales, sino también de la experiencia subjetiva de los sujetos. No se trata de un tema exclusivamente de distribución, sino de la ausencia de inscripción de la tarea de enseñar en un proyecto a mediano y largo plazo. Pero en dos imágenes, a modo de pinceladas, nos interesa nombrar el reverso de lo presentado.

En el local del cine del Cerro de Montevideo, en un espacio muy pequeño, en círculo conversamos hasta la noche con un grupo de maestras que trabajaban en escuelas cercanas¹². Durante la conversación, me interrogaba sobre qué las motivaba a estar allí después de una larga jornada de trabajo, solas, sin autoridades educativas que compulsivamente las convocasen a reflexionar. Se discutió sobre la educación frente a realidades sociales muy duras. En situaciones similares, tuve la oportunidad de compartir, al recorrer las escuelas del Alto de

¹¹ «pensaba «el espacio urbano como un conjunto formado por partes que deben ser conectadas entre sí y ya no abandonadas a sus particularidades» (Ortiz, 2000:26).

¹² La oportunidad de compartir espacios con docentes uruguayos se concretó gracias a la participación en la realización, por dos años consecutivos, de las Jornadas sobre Educación y Pobreza en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República coordinadas por el Prof. Pablo Martínis y equipo.

11. Los estudios sobre la modernidad incluyen en la conformación de las ciudades la organización del transporte y ya evidencian, como en París en 1828, la dificultad por conectar los barrios y la necesidad de transporte a precios bajos; en ese momento, bajo el concepto de solidaridad, se >

Bariloche o con docentes rosarinos, cordobeses, chaqueños, entre otros. De modo recurrente vuelvo a las imágenes y me interrogo qué hace que, a pesar de la adversidad y de todo lo que es narrado, se ponga a disposición el tiempo personal para conversar. Con cierta provisoriedad me animo a pensar que es parte de una búsqueda y que el sentido último o primero de esta búsqueda no se limita a la escuela, sino a encontrar formas de ampliar el campo de lo posible y, junto con ello, desplazar el límite de lo que aplasta, oprime, sujeta. Tal vez, son puntos de partida que no delimitan futuros itinerarios exitosos a seguir, pero ponen en común aquello que produce desolación, permite recuperar la palabra y el deseo. En sentido contrario, los docentes sin salidas a futuro son afectados por un padecimiento que es «consecuencia de la resignación frente al sufrir, que acobarda, empaña la lucidez y desadueña el cuerpo privado del contentamiento que nace de acciones elegidas» (Ulloa, 2004).

Capturar aquello que interrumpe la deshumanización que produce la pobreza extrema permite continuar demandando lo justo, humanizando simultáneamente lo presente. Recuperar otros registros sobre lo que acontece en los barrios y comunidades en que trabajan las escuelas es ensanchar la mirada hacia un tiempo y un espacio en el que la educación de las nuevas generaciones tenga lugar.

Amanecidas las siete, en la puerta de la escuela dentro de la villa, estaba la portera que barría, la basura en la esquina, los pasillos y los niños, muchos llegaban muy temprano. Siempre más temprano que sus maestros revoloteaban por allí cerca de la puerta... En ese instante algo sucedió, un viento suave desparramó unos papeles plateados. De golpe, barriletes sin hilos levantaron vuelo. Los niños, no todos de blanco guardapolvo [...] que esperaban en la vereda angosta de la escuela, se pusieron en movimiento, todos a un mismo ritmo, parecía que bailaban, corrían, la portera abandonó su tarca y apoyada en la escoba levantó la mirada y se detuvo. El cielo ocupó fugazmente ese espacio, el tiempo/ese tiempo... el viento hecho brisa... puso todo en otro lugar, los niños eran niños que corrían y reían gozando, la escuela era escuela y un tiempo de infancia se jugaba en el viento.

Poesía, filosofía y política

¿Cuáles son las fotografías que pondríamos hoy en el álbum de nuestras escuelas?

¿Cuáles son las imágenes que acumulamos en la memoria en estas últimas décadas de despojo organizado que han convertido a América Latina en la región más desigual del mundo?

Es probable que sea difícil tomar distancia de la presencia cotidiana del desamparo que produce la estigmatización territorial en el espacio escolar, como

parte de la fragmentación social que ubica a los barrios y a las escuelas en el límite de la segregación espacial.

Igualmente complejo es superar la inmediatez que conlleva el sobrevivir cada día y que ubica a la escuela, en ocasiones, también como *sobreviviente*. Ello con frecuencia no permite vislumbrar con facilidad atisbos de construcción de propuestas alternativas. El contacto con el dolor de los demás, sus historias de vida, inunda, las más de las veces, el ánimo escolar. A pesar de ello, si los indicios de la realidad social y educativa son tales que operan limitando aquello que se pretende y las manos que se acercan ponen como condición de tutelaje más que modos de reinventar la igualdad, quizá sea el momento de reacomodar fuerzas y virar el timón de los esfuerzos.

Para ello, los itinerarios institucionales y educativos no debieran sólo circunscribirse al cómo enseñar frente a tanta carencia (sin desmerecer su relevancia), sino también a una recuperación pedagógica y política de su para qué. Abundar en ello no adquiere un solo sentido, sino que instala la multiplicidad de éstos, si proponemos que el texto escolar no sea la pobreza más el empobrecimiento educativo, si apostar significa habitar el espacio, darle nombre propio (De Certeau, 1996), recibir al otro, pensar de modo nuevo la relación entre la potencia y el acto, lo posible y lo real. Ya que no es «lo posible que exige ser realizado, sino la realidad la que exige volverse posible» (Agamben, 2005:16), ¿cuáles serán nuestras herramientas de trabajo?

La búsqueda por generar otras experiencias puede anclarse en aquello que siempre queda por fuera de todo cambio, por ejemplo, transformar del tiempo y el espacio escolar, traspasar los límites que impone la normativa, la rutina, la repetición y producir otros modos de leer *la realidad social* y educativa, que sean espejo de otras imágenes. Llevar otros lenguajes a las paredes, cuadernos, carteleros, nutrir de otros textos que contrasten con el crudo despojo. Es decir, *poetizar el espacio y politizar la educación*, recuperando la dimensión histórica del tiempo y de los sujetos (Zemelman, 1994).

Numbrar la poesía en escuelas designadas como «urbano-marginales», de «alto riesgo», «desfavorables», etc. parece situarse en el plano de la enajenación. Por el contrario, la perspectiva que se propone es justamente provocar una ruptura con lo inmediatamente real¹³. Para ello, y recurriendo a la mirada filosófica

13. En una escuela media del distrito de La Matanza, en el marco de una experiencia de una cooperativa de arte, un sábado por la mañana en el 2002, en un aula deteriorada como muchos edificios escolares, una profesora de lengua trabajaba en un taller con estudiantes y miembros de la comunidad sobre la poesía china y japonesa del siglo V. Para ello, oscureció el ambiente y artísticamente hizo de ese espacio un cielo cubierto de estrellas. En definitiva, creó un espacio poético donde justamente resultaba inimaginable. Véanse Cabeda (2003) y el video *Caminar rompiendo esquemas*, producido por el Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires.

de María Zambrano, podríamos situar la poesía como pensamiento y su referencia al poeta transitando un primer momento de asombro. Y, en una interpretación incompleta de su texto, un primer paso posible para los educadores es preguntarse por aquello que los asombra, a sabiendas de que adquirir vuelo, como el propio vuelo que otorga la poesía, no quita también su unidad y su vínculo con el mundo. Ella nos susurra: «De no tener vuelo el poeta, no habría palabra. Toda palabra requiere un alejamiento de la realidad a la que se refiere; toda palabra es también una liberación» (Zambrano, 1998:21).

El pensamiento y la poesía, parafraseando a la filósofa, no toman la cosa que ante sí tienen más que como pretexto, ni se aferran a lo presente e inmediato, sino que se acercan de diferente manera, habilitando otros rumbos.

El otro camino, el del poeta. El poeta no renunciaba, ni apenas buscaba, porque tenía. Tenía por lo pronto lo que ante sí, ante sus ojos, oídos, tacto, aparecía; tenía lo que miraba y escuchaba, lo que tocaba, pero también lo que aparecía en sus sueños, y sus propios fantasmas..., que juntos formaban un mundo abierto donde todo era posible. Los límites se alteraban de tal modo que acababa por no haberlos (idem:17).

La distancia necesaria para trabajar en el universo de instituciones educativas y otras de carácter social¹⁴ que se entraman requiere de un tejido de sostén, fundado en la construcción de un vínculo pedagógico capaz de problematizar lo que se observa, registra, vivencia, lo que significa correrlo del puro padecimiento o la extrema indiferencia, «poner manos al asunto», asunto por excelencia de carácter educativo y, por lo tanto, profundamente filiatorio. No hay infancias sin una filiación a una serie histórica, no hay adolescencia sin un lugar social garantizado por los adultos para ser otorgado y ocupado por las nuevas generaciones, no hay juventud si no se transita asimétricamente «el acompañar» y «el dar» sin clausurar la diferencia generacional, a lo que el otro porta como enigma.

Las historias de vida de los alumnos y alumnas se adjetivan en las escuelas cada vez con mayor frecuencia sólo desde la carencia y el miedo. Desde el deseo de una niña de seis años que, en un barrio popular, cuenta con entusiasmo «a mí me gusta aprender», hasta el adolescente que sólo mira diariamente por la

14. A modo de ejemplo: los centros de desarrollo infantil, los espacios de juego comunitarios, los comedores en villas de emergencia con extensión horaria para la atención de niños y niñas, etc. En la Argentina, una parte significativa de la atención de la primera infancia, en particular, de cuarenta y cinco días a dos años cumplidos está resuelto por organizaciones no pertenecientes al sistema educativo formal. En el caso uruguayo, es importantísima y rica la experiencia educativa de los educadores sociales, como por ejemplo, con niños de la calle, en instituciones como la Casa Joven, los Centros de Atención Infantil (CAII), etc.

ventana a sus compañeros luego de haber sido expulsado por mala conducta de la escuela, es naturalizado y desligado de un horizonte de integración y de todo deseo por enseñar como de aprender, a pesar de que esta sociedad que tolera tanta desigualdad los ubique sólo como «vivientes».

Las imágenes de los barrios populares *huelen* intensamente, las esquinas con basura, la falta de pavimento y cloacas, el deterioro urbano es moneda corriente. Como contraste, es difícil transmitir otras intensidades que son parte de la vida cotidiana de los grupos populares, como la presencia del color en un día soleado en las ropas lavadas y tendidas entre construcciones —una parte de material y otras de chapa— o el clima del trato cotidiano en la puerta de la escuela a la llegada de los maestros, la participación en actos escolares cual fiesta de domingo, entre otras.

A modo de provocar una interrupción, si no sólo se habitase el desgarró, si se pusiese en tensión aquello que vemos, es probable que la semblanza del poeta que nos acerca Zambrano nos dé pistas para desplazar la mirada e incluir una dimensión poética y política, caracterizada no sólo por lo que hay, lo que es, sino justamente por lo que no es.

El poeta saca de la humillación del no ser a lo que en él gime, saca de la nada misma y le da nombre y costura. El poeta no se afana para que las cosas que hay, unas sean y otras no lleguen a este privilegio, sino que trabaja para que todo lo que hay y lo que no hay, llegue a ser. El poeta no reme a la nada (idem:23).

Ábrete Sésamo

Todas las palabras tienen sortilegio; algunas misterio. Son las que esconden una llavecita que acciona sobre la memoria cuando escapan del cerco de los dientes. Digamos que el «ábrete sésamo» que hacía chirriar sobre sus bisagras la roca de la cueva es una recreación literaria de la palabra con la que, cuando a Cambronne los ingleses reclaman su rendición, después de la pifada napoleónica de Waterloo, el hombre responde al discurso: un «Merde». Así, sin énfasis. No necesita Y las sílabas —cuente— son dos, y lo que encierran, una vez accionada su cerradura, es la poesía del coraje...

MAURICIO ROSENCOF, *Las cartas que no llegaron*

¿Cómo quedamos ubicados frente a la desigualdad? ¿Como espectadores de calamidades, como especialistas políticamente correctos, como ciudadanos contemplativos de TV por cable, condolientes progresistas por el dolor del otro antes de comer el postre?

¿Quedamos sujetos, atrapados «ante el dolor de los demás»¹⁵?

Y es aquí donde aparece la pregunta que uno recoge con más frecuencia: ¿qué hacer cuando se educa en los territorios de la desigualdad? Tal vez, lo primero sea considerar que justamente no hay una única respuesta, pero sí cabe la posibilidad de reformular la pregunta, ya que en su enunciado está encerrada la potencialidad de hacer otra cosa de la que venimos haciendo.

Es allí dónde me parece que podemos provocar una interrupción, un gesto de obstinación, que posibilite algo diferente a lo fatalmente determinado, que posibilite algo «entre lo dado y lo dándose» (Zemelman, 1994) que ubique a los sujetos como constructores de otras realidades, que ese movimiento desplace las fijaciones que produce la pobreza y nombre la posibilidad de la salida. Para ello, me interesa nombrar esta posibilidad como experiencia que no representa un experimentar sin rumbo, sino un proceso colectivo e individual anclado en las escuelas, que contenga el atributo de ser narrado y de narrarse a sí mismo, dándole identidad y abriendo la posibilidad de la escritura y la transmisión. Muchas de las experiencias que consolidan otras prácticas no son conocidas. Sus autores, maestros y profesores, han quedado al margen de la propia escritura. Ésta requiere de un tiempo y un espacio que necesariamente debe ser robado al tiempo personal y las condiciones de trabajo son extremadamente limitantes para una producción colectiva, más aún cuando los puestos de trabajo docentes son concebidos sólo como tiempo frente al aula, dejando por fuera el tiempo que requiere la preparación de las clases, la formación y precisamente el registro y conceptualización de lo realizado. En la actual coyuntura, urge contar con aquel cúmulo de recorridos, itinerarios, búsquedas que en un amplio abanico de propuestas impugnen la pobreza y una educación degradada como único destino para decenas de miles de niños, adolescentes y jóvenes.

Es de relevante importancia recoger como cosecha las experiencias de escuelas, colectivos docentes o equipos de trabajo que hayan logrado ya sea: alterar el orden instituido, cuestionar el poder en un ejercicio arbitrario de la norma y restituir un sentido democratizador de ésta, producir otro vínculo pedagógico, entranar la escuela en redes sociales más amplias. Experiencias que en su devenir dejan marcas subjetivas en los sujetos que participaron y huellas en la memoria institucional, pero ello no es suficiente.

En el abanico de posiciones que en el campo de la educación se encuentran en debate, se encuentran desde las más piadosas que proponen volver a los valores tradicionales, en una renovada «opción por los pobres», las que apelan al voluntarismo docente, aquellas que en un ejercicio clasificatorio separan los educables de aquellos que no los son y otra más plural y heterogénea que reconoce que en este momento histórico la escuela aún persiste en su validez, aun-

15. Se hace referencia al ensayo de Susan Sontag, en el que despliega una mirada lúcida sobre las atrocidades humanas y la documentación fotográfica como testimonio del horror.

que requiriendo de un transformación radical. Nutrir esta posición no sólo necesita de diferentes campos del conocimiento y ampliación de los debates, sino del poder capturar el sentido más profundo de las experiencias educativas e institucionales en curso. Para ello sus actores, constructores, protagonistas tendrán que ser los autores de próximos textos que entrelacen el poner en común los dolores, pero que marquen las señales para encarar otras formas de producción pedagógica, no lineal, contradictoria, pero signadas por socavar el discurso hegemónico y la propuesta de alternativas a lo fatalmente determinado.

Sacando punta al lápiz, un punteo surge sin intención de prescripción alguna, a modo de síntesis de escuchas y recorridos por escuelas ubicadas en distintos puntos geográficos durante los últimos años. Ello nos permite recoger en una red inquietudes, conversaciones con docentes y pensamientos varios que toman forma de notas en este texto, para transformar de alguna manera lo dado. Distintas voces más la propia enuncian, como producto de experiencias pedagógicas, parciales, con frecuencia acotadas en el tiempo, pero configurando un campo de posibilidades, la necesidad de:

- Construir apuestas colectivas frente a los procesos de descolectivización.
- Comprender los problemas o el conjunto de relaciones que se combinan entre educación y pobreza no como una batalla perdida de antemano.
- Dejar las retóricas justificatorias de la desigualdad para los enemigos.
- Imaginar y hacer de ello un ejercicio intelectual y una práctica política.
- Sostener corporalmente la tarea, entranar el deseo del movimiento.
- Leer la realidad desde otras perspectivas que no sean aquellas que nos ponen rápidamente a disposición, cuando nos dicen «tú puedes», no importa cómo y su reverso.
- Argumentar desde la complejidad del trabajo docente¹⁶ y no desde la pobreza, el desinterés, la falta de valores, la desintegración de las familias que sólo legitima la visión dominante.
- Estudiar con otros, de otros.
- Disputar cada día el límite de lo posible.
- Habitar las escuelas, dar hospitalidad al extranjero (Derrida y Dufourmantelle, 2000), al otro diferente que me da identidad desde su diferencia.

16. Organizaciones gremiales, grupos de investigación de diferentes universidades, como por ejemplo la Universidad Nacional de Entre Ríos, la Facultad de Filosofía y Letras, el Programa de Antropología y Educación, la Universidad de Buenos Aires, la Universidad del Comahue, el Instituto de Investigaciones Marina Viltz de la Confederación de Trabajadores de la Educación en la Argentina, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República del Uruguay, entre otras, van consolidando un conocimiento sobre la educación y el trabajo docente expuesto a situaciones límites desconocidas e inéditas décadas atrás. Reconocer aquello que se repite, pero sobre todo lo que se diferencia, requiere aún de mucha investigación, difusión y discusión de los resultados alcanzados.

- Aprender de quienes saben comprar un tomate¹⁷ y desaprender de tantas reconversiones y reciclajes variopintos.
- Discutir los puestos de trabajo, la organización del trabajo, la organización de la escuela.
- Conocer a los niños, adolescentes, jóvenes que tenemos «en nuestras manos» y reconocerlos, en primer lugar, como tales: niños, adolescentes, jóvenes.
- Resistir a educar en Auswichtz. Los procesos de guetización repositionan los territorios urbanos y el nuevo ascenso de la miseria encierra «un espiral descendente, de ruina imparabla, el crecimiento de la violencia étnoracial, la xenofobia y la hostilidad hacia los pobres y entre ellos» (Wacquant, 2001:170). Una lógica de campo de concentración habita el gueto y la preocupación es que no salgan de allí, mantener bajo control el conflicto y repartir saberes empobrecidos para los sobrevivientes.
- Repartir conocimiento y comprender el porqué de tanto tutelaje para desistir de él.
- Poner en acto una pedagogía ¿liberadora?, ¿emancipadora? O, tal vez, con menos grandilocuencia, que atienda la relación entre igualdad y educación, a sabiendas de que, a pesar de las contradicciones, pueda sostener la búsqueda y despliegue la imaginación como un acto de rebeldía.

En definitiva, constatar que «la prueba de la igualdad es una prueba práctica, en acto» (Rancière, cit. en Vermeren y otros, 2003:46) que implica batallar por las palabras, constituirse en tanto docentes como sujetos de derecho que requerirá de una relación dialéctica que contemple simultáneamente transformaciones en la posición docente que serán posibles de concretar si se desplaza la fijación a la que quedan sujetos los alumnos por su condición social y educativa de inferioridad, subalternidad, fracaso y, actualmente, peligrosidad. Se torna necesario no reforzar en la escuela las amargas experiencias a las que son sometidos y recuperar todas las dimensiones humanizantes que niega y quiebra la exclusión y la pobreza extrema (Arroyo, 2000).

La educación y la igualdad adquieren sustancia, materialidad, cuando pedagógicamente la tarea de enseñar se amarra a la condición humana. No hay oficio de enseñar posible de ser ejercido si no hay niños, adolescentes, jóvenes y adultos que sean sujetos sociales, políticos y pedagógicos ubicados como tales en el terreno de los derechos.

A sabiendas de los desasosiegos, es válido compartarlos, pero obstinarse en que no sea la pura fatiga la principal enemiga de la libertad y el centro de nues-

17. Se hace referencia a sabidurías populares, a saberes colectivos no legitimados como tales, que la escuela no recupera. Sin que por ello se desestime el saber de los pensadores, contemporáneos o no, que agujerean la racionalidad instrumental del capitalismo y que tampoco traspasan los muros escolares.

tra experiencia educativa. Y, si bien no podemos ofrecer grandes relatos de progreso que han provocado tanto horror en el mundo, asumamos la responsabilidad por este presente histórico.

La posibilidad de enseñar no se reduce a contar el pan repartido cuando no lo hay o conformarse con las migajas, sino a la comprensión de que, si no hay más panes para todos ni más saberes para todos es porque otros los acumulan para el capital sin importar costos, ni vidas humanas, ni los tres mil millones de personas en situación de pobreza en el mundo. Por lo cual, disputar el reparto junto con el reconocimiento requiere tanto de las mejores políticas educativas para que desigualen en pos de la igualdad y de sujetos dispuestos a ponerla en juego, como también desistir de la victimización y poder sostener la justa palabra. Interrumpir la repetición, reponer el acto educativo allí donde sea «necesario inventar el contenido en el lugar mismo de la diferencia mínima, donde no hay casi nada» (Badiou, 2005).

Es en estas últimas palabras que la falta de certezas no resta convicción sobre la necesidad de una reapropiación del sentido del presente que permita hacer confluir las voluntades y la decisión política necesaria para una transformación que ubique a la igualdad en tensión, dándole lugar y nombre propio a la educación.

Bibliografía

- AGAMBEN, Giorgio (2005), *Estado de excepción*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- ARROYO, Miguel (2000), *Oficio de mestre: Imagens e auto-imagens*, Petrópolis, Vozes.
- AUYERO, Javier (2005), *La política de los pobres. Las prácticas clientelistas del peronismo*, Buenos Aires, Manantial.
- BADIOU, Alain (2005), *El siglo*, Buenos Aires, Manantial.
- BOURDIEU, Pierre (1999), *La miseria del mundo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- CABEDA, Luis (2003), «Para Coparte», en Inés Dussel y Silvia Finocchio (comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- CASTEL, Robert (2004), *La inseguridad social ¿Qué es estar protegido?*, Buenos Aires, Manantial.
- (1997), *Las metamorfosis de la cuestión social: Una crónica del salariado*, Buenos Aires, Paidós.
- DE CERTEAU, Michel (1996), *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de Hacer*, México, Universidad Iberoamericana.
- DERRIDA, Jacques y Anne Dufoutmantelle (2000), *La hospitalidad*, Buenos Aires, De la Flor.
- KESSLER, Gabriel (2004), *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires, Paidós.
- ORTIZ, Renato (2000), *Modernidad y espacio. Benjamin en París*, Buenos Aires, Norma.
- REDONDO, Patricia (2004), *Escuelas y Pobreza, entre el desasosiego y la obstinación*, Buenos Aires, Paidós.
- y Sofía Thisted (1999), «La escuela en los márgenes», en Adriana Puiggrós e Inés Dussel, *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*, Rosario, Homo Sapiens.
- SVAMPA, Mariastella (2001), *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*, Buenos Aires, Biblos.
- ULLOA, Fernando (2004), «La ternura y la crueldad en el lazo social», conferencia dictada en la Escuela de capacitación (CePA) en el Seminario *La tarea de educar en las instituciones maternas*, Buenos Aires.
- VEREMEN, Patrice y otros (2003), «La actualidad de El maestro ignorante. Entrevista a Jacques Rancière», en *Cuaderno de Pedagogía*, n° 11, Centro de Estudios en Pedagogía Crítica, Buenos Aires, Del Zorzal.
- WACQUANT, Loic (2001), *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*, Buenos Aires, Manantial.
- ZAMBRANO, María (1998), *Filosofía y Poesía*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ZEMELMAN, Hugo (1994), «Racionalidad y Ciencias Sociales», en *Suplementos*, Barcelona, Anthropos.

Patricia Redondo

Educadora e Investigadora. Magister en Cs. Sociales con mención en Educación (FLACSO Argentina). Investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Especialista en la temática de Educación y Pobreza. Coordinadora del Proyecto de Formación e Investigación en Escuelas de Sectores Populares del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires. Ha publicado artículos de su especialidad en diversas publicaciones educativas nacionales e internacionales.

Lo que no tiene nombre: la pobreza en la educación

Antonio Romano

Una expresión recorre el imaginario pedagógico actual tratando de nombrar algo que se vuelve evanescente: la «escuela de contexto». ¿Qué significa hablar de «escuelas de contexto»? ¿Es que acaso pueden existir escuelas sin contexto? ¿De qué contexto (particular) se habla entonces? ¿Qué relación particular existiría entre estas escuelas, en la cuales parece tornarse ineludible su referencia al contexto, y ese mismo contexto al cual se nombra cuando decimos «escuelas de contexto»?

Quizá para el lector pueda resultar insignificante comenzar el artículo preguntándose por el sentido de una expresión cuando lo que intentamos abordar son cuestiones tan serias como la cuestión de la pobreza en la educación. Puede que así sea, no obstante, por el momento sólo podemos argumentar en nuestro favor que la expresión plantea uno de los enigmas que condensa parte de los problemas centrales en la educación actual.

¿Cuál es la centralidad de esta expresión? O, mejor dicho, ¿qué es lo que se pretende nombrar con esta expresión eufemística «contexto»? ¿Por qué después de la década de los 80 comienzan a proliferar las caracterizaciones de las escuelas que rompen con la forma tradicional de nombrarlas? ¿Qué es lo que se vuelve tan difícil de nombrar?

Creemos que aquí está una de las claves del planteo que intentaremos desarrollar.

Desde la década de los 80 en adelante, un nuevo problema aparece en el horizonte de las escuelas. Parecería que éstas ya no pueden ser nombradas con el sustantivo *escuela* a secas sin que se perciba que falta nombrar algo, algo sin lo cual la referencia a la escuela parecería insuficiente. Nos referimos a la irrupción de las nuevas formas de denominación que establecen diferentes caracterizaciones para a las escuelas: «escuelas de requerimiento prioritario», «escuelas de contexto adverso», «escuelas de contexto crítico», «escuelas de contexto socio-cultural crítico».

No obstante, la adjetivación de las escuelas no es una cosa nueva. Por lo menos podemos rastrear desde 1917 la aparición de la especificación del tipo de escuela en relación al medio en el cual desarrollan su actividad, momento de la creación de las «escuelas rurales». La escuela concebida hasta ese momento «única» se descubre como urbana y plantea la necesidad del reconocimiento de un tipo de programa y de propuesta diferente para el campo. Desde ese momento, es imposible hablar de escuela sin mencionar al menos a qué tipo de escuela estamos haciendo referencia.

Sin embargo, existe una diferencia importante que distingue los criterios de especificación. Escuelas *urbanas* o *rurales* hace referencia a los diferentes «medios» en los cuales la escuela está ubicada y desarrolla su accionar («medio rural» o «medio urbano»). En cambio, las escuelas de *requerimiento prioritario* parecen estar nombrando otra cosa, el descubrimiento de otro fenómeno que parece preanunciar esta nueva denominación: ya no el descubrimiento de otra realidad diferente de la ciudad, sino de un nuevo tipo de pobreza. Nos referimos al descubrimiento de la «pobreza urbana». Esta «nueva pobreza» va a ser caracterizada como «marginalidad», «exclusión», «procesos de exclusión», etc. Cada perspectiva va a ofrecer una explicación diferente de acuerdo a la forma en que ésta se conceptualiza.

No obstante, a pesar de esta pluralidad de perspectivas, un discurso se va a transformar en hegemónico: el discurso que nombra a esta nueva pobreza como «marginalidad» y que la concibe, en última instancia, como un producto del sistema educativo. Desde esta perspectiva, «marginalidad» es uno de los sinónimos de «deserción» educativa. Esto implica que la «trayectoria escolar» es similar a la «trayectoria social», volviendo intercambiable lo escolar por lo social y viceversa¹.

Este nuevo discurso, aunque pretende afirmarse, como sus precedentes, en la importancia del «reconocimiento de la diversidad» como condición para pensar las diferentes realidades de las escuelas, termina por clausurar dicha posibilidad al reconocer como la principal fuente de «diversidad» a la pobreza. La caracterización de las escuelas, finalmente, está definida en función de su relación con los contextos de pobreza. Esto pone en evidencia la relevancia estructurante que tiene dicha problemática para definir sus contenidos, así como su incapacidad para poder afirmarse desde otro lugar. Lo paradójico de este discurso está en que aquello que busca combatir (la pobreza) finalmente es aquello desde lo cual se estructura.

1. De ahí que no se conciban diferencias entre la política educativa y las políticas sociales o, mejor dicho, que la política educativa se transforme en una política social. Incluso llegando al extremo de plantear que la educación debe cumplir progresivamente «el rol de un Ministerio de Bienestar Social» (Rama, 1999). Para profundizar esta discusión véase Marziani, Romano y Salti (2003).

Relectura de la tradición pedagógica

Pero antes de continuar con el análisis del discurso pedagógico hegemónico, creemos necesario *historizar* la forma en que el discurso educativo comienza a pensarse en plural. Solamente rastreando estos discursos podremos percibir el empobrecimiento que implicó la utilización de la nueva jerga sociopedagógica. Pero además, creemos útil esta vuelta hacia atrás porque también permite pensar otras formas de abordar el problema de la pobreza en la educación.

De la escuela *primaria* a la escuela *rural* y *urbana*

Aunque el origen de la escuela rural en Uruguay pueda remontarse hasta principios del siglo pasado, es recién en la década de los 30 y 40 que el pensamiento pedagógico logra madurar una propuesta articulada. Una obra que va a marcar un punto de inflexión en la historia de la pedagogía en Uruguay es el trabajo de Agustín Ferreiro, publicado en 1936. Este trabajo sintetiza la producción y experiencia que los maestros rurales vienen realizando hasta ese momento². El título de la obra de Ferreiro, *La enseñanza primaria en el medio rural*, plantea la ruptura de una equivalencia: la identificación entre la «escuela primaria» y la «enseñanza primaria».

Dicha ruptura surge de la necesidad de pensar la especificidad de la enseñanza primaria en un medio diferente al urbano, medio con el cual la escuela había mantenido una relación casi simbiótica³. En este trabajo, la enseñanza primaria se diferencia de la escuela, porque ésta se diversifica en dos tipos diferentes: las escuelas *urbanas* y las escuelas *rurales*. La escuela primaria ya no puede ser uniforme, sino que es necesario establecer la especificación del medio en que está inserta.

No obstante, el planteo de Ferreiro supone un doble movimiento. Al tiempo que permite una diferenciación que plantea la especificación de los contextos de actuación, vuelve a unificar la idea de educación común a través del concepto «enseñanza primaria». Unifica lo que la separación en dos tipos de escuela corría el riesgo de fracturar: la idea de una escuela pública única.

2. El «trabajo, sin duda, refleja parte del movimiento que se venía gestando desde las bases del magisterio nacional» (Demarchi y Richero, 1999:30).

3. Nadie mejor que Marduec Estrada captó hasta qué punto existe una conexión orgánica entre la escuela y la ciudad. En uno de los capítulos de *Cabeza de Goliat* que se denomina «Los modelos del ciudadano» lo plantea del siguiente modo: «Como la naturaleza enseña a sus hijos, la ciudad enseña a los suyos. Estos son los hijos de la ciudad, que tienen un programa social de vida aprobado por un Consejo. La naturaleza posee sus propios métodos didácticos y la ciudad también, con su programa tan estricto que el que no cumple sucumbe. Los que la ciudad aprueba convienen a su civilización propiamente dicha: la pedagogía es su maternidad. La escuela es la plenitud del niño de la ciudad, y allí donde se le enseña a manejar las armas y a obedecer con fe los mandatos del jefe, alcanza su plenitud. *El bosque es la existencia sin texto; en la ciudad es al revés*» (Martínez Estrada, 1968:43).

Esta tensión se va a plantear y resolver de diferentes maneras a lo largo de las décadas siguientes. El movimiento que plantea la necesidad de creación de una «nueva escuela rural»⁴ comienza a tomar conciencia de su propia especificidad. La escuela rural no es sólo la traslación de la escuela primaria al campo, sino que ésta debe ser capaz de dar respuestas específicas a las necesidades educativas de su medio. Así comienza a desarrollarse la producción de una nueva pedagogía o una nueva «doctrina pedagógica»⁵ (Demarchi y Richero, 1999).

A partir de la experiencia que se desarrolla en las dos décadas anteriores en el medio rural, la escuela comienza a cuestionar la primacía del criterio «ciudadano» como único criterio desde el cual pensar el accionar de la escuela. El problema de pensar un modelo «universal» de escuela lo expresa Castro (1944) del siguiente modo: «Hay un criterio ciudadano que lo invade todo, que lo resuelve todo a su manera y que pretende reducir la realidad a sus particulares puntos de vista».

El nuevo movimiento cuestiona la hegemonía del «criterio ciudadano» que pretende imponer soluciones uniformes sin contemplar las particularidades del medio. La universalidad comienza a ser objeto de disputa y diferentes posiciones van a entrar en juego. La pregunta que vertebrará las diferentes posiciones es: ¿son diferentes las funciones de la escuela rural de las de la escuela urbana o se trata de una misma función que se desarrolla en medios diferentes?

Relación escuela (rural) y medio

La reflexión vinculada a la experiencia la «escuela rural», entonces, va a plantear como una de las puntos del debate pedagógico la forma en que se piensa la relación de la escuela con el medio. Por un lado, como ya lo vimos, se va a desarrollar una fuerte crítica hacia la forma en que se piensan los programas escolares, los cuales están estructurados en base a una concepción urbana. Por otro lado, se plantea la discusión a propósito del «radio de acción» de la escuela. Sobre este punto la pregunta que se abre es a propósito de cuánto puede la escuela influir sobre el medio y, como contrapartida, cuánto influyen las condiciones del campo en el éxito o el fracaso de la escuela.

Para captar los antecedentes de esta discusión es necesario retrotraerse a la fundamentación del Programa para Escuelas Rurales de 1917. En este programa se establece:

4. Es de destacar que las propuestas de «escuela nueva» estuvieron fuertemente vinculadas a los movimientos de maestros rurales.

5. Confirmando la pertinencia de la elección del título de la obra citada de Demarchi y Richero podría citarse la introducción a los Anales de Instrucción Primaria (1949:3), donde se publican los materiales presentados y aprobados en el Primer Congreso de Maestros Rurales de 1949, la cual comienza señalando que en el transcurso de los últimos años «se ha ido creando en torno a la escuela rural un cuerpo de doctrina que tiende a actualizar su función».

Sería preciso que cada escuela fuera una *pequeña granja modelo* que sirviera de ejemplo y estímulo, que hiciera surgir a su influjo grandes granjas que la rodearan, que hiciera del distrito antes impasible y desidiado un medio activo y emprendedor: el que mejor lo consiga, ése será el mejor maestro (cit. en Soler y otros, 1987:28).

Las expectativas planteadas en relación a la escuela y el maestro son expresión del mejor optimismo educacionista: la fantasía de una escuela que fuera una versión pequeña de una granja que sirviera como modelo de las granjas que debían desarrollarse a su alrededor. El desarrollo del campo dependería del influjo que pudieran llegar a producir las escuelas granjas, que bien podrían ser concebidas como escuelas *de granja*.

El efecto esperado no se caracteriza por su modestia. La escuela «que hiciera del distrito antes impasible y desidiado un medio activo y emprendedor» será una escuela que logre sus objetivos. Desde esta perspectiva, se propone generar dinamismo en el distrito⁶ para que se transforme en un medio activo y ésta será una responsabilidad de la escuela. En la versión fundacional de la escuela rural, ésta no sólo debe conectarse con la vida, sino que debe ser capaz de crearla.

Esta preocupación estará presente de diferentes formas en los debates pedagógicos. Es en la escuela rural donde los educadores consideran que se manifiesta con más fuerza la desconexión entre la vida y la escuela. Y las consecuencias de esta desconexión serán mucho peores allí, puesto que la escuela es la única agencia de formación. El tipo de hombre que está formando la escuela se contrapone con aquel que necesita el campo. Ferreiro, ya en 1933 en el primer Congreso Nacional de Maestros, planteaba:

Mientras que las ciencias de aplicación se enseñen en forma que los alumnos no tengan necesidad de levantarse de las bancas, las escuelas seguirán formando receptores, que serán activos en lo que se relaciona con las especulaciones del pensamiento y con el goce de la emoción estética pero serán pasivos desde el punto de vista de la acción. *Propio para la vida de la ciudad, pero impropio para el campo*; la charla de café, el libro, las audiciones de radio, los espectáculos públicos, se constituyen para él en un fin de la vida y no un medio para el mejoramiento de la acción (Ferreiro, 1946:15).

No obstante, es interesante la solución que el propio Ferreiro propone: no se trata de ruralizar la escuela, sino que «*hay que urbanizar los campos*» ésta debe ser la directiva fundamental de la nación y, como consecuencia, la directiva funda-

6. Un distrito es sólo una unidad geográfica, desierra, sin vida. Un medio supone algo que actúa, que tiene o alberga vida.

mental de la escuela. A ésta le corresponde la formación de un nuevo tipo de campesino» (cit. en Soler y otros, 1987:38).

El campo sigue siendo el lugar de la barbarie⁷. El funcionamiento de la escuela está desajustado, pero esto no implica que el potencial civilizatorio de ésta se pierda; se trata de reinventarla para ajustarla a las nuevas tareas que el medio le plantea.

Un capítulo especial de esta discusión se plantea en torno a la formación del campesino. El campesino como sujeto de la educación comienza a tener visibilidad en el momento en que aparece un problema social: la emigración del campo a la ciudad y el consiguiente despoblamiento del campo.

Ésta va a ser parte de la discusión que se instala en el Primer Congreso Nacional de Maestros (1933). La definición del temario incluye como uno de los siete puntos de discusión la cuestión de cómo pensar la «Organización de la escuela rural en forma que influya para evitar la despoblación de los campos».

En dicho Congreso se plantearon discusiones encendidas. Una de las intervenciones, representativa del espíritu del Congreso, es la del maestro Ferrarí Ramírez, quien plantea la cuestión del siguiente modo: «El problema básico nacional, sin solución desde que la nación se constituyó libre e independiente, es la población del territorio y la fijación a ese territorio de los hombres dedicados a su cultivo» (cit. en Soler y otros, 1987:38).

Contra esta posición va a polemizar Julio Castro en la siguiente década. Éste se lanza contra los representantes de la posición que él define como «colonizadora»⁸: «Ellos creen que hacer enseñanza rural es fijar el hombre rural al campo, evitando que se desplace hacia los centros urbanos». Es así que «hemos estado setenta años tratando de colonizar la campaña imponiéndole una cultura de extracción ciudadana. Y la campaña se ha resistido» (Castro, 1944:6).

La educación (rural) pensada desde la ciudad pretendía la «fijación a ese territorio de los hombres dedicados a su cultivo». No obstante, la solución planteada para este problema no implicaba promover el estilo de vida del campo, sino todo lo contrario. En este sentido, la acción que pudiera desarrollar la escuela debería ofrecer lo que la campaña no tiene:⁹ cultura.

7. «La escuela debe ser una muestra viva de todos los recursos que la civilización puede poner al servicio del campo» (cit. en Soler y otros, 1987:38). La expresión plantea la existencia de una contradicción: la civilización debe poner al servicio del campo aquella que el campo —por naturaleza— no posee.

8. Unos años antes, Mariátegui (1970) expresaba que uno de los problemas centrales de la realidad peruana estriba en el espíritu que anima la forma en que se asimilan las ideas y los hombres de otras naciones. Este espíritu reproduciría lo que Puiggrós (1998) plantea como la «escena fundante» de la pedagogía latinoamericana: Hernán Cortés leyendo los *Requerimientos* a los Nahuas. Ésta representaría la actualización de la imposición y colonización de una cultura por otra. En el mismo sentido, Mariátegui (idem:81) concluye que: «La educación nacional [...] no tiene un espíritu nacional: tiene más bien un espíritu colonial y colonizador».

9. De ahí las metáforas asociadas a las formas de representación del campo, como por ejemplo «desierto», «despoblado», etc. y el sentido de expresiones como «campaña del desierto» o >

Desde la perspectiva de Castro, el espíritu colonizador estaría presente en la medida en que no se reconoce ningún elemento del campo como propiamente cultural. La oposición *ciudad/campo* tendría un correlato término a término con *cultural/ignorancia* y *civilización/barbarie*. De ahí que se plantee la necesidad de «civilizar al campo». Una expresión que podría sintetizar este «ideal colonizador» aparece en un texto de Reina Reyes (1943:112):

La educación es una transmisión de formas de vida, realizada por las generaciones adultas a las nuevas generaciones [...] En nuestro medio rural la deficiencia de estos [...] modos de transmisión es agravada por la necesidad de enseñar a vivir, no solamente a los niños y a los jóvenes, sino al hombre ya formado [...] Esto es evidente ya que *hay que conquistar para la civilización a toda la población rural*.

Entonces, la «educación nacional» sería colonial porque no todos los grupos sociales son reconocidos como portadores de tradiciones que puedan ser incluidas como parte de la cultura a ser transmitida por la educación. Algunos sectores, los urbanos, son portadores de cultura; el resto son ignorantes o bárbaros; que en este caso son sinónimos.

Ésta es la crítica que Castro formula al modelo de educación que ofrecen las escuelas, el cual plantea que la solución propuesta, en lugar de resolver el problema, termina por agravarlo, puesto que: «Hemos contribuido así a arrancar a los hombres del campo separándolos de lo que debió ser su destino, impulsados por el convencimiento de que cultura quiere decir vivir y hacer como se hace y se vive en la ciudad. Y hemos contribuido así a generar el difícil problema de la despoblación del campo» (Castro, 1944:6).

Una nueva vuelta de tuerca: de la escuela rural a la escuela primaria

La intervención de Reina Reyes en el debate introduce una nueva dirección a la discusión. Reyes pretende recuperar la unidad de finalidad que la escuela debe mantener, más allá del medio particular en que ésta desarrolle su accionar. Confronta sobretodo con Castro, quien radicaliza su posición al afirmar que la escuela rural no sólo debe ajustarse al medio, sino que posee una identidad propia. Su trabajo se propone demostrar «la *autenticidad* de la escuela rural». Esto supone admitir «el derecho que le asiste a que se le reconozca como una institución que tiene sus raíces en su propio medio, y sus fines auténticos, que no son otros que los de la sociedad a la cual pertenece» (Castro, 1944:6).

< «colonizar el campo». Esta última expresión tiene una ambigüedad que permite hacer referencia tanto a la idea tradicional de poblar el lugar como de «civilizar», poniendo en evidencia la existencia de un supuesto «vacío» que vuelve intercambiable lo cultural y lo poblacional.

En un trabajo presentado para el concurso «La escuela rural que el Uruguay necesita», Reina Reyes se formula una serie de preguntas que cuestionan los términos de la discusión¹⁰. Para esta educadora, las finalidades educativas no pueden estar determinadas por circunstancias externas. «La diferencia entre las escuelas rurales y las escuelas urbanas responde más a circunstancias exógenas a la escuela y no a su orientación educativa» (Reyes, 1943:15).

En cambio, para Castro, las escuelas no sólo deben tener programas diferenciados, sino que además sus finalidades deben ser diferentes. La escuela (urbana) fue pensada para formar «ciudadanos», no campesinos. Por eso, «la escuela tiene un estilo de vida y el medio otro», plantea el autor. La escuela rural que actualmente existe es un «pedacito de ciudad» que surge en medio del campo. Ésta no pudo desprenderse de la condición desde la cual se la pensó. Sin embargo, la escuela debe ayudar a que el hombre pueda encontrar su destino en el medio en el que le toca vivir. Por eso, los fines no pueden ser pensados como exteriores al tipo de sociedad para la cual forma.

Castro se defiende contra la acusación de pretender crear dos tipos de sociedad diferentes planteando que quienes realizan dichas críticas generalmente pretenden reducir las dos sociedades a una sola, haciéndolo en beneficio de la urbana.

Lo que queremos es que la sociedad rural y la urbana tengan, cada una de ellas, sus valores propios y que conservando su naturaleza se complementen en acción de reciprocidad (Castro, 1944:6).

[En este sentido], la escuela rural debe ser distinta de la escuela urbana. No porque la escuela rural deba convertirse en una escuela de agricultura o de enseñanza agropecuaria. Lo que impone la diferenciación es el distinto tipo de sociedad (idem:50).

Por tanto, no se pretende que la escuela rural tenga fines diferentes que los educativos (por ejemplo, productivos) sino porque el tipo de sociedad al cual se dirige lo reclama.

Por el contrario, para Reyes, la transformación de la escuela debe operar en una clave unificadora, puesto que las circunstancias terminaron por reducir las diferencias entre las escuelas a «la duración del ciclo de enseñanza y en la limitación de los conocimientos a impartirse» y esta se vuelve insostenible si se afirma como principio el carácter «general» y «mitario» de la enseñanza primaria.

10. Algunas de las preguntas que lanza Reyes (1943:14) son las siguientes: «1º- ¿Cómo podemos hablar de la escuela rural que el Uruguay necesita cuando estamos tan lejos de tener una escuela urbana que responda a las necesidades de la hora? 2º- ¿La escuela, según las características del ambiente en que funciona, tiene tan distintas finalidades para la educación, que deba ser por ella clasificada? [...] 4º- ¿Basta un plan educacional para reformar la vida campesina?».

Reyes (1943:33) defiende el principio político-pedagógico de que «la educación del niño no puede depender de lugar de nacimiento, ni de las ocupaciones de su padre, porque esto reduce *el valor de lo humano*».

Esta afirmación de principio va a conducir a criticar todas aquellas concepciones pedagógicas que conduzcan a una especialización prematura. La «formación general» es un imperativo que se deriva de las consecuencias a que puede conducir la división del trabajo en las sociedades contemporáneas, la cual «ha hecho perder la visión del *hombre integral*».

En ese error incurrimos cuando queremos hacer del hombre de nuestros campos un productor agrario exclusivamente, sin recordar que hasta para llegar a serlo en forma eficiente para él mismo y para la sociedad, deberá tener una *cultura general*, es decir, un modo de sentir, de pensar y de obrar de acuerdo a la concepción de la vida completa que implica una verdadera democracia (idem:86).

Para Reyes, la educación debe estar lo más lejos posible de la especialización. Por eso, la educación debe hacer todo lo contrario: formar una persona capaz de convivir en una sociedad en la cual pueda sentir, pensar y obrar de acuerdo a una «concepción de la vida completa». La educación, para Reyes, aspira a formar ciudadanos, en la medida en que no puede separarse la formación de una idea de universalidad (cultura general) y de la participación de todos los individuos en esa universalidad (la democracia).

La misión educativa de la escuela, entonces, no puede depender del medio en el cual ésta desarrolla su acción. Si el objetivo es desarrollar lo humano en cada sujeto, es decir, aquello que es común a los miembros de esa sociedad, entonces todo aquello que no esté en función de este objetivo se vuelve un elemento exógeno o accidental a la educación. «La escuela primaria del campo no debe tener como finalidad formar campesinos, como tantas veces se ha sostenido, sino formar seres preparados para vivir de acuerdo a su naturaleza» (idem:88).

De ahí que para Reyes, si se trata de un país democrático, ha de admitirse que existe una finalidad única para la educación. Esto implica que «no podemos admitir escuelas primarias diferenciadas por su función. [...] La clasificación entre escuelas rurales y urbanas es solamente aceptable como clasificación del medio en que la escuela actúa». En este sentido, «para evitar el error que la clasificación supone [...] sería preferible enunciarla de forma tal que el adjetivo rural modifique, no al nombre escuela sino al medio en que desarrolla su labor. Una correcta expresión podría ser «Escuela de Comunidad Rural» aunque nos inclinamos a admitir la conveniencia de denominarla simplemente *Escuela Primaria*» (idem, 1943:28).

Educación y sociedad

El movimiento que conduce a Reyes a recapturar la unidad de la escuela primaria no puede desconocer la particularidad del medio en que la propia escuela (rural) debe desarrollar su acción. Las condiciones de atraso social, cultural y económico son reconocidas por casi todos los actores educativos de la época¹¹. Las diferencias no están en la aceptación del diagnóstico, sino en las respuestas que se plantean.

En el caso de Julio Castro existen diferencias importantes en función del «tipo humano» al que se dirige la acción de la educación¹². Ésta debe anclarse en las propias necesidades a las cuales debe dar respuesta: para los medios ganaderos debe ser diferente que para los agrícolas. No se puede separar la educación del medio, aunque tampoco se debe confundir con éste. La escuela debe alimentarse del entorno y contribuir a elevar la vida de los habitantes de ese lugar.

No obstante, existe una excepción a esta situación. Se trata del «pueblo de ratas». En este caso, la acción de la educación está pensada en una sola dirección. Aunque Castro plantea como principio de intervención educativa siempre «partir de lo que hay», en el caso del rancharo rural, nos encontramos con que lo que hay es «miseria» y «abyección». En esta situación nada de lo que existe puede ofrecer soporte positivo para el desarrollo de una propuesta. Por eso, comparte con Ferreiro que la respuesta educativa a los niños y jóvenes que viven en los «pueblos de ratas», debe ser la creación de «escuelas con internado» (Demarchi y Richero, 1999:43).

Castro integra el «movimiento de nueva escuela rural», del cual es uno de sus exponentes más importantes. Este movimiento tiene como objetivo apuntar a la transformación de la campaña, pero plantea que la acción de la educación debe estar acompañada por la necesaria complementación de otras políticas de desarrollo, sobre todo la reforma agraria (Soler y otros, 1987).

En este sentido, Reyes comparte con este movimiento que «la reforma de la sociedad rural no puede realizarse por la sola obra de la educación». Y propone, para desarrollar esta compleja tarea de transformación social, la expansión de la educación rural a todos los grupos etarios. La acción de la escuela es insuficiente, porque abarca solamente a las nuevas generaciones. Reyes propone para

11. «No es extraño, pues, que la escuela rural comenzara a constituir un problema social más que pedagógico. Todas las obras de la época describen los problemas del medio como maten determinante del éxito o fracaso educativos» (Soler y otros, 1987:34).

12. «Generalmente en la capital se considera a los habitantes de tierra adentro como pertenecientes a un mismo tipo social, sea cual fuere su medio de origen. Pero en realidad ésta es una clasificación simplista. Los hombres del campo son distintos a los de la Capital, pero igualmente los son entre sí, si se comparan los hacendados con ganaderos o con habitantes de los centros poblados. Por eso es necesario hacer la caracterización correspondiente» (Castro, 1944:11).

esto la creación de los «Centros de Educación y Asistencia Social». Éstos serían unidades de intervención que abarcarían la coordinación de varios servicios del Estado, actuando en forma conjunta. La idea es que dichos centros amplifiquen la acción de la escuela primaria, respondiendo a «la necesidad de ampliar el radio educativo escolar hasta el adolescente, la mujer y el adulto, completando esa acción con la asistencia y defensa social que el niño necesita» (Reyes, 1943:114).

Es interesante que tanto Reyes como Ferreiro, aunque en posiciones diferentes, planteen la necesidad de ampliar el radio de acción escolar en la campaña.

Ferreiro (1946:286) plantea una nueva definición de la escuela, una escuela que podríamos denominar como «bullmica»: «La escuela será hasta el último centímetro de superficie comprendido en un círculo de 5 kilómetros de radio, tomando como centro el local escolar. Nada de lo que ocurra dentro de esa zona acaezca fuera de la escuela, estará dentro de ella».

La escuela pasa así a superponerse con el territorio. La responsabilidad por la acción educativa debe ejercer su influjo sobre toda la zona que comprende su radio geográfico. Por eso, agrega que «iremos a otra ampliación del servicio: todo ser humano, habitante de la zona, sea cual sea su edad y condición, será considerado como alumno de la escuela» (ibídem).

Reyes cree igualmente en la acción de la educación. No obstante, nos advierte que «existe una tendencia equivocada a identificar educación con escuela» que puede llevarnos a conclusiones erradas, sobre todo cuando pensamos que la única acción educativa pensable en la campaña sea la que se desarrolla desde la escuela. «Esta posición equivocada se pone de manifiesto cuando se plantea el problema de la educación rural, porque en realidad el contenido conceptual que se da a ese problema es mucho más amplio que el que se dice en relación a la escuela queriendo comprender en él toda la obra educativa a cumplirse en nuestra campaña» (Reyes, 1943:112).

Ni la escuela se puede identificar con la educación, ni tampoco el medio puede cambiar por la sola acción de la educación. «La reforma de la sociedad rural no puede realizarse por la sola obra de la educación, debiendo cooperar con ella una nueva organización social y económica» (ídem:15).

De ahí que proponga la creación de los «Centros de Educación y Asistencia Social». Dichos centros, como planteáramos antes, estarán formados por la convergencia de los diferentes organismos del Estado, los cuales serían creados para responder a necesidades específicas de la población. Serían como una suerte de microestado creado para atender las características específicas de la población rural. En este conglomerado de instituciones funcionará «la escuela primaria con la máxima libertad y autonomía».

El movimiento que realiza Reyes es doble. Por un lado, plantea la necesidad de ampliar la presencia del Estado en las zonas rurales a través de la creación de instituciones capaces de ejercer una acción educativa que pueda abarcar la totalidad de la población. Pero, por otro lado, vuelve a recuperar la especificidad de

la función de la escuela. Dado que la educación no se identifica con la escuela, es posible separar la función específica de esta última como aquella institución destinada a formar a las nuevas generaciones. La acción educativa sobre el resto de la población del campo se debe desarrollar desde otras instituciones.

Para Reyes, la reforma de la sociedad no puede confundirse con la reforma de la educación. Y la educación no se confunde con la escuela. Estos dos movimientos recuperan la idea de «universalidad» de la escuela primaria, la cual tiene como cometido no la reforma del campo, sino la formación (general) de las nuevas generaciones, aporte específico de la escuela al desarrollo de la sociedad uruguaya. Contraponen una escuela específica y universal, opuesta a la idea de Ferreiro de articular una propuesta de escuela que no deje nada ni nadie fuera de su acción educativa. La autora parte de una concepción que relativiza el poder de la educación para influir sobre las «formas sociales». Las instituciones educativas, la escuela o cualquier otra, para poder funcionar en forma eficiente «deben guardar armonía con las formas sociales que las determinan, para poder modificarlas por su influencia» (ídem:115).

¿Cómo es posible que se parta del supuesto de que las formas sociales *determinan* las instituciones educativas y al mismo tiempo que éstas puedan ser *modificadas* por su influencia? Esta contradicción que expresa Reyes refleja las contradicciones del pensamiento pedagógico que se debate entre recuperar el legado ilustrado de la educación según el cual ésta contribuye a combatir los males de la ignorancia, como condición para el avance de los pueblos, y al mismo tiempo reconoce las limitaciones que las formaciones sociales ejercen sobre cualquier proyecto educativo. Reyes plantea encontrar una respuesta al lugar de la educación con una expresión paradójica: «No es posible la cultura si la miseria no acuerda facilidades para educarse y no es posible la superación económica de los pueblos si la vida individual no está enriquecida por la educación» (ídem:112).

No obstante, tampoco se plantea que la educación no pueda desarrollarse¹³. Este punto nos parece particularmente relevante, puesto que la «miseria» no impide la posibilidad de que la educación pueda acontecer. Lo que se establece claramente son los límites de la educación como factor para el desarrollo sin que medie la acción de otras instituciones.

Nos parece importante esta distinción porque todo el discurso que se va a desarrollar en las décadas posteriores confunde la denuncia de las condiciones de vida de importantes sectores de la población con la duda a propósito de las posi-

13. No obstante, no puede negarse la tensión que existe entre este planteo y el otro formulado por la autora: «la educación del niño no puede depender del lugar de nacimiento, ni de las ocupaciones de sus padres, porque esto reduce el valor de lo humano». Una lógica de análisis factual, propia del discurso sociológico, pareciera no poder evitar entrar en contradicción con una lógica basada en los derechos cuando nos encontramos en los límites de la educación».

bilidades de éstos de desarrollar su humanidad. Denunciar la miseria no puede ser sinónimo de aceptar la imposibilidad de educar, sea en las condiciones que sea. Porque esto sería resignar la posibilidad de que estos grupos sociales puedan ser reconocidos como miembros en iguales condiciones que el resto de la población. El reconocimiento del otro como igual no puede advenir ninguna condición.

El «nuevo» discurso de la sociología de la educación

Un nuevo discurso¹⁴ comienza a plantear una relectura de la discusión que se desarrolló varias décadas antes a propósito de la especificidad de la escuela rural. La preocupación ahora radica en buscar la forma de «subsana» las «diferencias de calidad de los servicios educativos». El debate pedagógico se desplaza de la cuestión de la relación entre escuela y medio a «las diferencias culturales entre escuela y *medio popular*» (Rama, 1987:73). Según esta perspectiva, el problema está en la distancia cultural entre aquellos a los que se dirige la educación (medio popular) y la «cultura» que la escuela intenta transmitir.

La preocupación por la escuela rural, según este discurso, era una preocupación por los pobres. La caracterización de «medio popular», para dar cuenta de aquello con lo que se relaciona la escuela, tiende a reducir la preeminencia de cualquier factor, por ejemplo de origen «geográfico», al de origen social. Y en esta operación lo que desaparece es la posibilidad de existencia de un medio diferenciado. El medio termina por transformarse en el contexto en el cual se pueden identificar grupos sociales. El «problema social» pasa al primer plano, licuando toda la riqueza pedagógica del debate.

De allí que progresivamente el concepto de medio vaya desapareciendo. La preocupación por las formas de la escuela pasan a un segundo plano o están en función de la que (no) traen quienes a ésta asisten. Al mismo tiempo, los factores explicativos del éxito o fracaso escolar se desplazan de las propuestas institucionales hacia el análisis de las características de los sujetos o, mejor dicho, de los «contextos de pertenencia» de los sujetos.

La irrupción del discurso de la sociología de la educación nace en paralelo con el desarrollo y expansión de la pobreza urbana o la «periferia». La aparición de dicho fenómeno desplazará el centro de las preocupaciones pedagógicas del medio rural a las zonas urbanas. Pero también descentrará la discusión de la

14. Dos son sus exponentes más representativos. El primero es el Dr. Aldo Solari, quien ejerció la vicepresidencia del CODICEN (Consejo Directivo Central, órgano de gobierno de la Administración Nacional de Educación) durante el primer gobierno de transición posdictatorial (1985-89). El segundo es el prof. Germán Rama, quien después de desarrollar una exhaustiva investigación diagnóstico sobre el Sistema Educativo al frente de la CEPAL es designado como presidente del CODICEN durante el período 1995-2000.

oposición entre lo urbano y lo rural, llevándola hacia la oposición entre «centro» y «periferia»¹⁵ o «integrados» y «marginales»¹⁶.

La propia caracterización del problema ya nos plantea un primer inconveniente: ¿se puede caracterizar a la «periferia» como un «medio» con marcas de identidad propias? ¿No queda definido inevitablemente por su relación de oposición al centro, incapaz de remitir a una unidad de sentido independiente, como lo rural? El centro de las cuestiones pedagógicas parece haber vuelto a lo urbano. Pero este retorno a lo urbano aparece desplazado, una paradoja se instala: el centro de las preocupaciones no es, en sentido estricto, lo urbano, sino la periferia urbana, es decir, aquello que parece negarlo. Una periferia donde las condiciones de vida se aproximan más a la realidad de la pobreza rural que a la situación propiamente urbana. Es como si el «ranchero» rural hubiera emigrado a la ciudad¹⁷.

Lo urbano vuelve a ser centro de preocupación pedagógica porque allí se supone que las condiciones que tienen los niños para el desarrollo de los aprendizajes escolares se consideran insuficientes. De ahí que la mayoría de las caracterizaciones que se hacen de estas zonas pongan el acento en lo que la población no tiene, aquello que carece¹⁸. Parecería que allí la educación se vuelve imposible¹⁹, pero en un sentido diferente al que señala el psicoanálisis.

¿Cómo puede, entonces, relacionarse la escuela con un entorno al cual se considera como vacío o como carente de todo aquello que resulta imprescindible para que los aprendizajes puedan tener lugar?

No se puede definir como «medio» un entorno que se considera como el lugar de lo que no tiene nada, puesto que la única relación posible que puede

15. «A lo largo de las últimas décadas —se plantea en un documento oficial— el desafío principal para la educación Primaria, en términos de enseñanza de sectores desfavorecidos, se ha trasladado del *medio rural* a la *periferia* de las ciudades. Este fenómeno no ha sido acompañado por un esfuerzo de creación de unidades especializadas en el aprendizaje en dichos contextos como el que tuvo el Organismo desde mediados de siglo para la Educación Rural» (ANEP, 1997).

16. Según Rama (1999:33): «El problema de la educación en el medio rural fue el gran problema nacional desde los años 30 hasta 1960 [...] La *marginalidad urbana* es el problema de los últimos 20 años».

17. «Uruguay —según Rama (1999:33)— [...] tiene un grave problema de aprendizaje en niños de hogares con déficit sociocultural. [...] Antes ese problema se daba en las escuelas rurales del interior, pero esa población emigró a las ciudades formando las capas urbanas más carenciadas».

18. Véase en este mismo libro el artículo de Pablo Marrinis («Educación, pobreza e igualdad: del "niño carente" al "sujeto de la educación"»).

19. Para muestra valgan algunas declaraciones del presidente del CODICEN, Germán Rama (1999:23): «¿Cómo se enseña y recupera a los niños que vienen de un contexto más desfavorable? ¿Esos niños llegan a la escuela con *distintas capacidades de pensar y de aprender de todos los seres humanos*? [...] cuanto más temprano se incorporen, más temprano podemos intervenir [...] y así evitar esos eslabones que se forman de familias en donde se reproduce la pobreza y la peor de todas las pobrezas: la pobreza mental».

establecerse es una relación de sustitución, donde la escuela se superpone al territorio tal como lo planteaba el programa de escuelas rurales de 1917. La escuela debe abarcar a todo lo que comprende su radio de acción, colonizarlo y formarlo a su imagen y semejanza, tal como las *escuelas granjas* pretendían influir en la forma de organización del campo.

El nuevo discurso de la sociología de la educación construye el entorno con el cual se relaciona la escuela en función de las condiciones de vida de la familia²⁰. Y esto coincide con la forma de clasificación que esta disciplina incorpora para explicar los comportamientos sociales: la existencia de grupos sociales definidos en función de la estratificación social. De acuerdo a esta nueva forma de caracterizar la pobreza, ésta se constituye en el eslabón más bajo de una escala que se define en función de los niveles de ingresos. Pobreza y «carencia» pasan a constituirse casi en sinónimos desde esta perspectiva.

En este sentido, la relación que se piensa con el entorno de la escuela, con el «afuera», es una relación de aplicación, una relación que se define en una sola dirección, puesto que nada podría provenir de un espacio vacío o de una familia pobre. Donde «hay» no habría por qué intervenir. Pero donde «falta» es necesario desarrollar una serie de acciones reparadoras que permitan «compensar» y «recuperar» a los niños de su situación²¹. De ahí que el medio pase a ser definido como «contexto». La referencia al contexto se establece exclusivamente para señalar si quienes asisten a la escuela provienen de un «medio social» que le ofrece al niño lo que «necesita para aprender» o no.

En función de que éste sea favorable a los aprendizajes o no, se establece una nueva categorización de las escuelas. En realidad, las que se categorizan son solamente aquellas que se consideran como deficientes. Y ahí emerge la nueva denominación de *escuelas de contexto (sociocultural) crítico*. La denominación de las otras escuelas se mantiene sin especificación. La «escuela de contexto», entonces, podría definirse como una escuela en la que su accionar no puede ofrecer ninguna respuesta educativa posible por sí mismo. Es una escuela que pareciera estar definida en función de una situación particular o, mejor dicho, que una situación le impone límites que no puede franquear. Para poder educar se debe ofrecer antes la respuesta de otras políticas. Lo educativo termina por quedar totalmente subordinado a las políticas sociales²².

Una de las explicaciones posibles que planteamos a propósito del «éxito» de la expresión eufemística «escuela de contexto» creemos que hace referencia a esta

20. Renato Opertti (2005:224) señala que uno de los principales aportes del sue. Aldo Solari «fue su aguda y penetrante reflexión sobre las vinculaciones complejas y sutiles entre la estratificación, la desigualdad social y las instituciones educativas».

21. «Queremos actuar frenando la reproducción de la pobreza, rescatando las mentes infantiles a más temprana edad» (Rama, 1999:37).

22. Incluso podríamos plantear que la política educativa se convierte en una política social. Según >

simulación que el propio discurso oficial sanciona: existen escuelas que se caracterizan porque están ubicadas en *ciertas* zonas, que atienden a *ciertas* familias en las cuales enseñar se ha vuelto imposible. Escuela de contexto es el eufemismo que señala la renuncia de las escuelas primarias, convertida en política oficial, a enseñar en... ciertos contextos.

Las escuelas de tiempo completo

¿Cuál es el tipo de escuela que se plantea como alternativa frente a la imposibilidad de las escuelas tal como han sido pensadas para intervenir ante la realidad que plantean estos nuevos contextos?

El modelo ideal es el de la Escuelas de Tiempo Completo²³, es decir, una escuela que intenta desarrollar un conjunto de políticas sociales compensatorias orientadas a desarrollar una acción «reparadora» o «recuperadora» de los sectores «marginales» de la sociedad. Las escuelas se conciben así como instrumentos para «combatir la pobreza»²⁴.

Ahora bien, la nueva pobreza urbana es definida de otro modo que como pobreza: «Antes la escuela tenía alumnos pobres, hoy empieza a tener grupos *marginados* [...] Estamos ante fenómenos como grupos [...] muy poco integrados a ciertos valores, difíciles de manejar [...] Nuestro gran esfuerzo está en integrarlos a la sociedad». En este sentido, «la Educación debe actuar como *recuperadora de los niños* que provienen de los estratos más bajos y *transformarlos en ciudadanos*» (Rama, 1999:132). Las ETC son «Escuelas especialmente diseñadas, ubicadas en zonas que desde el punto de vista de los indicadores sociales son muy desfavorables» (idem:37), para que los niños que viven en dichas zonas puedan encontrarse con «un lugar [...] donde tener políticas de alimentación, maestras especializadas y un espacio con juegos didácticos. Esto significa *sacarlos de las calles* o de situaciones [...] donde no tienen estímulos culturales» (idem:9).

²³ El sac. Renato Opertri (2005:226): «La venia [mecanismo constitucional] para la designación de las autoridades de la enseñanza que en 1995 lleva a Rama al frente de su órgano máximo] votada por 28 senadores en 31, reflejaba acuerdos básicos en torno a promover un fuerte cambio educativo, signado por la voluntad de jerarquizar al educación como política social [...] Se hablaba de la reforma educativa como la reivindicación del Estado Benefactor». Como se puede ver, el debate pedagógico había retrocedido más de medio siglo, momento en el cual ya Reyes había planteado que no se puede confundir la reforma de la educación con la reforma de la sociedad.

²³ El modelo en el cual se inspiran son los CIEPs. «Los CIEPs fueron creados durante el primer gobierno de Leonel Brizola bajo la dirección del antropólogo Darcy Ribeiro con el objetivo de «crear escuelas de tiempo completo para alumnos y profesores, fundamentalmente en áreas periféricas, donde se concentra la mayor cantidad de niños condenados a la marginalidad» (ANEP, 1997).

²⁴ En palabras de su mentor: «Para revertir la situación de pobreza de algunas familias hay un instrumento a largo plazo que son las Escuelas de Tiempo Completo» (Rama, 1999:37).

Entonces, podemos ver que las ETC intentan competir y sustituir cualquier otra formación que les ofrezca el medio social. «Tiempo completo» se opone a la calle y la familia como formas de socialización de estos niños.

Pero, además, «la calle» es considerada no sólo como un lugar que ofrece escasos estímulos culturales, sino que además es un lugar peligroso. Porque de lo contrario no tendría sentido hablar de que la escuela debe cumplir una función recuperadora, si no existiera el riesgo, el peligro de que estos grupos «poco integrados» y «difíciles de manejar» se deslizaran hacia actividades consideradas delictivas. Los marginales son diferentes de los pobres porque están al margen de la sociedad y esto también los puede situar al margen de la ley. De ahí que la educación deba recuperarlos de ese lugar, se plantee «integrarlos a la sociedad» y «transformarlos en ciudadanos».

Las escuelas de tiempo completo se plantean como desafío tratar de abarcar el mayor tiempo posible de formación de estos grupos sociales. Pero ahora no se proponen ampliar el radio de acción escolar para que, como planteaba Ferreiro «todo ser humano, habitante de la zona, sea [...] considerado como alumno de la escuela», sino que se plantea que abarque «todo» el tiempo posible del niño. La escuela debe contrarrestar el efecto del «afuera» y disputar por la formación de estos niños. Ésta no pretende ahora modificar el entorno, sino actuar sobre los niños. Los demás estarían «perdidos».

Pero ¿qué pasa con las escuelas cuando el «afuera» no sólo se considera como «carente», sino que además se convierte en una «amenaza»? El «adentro» de la escuela se transforma en la única realidad posible y aceptable. El adentro debe proteger del afuera, pero de un modo que impide cualquier posibilidad de establecer algún puente. Esto hace que la escuela que definimos como «bullmica», que pretendía integrarlo todo y a todos, se vuelva un espacio clausurado. La escuela siempre debe establecer una diferencia con el afuera, porque si la escuela se mimetiza con el entorno, pierde su sentido como institución, sea cual sea el contexto en el cual está. Pero cuando la institución escuela pierde la posibilidad de establecer contacto con el afuera porque percibe que todo lo que proviene del entorno se constituye en aquello que se debe combatir²⁵, la escuela se vuelve «anoréxica». En otras palabras, la escuela corre el riesgo de «vaciar» o de «implosionar»²⁶.

²⁵ Aquí, la diferencia con el modelo de escuela rural es muy visible, puesto que si bien la forma en que se concebía el medio rural oscilaba entre considerar al medio como «vacío» o como «fuente de corrupción», no existía duda de que la acción de la escuela debía ser expansiva. Ahora, el medio es considerado plenamente un lugar peligroso (las «zonas carenciadas» se superponen con las «zonas rojas», planteo realizado por Martinis) y por esta razón la escuela no puede expandirse, sino que debe protegerse. La escuela ya no es sólo un espacio de protección del niño, sino que desde esta perspectiva también comienza a transformarse en un espacio de protección para el maestro. Una prueba de ello fueron las declaraciones del sindicato de maestros que cuestionaron la creación de la figura del «maestro comunitario», que tiene como una de sus tareas la visita a los hogares, por «poner en riesgo la seguridad de los maestros».

²⁶ Una inspectora comentaba, a propósito de una «escuela potente» considerada «de contexto», >

Algunas notas para concluir

Repensando nuestra tradición pedagógica, creemos que es posible encontrar otras formas para pensar la escuela que se estructuren en base a otros discursos. El discurso de la sociología de la educación «descubrió» una nueva realidad, la pobreza urbana, la nombró como «marginalidad» y se constituyó en el discurso hegemónico desde el cual se pensaron las propuestas educativas en las últimas dos décadas. La potencia de dicho discurso se expresa en su capacidad para convertirse en sentido común, dificultando la percepción de otras alternativas.

Pero si tomamos distancia histórica, aquello que nos ofrecen las discusiones que se desarrollaron para pensar las respuestas a los tiempos en que los educadores se enfrentaron a problemas similares, podemos encontrar pistas para apoyarnos desde categorías diferentes, así como también formas para pensar las relaciones entre educación y sociedad distintas.

Hablamos de escuelas que implosionan. Planteamos que el efecto de pensar las políticas educativas como políticas sociales fue el de desplazar la relevancia de las cuestiones pedagógicas y la imposibilidad de pensar respuestas pedagógicas para los problemas que se plantean a la educación. La paradoja a que condujo el discurso sociológico convertido en política educativa está en que, al mismo tiempo que pretende restaurar el lugar de la educación como el espacio desde el cual pensar la «integración» de los «marginales», termina por consagrar políticas que refuerzan la impotencia de las escuelas para enseñar.

Desde la tradición pedagógica, creemos que hay dos principios de justicia desde los cuales es posible pensar la política educativa de otro modo. Uno es el que plantea Julián Castro: cualquier política educativa debe «partir siempre de lo que hay». Este presupuesto nos parece fundamental y se opone claramente a la forma en que las políticas educativas se han pensado: «partir de lo que falta». Siempre hay, aunque falten muchas cosas.

Y lo que nunca puede faltar es la inteligencia. Ninguna sociedad democrática que pretenda integrar a todos los miembros que la componen puede partir del supuesto de la existencia de «la peor de las pobrezas: la *pobreza mental*» (Rana). La pobreza mental es un concepto claramente ideológico que inhabilita políticamente a un importante grupo de la población, al tiempo que lo condena a la disyuntiva de ser, o bien asistido, o bien tutelado. Son sujetos que no pueden acceder por definición a la mayoría de ciudad. Compartimos la idea de

< que ha aumentado su población, pero que no dispone de más espacio físico para expandirse y que va transformando todos los lugares en aulas: «Las escuelas potentes son así, crecen hacia adentro». Nos parece que esta realidad es una buena metáfora que nos señala el dilema al que se ven constrictas las escuelas: al haber cerrado su relación con el afuera, o se vacían o implotan, pero no parecen tener otra forma de desarrollarse.

que debemos partir siempre de la «igualdad de las inteligencias», como lo plantea Frigerio (2005), quien recupera el legado de Jacotot²⁷.

El discurso pedagógico hegemónico también se contrapone con el otro principio de justicia que recuperamos de la tradición pedagógica planteado por Reina Reyes: «*la educación del niño no puede depender de lugar de nacimiento, ni de las ocupaciones de sus padres, porque esto reduce el valor de lo humano*». La función de la educación no debe estar ligada a otra condición que no sea el hecho de desarrollar lo humano en cada uno de los miembros de la especie. Lo humano no es algo que pueda ser tipificado en función del contexto. Lo humano es universal y su concreción supone desarrollarlo en cada uno en singular, más allá de las condiciones en que se habita.

Plantear que la función de la educación es «combatir la pobreza» y confundir la reforma educativa con la reforma social es, además de incorrecto, irresponsable. Los movimientos pedagógicos de la década del 30 en adelante se enfrentaron con situaciones de pobreza extrema y esto no condujo a los educadores a confundir la acción de la escuela con la responsabilidad de la sociedad de desarrollar políticas de distribución de la riqueza.

No obstante, esto no condujo a abandonar la responsabilidad de las escuelas hasta que se produjeran los cambios esperados. El pensamiento de los educadores condujo a elaborar nuevas estrategias, pero nunca se perdió del horizonte esa idea de Reyes que afirma que la función de la educación es el desarrollo de *lo humano*, más allá de los lugares de nacimiento de los niños o las ocupaciones de los padres.

Existe un último punto que no podemos dejar de mencionar. La mayoría de los pedagogos terminaron por enfrentar un núcleo duro frente al cual muchas veces sus propuestas no fueron consistentes: se trata del problema de la pobreza extrema del «pueblo de ratas» o «el rancharío». Casi todos, frente a esa situación, retroceden en sus principios. Quizá el discurso hegemónico logró tanta eficacia porque se ancló en ese núcleo duro. Parecería que la educación enfrentada a esa situación no podía salir bien parada. En esto coinciden Reyes, Castro y Ferreira, entre otros. Nos preguntamos en qué medida el «pueblo de ratas» no representa lo *radicalmente otro* en la educación, aquello que no se

27. «Ésas lecciones, sostenidas sobre la ficción teórica que afirma y argumenta *todas las inteligencias son iguales*, testimonia de una articulación pedagógico filosófica que refunda una vieja tradición volviéndola novedad para los educadores latinoamericanos que sostenemos que educar es el *acto político de distribuir al herencia, bajo la modalidad de un don que no conlleva deuda y designando al colectivo como heredero*. Los mismos educadores que afirmamos que educar es un acto de *resistencia a la reproducción de las desigualdades*.

Resistirse a la reproducción de desigualdades implica rehusarse a ser cómplices de un sistema de atribución de lugares que hace que ciertas vidas sean signadas por la *dote de lo pensable*, mientras que otras estén marcadas por la *ausencia de dote* y, por ello mismo, limitadas a su reproducción» (Frigerio, 2005).

puede integrar, que no se puede pensar. Que no se puede pensar porque es la negación de lo humano que es lo que pretende afirmar la educación.

Como vimos, el discurso sociológico recupera esta forma de pensar aquello que fue pensado por la tradición de la escuela rural como problema que ahora se trasladó a la ciudad. Pero antes lo no pensable podía ser reducido a una expresión mínima porque era una consecuencia extrema de lo que el campo representaba para la ciudad. Si el campo era el lugar de la no cultura, el lugar de la ciudad era el de la cultura, de la civilización. Por eso, era necesario «urbanizar el campo» o «civilizar el campo». Mientras la miseria fue rural, eso no generó mayores contradicciones para la educación. Los «internados» se convirtieron en una posible respuesta.

Pero, como lo planteó Castro, el campo resistió y emigró a la ciudad, instalando en la periferia aquello que era considerado como una típica expresión del campo: el rancharío. Así que lo «bárbaro» no sólo no pudo ser reducido, sino que además se instaló en el borde de lo urbano, de lo «civilizado», y comenzó a convertirse en algo que «amenaza» con desbordarse sobre las formas de existencia establecidas.

Entonces, cuando hablamos de lo innombrable en la educación como la pobreza en la educación, también nos referimos a esta imposibilidad de nombrar aquello que se considera como negación de lo civilizado en la trama urbana. Porque el rancharío históricamente se consideró como la negación del estilo de vida urbano.

Si, como plantea Martínez Estrada, la escuela prepara para la vida en la ciudad y ésta es concebida como la *existencia con texto*, el «cantegril»²⁸ es la negación de esta forma de vida, puesto que traslada la existencia («salvaje») del rancharío y lo instala en la ciudad en el borde, en la periferia. La ciudad ahora está cercada por la existencia sin texto. No tanto porque la vida «natural» sea la que la rodea, sino porque la *existencia sin texto* amenaza con extenderse, como lo hizo emigrando del campo, pero ahora hacia el centro. La ciudad se defiende y segrega en el borde, pero al mismo tiempo pretende revertir²⁹ aquello que se muestra como presencia de la barbarie «fuera de la naturaleza». En la periferia

se manifiesta la «vida desnuda»³⁰ (Agamben, 1998), la vida fuera de la naturaleza. Es la nueva existencia sin texto en el con-texto de la vida urbana.

Entonces, lo que no se puede nombrar es lo radicalmente otro que niega la forma de existencia urbana.

Pero en educación nos parece que el problema se debería plantear de otro modo: ningún ser humano puede ser considerado como no perteneciente a la especie por las condiciones en que vive. *Por eso, creemos que lo innombrable en la educación, aquello que se resiste finalmente a ser nombrado, es la imposibilidad de reducir a los seres humanos a ser considerados como no iguales.* La justicia sólo se torna posible a partir de este presupuesto de igualdad, de lo contrario, podemos hablar de caridad, asistencia u otra versión de sentimientos piadosos, pero no de derechos ni de justicia.

Volviendo a la pregunta del comienzo, qué es eso que no se puede nombrar y que se vuelve evanescente cuando se intentan adjetivar las escuelas con el eufemismo «escuelas de contexto»: para nosotros, es la imposibilidad de nombrar aquello que niega las condiciones de vida digna a la cual aspira la educación, entre las cuales se halla la no consideración de los sujetos como iguales con iguales derechos para recibir el legado de la humanidad.

28. «Cantegril» es el nombre de uno de los clubes más afamados del balneario Punta del Este con el cual fueron bautizados irónicamente los primeros «asentamientos irregulares» que se produjeron en la periferia montevideana.

29. No alcanza con educar a los niños. «También tenemos que actuar sobre la cultura de la familia. No podemos pensar que encerrados en un aula podemos trabajar (?). Sin la madre, sin el padre, sin los hermanos, sin que los *hermosos libros* que les hemos proporcionado a los niños sean utilizados, no hay modificación» (Rama, 1999:30). Estos «libros que hoy se entregan son libros que entran en la vida familiar [...] sirven para *educar a las madres y a los padres*» (idem:194). Por eso, el «segundo gran objetivo es establecer la *revolución del libro en la educación* [...] La revolución del libro se logra teniendo libros. Pero no tenemos libros. Hemos hecho una educación sin libros» (idem:96).

30. Agamben (2001:40) analiza la «forma de vida» en lo que define como *campo* como un espacio en el cual se torna indiscernible el «fuera» y el «adentro», lo legal y lo ilegal, la vida y la muerte, como «nuda vida» o como vida reducida a lo puramente biológico. Plantea que el campo como concepto político no sólo se reduce a la explicación de lo que sucedió en Auschwitz, sino que esta estructura es la que es la matriz oculta del espacio político actual. Entonces, «si la esencia del *campo* consiste en la [...] creación de un espacio para la nuda vida como tal [...] nos encontramos en presencia de un *campo* [...] también [en] algunas de las periferias de las grandes ciudades postindustriales [...] en los que la nuda vida y la vida política entran, al menos en determinados momentos, en una zona de absoluta indeterminación». Nosotros agregaríamos que esta indeterminación es parte de la experiencia de la vida cotidiana de los habitantes de las zonas periféricas del tercer mundo, donde la policía, con el objetivo de desarrollar «acciones preventivas» (llamadas «razzias»), procede a la detención de ciudadanos por el solo hecho de habitar en un determinado lugar.

Bibliografía

- AGAMBEN, Giorgio (1998), *Homo Sacer I. El poder soberano y la nuda vida*, Valencia, Pre-textos.
- (2001), *Medios sin fin. Notas sobre la política*, Valencia, Pre-textos.
- Anales de Instrucción Primaria (1949), *Congreso de Maestros Rurales*, Piriápolis, época II, tomo XII, n° 1 y 2.
- ANEP (1997), *Propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo*.
- CASTRO, Julio (1944), *La escuela rural en el Uruguay*, Montevideo, Talleres Gráficos «33».
- DEMARCHI, Marta y Nidia Richero (1999), *La educación rural en el Uruguay. Construcción y vigencia de una doctrina*, Montevideo, Depus. de Publicaciones de la FHCE.
- FERREIRO, Agustín (1946), *La enseñanza primaria en el medio rural*, 2ª ed., Montevideo, Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal.
- FRIGERIO, Graciela (2005), *Las inteligencias son iguales*, México, CREFAL.
- MARIÁTEGUI, José Carlos (1970), *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, Montevideo, Biblioteca de Marcha.
- MARTÍNEZ ESTRADA, Ezequiel (1968), *La cabeza de Goliat*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- MARZONI, Clarisa; Antonio Romano y Patricia Salti (2003), *La Reforma Rama. Afirmación de una nueva cultura institucional*, mimeo.
- OPERTTI, Renato (2005), «Educación: una historia de luces y sombras. con debes importantes», en Gerardo Caetano (coord.), *20 años de democracia. Uruguay 1985-2005: mirados múltiples*, Montevideo, Taurus.
- PUIGGRÓS, Adriana (1998), *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*, Buenos Aires, Ariel.
- RAMA, Germán (1987), *La democracia en Uruguay*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.
- (1999), *Reforma de la educación. Una alternativa real*, Montevideo, Asesoría comunicacional de Presidencia ANEP/CODICEN.
- REYES, Reina (1943), *La escuela rural que el Uruguay necesita*, Montevideo, Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal.
- SOLER, Miguel y otros (1987), *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya. El testimonio de los protagonistas*, Montevideo, Edición de la Revista de la Educación del Pueblo.
- TEDESCO, Juan Carlos (1987), *El desafío educativo: calidad y democracia*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.

Antonio Romano

Lic. en Cs. de la Educación (Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación, Universidad de la República). Maestrando en Educación (FLACSO Argentina). Docente del Dpto. de Historia y Filosofía de la Educación del Área de Cs. de la Educación (FHCE, Udelar). Coordinador Gral. del Instituto de Altos Estudios de Política, Educación y Sociedad.

El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo

Eloísa Bordoli

En toda sociedad la producción del discurso está controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función «conjurar» sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad.

MICHEL FOUCAULT (1992:11)

O objeto da lingüística (o própria da língua) aparece assim atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações.

MICHEL PÈCHEUX (1990:51)

0. Presentación

En este artículo compartiremos algunas reflexiones primarias en torno a la noción de *igualdad* y su relación con la enseñanza. A la vez, procuraremos analizar cómo actualmente, en el discurso educativo general y específicamente en aquellos enunciados referidos a los contextos de pobreza, se ha rearticulado esta categoría. La hipótesis que guía estas reflexiones es la existencia de un *quiebre en la matriz discursiva pedagógica* en relación a la educación misma y al concepto de igualdad como vertebradora de ésta.

En la constitución de nuestros Estados modernos¹, la educación fue imaginada como un instrumento idóneo para la integración social. Ésta adquiría sentido en tanto se la visualizaba como agente capaz de dar igualdad de posibilidades a todos los sujetos y, de esta manera, poder incluirlos en un «nosotros» social. En este marco, la ilusión educativa se fundaba en que la enseñanza pública se tornaría en un elemento que garantizaría la igualdad no sólo al ingreso, sino también, y fundamentalmente, al egreso del sistema. A su vez, esto permitiría la futura igualdad de oportunidades en el seno de la sociedad y en la posterior inserción laboral. De esta manera, se podía establecer una equivalencia discursiva entre *educación pública, integración social e igualdad de oportunidades*.

Como afirmamos, la heurística que nos guía es que los discursos educativos actuales han sustituido esta cadena de equivalencias. Frente a la creciente fragmentación social y a la extrema polarización de las clases y sectores, los enunciados sobre el papel de lo educativo han sido alterados en su significación histórica. Actualmente, el énfasis discursivo está puesto en la educación *diferenciada*, adaptada a la *diversidad*² y basada en la *tolerancia frente a ésta* (siempre que se desarrollen dentro de los marcos establecidos por las hegemónicas locales e internacionales). A su vez, las políticas educativas pierden su carácter universal y su especificidad en materia educativa. En su lugar, se consagran políticas focalizadas a determinados sectores de la población que previamente han sido estudiados, evaluados y clasificados.

Para desarrollar esta indagación, hemos estructurado el presente artículo en tres apartados. *En primer lugar*, revisaremos las construcciones discursivas configuradas en el campo educativo y las representaciones que generan con relación a los sectores pobres y excluidos. En este punto, analizaremos dos discursos educativos. Partiremos de la matriz de sentido articulada en la Modernidad y posteriormente revisaremos la resignificación operada a partir del nuevo discurso educativo. En ambos casos, discutiremos las dimensiones político-ideológicas implicadas, así como sus correlatos pedagógicos. *En segundo lugar*, desarrollaremos algunas ideas para pensar la pobreza no como un problema particular de un sector –los desposeídos–, sino como un problema que nos concierne y nos afecta a todos y a cada uno de nosotros. *En tercer lugar*, plantearemos algunas reflexiones sobre el concepto de igualdad y su relación con lo educativo, procurando fundamentar la necesidad de reformular dicho concepto como neurálgico y constitutivo de lo humano.

1. En el presente artículo analizaremos particularmente los discursos educativos emanados de la actual Reforma Educativa de Uruguay, específicamente en el subsistema de Enseñanza Primaria. No obstante, consideramos que algunas de estas ideas poseen un carácter más general.

2. La diversidad educativa adopta variados formatos y perspectivas teóricas: «multiculturalismo», «proyectos de centro», «enseñanza adaptada al medio», «contextualización», etc. No obstante, consideramos que éstos poseen como denominador común una reubicación del papel de la enseñanza y la educación en el contexto social, así como una redefinición del concepto de igualdad.

Es pertinente puntualizar que estas líneas de indagación y reflexión constituyen un primer acercamiento a la temática. Éste procura una aproximación a *los discursos educativos como materialidades lingüísticas históricamente conformadas*. Ambas materialidades (histórica y lingüística) se entrelazan y dotan de sentido a la estructura educativa. Al decir de Foucault (1992), la producción discursiva procura reproducirse dominando el acontecimiento y la posibilidad de alteridad y cambio. No obstante, como sostiene Pécheux (1990), todo discurso es, a la vez e indisolublemente, estabilidad y deriva, estructura y no estructura (acontecimiento). Es la materialidad del significante³ la que permite la irrupción del acontecimiento y del sujeto; y, de esta manera, se puede operar la resignificación de la estructura.

Profundizando en esta línea argumentativa, afirmamos que los discursos educativos son configurados históricamente y constituyen una red de sentidos, un entramado ideológico. Pero es la materialidad de la palabra en tanto significante la que permite abrir otras significaciones y, por lo tanto, otros discursos.

1. El discurso educativo moderno y su resignificación

1.1. El discurso fundante.

Una posible articulación de sentido: educación-igualdad

A) El discurso político-ideológico: escuela única

Como afirmamos en el apartado precedente, la enseñanza moderna, en general, se erigió sobre un discurso democrático e igualador. La *pansofía* comeniana (Comenio, 1952) proponía *enseñar todo a todos* por medio de la tecnología didáctica (Bordoli, 2004a). La búsqueda de un método que permitiera la transmisión de la cultura y la inscripción de los sujetos en el orden social signó la educación básica en la Modernidad y estableció una misión a la escuela pública.

Construyéndonos a la historia reciente de nuestros países, diversos investigadores han señalado que hacia fines del siglo XIX y hasta el segundo tercio del siglo XX la educación fue concebida como uno de los garantes de la igualdad de

3. Utilizamos este término en el marco de la conceptualización lacaniana. Lacan toma el concepto «significante» de la obra de Ferdinand de Saussure, pero lo redefine. Para el lingüista suizo, el significante es el elemento fonológico del signo, o sea, la imagen acústica que significa un significado. Para Lacan, el significante es en primera instancia un elemento material sin sentido que forma parte de un sistema diferencial cerrado. Estos «significantes sin sentidos» son denominados por el psicoanalista francés «significantes puros» y son los que determinan al sujeto (Evans, 1997:177). Lacan (1984), en el Seminario 3, afirma: «Todo significante real, como tal, es un significante que no significa nada. Cuanto más el significante no significa nada, más indestructible es».

oportunidades entre los hombres. Los significantes *educación e igualdad* configuraban una unidad de sentido en la cual una implicaba, necesariamente, la otra. La educación era concebida como un espacio y tiempo de posibilidad que cobijaba por igual a todos los hijos de la nación, brindaba igualdad de conocimientos a todos ellos y, como consecuencia, otorgaba igualdad de oportunidades a los diferentes ciudadanos *sin importar religión, credo u origen social*. La tríada -igualdad en el ingreso, en el currículum y, por ende, en las oportunidades- se asentaba sobre la base de la *educabilidad radical*, o sea, de la posibilidad de que *todos* los hombres y mujeres de esta tierra son potencialmente educables. Este fue el imaginario discursivo que marcó, como en otros países, nuestro sistema de enseñanza.

En este sentido, en *La educación del pueblo*, Varela (1973) afirma: «Gratuita, para todos, abierta a todos, recibiendo en sus bancos niños de todas las clases y de todos los cultos, hace olvidar las disensiones sociales, amortigua las animosidades religiosas, destruye las preocupaciones y las antipatías, e inspira a cada uno el amor de la patria común y el respeto de las instituciones libres».

En este fragmento se resume claramente cómo se visualizó la escuela elemental y única. Ésta se configuró como el vehículo privilegiado para la integración y el desarrollo social. La enseñanza básica, *gratuita, obligatoria y laica* permitiría el acceso a la cultura de las grandes mayorías y, de esta manera, todos tendrían la posibilidad de insertarse en el mercado laboral de la naciente economía capitalista. Las consecuencias «naturales» de este *proyecto político* serían fundamentalmente dos:

- *a nivel individual*: se lograría el máximo desarrollo de las potencialidades de todos los sujetos;
- *a nivel colectivo*: se promovería la inclusión social, el desarrollo de mejores condiciones de vida para todos los sectores de la sociedad y el progreso económico del país.

Este ideal operó discursivamente durante décadas y construyó una matriz semántica relativamente estable sobre la siguiente lógica: *a mayor educación, mejores condiciones de vida de la población y mayor desarrollo económico del país*. Sobre este marco, los discursos político-educativos estimularon el desarrollo de un conjunto de acciones destinadas a la consecución de ese fin. Para responder al aumento cuantitativo de la matrícula del alumnado se edificaron escuelas y se delinearon dispositivos administrativos y técnico-didácticos. A su vez, se unificó la enseñanza en la *lengua nacional*⁴, se crearon centros de formación para maes-

4. Recordemos que hacia fines del siglo XIX en la mitad de nuestro país, al norte del Río Negro, se hablaba fundamentalmente portugués, el cual posteriormente derivó en los Dialectos Portugueses del Uruguay (DPU), dialectos que coexisten actualmente con otras variedades lingüísticas (Behares, 1985).

tros en diversos puntos del país, se diseñaron currículos únicos para todas las escuelas (públicas y privadas), se unificó el horario de la jornada escolar, etc.

En función de lo señalado y como adelantábamos, en el discurso educativo fundante de la escuela moderna, podemos establecer la siguiente cadena de equivalencias:

Educación pública = integración social = igualdad de oportunidades

Esta ecuación sintetiza la ilusión de que la educación habilitaría la integración y cohesión social de la heteroclita y plural nación que se estaba forjando. Metafóricamente, la educación pública fue ideada como el instrumento que tejería la malla social en la cual los diferentes grupos étnicos -gauchos e inmigrantes de diversos orígenes- encontrarían cabida en el nuevo modelo económico y social que se estaba gestando. En este marco, los vastos sectores pobres de nuestro país rural y urbano encontrarían un *capital cultural* -el currículum-, un *tiempo* y un *espacio* común -la escuela pública- en donde dibujar y soñar otro futuro posible.

Fue el Decreto ley de Educación Común de 1877 el que constituyó la piedra angular del Sistema Educativo. A los efectos del presente trabajo, nos interesa señalar que en dicho decreto se impulsó «la educación generalizada y obligatoria» y el uso de la lengua española en todo el territorio oriental («idioma nacional», como lo denominó Varela).

Para el historiador José Pedro Barrán (1968:28), la ley de Educación Común «fue el andamiaje sobre el que descansó el desarrollo revolucionario de la instrucción primaria en la capital y en la campaña» (desarrollo que para Varela tenía la doble virtud de eliminar la ignorancia y el primitivismo y, a la vez, por medio de la cultura, fundar una auténtica vida democrática, impidiendo para el futuro gobiernos militares similares al que él estaba sirviendo)⁵.

Como afirmamos, en el discurso vareliano, representativo de esta época, se percibe una doble *ilusión pedagógica*: la integración social y el pleno desarrollo de las potencialidades de los sujetos por medio de la educación. A su vez, se delineó un *proyecto político*: consolidar el Uruguay moderno. Desde esta perspectiva, se visualizaba a la enseñanza pública como un agente que posibilitaría la movilidad de los grupos y las clases en la sociedad. Como sostienen diversos investigadores de nuestro medio, esto fue efectivo para un considerable sector de la clase media en nuestro país durante varias décadas. No obstante, un importante número de sujetos permaneció al margen⁶.

5. A modo de ilustración: a fines de 1877 funcionaban en todo el país 196 escuelas municipales con 17.541 alumnos inscriptos. En 1880 había 310 escuelas públicas y el número de alumnos ascendía a 24.785.

6. En este trabajo no profundizaremos sobre lo que el discurso moderno y constitutivo de nuestros sistemas de enseñanza dejó fuera y excluyó, en tanto nos interesa resaltar la red de sentidos >

B) El correlato pedagógico

El discurso político-ideológico de la inclusión e integración social a través de la escuela única e igualitaria tiene un claro correlato pedagógico. Los enunciados discursivos de este proyecto político en el plano educativo tendrán como efecto un modelo de escuela determinado y un modelo de sujeto pedagógico específico. En este marco, la escuela es diseñada como un espacio y un tiempo común. *Espacio físico y simbólico* que habilitaría un lugar de encuentro e intercambio entre los diversos sujetos. A su vez, el *tiempo* presente común permitiría generar instancias para resignificar el pasado y así abrir proyectos hacia el futuro. La escuela construida sobre esta base albergará un *currículum* general, el cual también es obligatorio y común. La selección cultural, el recorte y la distribución de contenidos, aunque arbitrario y determinado por la ideología y las relaciones de poder, tendrá como principio la promoción igualitaria de los saberes/conocimientos. Los *sujetos pedagógicos*, que surgen como efecto de este *constructo* de sentido, ubican a docente y educandos en determinados lugares con relación al saber/conocimiento. Si bien mucho se ha dicho y criticado, con razón, sobre el lugar del educador como el poseedor del conocimiento curricular, deseamos resaltar que en este discurso la función de éste era clara y precisa. El docente, específica y fundamentalmente, debía enseñar, transmitir la cultura. A su vez, el alumno, dialécticamente, debía ser apropiado por ésta y debía apropiarse de ésta. En este esquema, los lugares de los sujetos pedagógicos –docente y estudiante– se construyeron, fundamentalmente, en relación al saber/conocimiento.

En síntesis, el discurso pedagógico moderno configura⁷ a *los sujetos pedagógicos en relación al currículum escolar; o sea, en relación a los conocimientos legitimados socialmente (o por el poder hegemónico)*. A su vez, *la escuela se construye como una lugar –topogénesis–* habilitante de la *cronogénesis didáctica* y, por lo tanto, de la transmisión cultural.

< que constituyó. Para analizar lo que este discurso excluyó, véanse, por ejemplo, Puiggrós y Gómez (1994), Dussel (2003) y Behares (1985).

7. Esta afirmación tiene un carácter global y debe ubicarse en la red de sentidos construida históricamente en la Modernidad. Como hemos desarrollado en otros trabajos, en esta red de sentidos podemos analizar diversos formatos y discursividades pedagógico-didácticas. Véanse Bordoli (2004) y 2005).

1.2. El nuevo discurso.

Otra articulación de sentidos: educación-diferencia

A) El discurso político-ideológico: educación focalizada

En el apartado anterior, hemos argumentado cómo la escuela *universal, laica, gratuita y obligatoria* se edificaba como el tiempo y el espacio público habilitador del desarrollo de las potencialidades de los sujetos y, como consecuencia, se tornaba en un vehículo de inscripción cultural y posibilitador de la movilidad social.

El nuevo discurso educativo ha reestructurado este papel de las instituciones de enseñanza. Estas instituciones devienen diferentes según el territorio en el que se inscriban y la «población» a la que se dirijan. Es así como aquellas escuelas que se hallan enclavadas en los contextos de «vulnerabilidad social» (los «territorios de relegación» de Wacquant, 2001) deben constituirse en aparatos y agentes gestores de *políticas sociales* cuya misión es *contener* a los *sectores pobres*, ya que son potencialmente *peligrosos*. Los *sujetos* son caracterizados discursivamente como *carenciados*, en falta no sólo de elementos materiales, sino también de elementos simbólicos y afectivos. Como consecuencia «natural» de esta caracterización pueden constituirse en *inadaptados sociales*, en sujetos *peligrosos*, en una amenaza para la sociedad. La construcción de estas escuelas se presenta como *alternativa a la construcción de cárceles*. *Debemos educar hoy a los pobres porque éstos constituyen una amenaza al orden social*. Éste ha sido el *leit motiv* de las recientes reformas curriculares y de la enseñanza.

La cadena de equivalencia discursiva constitutiva de la escuela moderna se ha resquebrajado. Se ha fracturado y de ella han emergido dos nuevas secuencias de enunciados. Una de estas secuencias establece la posibilidad de que la enseñanza se desarrolle en el marco de la diversidad y el respeto cultural. Paralelamente se establece otra lógica discursiva que focaliza la enseñanza compensatoria para los sectores enclavados en contextos de pobreza y exclusión social. El objetivo de estas escuelas será el control de los sujetos que asisten a ellas, al tiempo que el asistencialismo sustituye a la enseñanza de los saberes/conocimientos. En este marco, se habla de escuelas clase A para aquellos sujetos educables, inscriptos en la trama económica, social y cultural y escuelas clase B para los sectores *carentes*, excluidos de esta trama⁸. En las primeras se intensifica y diversifica la enseñanza, mientras que en las segundas lo que se intensifica es el control y el asistencialismo.

8. A modo de ejemplo, la Inspección Departamental de Montevideo del CIEP se ha dividido en tres zonas: este, oeste y centro. En la primera de éstas se ubican las escuelas clase A y en la segunda las clase B.

B) El correlato pedagógico

El cambio semántico-discursivo sobre la educación en contextos de pobreza se percibe en los elementos que configuran la estructura didáctica y los sujetos pedagógicos. Analicemos alguno de estos elementos.

- a) La *enseñanza* desarrollada en estos medios establece una relación diferente con respecto a la cultura y al saber/conocimiento. Los docentes deben «atender» las múltiples demandas y necesidades de primerísimo orden de sus alumnos. En esta dinámica, los educadores deben ocuparse y pre-ocuparse, en primer lugar –y tiempo–, de la alimentación, de la salud y del abrigo de los educandos, o sea, del cuidado básico de éstos. En segundo lugar o, mejor dicho, por último, el maestro cumple su función de enseñanza. En este contexto, no sólo se resignifica el lugar del docente y el lugar de la enseñanza y de los aprendizajes, sino que es la educación misma en su mandato primigenio la que se altera. De esta manera, el apropiarse y ser apropiado por la cultura, la reproducción y producción del saber/conocimiento que todo acto educativo conlleva en su necesidad ontológica quedan relegados, desplazados por lo que la sociedad en su conjunto omite y encarga a la escuela y a los docentes.
- b) Los *lugares de los sujetos pedagógicos* ya no se definen tan claramente con relación a los objetos curriculares. El lugar docente ha sido «poblado» ya no por el saber/conocimiento, sino por las diversas tareas asistenciales que se le han asignado al educador. De esta manera, se desdibuja la topología tradicional de la educación moderna a la par que se resignifica el tiempo pedagógico.
- c) *El tiempo pedagógico*. La estructura didáctica, desde el discurso, se establecía como lugar susceptible de que aconteciera la dialéctica temporal implicada en la instanciación educativa. O sea, un presente posible de albergar lo histórico y, al mismo tiempo, delinear horizontes de posibilidad. Como planteamos en el apartado anterior, las escuelas demarcadas discursivamente en los territorios enquetados descritos por Wacquant (2001), al tiempo que cierran el espacio material y simbólico, cierran la conjugación temporal (pasado-presente-futuro) implicada en la instancia educativa y, por lo tanto, los sueños de futuro se desvanecen. Los discursos educativos centrados en las carencias materiales, simbólicas y afectivas de los sujetos, lejos de construir puentes de salida, cosifican a éstos en el lugar de la imposibilidad. Éstos enunciados, seguramente cargados de buenas intenciones, al ser formulados, refuerzan estas construcciones al dotarlas de materialidad discursiva. Materialidad que al nombrar representa y configura un sentido. Sentido que, por su carácter ideológico, nos «penetra», nos condiciona discursivamente en sus dos dimensiones de representación y pragmático.

De esta forma, una de las razones de ser centrales de la escuela y la enseñanza queda relegada. La inscripción cultural, la sujeción al código y a la letra se ven amenazadas. Inscripción y sujeción necesarias, ineludibles para que el sujeto se constituya en tanto tal. En otros términos, la cultura, así como la lengua, habilitan lo específicamente humano a todos y cada uno de los sujetos. Como hemos procurado argumentar, históricamente es la escuela una de las instituciones que la Modernidad creó para este fin. En este sentido, si la escuela se constituye en una prestadora de servicios generales (alimentación, abrigo, asistencia médica, etc.), resiente su labor específica (educativa-cultural) y, por consiguiente, se desdibuja en su íntima razón de ser; o sea, pierde su especificidad, su sentido. De esta manera, la ilusión igualadora de la escuela queda en el pretérito al redimensionar su significación histórica y ontológica.

1.3. Lo que el discurso omite: la igualdad

Como hemos desarrollado en los apartados precedentes, la división y clasificación de los sujetos en grupos poblacionales (*sujetos carentes, vulnerables, etc.*), la división de las instituciones educativas en el territorio según los niveles socioeconómicos (*escuelas clase A y B, escuelas a secas y escuelas de contexto socio-crítico*) y la resignificación de los lugares de los sujetos pedagógicos configuran una nueva red de sentidos. En el nuevo discurso, el docente es desplazado del lugar de enseñante en tanto que debe ocuparse de las necesidades básicas de sus alumnos y, a su vez, éstos se desdibujan del lugar de aprendientes en tanto se los coloca en el lugar de los *carenciados*. Como consecuencia, la estructura didáctica se debilita en su polo epistemológico (Chevallard, 1998) en tanto los saberes/conocimientos pierden centralidad en el acontecer cotidiano de las aulas.

De esta forma, el discurso fundante de nuestro sistema educativo es desanudado y reanudado. La educación como discurso igualador e igualitario, capaz de inscribir culturalmente a los sujetos –a todos y cada uno– y estructurar socialmente al colectivo pierde potencialidad. En la nueva discursividad, el significante *igualdad* se omite, en tanto los enunciados anclan sentido en el discurso sobre la *diferencia*. Éste hace signo en la alteridad, pero no como diferencia radical de todos los sujetos en tanto seres singulares e irrepetibles, sino en la alteridad entendida como diferencia ilusoria, imaginaria, producto de la clasificación discursiva en poblaciones según diversos atributos. Es así como se estudia, ordena, clasifica y divide a los sujetos en poblaciones⁹. Grupos con «capacida-

9. Estos conceptos se han inspirado en los trabajos de Foucault (1991), Popkewitz y Brennan (2000) y De Maizis (1999). Uno de los ejes centrales de los trabajos de Foucault, y que posteriormente retoman los otros autores citados, ha sido el tema del *poder* y la *gubernamentalidad*. En ellos ha mostrado cómo se clasifica discursivamente a los sujetos y a las poblaciones. La *serie seguridad, población, gobierno* constituye un mismo guión en la *sociedad post-disciplinaria*, como la llamará Gilles Deleuze (1995) años más tarde, la *sociedad del control*.

des diferentes», «sujetos carenciados», «grupos minoritarios», etc. son sólo algunos ejemplos. En este marco, deviene «natural» establecer currículos diferenciados para las diversas demandas poblacionales y diseñar políticas focalizadas según los contextos. Como veremos en los párrafos siguientes, estos discursos no sólo denotan fenoménicas diferentes, sino que las connotan.

Como hemos mencionado en el apartado anterior, en esta nueva configuración discursiva la educación en contextos de pobreza es resignificada en un lugar de asistencialismo más que educativo. Este discurso, en tanto tal, establece un nuevo universo de sentido (Pêcheux, 1990) y otorga una novel estabilidad semántica. La enunciación de éste significa, nombra y, al nombrar, describe al tiempo que coadyuva en la constitución de los fenómenos mismos. Configura, actúa *performativamente* (Butler, 2002), produce consecuencias. En este sentido, la operación discursiva de la educación asistencialista, compensadora, que apunta al control, no sólo describe instancias o quizá un momento histórico-social diferente, sino que produce acciones, interviene en el acontecer de lo educativo y en los sujetos pedagógicos (Puiggrós y Gómez, 1994). Como resulta obvio, los efectos de este nuevo discurso son sustantivamente distintos a los del discurso anterior, en el cual la educación era ubicada en el carril de la igualdad. Este último delineaba un horizonte de posibilidad en el cual el núcleo generativo lo constituían la cultura y la apropiación de los saberes/conocimientos. A su vez, el nuevo discurso, al ausentar el significante *igualdad* y al presentar la *diferencia* como eje articulador, tiene como efecto la discriminación de grupos poblacionales y sujetos particulares. En un a priori discursivo lo que se evalúa y clasifica como diferente será tratado diferente y, por ende, se obtendrán resultados diferentes. De esta manera, la productividad discursiva coadyuva a la «generación» de las diferencias, a pesar de «las buenas intenciones» de los sujetos que enuncian los discursos¹⁰.

Como afirmábamos en el inicio de este trabajo, el significante *igualdad* en la secuencia del discurso educativo moderno tomaba valor¹¹ en la trama de la

10. Desde la perspectiva francesa de análisis discursivo que estamos desarrollando, los sujetos que enuncian los discursos son efectos de éstos. En este sentido, las buenas intenciones de quienes emiten las cadenas de enunciados no son puestas en duda bajo ningún aspecto. No se trata de buenas o malas voluntades ni de elaboraciones y ejercicios conscientes. El efecto del discurso es de un orden estructural y, por consiguiente, opera más allá de los individuos. No obstante, en este marco teórico, el discurso no se configura como una estructura cerrada, sino que conlleva la posibilidad de la fractura, de la falla, de la falta. Ésta, en tanto tal, convoca al sujeto en el espacio singular del acontecimiento. En definitiva, el discurso es estructura a punto de deshacerse. En otros términos, es estructura y no estructura en el instante del acontecimiento (Pêcheux, 1990; Lacan, 1985 y 1974-1975).

11. Para efectuar este análisis del discurso nos basamos en el concepto de *puntada* trabajado por Lacan. Según este autor, un significante tiene un valor negativo en tanto se define en oposición a los otros significantes de la cadena. A su vez, el concepto de *puntada* metafórica la propiedad del lenguaje según la cual, en una cadena discursiva, un significante cobra sentido a posteriori, o sea, *retroactivamente* se carga de sentido (Dor, 1994).

inclusión y la cultura general. En otros términos, la igualdad tiene sentido en un proyecto de inclusión social en el cual la educación y la cultura juegan un papel sustantivo. La posibilidad de representar un modelo inclusivo permite construir, al menos como ilusión utópica, un *nosotros*, un colectivo que opera ideológicamente y puede imaginar un lugar-tiempo común a todos.

Contrariamente a lo anterior, el discurso educativo nucleado en torno a las *diferencias* o a las *discriminaciones positivas*¹² hace signo, anuda su sentido en la no inclusión, o sea, en la segmentación y discriminación social. Si bien en todo movimiento de conformación colectiva están implicadas ciertas exclusiones, éstas no operan de igual forma en un contexto y en un discurso signados por la inclusión que en otros signados por la fragmentación. El movimiento formativo de varios *nosotros*—que está implicado en los conceptos de diferencia y discriminación— instituye uno o varios *ellos*, uno o varios *otros*. En esta dinámica se configura una lógica de nosotros/ellos, de inclusión/exclusión, de adentro/afuera. A su vez, esta lógica opera con relaciones de poder y dinámicas de dominación/sujeción. Judith Butler (cit. en Dussel, 2003) sostiene que «el poder también opera por la forclusión de sus efectos, o sea, la producción de un “afuera”, un dominio de inhabitabilidad e inteligibilidad que limita/circunscribe el dominio de efectos inteligibles». En este sentido, los enunciados que enfatizan las diferencias refuerzan discursivamente un *ellos*, un espacio otro, un tiempo otro, un sujeto otro, un grupo poblacional otro. Como afirma Dussel (2003): «Este “afuera” es lo que se congela como otredad, como alteridad irreductible y lo que en la mayoría de las culturas políticas se identifica como “maldad”, “subversión” o el “enemigo”».

A modo de ejemplo, podemos ver cómo el discurso de la reforma educativa en Enseñanza Primaria ha determinado en las escuelas cinco *estratos socio-académicos* a partir del origen económico y sociocultural de los niños y sus familias. En cada uno de estos estratos se analizan los *aprendizajes, inasistencias y repeticiones* de los alumnos. Finalmente, se establece una correlación positiva entre estos resultados de aprendizaje y las variables socioeconómicas y el nivel cultural de las familias de los niños, especialmente el nivel de instrucción de sus madres. A partir de este análisis se establece un conjunto de razones que explican el fracaso, rezago y deserción escolar. El corolario de este estudio es el establecimiento de *tres subsistemas educativos* (CEPAL, 1990:17).

El mencionado estudio ha constituido la matriz discursiva sobre la cual se ha desarrollado la fundamentación de las políticas focalizadas en el sistema de Enseñanza Primaria. En las reflexiones finales del informe se plantea la necesidad de implementar *políticas orientadas a la «discriminación positiva»*. La argumentación esgrimida establece que esta discriminación procura desarrollar una

12. En el discurso de la Reforma Educativa, el concepto de *equidad* implica la *diferencia en los puntos de partida* de los sujetos y los diversos grupos poblacionales y, por ende, explica la *discriminación positiva*.

acción intencional [para] ofrecer mejores oportunidades de formación institucional a quienes provienen de familias más pobres en lo material y en lo cultural». Y se agrega: «En el supuesto de que la institución ofreciera una igual calidad de servicios ya estaría consolidando la desigualdad que tienen los niños que aportan un menor capital cultural y normativo y más dificultades —porque en verdad están realizando un proceso de «aculturación»— para aprehender el capital institucional puesto a su disposición por la escuela» (idem:176).

Este discurso, *prima facie*, posee cierto grado de veracidad, en tanto resultaría lógico brindar mayores posibilidades a quienes están en desventaja. No obstante, esto oculta otras dos lógicas de sentido implicadas en este movimiento discursivo. En primer lugar, clasifica y, por consiguiente, discrimina al otro de un posible fracaso escolar. En esta operación discriminativa se conforma una red de equivalencia discursiva que establece líneas de relaciones entre *niños pobres* = *carenciados* = *con dificultades de aprendizaje* (cuando no «retrasados» o faltos de «inteligencia»), lo que lleva al fracaso escolar de éstos. La razón explicativa de un posible fracaso escolar se ubica en los sujetos y/o en sus familias y contexto socioeconómico. Razones exógenas que obturan la posibilidad de pensar la dimensión educativa implicada en estos hechos, así como la singularidad de cada caso. No estamos afirmando que los factores extraescolares, por denominarlos de alguna manera, no inciden en el rendimiento de los sujetos. Esto sería absurdo. Lo que queremos enfatizar es que el presentarlos como razón única y absoluta cierra otras posibles lecturas y «culpabiliza» a los propios sujetos de su fracaso.

A modo ilustrativo citaremos algunos fragmentos de un material elaborado por la Inspección Nacional de Educación Inicial del Consejo de Educación Primaria bajo el título de «Pautas y sugerencias» (CEP, 2004). Allí se afirma que los niños de contexto socio-crítico poseen un «síndrome de carencia cultural». *Síndrome* que se define como un «desempeño cognitivo retrasado» o «desempeño retrasado de la inteligencia, de las actividades de pensamiento» o como un «estado de modificabilidad cognitiva reducida, del individuo, como respuesta a la exposición directa a fuentes de estímulos» (Feuerstein y Rand, cit. en CEP, 2004). La etiología de este *síndrome* se halla en «la condición del individuo, producido por la falta de una experiencia de aprendizaje mediado». A los niños que poseen este síndrome se los caracteriza como individuos con: «falta de desarrollo en la configuración del yo; imposibilidad de adoptar la posición de S y O; rigidez de pensamiento, dificultad en conformar un pensamiento abstracto, dificultad en la conceptualización, respuestas estereotipadas; estrechamiento de la captación del mundo; etc.».

La segunda operación discursiva implicada en esta línea de argumentación refiere a la ubicación estructural, al lugar que se le otorga a los niños de las escuelas de contexto socio-crítico. Son nombrados como *sujetos carenciados material, simbólica y afectivamente*. No se necesita ser analista del discurso para saber que estos enunciados coadyuvan en la construcción subjetiva del otro. El sujeto se construye en la dialéctica intersubjetiva con los otros y el gran Otro,

el lenguaje, la cultura, en tanto representa la alteridad radical. Si desde el discurso, estos alumnos son constituidos en el lugar de la carencia, de la imposibilidad de aprender, probablemente esto sea lo que acontezca. Diversos nombres se han utilizado para describir esta operación discursiva: *profecía autocumplida*, *biografías anticipadas*, etc. En la jerga escolar se denomina «rotular». Rótulo que anticipa al tiempo que predeetermina en un lugar al sujeto; parafraseando a García Márquez, podríamos decir que se establece la «crónica de una muerte anunciada».

2. Lo innombrable de la pobreza. Sujetos e historicidad

Un enunciado es siempre un acontecimiento que ni la lengua ni el sentido pueden agotar por completo. Acontecimiento extraño, indudablemente: en primer lugar porque está ligado por una parte a un gesto de escritura o a la articulación de una palabra, pero que por otra se abre a sí mismo una existencia remanente en el campo de una memoria, o en la materialidad de los manuscritos [...]; después porque es único como todo acontecimiento, pero se ofrece a la repetición, a la transformación, a la reactivación; finalmente, porque está ligado no sólo con situaciones que lo provocan y con consecuencias que él mismo incita, sino a la vez, y según una modalidad totalmente distinta, con enunciados que lo preceden y que lo siguen.

MICHEL FOUCAULT (1990:46)

En nuestras sociedades, la *materialidad histórica* se manifiesta en el marcado contraste, en la coexistencia del lujo superfluo con la miseria atroz o las comidas exóticas con las marcas del hambre y la necesidad. Enseñanza informatizada (computación, internet, etc.) frente a la palabra hablada, la riza y el pizarrón. Asimetría y desigualdad. Pobreza y exclusión, los rasgos del capitalismo inhumano.

La cotidianidad de estas marcas nos ha dejado sin palabras, mudos... ¿Cómo nombrar la pobreza y el dolor humano que ella conlleva? Durante décadas, los discursos hegemónicos han omitido nombrarla en la trama socioeconómica y política de la cual emerge. *Las razones históricas que han configurado la pobreza y la exclusión de cientos y miles de sujetos parecerían no existir*. Se ha reificado la pobreza, se la ha mostrado como inevitable, hasta de un orden natural y ahistórico... eterno. Se dice: «siempre existieron pobres, indisciplinados, seres que no se adaptan al desarrollo y al progreso de la sociedad». Con estas frases se desplaza la responsabilidad colectiva ante tal injusticia hacia los sujetos particulares y singulares. Las víctimas se transforman en victimarios y en una amenaza a la armoniosa y pacífica convivencia social. La pobreza se sustantiva y así se transforma en violenta, peligrosa..., sospechosa. En este discurso deviene «natural»

controlarla, clasificarla, vigilarla..., intentar disciplinarla y si no castigarla.

Este orden discursivo satura nuestro sentir y pensar. Se nos impone como sentido común, como del orden de la evidencia lógica. Establece un universo semántico (Pêcheux, 1990) que clasifica, explica y otorga sentido a estos insentidos creados por la especie humana. Oculta y deforma, ancla sentido, hace signo. Como sostiene Foucault (1992), el discurso dice, ordena y *performativamente* actúa operando en el colectivo y en cada uno de los sujetos. El poder de la palabra dicha o prohibida se dirige a *omnes et singulatum*. Porque el discurso como materialidad y estructura semántica se dirige a todos y cada uno. Al mismo tiempo, procura excluir y prohibir otras redes de significación. Establece zonas que no se pueden nombrar. La materialidad histórica de la pobreza y la exclusión parecerían pertenecer a esas zonas de lo innombrable, de lo prohibido de decir, de significar bajo otra clave que no sea la del imaginario del sentido común. La culpabilización de los pobres por su pobreza parecería ser la única voz permitida. De esta forma, al decir de Pulcinelli Orlandi (en Pêcheux, 1990), se entrelazan la *materialidad histórica* con la *materialidad de los enunciados de la lengua*. En otros términos, el discurso hegemónico efectúa dos movimientos simultáneos. En uno de estos movimientos calla las razones políticas y económicas —la *razón histórica*— que provocaron la miseria y la exclusión. Paralelamente, este discurso anuda nuevos sentidos sobre las causas de la pobreza y desplaza la responsabilidad de ésta hacia los sujetos que la padecen. En estos nuevos enunciados se configura la materialidad de la lengua, la cual se interrelaciona con la materialidad histórica que ha intentado negar. No obstante, esta última se hace «carne» en la realidad de la pobreza.

En este marco, los actuales discursos sobre la educación en contextos de pobreza reconfiguran a los *sujetos pedagógicos* construidos en la modernidad al tiempo que otorgan un significado diferente al significante escuela. Ésta ya no se significa como el lugar y el tiempo común y compartido en el que se posicionan los sujetos pedagógicos en relación al currículum. Como hemos analizado, el sujeto inserto en los denominados contextos socio-críticos se construye discursivamente en el lugar del carente, de un sujeto con falta material y simbólica. De esta manera, se establece un velo de duda sobre su posibilidad radical de educabilidad.

A su vez, la escuela construida sobre la ilusión de la igualdad es redefinida por los nuevos discursos educativos. Las escuelas, como territorios capaces de inscribir a los sujetos pedagógicos en la cultura, son clasificadas y ordenadas en *subsistemas educativos* (CEPAL, 1990:17). Algunas de ellas seguirán inscriptas en el circuito de la cultura en tanto otras se ubicarán en un «territorio de relegación» (Wacquant, 2001). Como hemos señalado en los apartados precedentes, en estas instituciones se anteponen al currículum un conjunto de tareas de primera necesidad: alimentación, atención médica, etc. En el espacio escolar se desplaza la especificidad educativa por las exigencias asistenciales de los suje-

tos que lo habitan.

Desde estos discursos, el *tiempo escolar*, así como los sujetos pedagógicos, el currículum y el espacio escolar, es redefinido. En un trabajo anterior (Bordoli, 2004c) planteábamos que hablar de educación es hablar de futuro, de delinear y convocar nuevos horizontes, de posibilitar el *estado de yecto* en los sujetos pedagógicos. Esto deviene en tanto es en la instanciación educativa donde se amalgama la historicidad singular particular de cada uno con la historicidad común del colectivo. El pasado singular y del grupo se hacen presentes en el acontecer didáctico, al tiempo que se tejen las tramas del futuro. Es en esta dialéctica temporal —pasado, presente, futuro— donde adquiere sentido lo específicamente educativo. Es en la síntesis de esta triangulación donde se puede habilitar la resignificación individual de cada sujeto y la resignificación colectiva.

Al analizar los discursos sobre las escuelas de contextos socio-críticos, parecería que el tiempo se detuviera en un eterno presente en el cual el olvido de la historia que lo precedió y, en cierta medida, lo delineó se instala tozudamente. Esta imposibilidad de memoria se torna imposibilidad de futuro, de sueño, de ilusión utópica. Un otro futuro alterno a este presente inhabitable, otro futuro posible, inclusivo, se aleja en tanto no se recupere y resignifique la memoria. Esta imposibilidad de nombrar otro futuro se torna imposibilidad de nombrar a los sujetos mismos —en su radical necesidad de ser— que se hallan en situación de exclusión social.

No obstante, toda discursividad es opaca, al decir de Pêcheux. Así como lo imposible está implicado en lo posible y lo no dicho está encerrado en lo dicho, lo que se quiere ocultar y olvidar se hace presente porque toda palabra, todo significante, es susceptible de significar otra cosa y porque todo olvido está lleno de memoria (Lacan, 1988). Los sujetos condenados a la exclusión social y al olvido se hacen presentes, rompen el mundo imaginario del sentido hegemónico que los culpabiliza al tiempo que pretende ignorarlos en el engarce histórico del que surgen.

En este marco, como afirmamos en la presentación de este trabajo, deviene imperativo analizar estos discursos sobre la pobreza y sus relaciones con la educación. Se torna necesario «abrir» la estructura discursiva a lo azaroso e incierto que cohabita en ella, a la pluralidad de sentidos que cada significante encierra, a la singularidad, al acontecimiento, en definitiva, al orden simbólico distintivo de la especie humana.

3. Sobre la igualdad

Rastreando las construcciones de sentido que se han formulado en torno al concepto de igualdad, encontramos que la gran mayoría de ellas refieren a una *relación de sustitución entre dos o más términos* (Ferrater Mora, 1965). Esta concep-

ción ha sido introducida en el pensamiento moderno –siglo XVII– por Leibniz. Implica que una relación de igualdad se configura cuando en un mismo contexto o sistema dos o más elementos pueden alternarse (cambiarse) uno con otro sin que varíe el valor del contexto mismo. Esta concepción tanto se puede aplicar a la Matemática como a las relaciones políticas, morales y jurídicas que los hombres establecen entre sí. Un claro ejemplo de esta concepción de la igualdad lo podemos apreciar en el Derecho. La igualdad de los ciudadanos ante la ley implica que en una misma situación todo sujeto recibirá el mismo castigo o absolución. La ley no cambia, no se altera en función de los diversos ciudadanos; éstos se pueden sustituir uno por otro, en tanto son iguales ante la ley.

Históricamente es en la Revolución Francesa cuando se consagra este principio junto a los de libertad y fraternidad. La igualdad adquiere un valor fundamental en el colectivo social y la educación se erige como un elemento neurálgico que posibilitará su concreción. Como desarrollamos precedentemente, es justamente esta ilusión, constitutiva de la modernidad, la que se ha fracturado y resignificado bajo otras claves.

Esta concepción de la igualdad –*como sustituibilidad*– en el orden social se fundamenta en un criterio convencional, en un acuerdo entre los hombres. Toda convención es de un orden *predicativo, accidental*. En otros términos, este convencionalismo se debe consagrar porque se supone una no igualdad de *orden esencial, sustantiva*. Desde esta perspectiva, los hombres devienen iguales como *posibilidad* y no como *necesidad* ontológica.

No obstante, consideramos que la igualdad entre los sujetos debe ser afirmada como una *relación esencial, sustantiva* y no predicativa. O sea, la igualdad entre los hombres es del orden de la necesidad del ser. Esto supone que todos los sujetos somos iguales en tanto sujetos, en tanto necesidad inherente a la especie humana. En tiempos en que la diversidad, la individualidad y la particularidad se constituyen en valores supremos esa afirmación puede resultar extraña.

Los sujetos somos iguales en tanto miembros de la misma especie humana, especie marcada por el orden de la cultura: el orden simbólico. El lenguaje nos constituye como seres parlantes y, por lo tanto, como sujetos inscriptos en un nuevo registro. En tanto el lenguaje nos captura y nos sustrae definitivamente de la plenitud del Real, los sujetos nos constituimos como efecto de esta castración simbólica. A su vez, la palabra que nos habita se caracteriza por ser *presencia hecha de ausencias*, por consiguiente, el común denominador de lo humano es la falta y el deseo que ésta conlleva. Desde esta perspectiva, los sujetos nos constituimos como tales en el deseo y en la búsqueda incesante de ese saber que está en falta. Nos aventuramos a afirmar, metafóricamente y como hipótesis de indagación teórica, que –al igual que en la cadena signifiante– cada sujeto se define en tanto ser diferente y singular, distinto de otro y de otro y así sucesivamente. En otros términos, nos iguala la pura diferencia con los otros. Desde un punto de vista teórico, esto podría articular la igualdad radical, ontológica, con

la singularidad e irrepetibilidad de cada uno de los sujetos humanos. Esta inflexión teórica nos permite articular dos elementos, a nuestro juicio, centrales: el reconocimiento de la singularidad y la condición enigmática de cada sujeto con la igualdad radical y ontológica de los humanos. A la vez, nos permite movernos de las representaciones clasificatorias de las poblaciones que han saturado los actuales discursos.

4. A modo de reflexión final

Exactamente como hay una *folie à deux*,
hay la insania de millones, y el consenso
en el error no transforma el error en
verdad.

ERICH FROMM (1980:33)

En el apartado anterior, hemos señalado dos posibles construcciones teóricas del concepto de igualdad; la igualdad entendida como un atributo accidental y, por lo tanto, contingente o la igualdad formulada como condición inherente al sujeto, o sea, como una necesidad ontológica. En este apartado retomaremos las dos formas discursivas de articular educación/igualdad. Estos discursos han constituido puntada, unidad de sentido diferente.

Como procuramos argumentar a lo largo de este trabajo, en la constitución de nuestros Estados modernos se configura una matriz discursiva que aspira a que la educación se anude con la igualdad¹³ y el conocimiento/saber como necesidad. Así, la escuela se funda como un espacio y un tiempo inclusivos y los lugares de los sujetos pedagógicos se ubican en relación con el currículum en el espacio institucional.

Los enunciados educativos actuales referidos a la enseñanza en contextos de pobreza modifican este discurso. La educación ya no será general e igualitaria en tanto los sujetos ya no son denominados como iguales. Éstos han sido clasificados, según sus atributos sociales, en *pobres, sujetos de la carencia*, poseedores de un *síndrome de carencia cultural* que los hace *retasados en el desarrollo o faltos de inteligencia*. Por lo tanto, la educación deberá ser focalizada para atender las diferencias y «curar ese mal». Se deberá adaptar a las particularidades de cada contexto y a las diferencias poblacionales. De esta manera, la educación en contextos de pobreza y exclusión social devendrá en una «educación» que se descentra

13. En el presente estado de indagación en el que nos hallamos, consideramos que aún nos faltan elementos para afirmar el sentido atribuido en el discurso moderno al concepto de igualdad. Si deseamos resaltar la presencia de este signifiante y su incidencia en la construcción imaginaria de lo educativo.

de su razón de ser y se metamorfosea en un asistencialismo material y simbólico. Los nuevos discursos enfatizan las «carencias materiales, simbólicas y emocionales» por sobre el conocimiento y el saber. En otros términos, parecería que en esta nueva lógica de sentidos la enseñanza renunciara a su especificidad cultural para establecerse como una política social más.

La productividad del discurso de la educación como garante —único¹⁴— de la igualdad parece desvanecerse. Consideramos que este desvanecimiento tiene dos vertientes. En primer lugar, resulta de un contraste con un real que no cesa de manifestarse en el acontecer histórico. Real que jaquea y resquebraja las estructuras de sentido, las estabildades semánticas. En este sentido, la realidad como mueca del Real interpela al discurso de la Modernidad en tanto éste no da cuenta de la materialidad histórica¹⁵. En otros términos, el discurso de la escuela como espacio integrador e inclusivo se despliega como un anhelo, como una ilusión del orden imaginario.

En segundo término, en el marco de las nuevas reformas de la enseñanza, el significante igualdad se omite no sólo en su dimensión utópica, sino en su materialidad discursiva en tanto está ausente. *Equidad y discriminación positiva* nombran otros fenómenos. La matriz discursiva se centra en las diferencias poblacionales. Hay sectores de la población que son diferentes, desiguales a priori.

A modo de reflexión final y como hipótesis de futuras indagaciones, proponemos, metafóricamente, que los discursos educativos hegemónicos centrados en las diferencias y particularidades poblacionales constituyen un *síntoma*. Síntoma en tanto formación sustitutiva en la cual se producen dos operaciones: disociación entre la representación que se reprime y el afecto y sustitución significativa. El significante *discriminación positiva* emerge como síntoma al tiempo que se sofoca el sentimiento de comunión de la especie humana. En este sentido, consideramos imperativo resignificar *la igualdad como necesidad ontológica de lo humano*, para evitar la «folie», la *insana de millones*.

14. Descamamos subrayar el término exclusivo, en tanto la educación no sólo deviene necesaria, sino imprescindible como condición de igualdad. No obstante, ésta, por sí, resulta insuficiente.

15. A modo de ejemplo recordemos que en Uruguay aproximadamente el 60 % de los niños nacen en hogares pobres, las escuelas denominadas de contextos socio-crítico presentan hasta un 50 % de índice de repetición escolar en 1º año, así como un importantísimo índice de deserción y rezago escolar.

Bibliografía

- BARRÁN, José Pedro (1968), «Latorre y el Estado uruguayo», en *Enciclopedia Uruguaya*, n° 22, Montevideo.
- BEHARES, Luis E. (1985), *Planificación lingüística y educativa en la frontera uruguaya con Brasil*, Montevideo, Instituto Interamericano del Niño/OEA.
- (dir.) (2004), *Didáctica Mínima. Los acontecimientos del Saber*, Montevideo, Psicolibros Waslala.
- BORDOLI, Eloísa (2004a), «Didáctica: ¿tecnología o disciplina de la mediación? Apuntes para pensar la problemática», en Behares (2004).
- (2004b), «Crisis de la educación y reformas. Los discursos didácticos actuales», en *Memorias del Primer Congreso Nacional: La enseñanza y el aprendizaje en contextos educativos. Debates actuales*, SIGNO/IMM, octubre de 2004.
- (2004c), «Apuntes sobre el problema del tiempo en la Didáctica y en lo didáctico», ponencia presentada en el Foro Permanente de Psicología de la Educación y Didáctica, Montevideo, FHCE, diciembre de 2004.
- (2005), «La Didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del teleoseo», en Luis E. Behares y Susana Colombo de Corsaro (comps.), *Enseñanza del Saber - Saber de la Enseñanza*, Montevideo, Departamento de Publicaciones de la FHCE.
- BUTLER, Judith (2002), *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*, Buenos Aires, Paidós.
- CEP (2004), *Parutas y sugerencias*, n° 1, Montevideo, Inspección Nacional de Educación Inicial.
- CEPAL (1990), *Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay. Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos*, Montevideo.
- CHEVALLARD, Yves (1998), *La transposición didáctica. Del saber Sabio al Saber Enseñado*, Buenos Aires, Aique.
- COMENIO, Jean-Amos (1952), *La Grande Didactique* [1632], París, PUF.
- DELEUZE, Gilles (1995), «Post-scriptum sobre las sociedades del control», en *Conversaciones 1972-1990*, Valencia, Pre-Textos.
- DE MARINIS, P. (1999), «Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (O un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo)», en Ramón Ramos Torre y Fernando García Selgas, *Globalización, riesgo, reflexibilidad. Tres temas de la teoría social contemporánea*, Madrid, Centro de Investigación Sociológica.
- DOR, Joel (1994), *Introducción a la lectura de Lacan: I. El inconsciente estructurado como lenguaje*, Barcelona, Gedisa.
- DUSSEL, Inés (2003), «Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina. Una perspectiva postestructuralista», en *Papeles de la Universidad de Granada*, año 1, n° 1.
- EVANS, Dylan (1997), *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*, Buenos Aires, Paidós.

- FERRATER MORA, José (1965), *Diccionario de Filosofía*, tomo I, Buenos Aires, Sudamericana.
- FOUCAULT, Michel (1990), *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
- (1991), «La gubernamentalidad», en *Espacios de poder*, Madrid, La Piqueta.
- (1992), *El orden del discurso*, Buenos Aires, Tusquets.
- FROMM, Erich (1980), *¿Podrá sobrevivir el hombre?*, Barcelona, Paidós.
- LACAN, Jacques (1974-1975), *El Seminario. Libro 22. RSI* (inédito).
- (1984), *El Seminario. Libro 3. Las Psicosis [1955-56]*, Buenos Aires, Paidós.
- (1985), «Función y campo de la palabra y el lenguaje en psicoanálisis» [1966], en *Escritos I*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- (1988), *El Seminario. Libro 7. La Ética del psicoanálisis [1959-60]*, Buenos Aires, Paidós.
- PÉCHEUX, Michel (1990), *O Discurso. Estrutura ou acontecimento*, Campinas, Pontes.
- PLIPKEWITZ, Thomas y Marie Brennan (comps.) (2000), «Reestructuración de la teoría social y política en la educación: Foucault y una epistemológica social de las prácticas escolares», en *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona, Pomares Corredor.
- PUIGGRÓS, Adriana y Marcela Gómez (1994), *Alternativas pedagógicas. Sujetos y perspectiva de la educación Latinoamericana*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- VARELA, José Pedro (1973), *La educación del pueblo [1874]*, Montevideo, Lea.
- WACQUANT, Loic (2001), *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*, Buenos Aires, Manantial.

Eloísa Bordoli

Maestra. Lic. en Cs. de la Educación (Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación, Universidad de la República). Maestranda de la Maestría en Cs. Humanas (FHCE, UdelAR).
 Docente del Dpto. de Psicología de la Educación y Didáctica
 del Área de Cs. de la Educación (FHCE, UdelAR).