

Escuela, pobreza e igualdad: una relación necesaria.

Pablo Martinis

Agosto de 2005.

(Publicado en Revista “Andamios”, Año 1, N°1, Montevideo, noviembre de 2005)

Las políticas educativas vigentes durante los años 90 se basaron en un discurso con fuerte énfasis en la noción de equidad. Los efectos de la caída del Estado “con pretensión de bienestar” y los duros años de la dictadura parecían dejar claramente planteada la enseñanza que las perspectivas igualitaristas que había recorrido los discursos políticos y pedagógicos en los 60 estaban irremediablemente condenados al olvido. A lo sumo, parecía sensato plantearse intervenciones que permitieran ciertas formas de igualación en los puntos de partida de los sujetos, los cuales luego se desarrollarían en función de sus propias capacidades.

Al influjo de las propuestas de la CEPAL¹ de principios de la década se percibió la necesidad de realizar transformaciones productivas en las sociedades latinoamericanas que permitieran superar los efectos de la “década pérdida” de los 80. Esta transformación debería estar apuntalada y generar las condiciones para el desarrollo de un doble proceso: una inserción competitiva de nuestras economías en el mercado global; y la generación de formas de moderna ciudadanía en nuestras sociedades. En este marco se identificó, un vez más, a la educación como el motor del cambio bajo la consigna: “educación y conocimiento eje de la transformación productiva con equidad”.

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.

En este marco, el problema de la pobreza es asumido como una cuestión fundamental sobre la cual deben incidir las políticas sociales y educativas desde el punto de vista de la generación de condiciones de equidad a nivel social. Las políticas sociales se constituyen en un espacio privilegiado para el desarrollo de intervenciones sobre los *pobres*, desde la perspectiva de aportarles elementos materiales y simbólicos que tiendan a colocarlos en una situación “equitativa” en relación al resto de la sociedad.

El sistema escolar ocupa un espacio fundamental en el desarrollo de las políticas sociales dirigidas a los niños, constituyéndose en el “pilar de las políticas sociales”². Una curiosa transformación se procesará aquí en relación al sujeto de la educación: este ya no será concebido como alumno (una forma particular de ser niño, posición válida dentro de la *gramática escolar*) sino que pasará a ser concebido como “niño carenciado” (en definitiva, el mismo de afuera de la escuela, sin ninguna particularidad en cuanto a su relación con el conocimiento), negándose la posibilidad de constitución de un sujeto pedagógico.

¹ Nos referimos a los siguientes documentos: CEPAL (1990), *Transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, y CEPAL (1992), *Educación y conocimiento eje de la transformación con equidad*, Santiago de Chile.

² Así rezaba la máxima que popularizó Germán Rama desde su cargo de Director General del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Ecuación Pública en el período 1995 – 1999.

La educación, la escuela más concretamente, se concibe así como un espacio para la superación de la carencia. Aquí *carencia* es entendido como un atributo social y cultural del sujeto. Esto supone, ni más ni menos que una negación desde el punto de vista pedagógico: el sujeto de la educación es construido desde el lugar de la carencia, uno de cuyos efectos es construido como “la imposibilidad de aprender”, y no desde sus posibilidades. De hecho ya no existe el sujeto de la educación, el educando, el alumno, porque el sujeto de la educación es siempre, constitutivamente, un sujeto de posibilidades³.

Desde aquí, desde esta desaparición del sujeto de la educación, se constituye la situación de Emergencia Educativa: la institución educativa emigra de su rol de trasmisora de la cultura, de una institución a través de la cual se organiza la transmisión cultural, o lo que es lo mismo, “el ingreso de los nuevos al mundo”, siguiendo la afirmación de Hannah Arendt⁴.

Seamos claros: entendemos la situación de emergencia educativa no como la que enfrenta la escuela como reflejo del contexto en el cual trabaja, de las carencias del mismo, sino como la que se produce cuando esta deja de jugar su rol de distribuidora de conocimientos socialmente valiosos. He ahí la emergencia, la de una escuela que no enseña, que no se obstina, aún contra toda evidencia, aún contra toda posibilidad.

Una escuela que no enseña es una escuela pobre para pobres, un más de lo mismo. Por lo contrario una escuela que enseña, que habilita la circulación del conocimiento, es una escuela rica, que derrocha. De eso se trata justamente, de generar escuelas *ricas* para todos los niños y particularmente para los más *pobres*. Esta es la única forma de, pedagógicamente, escapar de la pobreza educativa. Es en sentido que planteamos que una buena política es aquella que genera las condiciones para que los maestros se dediquen a hacer aquello que saben hacer: enseñar.

Es aquí, en ese punto, que nos volvemos a encontrar con la noción de igualdad, con la necesidad de restituir la noción de igualdad como elemento constitutivo de la relación educativa. Ahora, ¿de que hablamos cuando hablamos de igualdad?

Realicemos una breve digresión. La escuela moderna fue una institución que surgió con un fuerte mandato: generar condiciones para el desarrollo de procesos de igualdad social. Ahora, es necesario hacer notar que en el discurso pedagógico moderno la noción de igualdad se construyó desde una equivalencia con la noción de homogeneidad. Ser igual significaba ser *homogéneamente* igual, ser lo mismo. La condición misma de la inclusión social era la de la homogeneidad.

El proceso de igualación, de homogeneización social, supuso la necesidad de sancionar la diferencia, de negarla, de borrarla. El proceso pedagógico moderno es un gran

³ Esto no significa otra cosa que concebirlo como sujeto de derecho, si lo miramos desde el marco que nos propone la “Convención internacional de derechos de niños, niñas y adolescentes” ratificada por Uruguay en 1990.

⁴ Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En H. Arendt (Ed.), Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona, Península. (Primera edición en inglés de 1954).

proceso de borramiento de diferencias, de generación de sujetos igualmente homogéneos. Es necesario hacer notar que un sistema basado en la noción de homogeneidad es un sistema excluyente, que expulsa. Se expulsa al diferente, el cual puede ser nominado de diversas formas: anormal, discapacitado, indisciplinado, agresivo, carente... De este modo, un proceso de homogeneización es, justamente, la negación de un proceso de construcción de igualdad, ya que es expulsivo, genera desigualdad.

En este sentido, el opuesto de la igualdad no es la diferencia, sino la desigualdad. Se hace necesario concebir una noción de igualdad en la cual la diferencia tenga un lugar. Se trata de una construcción en la cual la diferencia y la identidad tengan un lugar. El reconocimiento de aquello que identificamos como común, al lado del reconocimiento de aquello que nos diferencia, en una misma operación. Obviamente, esto supone renunciar a entender la diferencia como una amenaza.

En un lenguaje estrictamente pedagógico la igualdad es siempre un presupuesto de la acción educativa, un dato a priori, una certeza de la cual se parte. Se supone al otro un igual y esto no como el resultado de la acción educativa, sino como su condición de posibilidad.

Es justamente por esto por lo cual una acción educativa basada en la noción de carencia pierde su posibilidad de ser desde su mismo comienzo. Se constituye en una forma de desarrollo de las profecías autocumplidas contra las que nos advierte la pedagoga argentina Graciela Frigerio⁵.

Postular una acción educativa que se pretenda centrada en la noción de igualdad nos obliga a traer a la discusión la noción de educabilidad. Es esta en una noción que ha estado presente en muchos debates pseudo educativos en los últimos tiempos, enunciado desde su costado negativo: los rasgos de ineducabilidad que presentarían algunas poblaciones que viven en situación de pobreza. Es claro que el discurso de la ineducabilidad es el discurso de la desigualdad y de su perpetuación.

Nos parece, pedagógicamente, mucho más relevante trabajar la noción de educabilidad como un componente, justamente, de la noción de igualdad. Se trata, como una tarea de primer orden, restituir al lenguaje pedagógico la noción de educabilidad.

Quizás convenga aquí, partir de una noción de educación. La de Phillippe Meirieu me parece particularmente clara:

“Educar es, precisamente, promover lo humano y construir la humanidad... ello en los dos sentidos del término, de manera indisociable: la humanidad en cada uno de nosotros como acceso a lo que el hombre ha elaborado de más humano, y la humanidad entre todos nosotros como comunidad es la que se comparte un conjunto de lo que nos hace más humanos. Por esta razón, el decidir –o simplemente aceptar- privar de forma deliberada, aunque fuera a un solo individuo, de la posibilidad de acceder a las formas más elevadas del lenguaje técnico y artístico, a la emoción poética, a la comprensión de los modelos científicos, a los retos de

⁵ FRIGERIO, G. Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en la Argentina. En revista "Propuesta Educativa", Año 4, N° 6, Bs. As., marzo de 1992.

nuestra historia y a los grandes sistemas filosóficos, es excluirlo del círculo de la humanidad, y excluirse a uno mismo de ese círculo. Es, en realidad, romper el propio círculo y poner en peligro la promoción de lo humano” (Meirieu, 2001: 30 – 31)⁶.

De este modo, un antídoto importante contra el fatalismo de la política que condena, presuponiendo el fracaso del otro –al modo de una profecía que sienta las bases de su propio cumplimiento-, lo constituye una revalorización de la idea de educabilidad. En definitiva, se trata de pensar el futuro como algo que está abierto, nunca totalmente predeterminado y actuar en consecuencia. Posiblemente este sea el lugar desde el cual cobra sentido pensar en un *encuentro* con el otro.

Se trata de trascender los discursos que anuncian el fracaso y colocar -con el mismo énfasis con el que ellos son enunciados-, la posibilidad de la educación como vía hacia la humanización.

No está de más recordar que la expectativa que un educador tiene acerca de las posibilidades de un educando de aprender influye muy fuertemente sobre los resultados de la acción educativa. Un educador que está convencido de la invalidez cognitiva de su educando seguramente conseguirá verificar empíricamente su propio convencimiento. Inversamente, un educador que confía radicalmente en las posibilidades de aprender de ese mismo educando, estará abriendo posibilidades nuevas, insospechadas para otros. Cabría pensar: ¿cuánto de esto se pone en juego en cada encuentro? ¿Cuánto de mi responsabilidad como educador se pone en juego?

Para terminar, nos parece relevante señalar algunas tareas que entendemos habría que encarar para trabajar en educación desde la perspectiva que planteamos en esta presentación⁷:

1. Trabajar en la reconstrucción de un discurso pedagógico desde el cual nombrar lo educativo desde su particularidad: los procesos a través de los cuales se distribuyen conocimientos socialmente valiosos.
2. Trabajar en el desmontaje de la noción de educación como política social. En su lugar entendemos necesario promover una visión de la educación como política de distribución de la cultura. Esto supone concebir un sistema educativo que incorpore diversas formas de expresión de lo educativo, trascendiendo la antinomia formal / no formal y tendiendo a una educación para la inclusión, la interacción y la participación social.
3. Desarrollo de condiciones de trabajo dignas y posibilidades de profesionalización para todos los agentes de la educación. Esto tiene que ver con la posibilidad del desarrollo de un estatuto ético, estético y profesional para todos quienes desempeñamos la función educativa. Restituyéndose la capacidad de disfrutar por el desarrollo de la tarea y el derecho a iniciativa en lo que a construcción de líneas de política educativa se refiere.

⁶ Meirieu, Philippe (2001), *La opción de educar. Ética y pedagogía*, Barcelona, Octaedro.

⁷ Se retoman aquí algunos conceptos ya planteados en Martinis, P. (2005), *Revisitando la Pedagogía. Crisis de la cultura escolar y futuros educativos posibles*, En Behares, L. (Org.) (2005), *1er Encuentro de Investigadores de la Universidad de la República sobre Políticas Educativas*, FHCE – UdelaR – AUGM, Montevideo.

4. Discusión de la noción de contextualización de la educación, en la búsqueda de hacer posible un acceso irrestricto a la cultura socialmente acumulada para todos lo *nuevos* de la sociedad. Esto supone, a la vez, un combate radical a todas las formas de la *pobreza educativa*, desarticulando el discurso que culpa al contexto del fracaso y asumiendo la radicalidad de la noción de educación. En esta línea deberíamos poder comenzar a nombrar a las instituciones educativas por aquello que producen (acceso a la cultura, circulación de saberes, concepción del sujeto de la educación como un igual) y no por el contexto en el cual se encuentran ubicadas.