

**Publicado en Martinis, Pablo (2006) (comp.), Pensar la escuela más allá del contexto, Montevideo, Psico Libros.**

**Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto.**

**Pablo Martinis.**

**Lo que puede por esencia un emancipado es ser emancipador: dar, no la lleve del saber, sino la conciencia de lo que puede una inteligencia cuando se considera igual a cualquier otra y considera cualquier otra como igual a la suya.**

Jacques Rancière

### **1. La entrada.**

Las formas a través de las cuales definimos a los actores de lo educativo condicionan la posibilidad de desarrollo de prácticas educativas. No es indiferente desde el punto de vista de los resultados de un acto educativo que un maestro o educador considere que un alumno o educando tiene posibilidad de aprender un contenido cualesquiera que sea o que “no le da la cabeza”. Tampoco es indiferente que una gestión educativa o una sociedad crean que sus docentes son profesionales de la educación o meros ejecutores de acciones concebidas y predefinidas por otros.

Indudablemente, todas estas perspectivas circulan en los imaginarios que sobre la educación construye la sociedad uruguaya y en los discursos, más o menos informados, más o menos científicos, que socialmente se producen. A su vez, en los ámbitos específicamente vinculados a lo educativo se generan también discursos que compiten entre sí por fijar sentidos, dar cuenta de la realidad “tal cual es”.

Lejos de reflejar la “realidad tal cual es”, todo discurso, en tanto constelación de significados, se construye desde su carácter *diferencial* (adquiere sentido en el marco de cadenas o sistemas discursivos más amplios), *inestable* (el significado no se fija de una vez y para siempre) y *abierto* (es siempre susceptible de ser ligado a nuevos significados) (Buenfil, 1991). Ello no implica desconocer la pretensión de veracidad y totalidad inherente al carácter ideológico de todo discurso en tanto que,

*"Formación discursiva específica que involucra ideas, actos y relaciones, objetos e instituciones, articulados en torno a una significación particular, {que se caracteriza por} autoproclamarse como un sistema de significados originario, fijo, total, positivo, completo, universal y no susceptible de ser desmantelado" (Buenfil, 1991: 6).*

Cuanto más un determinado discurso consiga ocupar el lugar del “sentido común” en relación a la percepción que en una sociedad se construye sobre una temática específica, tanto más se reforzará su pretensión de totalidad y de exclusión de otras posibles formas de significar esa parcela de lo social.

En este sentido, nos interesa detenernos en algunas de las perspectivas desde las cuales se significa a los sujetos de las prácticas educativas, específicamente en el campo problemático que se genera a través de la intersección de espacios educativos con situaciones de pobreza. Sostenemos que algunas de estas construcciones clausuran la posibilidad de la educación para poblaciones ubicadas en situación de pobreza, en tanto que otras permiten concebir otras posibilidades. Evidentemente, la primacía de unos u otros discursos no cesa de producir efectos en relación a la posibilidad de la construcción de una sociedad más justa.

## **2. La clausura. El “niño carente”: sujeto ineducable y peligroso.**

En el cruce del campo de la educación con diversas situaciones de pobreza se ha desarrollado un discurso que pone el énfasis en el carácter de *carentes* social y culturalmente de los niños pertenecientes a sectores “marginales” o “excluidos”. A su vez, se concibe a la escuela como una institución que asiste y contiene a estos niños. Los maestros, por su parte, son presentados como técnicos a los que hay que capacitar para trabajar con "esos niños" (Martinis, 2006).

El discurso educativo vigente luego de la ola de dictaduras que asoló el sur de América en los años setenta y comienzos de los ochenta ha estado muy fuertemente centrado en la noción de equidad, en un marco discursivo en el cual dicha noción tendió a ocupar el mismo espacio que la noción igualdad, propia del discurso político pedagógico de la década de los años sesenta, aunque no con el mismo significado. Se entiende como equidad la posibilidad del desarrollo de acciones para lograr igualar a los sujetos en sus puntos de partida, para que luego se desarrollen según sus potencialidades. Esta noción naturaliza la desigualdad en los puntos de partida, la construye como un dato a priori. La naturalización de la desigualdad instala la injusticia como un hecho, como un dato de la realidad.

Es común asistir a la enunciación de discursos sociales, políticos y educativos en los cuales la naturalización de la desigualdad es nombrada como “diferencia”. Desde esas construcciones diversos sujetos ocuparían posiciones desiguales en la estructura social (y en los procesos educativos) en función de poseer algunas características innatas/adquiridas en una conjunción de herencia familiar e influencia del medio social. En el caso de los sujetos que viven en situación de pobreza este discurso se construye vinculado a las nociones de ineducabilidad y peligrosidad. Los pobres, sujetos difícilmente educables, tienden naturalmente a conductas socialmente reprobadas linderas con la violencia y el delito. Desde este lugar es lógico que se avance en la construcción de una cadena de equivalencias que articula: niño pobre = niño carente = fracaso escolar = sujeto en riesgo = sujeto peligroso = delincuente.

Así construidas las cosas, se instala como un dato de la realidad la preocupación por la seguridad, siempre producida por el otro, por el inadaptado. El problema de la inseguridad forma parte de la agenda política uruguaya en forma ininterrumpida al menos en los últimos quince años. Es interesante hacer notar que la “sensación de inseguridad” se

construye recurrentemente sobre la base del miedo que conlleva el hecho de poderse ver agredido por quienes, en términos generales, son denominados como “los marginados” o “los excluidos”. La inseguridad se construye así como directamente relacionada con los efectos que en los cuerpos de los *incluidos* podrían producir las acciones de los *excluidos*. Llamativamente no ocupan el mismo lugar en la construcción de la noción de inseguridad los efectos de las acciones de quienes se mueven en el ámbito de la especulación financiera o directamente del delito financiero, capaces de colocar en jaque a toda la sociedad uruguaya y de duplicar de un día para el otro el porcentaje de población uruguaya viviendo bajo la línea de medición de la pobreza, tal como sucedió en agosto de 2002.

La preocupación por el tan temido “estallido social” o por las acciones violentas de los pobres produce un estado permanente de alarma, de inquietud. Este estado es convenientemente estimulado por la propalación periódica de acciones de violencia por parte de los medios masivos de comunicación, principales constructores de la *sensación de inseguridad*. De esta manera nos acostumbramos a vivir en una sociedad que permanentemente cree estar ubicada en los límites de lo posible y lo tolerable desde el punto de vista legal, una sociedad en permanente estado de excepción. En términos de Agamben:

*“... conforme a una tendencia activa en todas las democracias occidentales, la declaración del estado de excepción está siendo progresivamente sustituida por una generalización sin precedentes del paradigma de la seguridad como técnica normal de gobierno”* Agamben, 2005: 44).

El “paradigma de la seguridad” se constituye así en el referente fundamental desde el cual pensar las intervenciones de las diversas políticas públicas que se “ocupan” de la pobreza. Centrarse en el problema de la inseguridad permite evitar la consideración de las problemáticas que están en la base de la producción de situaciones de violencia. Es claro que:

*“El terror por la inseguridad se usa para tapar la miseria haciendo un desplazamiento discursivo: no se muestra a los chicos en el origen de la miseria, cuando son víctimas primeras de una sociedad que no les proporciona seguridades básicas, sino cuando ya son delincuentes. Se ocultan las situaciones en las cuales los pobres son víctimas de la inseguridad. Se provoca el terror antes que la solidaridad. Así resulta difícil que las cámaras de TV apunten a las víctimas antes que se conviertan en victimarios. Los menores interesan cuando violan no cuando son violados. Cuando matan, no cuando presencian la violencia, cuando la comparten por televisión, cuando sus familias no soportan más la miseria y se desintegran, ahí está la violencia, esa profunda que marca para siempre”* (Puiggrós, 1999: 52).

La naturalización de la desigualdad ubica a las políticas que la hacen posible como políticas de la producción de la injusticia. Naturalmente, en el centro de este proceso se ubican las políticas económicas y subsidiariamente las sociales y educativas (o la educación deviniendo una política social). La sociedad aparece claramente dividida en dos segmentos: el de los que tienen derechos y el de los que atentan contra los mismos. Se produce un

proceso de fragmentación social que tiene su correlato en el sistema educativo, el cual también sufre una situación de fragmentación.

Una política educativa o una intervención educativa puntual que sea concebida desde esta perspectiva niega la posibilidad de la educación en tanto concibe al otro desde su carencia o desde su peligrosidad. Lo concibe desde lo que no tiene y prefija un destino, anticipa un futuro clausurando la posibilidad de acontecimiento de lo nuevo, lo diferente, lo impensado.

Es desde aquí que entendemos se produce una situación de emergencia educativa (Martinis, 2005). Le emergencia se produce no por la irrupción del contexto en las instituciones educativas sino por la renuncia que una sociedad asume de su responsabilidad educativa en relación a los nuevos, a los recién llegados. Concebir al otro como indigno de recibir un legado constituye la entronización de la desigualdad educativa, la producción de la injusticia. Es necesario insistir permanentemente en que *los nuevos* no tienen ninguna responsabilidad por el mundo con el que se encuentran y tienen el derecho que se les haga un lugar en él. Hacer un lugar, hospitalariamente, es responsabilidad de los adultos (Arendt, 1996). En términos políticos el único actor que puede asegurar la construcción de ese lugar para todos los nuevos es el Estado. Estado del cual todos formamos parte, pero en relación al cual no todos tenemos el mismo nivel de responsabilidad. Existen responsabilidades de gobierno que no pueden ser omitidas y frente a las cuales todos deberíamos erigirnos en garantes de su cumplimiento.

Es claro que desde esta perspectiva pensar “la educación en contextos de pobreza” no tiene sentido. A lo sumo se puede pensar en prácticas de caridad, de asistencia, de prevención o de control puro y duro. Esto abre un menú de posibilidades en el cual lo único que está indefectiblemente ausente es la posibilidad de humanización.

Debe quedar claro que en tanto no se alteren las pautas de distribución de la riqueza en nuestras sociedades, queda ancho y abierto el camino de la necesidad de justificar a través de la educación y las biografías las desigualdades sociales. Ante esto estamos llamados a la resistencia y a la toma de postura.

### **3. La posibilidad. El otro como sujeto de la educación.**

Se trata de hacer referencia a una posibilidad: un educador, una institución, una política educativa que sostienen frente a un otro un posicionamiento contra lo inexorable, contra todo futuro definido de antemano. Este posicionamiento parte de la base de reconocer que el futuro siempre depende las acciones y las decisiones de los hombres y las mujeres, contra cualquier profecía tecno – estadística. Contra cualquier anticipación que pretenda fijar un destino.

Este educador y esta institución pueden recibir el nombre de maestro / profesor y escuela, siempre y cuando acordemos que no se agotan en esos nombres la posibilidad de lo educativo y que, fundamentalmente estamos en presencia de adultos que obstinadamente recrean instituciones en las cuales se pueda dar trámite a la herencia. Esto es responsabilidad de todo adulto que puede delimitar un espacio material y simbólico para

dar curso a este trámite. Mucho hay aquí por aprender, sin ningún tipo de romanticismo, de las estrategias educativas que se recrean desde los sectores populares, resistiendo el despliegue de lo que parece inevitable.

Esta posibilidad –el posicionamiento contra lo inexorable- parte de una afirmación desmesurada, disonante, que podemos tomar del binomio Jacotot – Rancière: todas las inteligencias son iguales (Rancière, 2003).

La premisa de la igualdad de las inteligencias constituye una ficción teórica, como suele recordarnos Graciela Frigerio. Esta ficción teórica tiene un efecto fundamental, el de abrir posibilidades. Abrir una posibilidad supone concebir al otro como capaz de habitar esa posibilidad, ser un sujeto de la posibilidad. Esta 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 una inteligencia. Eso no depende de contextos, ni de necesidades básicas. Es un dato a priori.

Se trata de no reproducir, en el marco de una relación (educativa) que es, y debe ser, asimétrica, las desigualdades instaladas en las relaciones sociales. Es así como la educación puede constituirse en una de las formas de la justicia: partiendo de la base de la igualdad de las inteligencias, aunque ello suponga ir contra el sentido común de una sociedad que finge demencia.

Posicionarse desde el reconocimiento del otro como sujeto capaz de habitar una posibilidad supone asumir una posición marcada por una perspectiva ética. En este sentido nos parece particularmente interesante ubicar la perspectiva de la ética de la autonomía planteada por José Luis Rebellato. Para Rebellato esta postura ética tiene que ver con la intencionalidad de la vida buena, con y para los otros, en instituciones justas (Rebellato, 1997). De esto se trata precisamente ubicar al otro como sujeto de posibilidad, concebirlo desde el deseo de su plena realización en una comunidad de iguales en la cual se de forma a instituciones que garanticen las condiciones de existencia de esa comunidad. Es muy importante tener en cuenta que: “La justicia supone, a su vez, la exigencia de la igualdad. No es posible el florecimiento de la diversidad de formas y de planes de vida, si no se garantiza una estructura que asegure igualdad. Igualdad no equivale a uniformidad, sino a condiciones que fomenten el desarrollo de las diversidades” (Rebellato, 1997: 4).

El reconocimiento del otro como sujeto supone trascender el cálculo mezquino de quien entiende que ese otro se encuentra fijado a una trayectoria social marcada de antemano por las características sociales del medio social y familiar en el que crece. Ante esa profecía que se apura en clausurar posibilidad y definir destinos, es necesario recuperar el carácter básicamente incalculable de la acción educativa. Trabajando desde la premisa de la igualdad puedo dar curso a una intervención educativa en relación con otros, intervención acerca de la cual me está vedado poder anticipar resultados y que constituye una forma de “mantener juntos la memoria y la posibilidad” (Cornu, 2005). No es posible predefinir los recorridos que el sujeto habrá de poder realizar una vez que accede a la constatación de su capacidad de aprender, de conocer el mundo. Es en este sentido que la acción educativa se ubica en la dimensión de lo incalculable. Puedo trazar hipótesis, conjeturas, pero no definir a priori el resultado de mi acción. Este no poder saber nada

sobre el resultado de la acción educativa es el que da sentido a la educación como conformación de sujetos, no de clones.

En definitiva se trata de colocarse frente a un sujeto singular y a una experiencia. No un sujeto vacío sino alguien designado como digno. Alguien a quien ofrecer una cultura desarrollando un acto de profunda justicia. Alguien a quien ofrecer objetos comunes y un lugar habitable, hospitalario, para que se encuentre con ellos.

#### **4. La salida. Una educación que trascienda el contexto.**

No es posible desconocer que muchas veces en nuestras prácticas educativas cotidianas la posibilidad de desarrollar una intencionalidad y de pensar un futuro, choca violentamente con el problema de los condicionamientos que la realidad económica y social coloca a las capacidades de desarrollo de los sujetos. Obviamente, la referencia a esta situación es absolutamente inevitable en un contexto histórico y social en el cual las biografías personales y las trayectorias sociales parecen condenar a los sujetos, más allá de cualquier intervención posible. En definitiva, no está de más la pregunta acerca de ¿cuál es el lugar que la sociedad capitalista ofrece a los niños y adolescentes de sectores populares?, en función de ello: ¿qué valor tiene lo que nosotros les ofrecemos?

Estas preguntas atraviesan hoy todo sistema, acción o política educativa preocupada por el tema de la justicia y deben ser abordadas. Es claro que los efectos de las políticas que han producido la injusticia entran diariamente a nuestras instituciones educativas de múltiples formas, la más cruel de las cuales es la de su inscripción en los cuerpos de nuestros niños y adolescentes.

En sintonía con lo desarrollado por Patricia Redondo, con quien hace ya años venimos compartiendo preocupaciones y reflexiones en relación a estos temas, podemos decir que:

*“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”* (Redondo, 2006: 112).

El tema es que, como diariamente sostienen también muchos de aquellos que trabajan en esos *barrios difíciles*, es justamente en la obstinación (término también muy utilizado por Redondo) de sostener esa “tarea fuera de lugar” en donde algo de lo educativo puede producirse y donde el trabajar como educador recobra cotidiana y dificultosamente su sentido.

Se trata de una intervención impropia, desubicada, si nos basamos en aquellos discursos sobre la educación que pretenden fijar la escuela al “contexto” en que se encuentra ubicada. La *desubicación*, la *impropiedad* de estos maestros, profesores y educadores es la que cotidianamente introduce una interrupción en la enunciación de los discursos que pretenden fijar origen – contexto y futuro. Se trata de trascender lo dado, *lo que hay*, para poner a disposición lo extraño, lo exótico, lo impropio; aquello que es derecho de todos y no privilegio de algunos.

Es claro que el mantenerse atado a “lo dado” produce inmovilidad, parálisis (mantenerse pegado a la “tradicón heredada” diría Castoriadis, la que inhibe cualquier proceso de surgimiento de la imaginación radical, entendida esta última como aquella que permite pensar algo que todavía no está pero que puede existir). En todo caso, puede ser que lo educativo se trate de algo vinculado a permitir el desarrollo de una imaginación radical, permitir pensar en un futuro que no está (el futuro nunca está) pero que puede ser. El rescate y la apertura de una posibilidad suponen una acción educativa capaz de trascender la inmovilidad que produce una situación que “parece” inmodificable.

En definitiva: Intervenir. La tarea que tenemos los educadores entre manos hoy se trata de no abstenernos de intervenir, no omitirnos en tanto otros, en tanto sujetos de *más allá del contexto*. Otros y contrarios a toda “asepsia pedagógica” que señale la primacía de unos contextos, unos intereses y unas motivaciones. Urge recordar que un Maestro (así con mayúscula, llámese maestro, profesor, educador, adulto) es aquel capaz de dejar una huella. Esta huella tiene que ver con transmitir algo, a la vez que se establece un vínculo. La posibilidad de dejar una huella tiene que ver con *eso* que se transmite pero sobre todo con el *vínculo* que se establece. El tema es que en términos pedagógicos, el vínculo no tiene sentido sin un objeto de conocimiento. Es a esto a lo que los que practicamos este oficio llamamos **relación educativa**.

El espacio del vínculo es un espacio de cuidado del otro y, a la vez, de exigencia. El cuidado tiene que ver con la asistencia y la acogida, con el recibimiento del otro y con una preocupación por las condiciones materiales y simbólicas desde las cuales está siendo parte de la relación educativa. La exigencia tiene que ver con la tensión que se introduce en la relación cuando se desafía al otro a hacerse cargo de la potencia de desarrollo de una inteligencia de la que es portador. Ahí reside el misterio de una forma de relación entre sujetos que se resiste a ser atrapada por cualquier anticipación acerca de sus resultados y por cualquier “cálculo educativo”, por más bienintencionado que sea.

Recordemos algo: no se puede ser educador sino se aspira a conservar algo, si no se apuesta a transmitir, legar algo. Esto, siempre supone una violencia, a la vez que una apuesta: creer que el otro puede hacer algo con eso que se le lega; más allá de toda determinación y de todo contexto. Allí, en eso no previsto que un otro puede hacer con algo que le es legado, es donde está la salida, el futuro, lo que vendrá a recordarnos que esta historia no ha acabado.

## **Bibliografía.**

- Agamben, Giorgio (2005), **Estado de excepción**, Bs. As., Adriana Hidalgo Editora.
- 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).
- Cornu, Laurence (2005), *Instituciones, pasajes, traspasos*, en Skliar, Carlos y Graciela Frigerio (comps.), **Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados**, Bs. As., del estante editorial.
- Martinis, Pablo (2005), “Escuela, pobreza e igualdad: una relación necesaria”, en **Revista Andamios**, Año 1, N°1, Montevideo, noviembre de 2005.
- Martinis, Pablo (2006) “Educación, pobreza e igualdad: del "niño carente" al "sujeto de la educación”, en Martinis, Pablo y Patricia Redondo (comps.) (2006), **Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas**, Bs. As., del estante editorial.
- Meirieu, Philippe (2001), **La opción de educar. Ética y pedagogía**, Barcelona, Octaedro.
- Puiggrós, Adriana (1999), **Educación. Entre el acuerdo y la libertad**, Bs. As., Ariel.
- Rancière, Jacques (2003), **El maestro ignorante**, Barcelona, Laertes.
- Rebellato, José Luis (1997), **Horizontes éticos de la práctica social del educador**, Montevideo, CFEI.
- Redondo, Patricia (2006), “Interrupciones en los territorios de la desigualdad”, en Martinis, Pablo y Patricia Redondo (comps.) (2006), **Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas**, Bs. As., del estante editorial.