

El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo.

Lic. Eloísa Bordoli

Resumen.

La escuela moderna se erigió sobre un imaginario igualador. El discurso integracionista y democratizador en el seno de los Sistemas Educativos otorgó un sentido hegemónico (aunque no exclusivo) a la escuela y a la enseñanza. Estas posibilitarían la integración social y la movilidad de las clases y grupos postergados. En las últimas décadas estos ideales parecen desdibujarse, desvanecerse. La ruptura de la malla y la fragmentación social, la emergencia de los nuevos “rostros” de la pobreza han resquebrajado la ilusión igualadora de la escuela. A su vez, los nuevos discursos hegemónicos emanados de las “reformas” curriculares y educativas han pretendido resignificar el sentido de la educación misma y su rol en la sociedad.

En este marco, el presente artículo tiene dos objetivos: a) analizar teóricamente los significados otorgados al significante “igualdad”, y b) analizar las configuraciones discursivas construidas en el ámbito educativo sobre este significante. La hipótesis que guía las presentes reflexiones es la emergencia de una nueva matriz discursiva en el ámbito educativo. Educación e igualdad se han desanudado y en su lugar se ha establecido una nueva red discursiva que hace centro en la diversidad y en la diferencia. En las articulaciones entre educación y pobreza este discurso pretende “*discriminar positivamente*” a los *sujetos carentes* que se hallan enclavados en los *contextos socio- críticos*. Sin embargo, este discurso al clasificar a los sujetos establece un orden y fija lugares. De esta forma se subraya el lugar del carenciado al tiempo que se lo discrimina.

El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo.

Lic. 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”. (Foucault, 1971:11).

“O objeto da lingüística (o própria da língua) aparece assim atravessado por uma divisao 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.” (Pêcheux, 1988: 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 re-articulado 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. La misma 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

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,

en la *tolerancia frente a las mismas* (siempre que se desarrollen dentro de los marcos establecidos por las hegemonías 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 las mismas 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 implicada 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.

Es pertinente puntualizar que estas líneas de indagación y reflexión constituyen un primer acercamiento a la temática. El mismo 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 (1971) la producción discursiva procura reproducirse dominando el acontecimiento y la posibilidad de alteridad y cambio. No obstante, como sostiene Pêcheux (1988) 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.

consideramos que los mismos 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.

³ Utilizamos este término en el marco de la conceptualización lacaniana. Lacan toma el concepto “significante” de la obra de Ferdinand de Saussure (1916) 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, 1996: 177). Lacan 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” (Lacan, J. 1955-56).

Como afirmamos en el apartado precedente, la enseñanza moderna, en general, se erigió sobre un discurso democrático e igualador. La *pansofía* comeniana (Comenio, 1627), proponía *enseñar todo a todos* por medio de la tecnología didáctica (Bordoli, 2004 a). La búsqueda de un método que permitiera la trasmisión 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 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 curriculum 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 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...” (Varela, J.P., 1874).

En este fragmento se resume claramente cómo se visualizó la escuela elemental y única. La misma 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 nascente economía capitalista. Las consecuencias “naturales” de este **proyecto político** serían fundamentalmente dos:

- a) **a nivel individual:** se lograría el máximo desarrollo de las potencialidades de todos los sujetos;
- b) **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 maestros 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:

<i>Educación pública = integración social = igualdad de oportunidades</i>

Esta ecuación sintetiza la ilusión de que la educación habilitaría la integración y cohesión social de la heteróclita 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 curriculum –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 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 a la vez que, por medio de la cultura, fundar una auténtica vida democrática impidiendo para el futuro gobiernos militares similares al que él estaba sirviendo)*”⁵(Barrán, 1968: 28)

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 delinea 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.

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).

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 que constituyó. Para

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 del mismo 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 la misma. En este esquema, los lugares de los sujetos pedagógicos - docente y estudiante - se construían, 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.

1.2 El nuevo discurso. Otra articulación de sentidos: educación / diferencia.

A) El discurso político-ideológico: educación focalizada.

En el apartado anterior hemos argumentado como 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 los mismos son

analizar lo que este discurso excluyó ver, por ej.: Puiggrós A. y Gómez, M.: 1994; Dussel I., 2003; Behares 1985.

⁷ Esta afirmación tiene un carácter global y la misma 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. Ver Bordoli, 2004 b y Bordoli, 2005.

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*. Este 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. La misma 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 las mismas 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.

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.

⁸ A modo de ejemplo, la Inspección Departamental de Montevideo del Consejo de Educación Primaria 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.

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 al tiempo que 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 para los sujetos, cosifican a éstos en el lugar de la imposibilidad. Estos enunciados, seguramente cargado 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, sí 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 socio-económicos (*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 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, 1991) 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*. Este 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 “capacidades 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, 1988) y otorga una novel estabilidad semántica. La enunciación del mismo significa, nombra y al nombrar describe al tiempo que coadyuva en la constitución de los fenómenos mismos. Configura, actúa *performativamente* (Buttler, 1993), produce consecuencias. En este sentido la operación discursiva de la educación asistencialista, compensadora que apunta al control no sólo describe instancias, o quizás un momento histórico – social diferente, sino que produce acciones, interviene en el acontecer de lo educativo y en los sujetos pedagógicos (Puiggrós, A. Gómez, M. 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 mismos¹⁰.

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 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

⁹ Estos conceptos se han inspirado en los trabajos de Foucault 1978; Popkewitz, Brennan, 2000; de Marinis, 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 como se clasifica discursivamente a los sujetos y a las poblaciones. La *serie seguridad, población, gobierno (1978)* constituye un mismo guión en la *sociedad post-disciplinaria* o como la llamará Gilles Deleuze, años más tarde, la *sociedad del control* (1995 a).

¹⁰ Desde la perspectiva francesa de análisis discursivo que estamos desarrollando los sujetos que enuncian los discursos son efectos de los mismos. 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 el mismo opera más allá de los individuos. No obstante, en este marco teórico, el discurso no se configura como una estructura cerrada sino que la misma conlleva la posibilidad de la fractura, de la falla, de la falta. Esta, 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, 1988; Lacan, 1953; 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* metaforiza 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, J.: 1985).

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 hacen signo, anudan 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, las mismas 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, sostiene que *el poder también opera por la forclusión de sus efectos, o sea la producción de un "afuera", un domino de inhabitabilidad e inteligibilidad que limita / circunscribe el dominio de efectos inteligibles* (Buttler J.: 1993 en Dussel, I.: 2003). 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: *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"* (Dussel, I.: 2003).

A modo de ejemplo, podemos ver como 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 establecen una correlación positiva entre estos resultados de aprendizaje y las variables socio-económicas 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 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* (CEPAL, 1990: 176).

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*.

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 nosotros. 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 estos. La razón explicativa de un posible fracaso escolar se ubica en los sujetos y / o en sus familias y contexto socio-económico. 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 presentar a los mismos 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, Marzo 2004: N°1). En el mismo 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*” (C.E.P., I.N.E.I.: 2004) o como un “*estado de modificabilidad cognitiva reducida, del individuo, como respuesta a la exposición directa a fuentes de estímulos*” (Feuerstein and Rand, 1974 en: C.E.P., I.N.E.I., 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. Los mismos 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 predetermina 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” (Foucault, 1969: 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 tiza y el pizarrón. Asimetría y desigualdad. Pobreza y exclusión dos 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 socio-económica y política de la cual emerge. **Las razones históricas que han configurado la pobreza y la exclusión de centenas 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 del sentido común, como del orden de la evidencia lógica. Establece un universo semántico (Pêcheux, 1988) que clasifica, explica y otorga sentido a estos sinsentidos creados por la especie humana. Oculta y deforma, ancla sentido, hace signo. Como sostiene Foucault (1970) 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 singulatim*. 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, M. 1988), 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 la misma 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. Esta 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 faltas material y simbólica. De esta manera se establece un velo de duda sobre su posibilidad radical de educabilidad.

A su vez, **la escuela** construido 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 primerísima necesidad: alimentación, atención médica, etc. En el espacio escolar se desplaza la especificidad educativa por las exigencias asistenciales de los sujetos que lo habitan.

Desde estos discursos, el **tiempo escolar** así como los sujetos pedagógicos, el currículum y el espacio escolar son redefinidos. En un trabajo anterior (Bordoli: 2004 c) 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 discurso sobre las escuelas de contextos socio-crítico 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, 1959 –60). Los sujetos condenados a la exclusión social y al olvido se hacen presente, 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, 1941). Esta concepción ha sido introducida en el pensamiento moderno – siglo XVII - por Leibniz. La misma 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 que 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 la concreción del mismo. 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 esta 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 significante - 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 irrepitibilidad 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”. (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 curriculum 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. Los mismos han sido clasificados según sus atributos sociales en *pobres, sujetos de la carencia*, poseedores de un *síndrome de carencia cultural* que los hace *retrasados 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 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.

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 igualdad. Si deseamos resaltar, la presencia de este significante y su incidencia en la construcción imaginaria de lo educativo.

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, el mismo 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 estabilidades semánticas. En este sentido, la realidad como mueca del Real, interpelan 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 significante. 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*.

5. Referencias bibliográficas.

- Barrán, J.P. (1968), “Latorre y el Estado uruguayo”, en **Enciclopedia uruguaya N° 22**, Montevideo.
- Behares, L.E. (1985): **Planificación lingüística y educativa en la frontera uruguaya con Brasil**, Instituto Interamericano del Niño, OEA, Montevideo.
- Behares, L. E. (Dir.) (2004): **Didáctica Mínima. Los acontecimientos del Saber**, Psicolibros Waslala, Montevideo.
- Bordoli, E. (2004 a): “Didáctica: ¿tecnología o disciplina de la mediación? Apuntes para pensar la problemática”; en Behares, L. E. (comp.) (2004): Pp. 65- 84.
- Bordoli, E. (2004 b): “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**. Org. SIGNO, IMM, octubre de 2004. (En prensa).

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

Bordoli E. (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 FHCE, Montevideo, diciembre de 2004. (Inédito).

Bordoli E. (2005): “La Didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del deseo”; en Behares L. E. Y Colombo de Corsaro S. (Compiladores) (2005): **Enseñanza del Saber – Saber de la Enseñanza**. Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo.

Buttler, J. (1993): **Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”**, Paidós, Buenos Aires, (2002).

CEPAL (1990): **Que aprenden y quienes aprenden en las escuelas de Uruguay. Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos**, CEPAL, Montevideo.

Comenio, J.A. (1632):**La Grande Didactique**. Presses Universitaires de France, Paris, 1952.

CEP, Inspección Nacional de Educación Inicial (2004): **Pautas y sugerencias N° 1**, CEP, Montevideo.

Chevallard, Y. (1991): **La transposición didáctica. Del saber Sabio al Saber Enseñado**, Aique, Buenos Aires, 1998.

Deleuze, G. (1990): “Post-scriptum sobre las sociedades del control”, en Deleuze G.: *Conversaciones 1972- 1990, Pre- Textos*, Valencia (1995 a).

De Marinis, P. (1999): “Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (O un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo)”; en Ramos Torre, R. Y García Selgas, F. (1999): **Globalización, riesgo, flexibilidad. Tres temas de la teoría social contemporánea**, Centro de Investigación Sociológica (CIS), Madrid.

Dor, J. (1985 a): **Introducción a la lectura de Lacan I. El inconsciente estructurado como lenguaje**. Barcelona, Editorial Gedisa, 1994.

Dussel, I. (2003): “Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: Una perspectiva postestructuralista” en **Papeles de la Universidad de Granada**, Año 1, N° 1, Pp 75 – 96; Granada.

Evans, D. (1996): **Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano**, Paidós, Buenos Aires (1997).

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 60% de índice de repetición escolar en 1º año, así como un importantísimo índice de deserción y rezago escolar.

- Ferrater Mora, J. (1941): **Diccionario de Filosofía**, Tomo I, Editorial Sudamericana, Buenos Aires (1965).
- Foucault, M. (1969): **La arqueología del saber**, Siglo XXI, Méjico, (1990).
- Foucault, M. (1971): **El orden del discurso**, Tusquets, Buenos Aires (1992).
- Foucault, M. (1978): “La gubernamentalidad”; en Foucault M. (1991): **Espacios de poder**, La Piqueta, Madrid.
- Foucault, M. (1970): **El orden del discurso**, Tusquets Editores, Barcelona (1987).
- Fromm, E.(1980): **¿Podrá sobrevivir el hombre?**, Paidós, Barcelona.
- Lacan, J. (1953): “Función y campo de la palabra y el lenguaje en psicoanálisis”. En: Lacan, J. (1966 a): **Escritos I**. Buenos Aires, Siglo XXI, 1985.
- Lacan, J. (1955-56): **El Seminario. Libro 3. Las Psicosis**. Paidós, Buenos Aires (1984).
- Lacan, J. (1959 –60): **El Seminario. Libro 7, La Ética del psicoanálisis**. Paidós, Buenos Aires (1988).
- Lacan, J. (1974 – 1975): **El Seminario. Libro 22. RSI**. (Inédito).
- Pêcheux, M. (1988): **O Discurso. Estrutura ou acontecimento**, Pontes, Campinas, 1990.
- Popkewitz T. y Brennan M. (2000): “Reestructuración de la teoría social y política en la educación: Foucault y una epistemológica social de las prácticas escolares”; en Popkewitz T. y Brennan M. (comp.) (2000): **El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación**, Pomares Corredor, Barcelona.
- Puiggrós A., Gómez M. (1994): **Alternativas pedagógicas. Sujetos y perspectiva de la educación Latinoamericana**, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Varela, J.P. (1874): **La educación del pueblo**, Lea, Montevideo (1973).
- Wacquant, L. (2001): **Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio**, Manantial, Buenos Aires.