

"Desigualdad social y desigualdad educativa"

Dra. Inés Dussel♦

Estos son tiempos en los que es frecuente escuchar a muchos docentes decir que no han sido preparados para las situaciones que deben ser enfrentadas hoy en las escuelas. La pregunta es: ¿hay alguien que efectivamente esté preparado para esto? ¿Hay una manera de estar preparado frente a algunas historias que escuchamos? ¿Hay espacio para una "brisa de igualdad" frente a la tempestad que se va abriendo camino?

Sin dudas la escuela viene dejando y puede continuar ofreciendo sus huellas, porque no da lo mismo un adulto o una institución que se preocupa por un niño en situación de padecimiento que un adulto que le dé la espalda. Ese niño va a crecer diferente. Lo que podamos hacer, sea limitado o no sea todo lo que nos gustaría hacer, es un avance que se sostiene sobre esa convicción de que es posible establecer algo igualitario en la escuela para la sociedad. Freud sostenía que el futuro es deseo sobre la vida, y esa convicción, ese deseo es también una política. No desde una perspectiva meramente voluntarista, no sólo desde la opción militante, sino con una capacidad profesional que se afirma en esa convicción política: queremos un mundo mejor con una sociedad más igualitaria.

Frente a esto les propongo un breve recorrido por las nociones de *igualdad* y *desigualdad*, cómo se pensaron y se procesaron históricamente para revisar dónde se ubican los educadores.

El sistema educativo moderno nace con una promesa de igualdad. Rousseau sostenía la existencia de una "desigualdad natural", la física, y otra "no natural", que es la moral o política, y decía que es precisamente sobre esta última es sobre la que podemos intervenir. Hoy podríamos plantearnos que incluso la desigualdad física es construida socialmente, y cuestionar la validez de esta distinción. En una sociedad de sujetos libres que en su accionar con las instituciones van conformando un devenir social, hay márgenes de libertad para operar en los contextos más difíciles, y esos márgenes de libertad hay que usarlos y profundizarlos.

Por otra parte, a la denuncia por la desigualdad socioeconómica, característica de esa época y también de ésta, que se centra en pensar la desigualdad como un dato duro o estructural, se le pueden sumar los aportes de teorizaciones más recientes. Algunos pensadores franceses, estadounidenses y canadienses sostienen la necesidad de analizar un tipo de desigualdades que caracterizan como *dinámicas*. En la Argentina actual esta puede ser una categoría muy útil para entender cómo estas desigualdades estructurales están sometidas a dinámicas mucho más azarosas e imprevisibles que hacen que a la gente del

♦ Dra. en Educación. Coordinadora del Area de Educación de la FLACSO

mismo ingreso le pasen cosas muy diferentes y actúe de formas muy diferentes. Las causas por las cuales cierta gente se vuelca a la delincuencia o no, a la militancia política o no, están vinculadas con estas desigualdades dinámicas. Por ejemplo, la diferencia entre la gente que se quedó con dinero en el "corralito" o no, pudo haber sido la diferencia de enterarse una hora antes o no enterarse. Y esto no tiene que ver con una situación estructural dura sino con una relación más dinámica, con redes de relaciones, una capacidad de decisión, de información, de educación; todos estos elementos también intervienen en cómo se construyen hoy las desigualdades en nuestro país y en el mundo en gral.

La idea de desigualdades dinámicas -y no solamente estructurales- marca fuertemente las trayectorias de las personas; hacen a una capacidad de intervenir en esas dinámicas o ayudar a que actúen en otras direcciones. Es decir que, a las determinaciones sociales y económicas, se le agregan variables culturales, políticas, de género, organizativas, comunicacionales, que tienen que ver con la manera en que la sociedad se organiza.

Otra cuestión interesante para pensar es que la desigualdad no es un estado definido de una vez y para siempre. Cierto es que son relaciones perdurables y fuertes que se establecen entre sujetos y abarcan distintos ámbitos. Obviamente intervienen la riqueza y los ingresos, pero también las oportunidades vitales y laborales, el género, la etnia, la región geográfica, el grado de urbanización, la edad; no es lo mismo que la crisis afecte a cierta edad o a otra, y esto vale también para los niños. Así, la desigualdad persistente necesita de vínculos de mutua conexión e interacción. No es por desconocimiento que se actúa en forma diferente con los desiguales sino por la reiteración de dinámicas y mecanismos sociales excluyentes.

La desigualdad es una relación entre sujetos que abarca distintos ámbitos, y se convierte en persistente porque se repiten mecanismos de exclusión. Tiene que ver con cómo se relacionan los iguales con los desiguales, cómo se excluye a los desiguales o cómo se trata de incluir subordinadamente a los desiguales, lo cual nos conduce a preguntarnos por el conjunto de la sociedad. Nos obliga a preguntarnos qué está produciendo dicha situación. Por eso es un problema político y social que está en el corazón de las instituciones y las subjetividades y no sólo un problema de cómo se hace para incluir a los excluidos. Una pregunta posible es porqué la gente tolera la desigualdad y la inequidad creciente. Beatriz Sarlo sostiene que observa un cambio en los '90, en los que nos acostumbramos a que la sociedad argentina sea impiadosa. *"Ese es un verdadero giro en un imaginario que hasta no hace pocos años tenía al ascenso social como una expectativa probable para casi todos..."*.

Lidiamos cotidianamente con este dolor de la exclusión y allí uno va desarrollando una suerte de "anestesia", de mecanismos de defensa -razonables en cierto modo, pero el punto es si eso deja de conmovernos y de indignarnos. Entonces: ¿cómo hacemos para no anestesiarnos? La cuestión es cómo podemos hacer para protegernos como educadores, protegerlos a los niños, ofrecerles otra educación y al mismo tiempo poder proponerles algunas

estrategias de superación, de salida, de reparación de las situaciones en las que estamos.

En este punto es interesante revisar cómo se procesó históricamente la igualdad y la desigualdad en el sistema educativo argentino. Allí habría que revisar qué nos legó Sarmiento y su época, la de estructuración del sistema educativo argentino. Habría que volver a mirar cómo se pensó la utopía más democratizante que tuvo el sistema educativo argentino, mucho más democrática que cualquiera de la de sus contemporáneos. La idea de que el sistema educativo era lo que iba a producir la igualdad. Una igualdad entendida como un punto de llegada y no como un punto de partida, cuestión que requiere ser modificada en la actualidad. Es decir, hay que pensar la *igualdad como un punto de partida*; estamos educando sujetos iguales a nosotros, aunque haya injusticias, aunque haya desigualdades, pero eso no quiere decir que no sean iguales a nosotros. Esta diferencia es bien central para ver cómo pensamos la pedagogía. Ciertamente Sarmiento no la pensaba de esta forma; creía que quienes iban a la escuela eran "bárbaros" que debían recibir la "civilización" de manos del Estado Nacional. No obstante, para esa misma época una mujer educadora con la que Sarmiento tenía mucho contacto, Juana Manso, quien se había casado y separado -pensemos lo que eso significaba en esa época- con un brasileño, fue convocada por Sarmiento para dirigir la primera revista de educación del país: *Los anales de la educación*, de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Juana Manso era una feminista ferviente defensora de los ideales de la Ilustración. En la acción de ambos están comprendidas muchas de las paradojas de esa igualdad inclusiva que se pensaba como punto de llegada, como "aculturación", con muy poco espacio para la reflexión sobre este lugar del Estado, en el sentido del derecho que tenía o no a educar de esa manera, a pensar que ésa era la única civilización, a pensar que ésa era la única manera de la inclusión.

Y esto está muy ligado a la forma en que se procesó la igualdad a lo largo de todo el siglo XX. Allí está la posibilidad de analizar cuáles son las estrategias de acción política que se definieron y que se definen en relación con la igualdad y qué tipo de relación con la norma y con la ley construimos para darle forma a una sociedad más igualitaria, más inclusiva.

Frente a esto, creo que es importante revisar una corriente que apareció en los '60 o '70 y creo que está en la base de algunas políticas focalizadas de los '90, que es una crítica a la desigualdad cultural. Dos sociólogos franceses, Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron comenzaron a estudiar la *reproducción cultural* y el lugar de la escuela en la creación de circuitos y segmentos diferenciados de escolarización para los sectores ricos y medios, y para los sectores pobres.

Bourdieu y Passeron lo ejemplifican de manera clara. Ellos dicen: La escuela propone ciertas actividades, por ejemplo, como una típica actividad de estación otoñal, mirar cómo caen las hojas en otoño. Pero: ¿quién sabe mirar las hojas que caen en otoño?, ¿qué sujetos estamos suponiendo ahí que saben mirar las hojas en otoño. ¿Qué disposiciones culturales tienen esos sujetos?, ¿qué

tiempos libres tienen esos sujetos?, ¿qué relación con la naturaleza tienen esos sujetos?

En el ejemplo se está suponiendo una relación especulativa, contemplativa (“¡Ah!, ¡qué lindo mirar cómo caen las hojas en otoño!”). Probablemente los sectores campesinos, rurales, no tengan tiempo o no tengan este tipo de relación, porque están trabajando y, sin que indique necesariamente que no miren o no "sepan" mirar, la relación que se plantean es diferente. Que los padres enseñen estos cambios a sus niños supone la presencia de árboles cerca, supone tiempo y supone capital cultural que, como vemos, está desigualmente distribuido. Estos saberes que parecen tan naturales y obvios no tienen nada de obvios, tienen que ver con una desigualdad cultural muy fuerte. También hay que cuestionar si esa relación especulativa, de paisaje externo, que establecen las clases medias urbanas con la naturaleza, es la más democrática o la más productiva; pero lo que es indudable es que no tiene nada de natural.

Por eso creo que es importante debatir qué es fundamental que sepan nuestros niños y jóvenes si no queremos profundizar esta segmentación, si aspiramos a una idea de *cultura más democrática*, más pluralista, que incluya y dialogue con otras perspectivas. Sabemos que no es posible construir otros lazos con la cultura popular sólo a partir de la apuesta a referencias comunes para todo el mundo. Y esto me trajo a la memoria una escena que relataba una docente de la Ciudad de Buenos Aires que trabaja en escuelas *ZAP (Zonas de Acción Prioritarias)*. Señalaba que se produjo un debate interesante en cuanto a la idea de acercar a los niños de sectores vulnerables a los bienes socialmente relevantes, a los museos, a los cines, etc., puesto que cuando llevó a su grupo de alumnos al *Malba (Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires)* que se inauguró hace poco, precioso, muy moderno, a los chicos los cuadros no les importaban y, en cambio, estaban encantados con patinar en el mármol. Entonces surgió la pregunta y la discusión: ¿vale la pena llevarlos al museo, al cine? La maestra tendía a pensar que no, porque se distraían con otras cosas, y no veían los cuadros que es lo que ella consideraba importante ver. Con todo el respeto, creo que quizás habría que cuestionarse si no es peor renunciar a que salgan del barrio para que no se distraigan y se concentren en lo que queremos que aprendan, que insistir llevándolos tres o cuatro veces, hasta que ya no les llamen la atención las butacas del cine o el mármol del museo, sino la película, los cuadros, las obras. Se trata es de *construir otra relación como meta*, y esto también implica un cuestionamiento como docentes. También hay que cambiar esta sensación de “todo/nada” que tenemos, porque parece que, si la primera vez que voy no me sale como pensaba, no sirve. Ahí hay que revisar la formación pedagógica, el que todo tenga que "salir bien", cuáles son los objetivos y las etapas que me propongo como docente y sobre todo trabajar la relación con la cultura, con sí mismo y con los *otros*, como un problema pedagógico para todos.

En un libro que se llama *Frankestein Educador*, Phillipe Meirieu plantea precisamente que el gran problema de la educación es cómo educar al otro y no "moldearlo". Sostiene que la educación es el misterio de cómo se fabrica un humano. ¿Cómo se humaniza un animal, como nos convertimos en seres

humanos? En esa tarea, el gran desafío es qué lugar le damos al *otro*, cómo lo educamos sin pretender que sea un clon de nosotros mismos. La paradoja es cómo educo para la libertad en un marco que no es del todo libre; es decir, te enseño a ser libre, pero de la manera en que yo elijo/dirijo, con lo cual no es una opción del otro, es un marco que yo le proveo que le permite ser libre. Entonces qué tipo de libertad es ésta que se forma tan reguladamente, tan disciplinadamente y tan "desde arriba".

Es, sin dudas, una paradoja productiva, que hay que habitar productivamente, y no evitar. Meirieu propone tres metáforas que tienen que ver con cómo pensamos al otro y qué pasa cuando el otro no hace lo que nosotros esperábamos. La primera es la de Pigmalión; el mito griego que él retoma de la obra de teatro de Bernard Shaw, en la cual los profesores de filología reeducan a una florista para una apuesta entre ellos, apuesta que gana el que cree que alguien puede convertirse en otro y lo hace el día en que la florista logra "pasar" por una señora de clase alta en una fiesta de la alta sociedad londinense. Allí le dicen: *"Ud debe ser una princesa extranjera porque tiene algún dejo en el acento extraño, pero evidentemente es una chica de alta alcurnia"*. El profesor siente que ha triunfado, que ganó la pedagogía, la posibilidad de que la pedagogía la convirtiera en otro.

Esto es Pigmalión, la posibilidad de moldear al discípulo como uno quiere, mientras Meirieu se interroga: ¿Esta es la mejor opción para la pedagogía?, ¿qué lugar hay allí para la libertad del otro?, ¿el alumno se tiene que acomodar a nuestro deseo? La respuesta es no, no es posible y tampoco es deseable.

La segunda historia que revisa es la de Pinocho. Aquí la trampa reside en la intervención del hada madrina con la varita mágica, que lo convierte en humano y finalmente en un niño bueno. Lamentablemente los educadores no tenemos varitas mágicas -aunque muchas veces actuamos como si las tuviéramos- y creo que es importante ser conscientes de aquello que estamos esperando como educadores. La varita mágica no va a venir.

La tercera metáfora es la de Frankenstein, de ahí el título de la obra. El científico Víctor Frankenstein reniega de su obra, a la que ve como un monstruo. No puede reconocer lo que él quería. Es definitivamente monstruoso para él. Y entonces abandonó lo que no pudo manejar. Pero, en realidad, el "monstruo" no era malo. Comienza a vagar, se enamora de una chica que le enseña a hablar y que más tarde muere. Allí, en el preciso momento en que la sociedad le da la espalda, él se convierte en "malo". Regresa para pedirle a su creador que le cree una compañera, y ante el fracaso decide darse y darle muerte a su creador. Ése es el fracaso de la pedagogía de la fabricación. Es el fracaso producto del abandono. Y el fracaso pedagógico se inició cuando ese creador, al que no le gustó lo que había creado, abandonó a ese ser. Esta reacción de sentirse abandonados es la que los convierte en monstruos, no antes.

Junto a esta idea de fabricación y de monstruos, los educadores debemos repensar la noción y la relación con los otros que construimos día a día. Entonces me pregunto el impacto de ciertos determinismos sociológicos, que

suponen que por la crisis, por la pobreza, por la marginación, por la indigencia, estos chicos tienen el "destino marcado". El filósofo Baruch Spinoza decía: *"No se sabe lo que un cuerpo puede"*. Yo creo que es muy necesario recordarlo. Nunca, afortunadamente, se sabe lo que un cuerpo puede ante una situación determinada. Y esto hay que instalarlo en el corazón de la pedagogía. Estamos en un momento en el cual se volvió a estigmatizar muy fuertemente con nuevos lenguajes, con lenguajes sociológicos, con lenguajes de la asistencia social, de la psicopedagogía, a la pobreza, a la indigencia, a la marginación.

Hace unos días, trabajando en una escuela de la Provincia de Buenos Aires, una docente decía: *"En realidad, a esta altura, prefiero saber menos de mis alumnos porque cuando sé tanto ya no puedo intervenir. Me conmuevo demasiado, se pierden todos los límites y cuando lo veo, veo toda la historia"*; entre tanto, otras colegas le contestaban: *"Bueno, pero necesitás saber, porque no es lo mismo que venga de tal o cual lugar..."* Creo que ésta es una discusión interesante a establecer entre equipos de trabajo: cuál es la distancia y qué necesito saber para querer educarlos, qué necesito saber para quererlos. Estar atentos a cuándo el saber se convierte en algo paralizante, inútil, que nos implica quedarnos en el padecimiento o en la estigmatización y no poder avanzar. Y no considerarlos puras víctimas, porque ahí se les saca toda capacidad de acción, toda capacidad de ciudadanía.

Pensaba, además, en esta otra cara que es la de los héroes. Hoy se escucha hablar de la *resiliencia*, que tiene que ver con identificar las características que hacen que un sujeto pueda atravesar las crisis en mejores condiciones. Así, hay quienes están abocados a plantear pedagogías de la resiliencia: cómo logramos que más individuos posean esas características. Mi pregunta es si, en verdad, no estamos pretendiendo que los pobres, o los marginados, sean héroes, cuando en el fondo lo que tenemos que cambiar son las características sociales e institucionales que los están marginando y los están excluyendo. Entonces no hace falta que un niño a los tres, cuatro o cinco años sea un héroe, ni que deje de ser niño. Lo que tenemos que pensar son formas, estrategias, de políticas integrales dirigidas a la infancia. Políticas de protección que integren áreas sociales.

Tenemos cosas urgentes para hacer: en primer lugar, establecer alianzas con otras instituciones sociales desde la escuela contribuyendo a la tarea de los docentes, que se encuentran muy solos antes estas situaciones. Y esto supone, desde nuestro lugar de educadores, reubicarnos en otra posición que no es la de que tenemos que saber todo ni que tenemos que poder con todo. En segundo lugar reconstruir la idea de transmisión cultural como eje de la educación y del trabajo escolar. Hoy se habla mucho del asistencialismo versus enseñanza y esto viene acompañado de una visión intelectualista de la enseñanza. No es que desatienda lo intelectual, ni mucho menos que crea que haya que bajar las pretensiones en ese nivel. Lo que pienso es que hay que plantearse al otro en términos de sujeto de conocimiento, sujeto de derecho, sujeto de expresión, sujeto de deseo y sujeto con capacidades para el trabajo. Que no es meramente enseñarles lo intelectual, concebido además de manera muy restringida. Un profesor que enseña *Formación Ética y Ciudadana* me comentó que planificó su trabajo en función de la idea de "sujetos de derecho y

sujetos vulnerables”, en una escuela en una villa. Los chicos respondieron muy bien porque era un tema que a ellos les preocupaba. Armó un programa que enlazaba con sus intereses, con sus preocupaciones, sus demandas; y partió de considerarlos como sujetos de derechos. Era una manera de decirles: “A mí me importa que no te maten, me importa que tengas un lugar en esta sociedad”, y era una apuesta, conocimiento mediante, a inscribirlo en otra red de relaciones, en otra red social. No es bajar la apuesta sobre lo intelectual sino es volver a pensarla en conjunto.

En tercer lugar, creo que hay que empezar a trabajar sobre la formación ética y política de los educadores. Es un punto en el que hay que detenerse y ensayar caminos ante interrogantes como: ¿De qué forma trabajar hoy contra este determinismo sociológico?, ¿qué procesamiento pedagógico hacemos del padecimiento y del dolor frente a las injusticias y la desigualdad?, ¿cómo le hacemos un lugar a ese dolor sin que ese lugar lo ocupe todo?, ¿cómo ese lugar no es todo lo que podemos ofrecerle?, ¿cómo les podemos transmitir -retomando a Jerome Bruner- que “la escuela es un lugar de contacto con otros mundos posibles”? Y pensar profundamente las condiciones de hospitalidad ofrecen hoy las escuelas: qué se les exige para el ingreso, qué en su apariencia, en su lenguaje, qué cosas les ofrecen, cómo los aprecian en lo positivo que traen, cómo hace lazo con eso que traen sin considerarlos como sujetos puramente carentes.

El filósofo francés Jacques Rancière, en un libro muy interesante y muy polémico, llamado *“El maestro ignorante”*, recupera la experiencia de un maestro de la época de la Revolución Francesa llevada a cabo en Bélgica, en la que va a enseñarles a hablar francés a los obreros belgas sin hablar su lengua. Para ello partió del empleo de un libro, “El Telémaco”, en una edición bilingüe francés-belga. Al mes de trabajo los obreros ya sabían escribir francés. Joseph Jacotot, así se llamaba el maestro, concluye que *“no hace falta saber para enseñar; yo no sabía belga y les enseñé francés. Sabía lo que tenía que saber, que es que estos sujetos podían aprender...”*. Si bien yo no estoy muy de acuerdo con esto, y me parece importante saber mucho más de lo que sabemos hoy, creo que ese saber del que habla el maestro francés es fundamental. Si no está ese saber, el otro saber no sirve de mucho. Partir de la hipótesis de igualdad de cada sujeto involucra un cambio en cómo nos pensamos y cómo pensamos la docencia. El autor sostiene que: *“La igualdad no es formal ni real; no consiste ni en la enseñanza uniforme a los niños de la República ni en poner a disponibilidad productos a bajo precio en los estantes de los supermercados. La igualdad es fundamental y es intempestiva. Está remitida siempre a la iniciativa de los individuos y los grupos que contra el curso ordinario de las cosas toman el riesgo de verificarla, de inventar las formas individuales o colectivas de su verificación. No alcanza con poner el mismo saber a disposición de todos ni con regalar bienes culturales. El punto es cómo construimos condiciones para la igualdad, cómo estamos convencidos de que todos somos sujetos iguales, y que es esa fuerza intempestiva contra el curso ordinario de las cosas que nos pone a inventar otras formas”*.

Ése es uno de nuestros grandes desafíos. Retomar esa fuerza intempestiva, subir la apuesta, para que la igualdad sea un punto de partida y no de llegada,

para que la escuela se enriquezca de experiencias, de conocimientos, de pasiones, de cuidarnos cada uno y a los otros. Me parece que ésa es una escuela que puede hacer un buen aporte para que esta sociedad nos dé más alegría y más bienestar a todos.