

Iguales y diferentes en la vida y en la escuela¹

Isabelino A. Siede

Nuestras acciones y juicios están atravesados por representaciones que hemos incorporado desde las primeras interacciones con el mundo social. Ellas rigen nuestra mirada y orientan nuestras vidas, formando parte de nosotros. Son construcciones culturales que nos atraviesan y se imprimen en nuestra identidad hasta el punto de no reconocernos sin ellas.²²

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

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

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

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

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

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

Apuntes para la historia de un valor

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

el ámbito doméstico y la vida social, donde padre y rey eran caras de una misma moneda⁴. Con carácter de denuncia, Jean Jacques Rousseau postulaba en su *“Discurso sobre la desigualdad de los hombres”*: «Concibo, en una especie humana, dos tipos de desigualdad: una, natural o física, puesto que es establecida por la naturaleza [...] Otra, que podemos llamar moral o política [...] radica en los distintos privilegios de que algunos gozan en perjuicio de otros, como es el de ser más ricos, más respetados, más poderosos, y hasta el hacerse obedecer». Y, en ese mundo, ordenado según una escala considerada natural, las demandas de igualdad fueron recibidas con pavor, con incertidumbre o con esperanza, por sectores o menos favorecidos hasta entonces, más o menos proclives a perpetuar jerarquías incuestionables, más o menos dispuestos a explorar nuevos fundamentos de las relaciones sociales.

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

Los movimientos revolucionarios que estallaron en Europa a mediados del siglo XIX denunciaron la falacia de circunscribir la igualdad a una expresión legal, mientras los dispositivos de la

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

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

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

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

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

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

En los países centrales, las demandas de reconocimiento

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

Allí y acá, se ha intentado plantear que las demandas de reconocimiento desplazan y relevan a las demandas de igualdad en los movimientos sociales. Nancy Fraser (1997:24) introduce objeciones a tal relevo, pues entiende que ambos tipos de demandas se entrecruzan más de lo que parece en una primera mirada: "Esta distinción entre las soluciones de redistribución y de reconocimiento es analítica. Las soluciones redistributivas presuponen por lo general una concepción básica implícita del reconocimiento. [...] Por su parte, las soluciones relativas al reconocimiento presuponen algunas veces concepciones implícitas de redistribución».

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

Hasta aquí, hemos hecho un recorrido sin duda demasiado breve y compacto para dar cuenta de un proceso mucho más complejo y matizado. El intento sirve para revisar nuestra idea de los valores como algo estático, ordenados prolijamente en una escala eterna y definidos de modo inmutable. Así aparecen en numerosos discursos sociales, pero particularmente en la sala de maestros o de

profesores, donde abunda la queja por la «pérdida de valores», como si se tratara de entes tangibles y estables que hemos perdido y podemos recuperar en algún viejo arcón que nos falta revisar.

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

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

Ruidos y silencios dentro del aula

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

La pedagogía iluminista concibe la igualdad como una meta a alcanzar y, para ello, ofrece la escuela como puente de la ignorancia al conocimiento, de la oscuridad a la luz, de la condición de súbdito a la de ciudadano. «Si los pueblos no se ilustran», afirmó Mariano Moreno, «si no se vulgarizan sus derechos, si cada

hombre no conoce lo que vale, lo que puede y lo que se le debe, nuevas ilusiones sucederán a las antiguas y después de vacilar algún tiempo entre mil incertidumbres, será tal vez nuestra suerte mudar de tiranos, sin destruir la tiranía». Esa es quizá la expresión más clara del iluminismo vernáculo, presentada en el prólogo a la traducción de *El contrato social*. Se trata de ilustrar al pueblo para que se emancipe por medio de la razón. La escuela se muestra, en su carácter profundamente político, como herramienta de la razón universal, para garantizar la igualdad entre los hombres. Una de las notas características de este movimiento es la unicidad de la razón, la univocidad de la verdad, la enunciación de un conocimiento universal que se contrapone a cualquier otro discurso alternativo, entendido éste como expresión de barbarie e ignorancia.

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

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

La historia pedagógica del siglo XX se inicia con un amplio despliegue, en nuestros países y en regiones distantes⁷, de críticas y revisiones de aquellos discursos que dieron fundamento a los

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

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

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

sistemas educativos nacionales. La igualdad fue uno de los puntos de disputa entre las pedagogías optimistas (en sus versiones escolanovistas, liberadoras, desarrollistas, críticas, etc.), que abonaron la expectativa de transformar a las escuelas en herramientas de igualación, y las pedagogías pesimistas (en sus versiones conservadoras, reproductivistas, etc.), que insistían en señalar las limitaciones del sistema educativo para cumplir tan ambiciosa meta o, en el caso de las primeras, renegaban de tal meta.

Entre todas esas voces, resulta interesante detenerse en algunos planteos recientes que, originados en otras latitudes, pregnan las posiciones pedagógicas de nuestra región. Lo que habitualmente se llama «pedagogía crítica» es un conjunto hoy bastante heterogéneo y contradictorio de planteos que empezaron con un rechazo profundo de las bases políticas de la pedagogía tradicional, por su acendrado etnocentrismo, su elitismo de clase y su carácter disciplinador.

Habitualmente se ubican en ella los planteos clásicos de Pierre Bourdieu, de Paulo Freire, de Henry Giroux, de Peter McLaren, entre otros. Tienen en común su tono de denuncia y de impugnación, pero sus posiciones varían en un abanico tan amplio que es difícil comprenderlos dentro de una misma vertiente, aunque muchos de sus planteos coinciden en denunciar el carácter desigual del sistema educativo existente y su función encubierta en la generación de nuevas desigualdades.

Entre múltiples raíces de estas preocupaciones pedagógicas, algunos de sus enunciados encuentran antecedentes en la teoría crítica. Zygmunt Bauman (2002: 31) sintetiza su propósito: «La teoría crítica apuntaba a desactivar y neutralizar, o directamente a desconectar, la tendencia totalitaria de una sociedad sospechosa de ser portadora endémica permanente de tendencias totalitarias. El principal objetivo de la teoría crítica era defender la autonomía humana, la libertad de elección y autoafirmación y el derecho a seguir siendo diferente». Algo de ese carácter puede reconocerse vigente en los planteos de la pedagogía crítica:

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

Tales planteos reconocen que, en las relaciones cotidianas del aula, la igualdad está atravesada por ruidos y silencios: algunos

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

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

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

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

Lo más interesante del enfoque de Rancière (2003: 168) es su

cuestionamiento radical de la pedagogía ilustrada, apoyado en una experiencia contemporánea a su nacimiento.

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

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

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

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

¿Qué hacemos entonces, con la igualdad? Vemos que se plantean respuestas divergentes y aún opuestas, pero ésta es una pregunta que inevitablemente requiere un «nosotros»⁸,

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

Desafíos abiertos

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

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

La actitud de Colón respecto a los indios descansa en la manera que tiene de percibirlos. Se podrían distinguir en ella dos componentes, que se vuelven a encontrar en el siglo siguiente y, prácticamente, hasta nuestros días en la relación de todo colonizador con el colonizado [...]. O bien piensa en los indios (aunque no utilice estos términos) como seres humanos completos, que tienen los mismos derechos que él, pero entonces no sólo los ve iguales, sino también idénticos, y esta conducta desemboca en el asimilacionismo, en la proyección de los propios valores en los demás. O bien parte de la diferencia, pero ésta se traduce inmediatamente en términos de superioridad e inferioridad (en su caso, evidentemente, los inferiores son los indios): se niega la existencia de una sustancia humana realmente otra, que pueda no ser, un simple estado imperfecto de uno mismo. Estas dos figuras elementales de la experiencia de la alteridad descansan ambas en el egocentrismo, en la identificación de los propios valores con los valores en general, del propio yo con el universo; en la convicción de que el mundo es uno (Todorov, 1987: 50).

No son o, al menos, queremos que no sean éstas las únicas actitudes posibles.

solicitada por un tercero o por un grupo, incluso si el objeto está constituido por el propio sujeto» (Meirieu, 2001:157).

⁸ «Constitutivamente, un problema es siempre el problema de alguien; no existe fuera de la intencionalidad que lo aísla y se impregna de él, de la voluntad que se para ante elementos de lo 'real', de la decisión de no estar satisfechos con su arreglo momentáneo o con su apariencia de inteligibilidad. Un problema implica siempre un sujeto para quien 'esto constituye un problema', y un objeto 'que constituye' un problema para un sujeto [...] incluso si la decisión del sujeto viene

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

Como alternativa aparece Jacotot, de la mano de Rancière, pregonando que la emancipación proviene de la inteligencia de cada uno y la voluntad de saber. Un pregón interesante, por cierto, pero que puede resultar peligroso en interpretaciones destempladas, como muestra una pequeña anécdota personal.

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

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

Lo mejor del ideario ilustrado y de los sistemas educativos que lo encarnaron es la política de distribución masiva de saberes. Nada indica que esos saberes sean emancipatorios, ni igualitarios, ni inclusores por sí mismos. Lo que sí podemos pensar es que la disponibilidad pública de dichos saberes es más democratizadora que su ocultamiento y quien accede a ellos tiene también la

posibilidad de desechados. Lo peor, en cambio, del ideario ilustrado es su desprecio de las voces que considera inferiores, su acendrado énfasis en una razón que se supone universal pero lleva en su orillo marca de clase, de etnia y de cultura hegemónica. Aun en las vertientes más democratizadoras del progresismo iluminista está esa matriz civilizatoria del que ofrece una mano tendida desde arriba, para que el otro «se iguale en mí» e intente «llegar a ser lo que yo ya soy».

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

¿Cómo dar cuenta de estos nuevos desafíos en la cotidianidad de la escuela?

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

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

La educabilidad de los alumnos, tan meneada en los debates recientes de nuestros sistemas educativos en crisis, se presenta, en algunos discursos, como un «derecho de piso» que los estudiantes habrán de pagar. No se trataría de discutir cómo y para qué educamos, sino quién está en condiciones de recibir nuestra educación. Por el contrario, creo que la educabilidad es un axioma

indemostrable y, en este punto, Rancière hace el aporte más claro. Nadie tiene derecho a evaluar si el otro es o no un igual, nadie tiene derecho a poner un techo a las posibilidades de otros de llevar adelante su vida, de aprender, de soñar, de mantener abierto su propio proyecto de vida. «La afirmación de que la educabilidad de todas las personas no es, en absoluto, una constatación banal, sino mas bien una simple y pura provocación, una provocación a pensar, a imaginar, a actuar, a ejercer su libertad» afirma Meirieu (2001:29) y sintetiza más adelante: «El cálculo consiste entonces en hacer obstinadamente como si las cosas fueran histórica y duraderamente realizables, a pesar de saber que son sólo excepcional y fugazmente posibles» (ídem:32). ¿Quién puede predeterminar hasta dónde podrán avanzar los chicos y las chicas que van a nuestras escuelas? La educabilidad es un correlato ineludible de la universalidad de nuestra intención de educar.

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

Del reconocimiento de las diferencias culturales -afirma Puiggrós (1995: 1 (9)- se derivan derechos de unos y otros. La discontinuidad entre una y otra cultura se torna un elemento susceptible de ser articulado de forma creativa. La vinculación entre grupos culturales distintos (por su generación, procedencia histórica, nacionalidad, sector social) en lugar de producir necesariamente la muerte cultural (o física) de uno de los sujetos, habilita la expansión de la potencialidad plena de cada expresión cultural en un proceso de mestizaje superador para ambas.

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

Bibliografía

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

Isabelino A. Siede

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