

## Infancia y educación: pensar la relación educativa

---

Childhood and education: thinking the educational relationship

*Pablo Martinis\**

### Resumen

El presente texto pretende trabajar a partir de la inquietud que nos plantea una pregunta: ¿Cómo recuperar una tematización de la relación educativa que sostenga un proyecto educativo basado en nociones de justicia e igualdad? El interrogante surge a partir de las tensiones actualmente en curso en los esfuerzos que desde gobiernos denominados genéricamente como progresistas se vienen produciendo en el intento de avanzar en la democratización de la educación. Si bien la mirada busca ampliarse en términos latinoamericanos, su foco está puesto explícitamente en el caso uruguayo.

El recorrido que se propone se organiza en cuatro momentos. Se inicia con una breve contextualización histórica, avanza en la identificación de tensiones propias de la coyuntura actual, propone algunas claves conceptuales para abordar un trabajo con la pregunta planteada y cierra con algunas reflexiones que cumplen la función de habilitar la continuidad de un pensamiento.

**Palabras Clave:** Discurso Pedagógico; Relación Educativa; Inclusión Educativa; Justicia; Igualdad.

### Abstract

This text intends to work from a question: How to recover a theming of the educational relationship that hold an educational project based on notions of Justice and equality? The question arises from tensions currently ongoing in efforts that from Governments referred to generically as progressives are occurring in a attempt to advance the democratization of education. Although the gaze seeks to expand in Latin American terms, its focus is explicitly in the Uruguayan case.

The article is organized in four chapters. It begins with a brief historical contextualization, continues with the identification of tensions inherent in the current situation, proposes some conceptual key to work with the proposed question and it ends with some reflections to continue thinking.

**Key words:** Pedagogical Discourse; Educational Relationship; Educational Inclusion; Justice; Equality.

---

\*Doctor en Ciencias Sociales. Profesor Agregado del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad. Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República-Uruguay.  
E-mail: pabломartinis@gmail.com

## **Recorridos de una relación**

El discurso pedagógico moderno estableció la relación educativa como el encuentro, en una institución definida por el objetivo de dar curso a la transmisión de un legado cultural, de sujetos constituidos básicamente a partir de una desigualdad: unos poseían un saber del que los otros se encontraban ausentes. De hecho, la función de la relación educativa sería precisamente la de ir horadando esa desigualdad, permitiendo que los infantes, a través del acceso a ese patrón cultural, pudieran constituirse en ciudadanos, iguales a sus maestros e iguales entre sí, más allá de toda diferencia social, económica o política.

Este discurso, en el que se asentó una perspectiva pedagógica con una potencia más que centenaria, ubicó en el imaginario social un principio fundamental: la educación es el principal medio que la sociedad moderna ha producido para generar igualdad entre los sujetos. Este principio es propio de una tradición pedagógica liberal, afín a no reconocer más diferencias entre los sujetos que las que surgen de sus naturales "aptitudes" y "potencialidades".

La afirmación de esta discursividad acerca de la escuela se consolidó en el caso uruguayo a través de las primeras décadas del siglo XX, en las que en el país se fue construyendo un "estado de bienestar" fuertemente centrado en el desarrollo de procesos de integración social. Así la escuela ocupó un lugar central en la consolidación de una imagen de país integrado y cohesionado, con una formidable extensión de la educación pública.

La consolidación de esta posición de la escuela se dio además en un marco en que innovaciones de diverso tipo fueron tomando consistencia en el país, fundamentalmente entre las décadas de 1930 y 1950. Ello propició una expansión de multiplicidad de experiencias que pretendían ajustar el funcionamiento de la escuela a la posibilidad de integración social cada vez más potente de sectores pobres de las ciudades y particularmente del medio rural. De este modo, la escuela moderna se ubicó también como un ámbito privilegiado de disputa en el terreno de los procesos de democratización.

La crisis del modelo de estado de bienestar, que en el caso uruguayo comienza a visualizarse con claridad ya desde comienzos de la década de 1960,

abarcará también a los espacios educativos. El desmontaje de experiencias pedagógicas que ubicaban a los sujetos populares como actores fundamentales (Soler, 2005), se vinculará con expresiones, en el propio ámbito de la enseñanza, de los niveles de violencia política y represión estatal que comenzaban a tornarse cotidianos en el escenario de la sociedad uruguaya (Romano, 2010).

Estas situaciones se ubican en el marco de procesos similares que comienzan a vivirse en buena parte de América Latina y dentro de los cuales no es extraño que la confianza de los sectores populares en las bondades de la educación fuera decayendo rápidamente. A nivel de los análisis sobre los procesos educativos, es innegable la influencia de las perspectivas crítico – reproductivistas, particularmente desde el estructuralismo francés de Bourdieu y Passeron (1981), Althusser (1970), así como de Baudelot y Establet (1976). A nivel de los intelectuales de la región, el trabajo de Tomás Amadeo Vasconi (1987), particularmente a partir de su exilio en Chile, comienza también a ser una referencia destacada.

En el caso específico de Vasconi (1973), el reconocimiento de la escuela como ámbito de transmisión e imposición de la ideología dominante no niega que la misma también se constituya en ámbito privilegiado de lucha ideológica. Por ello, sostiene:

“De este modo, en el Aparato Escolar, a través de todo su funcionamiento, se vive cotidianamente una encarnizada lucha, destinada a imponer la hegemonía ideológica de la burguesía e impedir, por todos los medios, el desarrollo de formaciones ideológicas antagónicas. La escuela es entonces, un “lugar” de la expresión de las contradicciones de clase; pero estas van mucho más allá de las hasta ahora señaladas, y hallan su base material en la estructura misma del Aparato Escolar” (p. 14).

De este modo, a la crisis que se detectaba en cuanto al desarrollo de la función *tradicionalmente* asignada a los sistemas educativos, se suma la crítica ideológica con respecto al carácter de clase que se le atribuye. Esta doble puesta en tela de juicio sobre las bondades de la educación lleva al establecimiento de lo que diversos autores han denominado el “desencanto” o el “descreimiento” con relación a la educación formal.

La crítica centrada en el carácter ideológico del desarrollo de la educación introduce fuertemente en la discusión la enunciación del carácter político de la acción educativa. En este caso, concretamente, ese carácter político se presenta como funcionalización de la educación en el sentido de los intereses de la clase dominante.

Paralelamente, también desde su exilio chileno, Paulo Freire (1969) elabora su crítica a la *educación bancaria* y profundiza la elaboración de su Pedagogía del Oprimido, poniendo particular énfasis en el señalamiento de la especificidad de las relaciones entre opresor y oprimido en el marco de la relación educativa y señalando las posibilidades de trascender las relaciones de dominación a través de la politización de esa misma relación. Aquí el carácter político de lo educativo trasciende la exclusiva referencia al beneficio de la clase dominante y se constituye también en un señalamiento acerca de la potencialidad de la educación para alimentar procesos de concientización de los sectores populares, posibles artífices de procesos de cambio social que superen las desigualdades propias de un orden social capitalista.

Estas perspectivas críticas si bien circularon ampliamente en ámbitos académicos y de discusión pedagógica de América Latina, tuvieron escasa fuerza en el terreno específico de las prácticas educativas, particularmente luego de que los anuncios autoritarios de los años 60 trajeran las dictaduras de la década de 1970.

Acerca del declive de los estados de bienestar y la emergencia de nuevas formas de organización estatal, es interesante tener en cuenta una hipótesis sostenida por Michel Foucault (1991) con relación a la situación europea. Este autor, en un breve texto que quizás no ha tenido la circulación que otras de sus obras han merecido, avisó con claridad el proceso que se habría de producir a partir de la crisis de los modelos estatales sostenidos en el modelo del *welfare*. Si bien es estrictamente cierto que en su análisis se refería a la situación europea, no es menos claro que su perspectiva también resultó relevante para comprender los procesos que se dieron en América Latina.

Foucault (op. cit.)<sup>1</sup> señaló que la crisis del estado de bienestar tenía que ver con la imposibilidad de hacer frente a la masiva inversión que el mismo suponía y que ante ello los estados europeos deberían enfrentarse a lo que definió como una "economización en el ejercicio del poder". Con esto, pretendió señalar que estos estados dejarían de aplicar masivamente tecnologías de gobierno que garantizaran los procesos de integración social, ya fuera a través de la organización de las prestaciones sociales vinculadas al acceso a un salario, como a través de las formas del *trabajo social* para quienes no consiguieran acceder a un empleo (De Marinis, 1999).

En lugar de estas tecnologías abarcativas, Foucault apreciaba que se producirían procesos de "repliegue aparente del ejercicio del poder", en función de los cuales amplios sectores de lo social serían impulsados a hacerse cargo de la resolución de sus conflictos, quedando la intervención estatal reservada para casos particularmente complejos o que amenazaran la estabilidad del sistema social en términos generales. También entendía que este repliegue aparente del Estado se sostendría a través de la construcción de grandes consensos sociales y del desarrollo de un vasto sistema de información capaz de permitir el monitoreo "a la distancia" de los movimientos de la población en su conjunto.

Planteó que estas formas de reconfiguración en el ejercicio del poder se darían en Europa sin necesidad de llegar a una situación de fascismo "strictu senso", sino a través de los mecanismos institucionales establecidos. En el caso de América Latina, esta reconfiguración estatal sí pasó a través del establecimiento de regímenes de corte fascista, los cuales instalaron las condiciones necesarias para que luego se pudiera dar continuidad a estos procesos en términos democráticos.

Es interesante hacer notar que el planteo foucaultiano refiere a un repliegue en el ejercicio del poder por parte del Estado al que define como "aparente". Así, señala su convicción con respecto a que lo que se produce es una reconfiguración en las formas de ejercicio del poder y no una renuncia al mismo. Su planteo tiene que ver con establecer que el hecho que el Estado tome distancia de la gestión directa de una serie de procesos sociales no implica que

renuncie a su gobierno, sino que este gobierno se encarna en nuevas tecnologías, no remitiendo necesariamente a una presencia estatal explícita.

En este sentido, durante la década de 1990 se consolidaron en América Latina racionalidades políticas basadas en un sentido común neoliberal que instalaron claramente los procesos de economización en el ejercicio del poder gubernamental. Específicamente con relación a la educación, ello implicó que en aquellos países en los que estos procesos se desarrollaron con más fuerza, se impulsara la transferencia de la gestión de las instituciones educativas desde los niveles nacionales a los provinciales y municipales, así como crecientes procesos de privatización educativa. En otros, como en el caso uruguayo, el estado nacional continuó centralizando el control de la gestión educativa pero fue posible apreciar fuertes procesos de fragmentación del sistema educativo. Estos estuvieron fuertemente asociados a la constitución de programas educativos específicos dirigidos a poblaciones particularmente tipificadas a partir de su existencia en condiciones de pobreza o, como se prefirió sostener, poblaciones ubicadas en *contextos socioculturales críticos*.

Estos procesos de fragmentación impactaron al interior mismo de las formas de concebir a los sujetos de la educación. De hecho, como hemos trabajado en otros momentos (Martinis 2006, 2013), se produjo una suerte de quiebre del ideal moderno de educabilidad universal, instalándose la sospecha acerca de las posibilidades de ser efectivamente educados con relación a una porción de la infancia latinoamericana, particularmente aquella que llevaba adelante su existencia en condiciones de pobreza. La discusión se centró en valoraciones acerca de si ciertas poblaciones reunirían o no las capacidades necesarias como para ser sujetos de una acción educativa. Se trató de la discusión en torno a las "condiciones de educabilidad" (López, 2002).

### **Algunas tensiones actuales**

El fracaso en términos generales de las reformas sociopolíticas de cuño neoliberal generadas en los años 1990, así como el de las educativas en particular, produjo nuevos fenómenos en la América Latina de comienzos del siglo XXI. El

desplazamiento de las racionalidades políticas propias de aquel modelo se ha producido en el marco de la emergencia del acceso al gobierno en diversos países de América Latina de fuerzas políticas que genéricamente han sido definidas como *progresistas*. Estas han cuestionado la omisión (o economización en términos foucaultianos) del Estado de la intervención directa con relación a las desigualdades sociales existentes y han propugnado una intervención activa en procesos de redistribución de la riqueza y de reconocimiento de sujetos sociales tradicionalmente marginados de los círculos de poder.

En este marco amplio, los debates estrictamente pedagógicos han estado concentrados en cómo recuperar el carácter de la educación como derecho, ante los procesos de fragmentación instalados en las décadas precedentes. En otros términos, de lo que se ha tratado es de intentar ubicar a la educación como un espacio social que pueda dirigirse por igual a todos los sujetos, reestableciendo el ideal democrático igualitarista propio de la educación moderna.

El desarrollo de estos procesos no ha estado exento de contradicciones, ya que se produce en paralelo al intento de desmontaje de las construcciones discursivas propias del neofuncionalismo pedagógico que tan firmemente se asentó en los imaginarios sobre educación en las década de 1980 y 1990. Un nuevo significante que se ha producido y desde el cual se intenta consolidar sentidos desde una perspectiva pedagógica progresista es el de *inclusión educativa*. El mismo, que ha sido promovido fundamentalmente desde diversos ámbitos internacionales, particularmente desde la UNESCO (2008), ha venido a ocupar el lugar del significante estrella de los años 90, *equidad*. Nuestro trabajo de investigación en desarrollo actualmente en el marco de la Universidad de la República<sup>2</sup> nos viene mostrando la existencia, en este sentido, de tres grandes líneas de tensión:

1- La discusión en torno a la noción misma de inclusión educativa en tanto categoría que se asienta en la relación de fuerza existente entre quien puede definir al otro como excluido y quien es colocado en esa posición (con el consecuente despliegue de un aparato conceptual legitimador desde las ciencias sociales y sus construcciones legitimadoras).

2- La continuidad existente en cuanto a una forma de construir al sujeto "excluido" básicamente como un cúmulo de carencias (al estilo del sujeto carente de las década del 90) y los "parecidos de familia" que el significante "inclusión" presenta con respecto al de "equidad".

3- La contradicciones existentes entre una concepción (y unas prácticas cotidianas) de las políticas educativas profundamente asentadas en las lógicas inscriptas en los dos puntos anteriores y el desarrollo de movimientos en la educación de corte democratizador que tienden a colocar el acento en la construcción de la educación como derecho, reubicando la posibilidad de nombrarla en términos de lo universal y lo común.

La primera de las cuestiones enunciadas remite a un debate sin duda insoslayable en el intento de construir perspectivas en torno a la educación de carácter democratizador. El mismo tiene que ver con las categorías que se utilizan para nombrar a los sujetos y definir sus situaciones de vida. Estas siempre suponen una intervención política, ya que "nombrar es el primer acto político" (Frigerio, 2005: 14). Acto político que remite a relaciones de fuerza y posibilidad de imponer un sentido a otros. En este caso, el sentido que se impone es el de una forma de nominación del otro: excluido. El sujeto nominado de esta forma ha de ser introducido (incluido) en un ámbito del que está fuera, quien sabe por qué motivos, y que sería mejor que aquel otro en el que se encuentra.

Si bien esta discusión no constituye el eje central del presente texto, sí resulta preciso señalar que necesariamente la formulación de una noción de inclusión educativa, supone tomar nota de procesos de exclusión realmente existentes. Esta no es una constatación novedosa en el desarrollo de las ciencias sociales en América Latina. La teoría de la dependencia ya había mostrado claramente cómo se generaban procesos de subordinación de vastos sectores sociales, produciendo la periferia dentro de la propia periferia. José Nun en 1969 (Nun, 2001) lanzó la categoría de "masa marginal" para dar cuenta de cómo en América Latina la producción de una superpoblación relativa contenía en sí misma un componente afuncional que no cumplía ninguna función en la reproducción de las relaciones de producción en nuestras sociedades capitalistas. Dictaduras y



neoliberalismo en los '90 no hicieron más que profundizar situaciones de desigualdad, volviéndose común el referirse como excluidos a los más afectados por estas realidades. Robert Castel (1997) advirtió acerca de los "supernumerarios", masas poblacionales excedentarias, fuera de todos los cálculos sobre lo social.

En este sentido, los esfuerzos de volver a surgir un tejido social muy maltrecho es lógico que se encuentre con serias dificultades. Por otra parte, un elemento relevante acerca de la discusión actual sobre la exclusión educativa es que la misma tiende a ser construida como esencialmente técnica y no política. La reducción de los problemas educativos a su abordaje exclusivamente como problemas técnicos ha redundado en una despolitización de los mismos, tendiendo a ocultar las relaciones de fuerza que están por detrás de los procesos de producción de desigualdad. Ello resulta particularmente paradójico en el marco de gobiernos definidos genéricamente como progresistas.

No debemos olvidar que en América Latina, más allá de los procesos de cambio que se han venido viviendo en la última década, subsisten procesos fuertes de exclusión social y particularmente de tipificación socialmente negativa de importantes sectores sociales. Particularmente, la articulación de juventud y situación de pobreza se ha traducido, desde un consenso conservador ampliamente desarrollado en el continente, en términos de ubicar a estos sujetos en tanto amenazas a una sociedad que estaría "integrada". Ello sin duda viene de la mano del establecimiento de la seguridad como el problema fundamental en las agendas políticas y sociales, tendiéndose a visualizar a estos sujetos como sujetos excepcionales que ameritarían también un tratamiento excepcional, en la línea de la noción de estado de excepción planteado por Agamben (2005).

En este marco, resulta necesario ubicar como tema de debate; las formas a través de las cuales desde políticas que se basan en la pretensión de ser democratizadoras se nombra a los sujetos que integran los sectores más postergados en términos económicos, sociales y políticos de nuestros países.

Ello se vincula con el segundo de los ejes de tensión planteado. El mismo refiere a la apreciación de una cierta continuidad de una línea discursiva basada

en construir al *excluido* como un “conjunto de carencias” al estilo del *sujeto carente* (Martinis, 2006) propio de los discursos basados en la noción de equidad.

Esta constatación hace relevante la interrogación con respecto a las formas de nominación de los sujetos en el marco de las políticas sociales y educativas y fundamentalmente los sentidos que sostienen esas formas de nombrar. De hecho, la ubicación de un nuevo significante como centro de una política puede no remitir necesariamente a una transformación de sentidos, aunque ello pudiera ser la intención con la cual se lo enuncia. El carácter hegemónico de ciertas formas de nominación puede sobrevivir más allá de la vigencia de los significantes que lo representaron en un momento determinado.

Nuestro trabajo de investigación, basado en análisis de documentación oficial y entrevistas a actores de la política educativa en Uruguay, nos ha venido sugiriendo y mostrando la continuidad relativa de formas de construcción de sentido establecidas con mucha fuerza desde la productividad discursiva del neofuncionalismo, estelar en los años 90. En este sentido es que una politización del discurso pedagógico resulta imprescindible. Entendemos aquí como politización la necesidad de someter a análisis las significaciones que se producen desde el punto de vista de las relaciones de poder que suponen y los lugares que se asignan a los diferentes sujetos en el marco de esas relaciones. Concretamente, es necesario evaluar si las significaciones producidas habilitan la posibilidad de relaciones más igualitarias entre los sujetos o por el contrario reafirman las desigualdades existentes en función del lugar que ocupa cada uno en las relaciones de fuerza vigentes en una sociedad determinada.

Solamente un análisis de este tipo puede hacer evidentes las contradicciones que señalamos en nuestro tercer punto. Nos referimos a las que se producen en el campo pedagógico entre una concepción (y unas prácticas cotidianas) de las políticas discursivamente tributarias de la noción de *niño carente* y el desarrollo de movimientos en la educación de corte democratizador que tienden a colocar el acento en la construcción de la educación como derecho, reubicando la posibilidad de nombrarla en términos de lo universal y lo común.

Estas contradicciones deben ser particularmente analizadas si es que se pretende impulsar un proyecto educativo de carácter democratizador, el cual no se remita exclusivamente a gestionar las desigualdades intentando allanar sus aristas más lacerantes.

Intentaremos en las siguientes líneas ubicar algunos aspectos que nos permitan sostener la posibilidad de repensar la relación educativa en términos de su aporte a la construcción de una educación más justa e igualitaria.

### **Reubicar la relación educativa**

Como hemos señalado en momentos anteriores del presente texto, el ideal de relación educativa propio de la educación moderna era poner en relación a uno que dominaba un saber (representante de una generación adulta) con otro que carecía de ese saber (miembro de una nueva generación). El sentido de la relación tenía que ver con que uno transfiriera su saber al otro, con lo cual se lograría no solamente la asunción de ese saber particular, sino que se avanzaría en la construcción de un ciudadano.

Si bien el proceso educativo moderno claramente se basó en una noción de homogeneización social, no es menos relevante tener en cuenta que la utopía que lo sostenía era la de que era posible que todos los miembros de una nueva generación, más allá de diferencias sociales o económicas, lograran el acceso a esos saberes definidos como socialmente valiosos. Si bien la noción de igualdad a proponer rápidamente se mostraba como subsumida en una perspectiva de homogeneización social y cultural, no es menos relevante recordar que existía una igualdad.

Como hemos señalado, este ideal de igualdad/homogeneidad fue el que se consolidó a través del desarrollo de los "estados de bienestar" en América Latina. En algunos momentos primó la tendencia a la homogeneidad, pero en otros fue posible apreciar mayores niveles de tensión hacia una noción de igualdad que no necesariamente significara sujeción a un único modelo. En el caso de la educación en Uruguay, esos momentos de tensión hacia la igualdad tuvieron que ver con el desarrollo de un movimiento pedagógico productor de

sentidos fuertemente democratizadores en la escuela pública uruguaya, particularmente entre las décadas de 1940 y 1960 del siglo XX. Pedagogos de referencia en este sentido fueron Julio Castro (1944), Jesualdo Sosa (1944, 1950), Reina Reyes (1963) y Miguel Soler (1965), entre otros.

Esta tensión hacia la igualdad es que se interrumpe con los procesos de creciente autoritarismo que ya se anuncian en la década de 1960 y que se consolidan en el caso uruguayo con la dictadura militar que se extiende entre los años 1973 y 1984. Luego los procesos desarrollados sobre la última década del siglo XX, a los que nos hemos referido extensamente, instalaron con fuerza una noción de educación que descreía profundamente de la posibilidad de la igualdad, a tal punto que los debates se estructuraron, como también ya señalamos, en torno a la cuestión de las *condiciones de educabilidad*. En este marco se instaló una fragmentación profunda del sistema educativo, produciéndose circuitos educativos de disímil calidad, definidos básicamente por los contextos socioculturales de pertenencia de los sujetos.

Los efectos del neofuncionalismo pedagógico de fines del siglo XX no solamente tuvieron este efecto de fragmentación, sino que también se instalaron fuertemente en el imaginario social, ubicando como verdad evidente que los niños pertenecientes a sectores de menor nivel sociocultural *naturalmente* tendrían mayores dificultades para el desarrollo de aprendizajes. Esta situación se dio en el marco de procesos sociales más amplios, caracterizados por la construcción negativa de importantes sectores sociales (pobres), asociados en ese imaginario a situaciones de violencia que afectarían la seguridad de los sectores *socialmente integrados*. En otro trabajo definimos como “discurso de la seguridad ciudadana” a la articulación conceptual entre la tipificación socialmente negativa de poblaciones en situación de pobreza, su desvalorización en términos educativos y su visualización como potencial peligro para el resto de la sociedad (Martinis, 2013).

En este marco no es de extrañar que los movimientos sociales y políticos que pugnan por construcción de relaciones sociales más justas se encuentren con la dificultad de tener que deconstruir un discurso sobre la pobreza que se ha

instalado con fuerza en el sentido común de buena parte de la población uruguaya. En esta misma dirección se dirige la necesidad de trabajar sobre la tercera de las tensiones que señalábamos en el apartado anterior. Es así que se instala una pregunta que podríamos definir como el principal interrogante educativo de los tiempos actuales: ¿Cómo recuperar una tematización de la relación educativa que sostenga un proyecto educativo basado en nociones de justicia e igualdad?

Con la intención de intervenir en el campo problemático que hemos definido en este trabajo, el cual se condensa en el interrogante recién planteado, es que proponemos cuatro ejes de trabajo como parte de una agenda más amplia que se ocupe de profundizar los procesos de democratización de la educación que actualmente se vienen anunciando en nuestros países. Referiremos estrictamente estos ejes a la problemática de la conceptualización de la relación educativa.

En *primer término*, creemos importante una relectura de los clásicos que establecieron la observación crítico-reproductivista sobre la educación. Nos referimos a algunos de estos autores señalados anteriormente en este texto, por lo cual no volveremos en detalle sobre los mismos. Lo que sí nos interesa señalar específicamente es que parece necesario recuperar algunos de sus aportes en términos de una lectura de los procesos educativos que no naturalice las situaciones de desigualdad, sino que apunte a un análisis estructural de las mismas y sus formas de expresión en las relaciones educativas.

No se trata de cerrar el debate pedagógico en términos de un estructuralismo simplificado, pero sí de volver a señalar que las formas en que el capital se distribuye en una sociedad tienen efectos profundos en cuanto a las formas en que se establecen las relaciones de poder entre los mismos. Las prácticas educativas no están ajenas a estos fenómenos, por lo cual sería interesante observar los mecanismos a través de los cuales cotidianamente las instituciones educativas pueden operar reproduciendo y legitimando entre los mismos actores que las habitan estas desigualdades sociales profundas (Rockwell, 2009). No cabe duda que una lectura de este tipo se vincularía en

forma muy productiva con una reactivación de categorías propias de las teorías en su momento denominadas como de la *resistencia*, de la *pedagogía radical*, o de la *pedagogía crítica* (Giroux, 1992, 1997, 2012).

En *segundo término*, nos parece relevante un trabajo en la dirección de la reactivación de la categoría de *sujeto de la educación* como categoría universal, más allá de cualquier consideración con relación a contextos socio-culturales o económicos de los sujetos. Este es sin duda un punto fundamental, ya que la posibilidad de una educación que se considere democrática parte del reconocimiento del derecho a la educación como derecho universal y del reconocimiento de todos los miembros de una sociedad como dignos y aptos para recibirla.

A los efectos de sostener una relación educativa el reconocimiento del otro como un igual resulta un punto de partida indefectible. Es claro que la definición del educando como *carente* o a través de un conjunto de formas de tipificación que pongan el acento en aquello de lo que carece, no constituye una forma de potenciar la relación.

Diversas son las entradas desde un punto de vista conceptual que se pueden sostener para ubicar esta noción. Una vía de ellas estaría marcada por el legado producido a partir de las elaboraciones de la educación popular liberadora, a la que ya nos hemos referido a través de la obra de Paulo Freire. La noción freireana de "vocación ontológica de ser más" (Freire, 1969) remite precisamente a esa certeza acerca de la posibilidad del ser humano de crecimiento permanente y aprendizaje. El conjunto de la obra de Freire ofrece profusos elementos desde los cuales sostener esta noción. Resulta importante recordar que, desde esta perspectiva, el reconocimiento del educando como sujeto supone un desafío ético para el educador en términos del establecimiento de una relación educativa que efectivamente haga posible la verificación de ese enunciado.

Otra tradición desde la cual intervenir en esta construcción de sentido en torno a la relación educativa puede ubicarse en los desarrollos conceptuales de la pedagogía social contemporánea. La noción de *sujeto de la educación* propuesta

por Violeta Nuñez (1999) resulta particularmente relevante en este sentido.

Recordemos que para la autora:

“La categoría sujeto de la educación es un lugar que la sociedad oferta (en este sentido, es la primera responsabilidad de los adultos respecto de cada nueva generación), un lugar para poder saber acerca del vasto y complejo mundo. El sujeto humano ha de querer (de alguna manera) ocupar ese lugar que le es dado para su humanización y su incorporación a la vida social” (p. 46).

Como queda claramente expresado, se trata de una categoría universal en tanto “lugar que la sociedad oferta”. Todo miembro de una nueva generación está por derecho incluido entre quienes son designados dignos de recibir esa oferta. Por tanto, como también señala Nuñez, garantizar esa oferta supone una responsabilidad de las generaciones adultas en su relación con cada uno de los miembros de las nuevas generaciones. Esta elaboración se dirige en el mismo sentido que señala Phillippe Meirieu (2001) al sostener que educar es promover lo humano en todos, por lo cual:

“decidir o simplemente aceptar privar de forma deliberada, aunque fuera a un solo individuo, de la posibilidad de acceder a las formas más elevadas del lenguaje técnico y artístico, a la emoción poética, a la comprensión de los modelos científicos, a los retos de nuestra historia y a los grandes sistemas filosóficos, es excluirlo del círculo de la humanidad, y excluirse a uno mismo de ese círculo. Es, en realidad, romper el propio círculo y poner en peligro la promoción de lo humano” (pp.30-31).

Como puede apreciarse, el imperativo del reconocimiento de la dignidad de sujeto del educando ocupa un lugar absolutamente central en estas perspectivas pedagógicas, las cuales no conciben la posibilidad de la existencia del fenómeno educativo si no es desde la reafirmación de esa certeza.

Finalmente con relación a este punto no podríamos dejar de hacer referencia a la necesidad de prestar atención a la noción de “igualdad de las inteligencias” que ha trabajado Ranciére (2003) recuperando el legado de una experiencia pedagógica llevada adelante por Joseph Jacotot en 1818 y sobre el cual tanto ha insistido Graciela Frigerio (2006), presentándola como una *ficción teórica* sobre la que se sostiene toda posibilidad de trabajo educativo.

En *tercer término*, estrechamente vinculado con el planteo anterior con relación al sujeto de la educación, entendemos que resulta fundamental reubicar la noción de transmisión como componente fundamental de la relación educativa. El reconocimiento del educando como un igual, digno de recibir un legado cultural que le corresponde por derecho, coloca la necesidad de sostener desde la posición de adulto la práctica de una transmisión que efectivamente garantice la circulación en la relación de componentes socialmente valiosos de la cultura común.

Sostener la transmisión es una responsabilidad indelegable del educador. Constituye el centro de su labor y no puede ser evitada bajo ninguna consideración vinculada a la situación sociocultural del educando.

Es necesario dejar en claro que al apelar a la necesidad de la transmisión no pretendemos reproducir la noción de transmisión propia de una teoría tradicional de la educación según la cual el hecho mismo de transmitir garantiza la claridad de lo ofrecido y su recepción por parte del destinatario. Esta es precisamente la ficción sostenida por la pedagogía tradicional, la cual subsiste en buena parte de los procesos de *evaluación de aprendizajes* que desde los años '90 han poblado nuestro paisaje educativo. Esta pretensión de transmisión transparente y unidireccional, a la cual Freire (1969) criticó tan acertadamente a través de su noción de *educación bancaria*, desconoce las complejidades de la relación educativa en tanto relación entre sujetos. En este sentido, como sostiene Debray (1997), "transmitir es más que comunicar" (p. 17).

Al sostener la necesidad de reubicar la noción de transmisión como parte de un proceso de resignificación de la relación educativa, nos estamos refiriendo a que:

"Lo que la experiencia de una transmisión pone en juego es, en realidad, una relación entre dos personas, en el marco de un entorno institucional o privado, y esta relación decide la suerte de las significaciones transmitidas". (Bárcena, 2010: 35).

Por tanto la experiencia de la transmisión es inseparable de la relación, en nuestro caso, *educativa*. La intencionalidad educativa que rige la transmisión en



un marco pedagógico no posee ninguna forma de asegurar a priori la eficacia de esa misma transmisión. Ello es lo que hace de la experiencia de educar una experiencia plenamente humana, en el marco de la cual lo que se tramita es el hecho de poner a disposición de una nueva generación un legado construido histórica y socialmente, sin el beneficio de la certeza en cuanto al resultado del esfuerzo empeñado.

En el propio proceso de transmisión aquello que es puesto a disposición sufre transformaciones, es remodelado, metaforizado (Debray, 1997). Por tanto no resulta extraño sostener que ese proceso de poner a disposición un legado, tiene que ver con una particular forma de concebir la herencia. En términos de Hassoun (1996), podemos entender a la "herencia no como depósito sagrado e inalienable, sino como una melodía que nos es propia" (p. 17).

En definitiva, desde esta perspectiva, la centralidad de la educación se sostiene en que sería inimaginable "una sociedad donde la transmisión del saber no se haga sin la mediación de un maestro, sin la relación física y fuertemente misteriosa que une a quien enseña y a quien aprende" (Waquet en Bárcena, 2010: 36).

Esta relación *fuertemente misteriosa* se encuentra en el centro del sentido mismo de educar, reafirmando el hecho de que la relación educativa puede ser concebida como un proceso en el cual se produce un vínculo (intersubjetivo) tensionado desde la responsabilidad de la transmisión de un legado cultural al cual el *otro* de la relación tiene derecho a acceder. Desconocer este principio supone negar la posibilidad misma de la educación.

Finalmente, en *cuarto término*, nos parece relevante proponer la necesidad de reubicar a la relación educativa como una relación de poder. Ello implica tematizar el poder como un componente ineludible de la misma. De hecho, la relación educativa es en sí misma una relación de asimetría desde el momento mismo en que quienes participan de ella se encuentran en dos posiciones diferentes, con diferentes saberes y experiencias. Es asimétrica, además, en tanto a uno de los roles en juego le corresponde la responsabilidad de hacer todo lo posible para asegurar que el acto educativo se pueda producir,

garantizando la circulación de saberes socialmente valiosos, el desarrollo de propuestas metodológicas acordes a los objetivos propuestos y el cuidado de la dignidad humana de todos quienes participan de la misma.

La asimetría se expresa también a través de que el educador por su mayor experiencia está reconocido social e institucionalmente como quien legítimamente detenta una autoridad, la cual tiene la responsabilidad de ejercer.

Este reconocimiento de la realidad de poder existente en el marco de una relación educativa y su correlato en el ejercicio de poder por parte del educador constituyó un obstáculo para ciertas perspectivas en el campo pedagógico que tendieron a suponer que el problema residía precisamente en el poder<sup>3</sup>. En este sentido, nos parece más que sugerente la siguiente referencia a uno de los autores de campo de las ciencias humanas que comúnmente es citado para sostener esta posición:

“El poder no es el mal, el poder son juegos estratégicos. ¡Es bien sabido que el poder no es el mal! (...) Fijémonos por ejemplo en la institución pedagógica que ha sido objeto de críticas, con frecuencia justificadas. No veo en qué consiste el mal en la práctica de alguien que, en un juego de verdad dado y sabiendo más que otro, le dice lo que hay que hacer, le enseña, le transmite un saber y le comunica determinadas técnicas. El problema está más bien en saber cómo se van a evitar en esas prácticas - en las que el poder necesariamente está presente y en las que no es necesariamente malo en sí mismo- los efectos de dominación que pueden llevar a que un niño sea sometido a la autoridad arbitraria e inútil de un maestro, o que un estudiante esté bajo la férula de un profesor abusivamente autoritario. Me parece que es necesario plantear este problema en término de reglas de derecho, de técnicas racionales de gobierno, de ethos, de práctica de sí y de libertad” (Foucault, 1994: 138)

El texto foucaultiano resulta meridianamente claro e interesante para articular con el planteo que venimos realizando. El problema no radica en reconocer a la relación educativa como una relación de poder. El poder, finalmente, supone juegos estratégicos entre sujetos en relación. El problema se constituye cuando la relación de poder se convierte en relación de dominación, o sea cuando prima una noción de autoridad que niega al otro su lugar de sujeto en la relación. Es necesario tener muy claro que ese no es necesariamente el destino final de toda relación de poder.

Entendemos que las cuatro entradas realizadas al tema de la relación educativa en el presente apartado, necesariamente breves e introducidas apenas con el objetivo de abrir un debate, nos permiten retomar en las próximas reflexiones finales la pregunta que introdujimos hace ya varias páginas: ¿Cómo recuperar una tematización de la relación educativa que sostenga un proyecto educativo basado en nociones de justicia e igualdad?

### **Apenas unas reflexiones como para seguir pensando...**

En el presente artículo hemos pretendido poner a consideración del lector un recorrido por diversos escenarios educativos, pensando en términos latinoamericanos, pero referidos más directamente a la experiencia uruguaya.

En un principio nos propusimos contextualizar históricamente nuestras reflexiones recorriendo sumariamente algunos momentos del surgimiento, desarrollo y crisis del proyecto educativo moderno. Para ello nos detuvimos a observar algunos elementos de la tradición pedagógica liberal entendidos como una tensión entre, por un parte, la reducción de la noción de igualdad a meros procesos de homogeneización social y cultural y, por otra, momentos en los que la noción de igualdad adquirió componentes más decididamente democratizadores. Planteamos cómo estos elementos logran un relevante nivel de concreción en el marco del despliegue de un cierto "estado de bienestar", ubicado en Uruguay particularmente entre las décadas de 1940 y 1960. A su vez, nos referimos a la crisis de este discurso pedagógico a partir del proceso dictatorial y de la emergencia del neofuncionalismo pedagógico propio de la "reforma educativa" de la década de 1990.

Posteriormente nos planteamos explicitar algunas tensiones que se presentan en la educación latinoamericana y uruguaya, de la mano de la emergencia de regímenes políticos denominados como *progresistas* que intentan alterar las lógicas económicas, sociales y educativas instaladas con tanta fuerza en las décadas anteriores. Entendimos que estas tensiones tienen que ver con el fuerte arraigo que aún tienen en nuestros imaginarios sociales algunas construcciones discursivas propias de una sensibilidad neoliberal, con su

consecuente proceso de naturalización de procesos de fragmentación social y su tipificación negativa de vastos sectores sociales.

La constatación de estas tensiones nos permitió interrogarnos acerca de las formas a partir de las cuales sería posible proponer una tematización de la relación educativa que pueda sostener un proyecto educativo asentado en las nociones de justicia e igualdad. Como aporte a este esfuerzo sugerimos la necesidad de: a) recuperar legados de discursos críticos sobre la educación a los efectos de evitar la naturalización de las desigualdades sociales que se expresan en su interior; b) reactivar la categoría sujeto de la educación, en términos de la concepción de un igual con el cual desarrollar un acto educativo; c) reubicar la noción de transmisión como componente fundamental de la relación educativa, entendiéndola como un proceso complejo y en el marco del cual circulan diversas significaciones; y, d) pensar la relación educativa en términos de relación de poder.

Entendemos que la consideración de estos cuatro elementos puede resultar fructífera en un intento de abordaje de la pregunta que ha guiado estas reflexiones. Desnaturalizar toda desigualdad, sostener una transmisión basada en el reconocimiento del otro como sujeto y estar atentos a las relaciones de poder que circulan en toda relación educativa, pueden sentar las bases de una acción educativa más justa. Lo justo aquí referiría al trabajo en pos de garantizar el derecho a la educación que corresponde a todo miembro de una nueva generación, desmantelando todo discurso que pretenda colocar algún tipo de límite a ese derecho.

Una acción educativa justa también sostendría la posibilidad de la construcción de un marco de igualdad en la relación educativa. La noción de igualdad que aquí esbozamos toma distancia del ideal homogeneizador que circuló en la pedagogía tradicional. Concluimos provisoriamente nuestra reflexión proponiendo, en términos del filósofo uruguayo José Luis Rebelatto (1996), que de acuerdo al entramado conceptual que hemos pretendido desarrollar es posible sostener que:

“La justicia supone, a su vez, la exigencia de la igualdad. No es posible el florecimiento de la diversidad de formas y planes de vida, si no se garantiza

una estructura que asegure igualdad. Igualdad no equivale a uniformidad, sino a condiciones que fomenten el desarrollo de las diversidades. Nadie puede expresar su originalidad, autenticidad y diversidad, nadie puede participar dialógicamente en la toma de decisiones, en el marco de sociedades profundamente injustas, basadas en la dominación" (p. 3).

Recibido: 17/12/2014

Aceptado: 23/12/2014

## Notas

<sup>1</sup> La conferencia a la que refiere la publicación que citamos fue pronunciada en la Universidad de Vincennes en el año 1978. Se tituló Nuevo orden interior y control social.

<sup>2</sup> El mismo se ubica en el marco de la Línea de Investigación "Alternativas pedagógicas y educación en Uruguay y América Latina", radicada en el Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad del Instituto de Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – Universidad de la República, Uruguay). La misma se encuentra radicada también en el Grupo "Políticas Educativas" del Núcleo "Educación para la integración" de la Asociación de Universidades "Grupo de Montevideo" (AUGM).

<sup>3</sup> Un ejemplo mediático e interesante de estas perspectivas pudo observarse en el documental "La educación prohibida" que circuló profusamente a través de las redes sociales en el año 2012. Aún es posible observarla en el siguiente sitio: <http://www.educacionprohibida.com/>

## Bibliografía

- AGAMBEN, G. (2005) *Estado de excepción. Homo sacer II, I*. Adriana Hidalgo Editora, Buenos Aires.
- ALTHUSSER, L. (1988 [1970]) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- BÁRCENA, F. (2010) "Entre generaciones. La experiencia de la transmisión en el relato testimonial", en *Profesorado*, Vol. 14, No.3, España.
- BAUDELLOT, CH. y ESTABLET, R. (1976) *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI, Madrid.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1981) *La Reproducción*. Laia, Barcelona.
- CASTEL, R. (1997) *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Paidós, Buenos Aires.
- CASTRO, J. (1944) *La escuela rural en el Uruguay*. Talleres Gráficos 33, Montevideo.
- DE MARINIS, P. (1999) "Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (O un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo)", en RAMOS TORRES, RAMÓN y GARCÍA SELGAS, Fernando (ed.) (1999) *Globalización, riesgo, reflexividad. Tres temas de la teoría social contemporánea*. CIS, Madrid.
- DEBRAY, R. (1997) *Transmitir*. Manantial, Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (1991) *Saber y verdad*. La Piqueta, Madrid.
- FOUCAULT, M. (1994) *Hermenéutica del sujeto*. La Piqueta, Madrid.
- FREIRE, P. (1969) *Pedagogía del oprimido*. Nueva Tierra, Montevideo.
- FRIGERIO, G. (2005) "Educar, ese acto político", en FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comps.) (2005) *Educar, ese acto político*. Del estante Editorial, Buenos Aires.
- FRIGERIO, G. (2006) "Las inteligencias son iguales. Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de inteligencia en la educación", en *Revista Interamericana de Educación de Adultos, Año 27, Nº 2*, México.

- GIROUX, H. (1992) *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI, Madrid.
- GIROUX, H. (1997) *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Paidós, Barcelona.
- GIROUX, H. (2012) *La educación y la crisis del valor de lo público. Desafiando la agresión a los docentes, los estudiantes y la educación pública*. Criatura Editora/Extensión Universitaria, Montevideo.
- HASSOUN, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de la Flor, Buenos Aires.
- LÓPEZ, N. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. IIEPE, Buenos Aires.
- MARTINIS, P. (2006) "Educación, pobreza e igualdad. Del niño carente al sujeto de la educación", en MARTINIS, P. y REDONDO, P. (comps.) (2006), *Igualdad y Educación. Escrituras entre dos orillas*. Del estante Editorial, Buenos Aires.
- MARTINIS, P. (2013) *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. UDELAR Colección Plural, Montevideo.
- MEIRIEU, PH. (2001) *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Octaedro, Barcelona.
- NUN, J. (2001) *Marginalidad y exclusión social*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- NÚÑEZ, V. (1999) *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana, Buenos Aires.
- RANCIÉRE, J. (2003) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes, Barcelona.
- REBELLATO, J. (1996) *Horizontes éticos en la práctica social del educador*. CFEI, Montevideo.
- REYES, R. (1963) [1949] *Psicología y reeducación de la adolescente*. Americalee, Buenos Aires.
- ROCKWELL, E. (2009) "Cómo observar la reproducción", en ROCKWELL, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós, Buenos Aires.
- ROMANO, A. (2010) *De la Reforma al Proceso: una historia de la Enseñanza Secundaria*. Trilce, Montevideo.
- SOLER, M. (1965) *Cinco años de Educación Rural en La Mina*. Instituto Cooperativo de Educación Rural, Montevideo.
- SOLER, M. (2005) *Réplica de un maestro agredido*. Trilce, Montevideo.
- SOSA, J. (1944) *Los fundamentos de la nueva pedagogía*. Americalee, Buenos Aires.
- UNESCO (2008) *Inclusión educativa: el camino del futuro* Oficina Internacional de Educación. (OIE, UNESCO). Consultado en:  
<http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/userupload/COPs/Newsdocuments/2007/0710PanamaCity/>
- VASCONI, T. (1973) "Contra la escuela, borradores para una crítica marxista de la educación", en *Revista de Ciencias de la Educación N° 9*, Buenos Aires.
- VASCONI, T. (1987) "Ideología, lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina", en Larbaca, G. y otros. (1987) *La educación burguesa*. Nueva Imagen, México.