

## Igualdad en la escuela, ¿igualar en qué? Equality at school, equality of what?

Marcelo Germán Fernández Pavlovich(1)

### Resumen

El concepto de igualdad suele atravesar los discursos formulados sobre educación, fundamentalmente aquellos que afirman que dicha actividad se encuentra en crisis. El objetivo de este artículo es analizar, desde una perspectiva crítica, cómo se visibiliza el rol del Estado respecto a la educación y algunas posibles líneas respecto a la carga conceptual que esa igualdad pueda tener. Para ello se tomará como punto de partida un discurso concreto desarrollado en prensa por un actor que no está directamente vinculado a la educación, en el entendido de que buena parte de estos discursos se llevan adelante en los medios de comunicación por personas no especializadas en la temática. Allí suele verse en la educación formal a una institución tan potente como culpable: se le otorga la potencia de ser quien produzca algún tipo de igualdad, y también se la hace la responsable del fracaso que nos conduce a una sociedad de algún modo desigual y,

### Summary

The concept of equality often get through the speeches about education, basically those that affirm that this activity is in crisis. The objective of this article is to analyze, from a critical perspective, how the role of the State related to education ç and some possible lines of discussion regarding the conceptual burden that such equality may have. To this purpose, a specific discourse developed in the press by an actor not directly linked to education will be taken as a starting point, with the understanding that a large part of these speeches are carried out in the media by people who are not specialized on this subject. There we can find formal education seen as an institution so powerful as guilty: it is given the power to be the one who produces some kind of equality, and it is also responsible for the failure that leads us to a society that is in some way unequal and, therefore, unjust. In this sense, elements from the critical-reproductivist sociology of Pierre Bourdieu and Jean-Claude

por tanto, injusta. En este sentido, se tomarán elementos provenientes de la sociología crítico-reproductivista de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, de la concepción de igualdad de oportunidades desde la óptica de François Dubet y del planteo relacionado a la igualdad de las inteligencias formulado por Jacques Rancière. A su vez, se los relacionará con elementos provenientes del republicanismo, ya que tanto el concepto de igualdad como los roles del Estado y de la educación resultan fundamentales para esta tradición.

**Palabras Clave:** educación; igualdad; Estado; filosofía de la educación; republicanismo

Passeron, the conception of equality of opportunities from the perspective of François Dubet and the approach related to the equality of the intelligences formulated by Jacques Rancière will be taken. Likewise, they will be related to elements stemming from republicanism, since both the concept of equality and the roles of the State and education are fundamental for this tradition.

**Key Words:** education; equality; State; philosophy of education; republicanism

Fecha de recepción: 08/02/2019 Primera Evaluación: 17/03/2019 Segunda Evaluación: 29/04/2019 Fecha de aceptación: 02/05/2019
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## **Introducción**

Tal vez uno de los debates más frecuentes con los que nos encontramos de un tiempo a esta parte respecto a la educación tenga que ver con el concepto de igualdad. De hecho, si uno abre las páginas de los periódicos aún impresos en papel o recorre las pantallas virtuales de los portales de noticias, puede encontrarse con discursos como el del Ing. Agr. Eduardo Blasina<sup>(2)</sup>. En el marco de una entrevista que en ese momento transcurría por cuestiones ideológico-partidarias, se le preguntó si el gobierno actual de la República Oriental del Uruguay era de izquierda o derecha. Y esta fue su respuesta:

Que la mayoría de los niños de bajos recursos que entran al liceo no lo terminen, me parece que es muy de derecha. Lo que me simpatiza conceptualmente de la izquierda es que cada niño tenga idénticas oportunidades de realizarse plenamente. Ningún niño por nacer en el Cerro tiene que tener menos posibilidades de desarrollarse que el de Carrasco. Ahora, cuando veo que la mayoría no termina el liceo y en los barrios pobres es más del 80%, ese esquema perpetúa la pobreza, ¿no? Lo que quiero es un gobierno donde todos los niños tengan iguales oportunidades. (Bianchi, 2018)

Sin asignarlos de forma a directa a Blasina, ya que puede entenderse posible que estemos forzando la interpretación de esas frases de la entrevista, propongo imaginemos algunos supuestos de este discurso, solamente a modo de hipótesis. Por un lado, la izquierda se vería reflejada

como concepción que defiende cierto sentido de la igualdad, que en este caso sería la igualdad de oportunidades. Luego, la institución educativa sería la encargada de llevar adelante la tarea de otorgar esa igualdad a los niños. Pero, por razones no enunciadas y que tendrían relación con el gobierno de turno, que por tanto no sería de izquierda, la escuela fracasa en su misión y los niños del Cerro (que estaría representando a los barrios carenciados) siguen teniendo menos oportunidades que los niños de Carrasco (representando a los barrios de familias acomodadas), consolidando una desigualdad previamente establecida.

Ahora bien, ¿cómo se construye ese discurso? Entiendo que las palabras de Blasina no deben evaluarse de forma aislada, sino que representa a cierta porción de la ciudadanía, que ve en la educación formal a una institución tan potente como culpable: se la otorga la potencia de ser quien produzca algún tipo de igualdad, y también se la hace la responsable –sea por razones exógenas o endógenas– del fracaso que nos conduce a una sociedad de algún modo desigual y, por tanto, injusta. No es posible, por cuestiones de objeto y espacio, historiar las razones que han llevado a ello. En cambio y tomando en cuenta esas limitaciones, se intentará poner en juego algunas categorías que entendemos relacionadas a este fenómeno, y luego reflexionar en torno al concepto de igualdad y su vínculo con la institución educativa.

## Escuela, algo ha cambiado

La escuela, tal como la conocemos hoy, suele identificarse con la institución educativa moderna, aunque su origen no es necesariamente tal en un sentido más estricto. Si bien el sentido coloquial suele indicar que la escuela es el lugar primordial donde los adultos transfieren los saberes a los niños, la palabra procede de *scholé* y su etimología está asociada al tiempo libre, el descanso, la demora, la conversación, además del estudio y el edificio escolar en sí, como nos muestran tanto Masschelein y Simons (2014) por un lado y Rancière (1988) por otro. Ese origen griego nos muestra a la escuela como “el lugar ubicado fuera de las necesidades del trabajo, el lugar donde se aprende por aprender, el lugar de la igualdad por excelencia” (Rancière, 1988: 2). Pero no es esa la imagen que suele prevalecer ni lo que se suele esperar de ella, más asociada a los intentos modernos por forjar naciones, ciudadanos, trabajadores; en palabras de Southwell “la denominación de escuela —en la lógica moderna— involucró una capacidad metaforizante que permitió construir un canon o modelo” (2008: 23). Sea esa construcción el fin primordial de la escuela o aquello que deriva de un recurso del Estado ligado a la pacificación, alimentación, vestimenta y formación de la población a modo de bienestar colectivo (Hunter, 1988), de un tiempo a esta parte se vislumbra una fractura de ese canon o modelo, que puede verse por ejemplo en la amplia dispersión de discursos respecto a la crisis de la educación<sup>(3)</sup>, incluido el

mencionado al comienzo de este trabajo.

Por tanto, la *scholé* griega no es la escuela moderna ni la institución educativa de hoy. Tampoco es lo mismo lo que se espera de ella ni de los sujetos que la integran. En relación a esto, y dentro del hilo conductor de ciertos discursos sobre la educación, los conceptos de Estado e igualdad tienen un papel fundamental. El primero de estos conceptos, siendo tomado en cuenta como director robusto, rector y regulador de las políticas ligadas a la educación, o aun desde las visiones que intentan minimizar tanto su peso como su capacidad de acción, será el lugar desde el cual se establecen los principios, objetivos e incluso métodos de lo educativo, sea por acción directa u omisión (en cuanto se le cede al mercado la función de regulación, por ejemplo). El segundo, porque se entiende a la igualdad como un valor fundamental, en tanto meta a perseguir o, en su ausencia, fracaso al que se ha arribado.

## El rol del Estado

La noción que tengamos del Estado dependerá, en buena medida, de la teoría política a la que adscribamos, con mayor o menor conciencia. Desde la década de los 70 y 80 y al influjo de las dictaduras en el cono sur, las políticas llamadas neoliberales<sup>(4)</sup> —que asociamos a los teóricos libertarios o liberales de derecha— han reivindicado el empequeñecimiento del Estado a su mínima expresión bajo el entendido de que el mercado, a través de su mano invisible, es capaz de regular

y distribuir los bienes (entendidos en sentido amplio, más allá de lo material) de forma equitativa, tomando a la competencia como motor principal del avance de las sociedades. Esto exige una separación lo más estricta posible entre política y ética, ya que la primera deberá encargarse solamente de aquellas cuestiones ligadas a la justicia, en tanto no corresponde a esta esfera lidiar con las distintas concepciones del bien –bajo el entendido de que participamos de sociedades plurales- y son los individuos en su ámbito privado quienes deben dirimir las cuestiones morales, postura defendida incluso por John Rawls (1971), a quien no podemos atribuir esa filiación, ya que en su caso estaríamos hablando de un liberal igualitarista. El Estado entonces, no debería tomar partido por ninguna concepción del bien, convirtiéndose en garantía de las opciones morales de los individuos que lo componen, sean estas cuales sean.

Esta opción supuso una ligazón con las visiones tecnocráticas, bajo el supuesto de que de ese modo estaría primando cierto tipo de objetividad y se limitaría el ingreso de las cuestiones ideológicas a campos sensibles como la economía, la salud y la educación. No es este es lugar para discutirlo, pero sí debemos señalar que cualquier opción en estos campos, por más tecnológica que se precie, es una opción ideológica y que la misma pretensión de neutralidad o la negación de la ideología, es una concepción ideológica más (Ricoeur, 1997). Esta puntualización, respecto a tecnocratización en el

ámbito educativo y sus efectos, es establecida con claridad por Southwell:

Pero en la pretensión tecnocrática, además, hubo un error de origen. El mercado, por sí mismo, no genera las condiciones de su propia existencia; por el contrario, depende de las intervenciones políticas desarrolladas para sentar las bases de su funcionamiento. Esto significa que depende del establecimiento de marcos públicos institucionales que reflejan decisiones políticas. (2003: 3)

La mano invisible del mercado no es tan invisible. Para que su andamiaje empiece a funcionar necesita de políticas que generen las condiciones para que esto suceda. Esta postura, que resignifica el rol del Estado, conlleva también una reconceptualización del ciudadano, que pasa a ser visto como individuo-consumidor, pasará a evaluar aquello que cree que merece y le corresponde atendiendo a la eficacia del producto que recibe. Las demandas de justicia –en caso de que puedan denominarse de ese modo- se tornan cada vez más particularistas, en tanto el consumidor demanda su satisfacción individual, y esto su vez exige un desplazamiento hacia la autonomía de las instituciones<sup>(6)</sup>, de modo de atender la diversidad que supone cada contexto de los consumidores:

...un nuevo concepto estelar fue puesto a disposición de la afección de las instituciones educativas: el supuesto según el cual la autonomía era la clave para la profesionalización docente, para la pertinencia del curriculum y para los

proyectos de cada escuela. (Ibid: 8)

Detrás de esa conceptualización del Estado, se encuentra una determinada concepción de la igualdad como valor, que es la igualdad de oportunidades. La autonomía de los centros educativos que se reclama va en línea con esta concepción, entendiendo que deben atenderse las particularidades de los distintos contextos para lograr un mismo punto de partida desde el cual, a posteriori, se desarrollarán las desigualdades de forma más justa, a través del mérito y el talento individual.

### **Igualdad de oportunidades**

Según François Dubet, la modernidad trajo consigo el concepto de igualdad de oportunidades desde su origen (2011). De acuerdo a sus defensores, esta concepción considera justas las desigualdades sociales, siempre y cuando todos los integrantes de una sociedad hayan partido de la misma línea y, a posteriori, en función de los méritos que los individuos hayan generado, irán ocupando las distintas posiciones de la pirámide social. De este modo, los hijos de los obreros podrían tener las mismas posibilidades de convertirse en empresarios exitosos que los hijos de estos últimos. Y el mecanismo preferente para llevar adelante la igualdad de oportunidades es, nuevamente, la institución escolar formal:

La escuela democrática de masas considera que todos los alumnos deben hacer uso de la oportunidad de la que disponen en la escuela y después en el

liceo: se ha convertido entonces en una máquina encargada de distribuir a los alumnos en función de sus resultados y de su mérito. Su papel ya no es el de integrar la sociedad, (...) sino el de distribuir a alumnos teóricamente iguales al término de una competencia honorable. (Dubet, 2011: 64).

De este modo, con el propósito de igualar el punto de partida es que se propone el formato de discriminación positiva (cupos para minorías relegadas en universidades u otras instituciones), becas e incluso instituciones educativas públicas –en la medida que no habría matrícula económica para su ingreso- de gestión privada, cuya financiación corre en buena medida por cuenta del Estado<sup>(6)</sup> (sí, ese mismo Estado al que se pretendía empujar y llevar a su mínima expresión). Supone también pasar de políticas universales a políticas dirigidas, tal como vimos en el caso de las autonomías.

Sin embargo, es posible afirmar que la discriminación positiva no siempre tiene efectos deseados, ya que aquellos beneficiarios de esa discriminación no necesariamente se identifican con el lugar del cual partieron: en el caso de los negros norteamericanos, habituados históricamente a vivir en guettos heterogéneos desde el punto de vista de su composición social, vieron alterado ese fenómeno, ya que la política de discriminación positiva provocó que la “burguesía negra huyera del guetto hacia suburbs de clase media” (Ibid: 91). A su vez, la necesidad de los grupos de demostrar las desventajas

y las discriminaciones vividas, lleva incluso a competir por el lugar de la víctima, y de ese modo “exhibir sus sufrimientos e injusticias” (Ibid: 77). Vemos allí instalado un mecanismo de competencia permanente, que deriva en una meritocracia con responsabilidades desplazadas hacia al ámbito personal:

Dado que las oportunidades conciernen a los individuos, estos deben ser activos y movilizarse para merecerlas. Lo que está en juego en la sociedad dejan de ser las instituciones y pasan a ser los individuos, a los que se les pide que quieran triunfar y aprovechar sus oportunidades. (Ibid: 61)

### **Escuela: reproductora de una desigualdad instalada**

Tiempo antes de las críticas de Dubet a la igualdad de oportunidades, los llamados “reproductivistas”, desde una sociología marxista, apuntaron sus baterías contra la educación, en tanto la escuela sería el aparato ideológico del Estado dominante en la reproducción de las relaciones de producción existente en la sociedad (Althusser, 1988). De este modo, en el sistema escolar se impone una acción pedagógica que es correspondiente con los intereses de las clases sociales dominantes. Al estar la cultura escolar tan cerca la cultura de la élite social, los estudiantes provenientes de las clases dominantes transitan por ella con mucho menos esfuerzos, ya que los valores, contenidos y pautas de conducta vienen dados por su posición social (Bourdieu y Passeron, 1995).

Esta crítica al funcionamiento de la escuela republicana francesa –que bien puede trasladarse a otros contextos geográficos e históricos-, a la que acusan de reproducir la desigualdad social, más allá de sus supuestas intenciones igualitarias, desprende un debate sobre la reforma educativa en la década del 80, que Rancière describe de esta forma:

Estaban, en primera línea de esos planes, la reforma y la reducción de la desigualdad en la escuela; y, en el centro del debate sobre esa reforma, estaban las tesis de Bourdieu sobre la ‘reproducción’ (...) para aplacar esa ‘violencia simbólica’ que infravaloraba a los hijos de los pobres, hacía falta reducir, dentro de la escuela, la parte de la gran cultura legítima, hacer de su contenido algo menos sabio y sus formas de fácil acceso, mejor adaptadas a la sociabilidad de niños de clases pobres -que por entonces provenían cada vez más de la inmigración. (2013: 15)

Asimismo, para que esta situación de reproducción pueda funcionar, la escuela debe presentarse como una institución neutra, ideológicamente aséptica, aquel lugar en el que el juego consistiría en la transmisión de valores supuestamente eternos y válidos para todos, un recinto casi santuario. Es por ello que, para que la función de reproducción sea exitosa y eficaz, debe agregarse a ella la función de ocultamiento.

Los reproductivistas mostraron, de ese modo, que la escuela es una institución expuesta a lo que sucede fuera de ella y que, de hecho, lo que existe es

una relación de retroalimentación entre la esfera interior y la exterior. A su vez, y respecto a lo mencionado anteriormente sobre la exigencia de nuevos niveles de autonomía, es necesario tener presente que la dimensión ideológica impregna ese concepto, sea cual sea el nivel en el cual se aplique:

Detrás de la relativa autonomía del sistema escolar hay que ver siempre su dependencia con respecto a la ideología que autoriza esa autonomía; en este campo, a cierto grado de autonomía corresponde siempre cierto grado de dependencia, dependencia que no lo es sino respecto a la estructura de las relaciones de clase. (Palacios, 1997:10).

### **Otra visión del concepto de igualdad**

En medio del debate mencionado de la década del 80 sobre la reforma educativa, aparece un tercer punto de vista, que intenta alejarse simétricamente de republicanos y reproductivistas. Rancière acusa estas concepciones de tomar al saber como un medio para la igualdad, en el caso de los republicanos por difusión indiferenciada, en el caso de los reproductivistas por “el sesgo del saber de las desigualdades transmitidas por el saber” (Rancière, 2003b: 49). Su tesis refiere a que, al ser la desigualdad el punto de partida que establece que hay uno de los extremos de la relación que sufre una falta, que es incapaz, que no podrá aprender si no es a través de la explicación, se instituye una distancia entre explicador y explicado que, por más que existan exámenes, pruebas y

test que le demuestren al explicador que la brecha entre ambos parece haberse disminuido, esta “operación misma de su ‘reducción’ reproduce indefinidamente” (2013: 17) la relación de desigualdad. Se trata del “mito pedagógico” (2003a: 9), que divide al mundo en inferiores y superiores, donde la inteligencia inferior tiene que ver con el orden de lo sensible, de la reiteración y de la costumbre, en tanto la inteligencia superior parte de la razón, es metódica y va desde lo simple a lo complejo, recordándonos los planteos gnoseológicos de Platón. Y se trata de un mito porque no deja de ser una fábula, una historia que nos han contado y la hemos creído, un relato del mismo tono que el mito de las almas y los metales con el cual Platón pensaba convencer a los integrantes de su República que pertenecían a las distintas posiciones sociales en las que el discípulo de Sócrates dividía su modelo de comunidad.

Esta reproducción permanente de la relación de desigualdad constituye una sociedad basada en distintas posiciones sociales que no es otra cosa que una sociedad del menosprecio:

... aquel que es constituido en la sumisión intelectual de la lógica de la explicación espera su momento para subordinar a algún otro. En efecto, concluye el autor, estamos sometidos a aquellos que subordinamos, ya que en el gesto mismo del sometimiento se afirma la reproducción de la sociedad del menosprecio que, a la vez, nos emplazará a nosotros mismos como inferiores de otros. (...) De este modo, la

lógica de poseedores y no-poseedores, para Rancière, instituye y reproduce un escenario de segmentación jerárquica que podría contribuir a un modelo de sociedad desigualitaria: la explicación trascendería el ámbito educativo para constituirse como el vínculo mismo del orden social, esto es, como ficción distributiva y justificadora de rangos o lugares. (Colella, 2014: 6-7)

### **Igualdad y republicanismo**

Dada la vinculación entre la tradición republicana tanto con el concepto e igualdad, con la importancia del rol del Estado en el relacionamiento entre los ciudadanos y también con el papel que debe jugar la educación para generar virtudes públicas que puedan mantener una república libre<sup>(7)</sup>, entiendo pertinente hacer entrar en juego a dicha tradición política. Si bien hay diferencias en torno a una posible economía de la virtud, no en el sentido de un stock de virtud disponible en una sociedad dada, sino en cuanto a las demandas que la existencia de la virtud cívica puede provocar a los ciudadanos (Ovejero, 2000) –lo que provoca matices, y en algunos casos son más que eso, entre los distintos autores republicanos– la necesidad de la virtud, en tanto potencie un mínimo de participación de la ciudadanía en las decisiones que los afectan y que, por tanto, tengan en cuenta el bien común en mayor medida que el propio interés, es una característica general de la tradición republicana.

Ahora bien, la virtud resulta imposible

en una sociedad desigual e injusta, con profundas distancias económicas entre sus integrantes, donde los ciudadanos no reconocen a sus pares como iguales, no en el disfrute de los bienes no en el reparto de las cargas a soportar para que la sociedad funcione. Nótese que no estamos hablando solamente de una igualdad formal, como puede ser lo la igualdad ante la ley y la igualdad política en términos de acceso a la participación, cosa que también es necesaria, sino también de una igualdad de carácter material, ya que “república y virtud, que no operan en un *vacuum* social, o pueden desarrollarse bajo cualquier paisaje económico” (Ovejero, Martí, y Gargarella, 2004: 43-44). Para que esas condiciones puedan llevarse adelante, se hace necesario un papel fuerte del Estado, que no permanezca neutral ante toda concepción del bien como pretenden las corrientes liberales. Esto no significa que el Estado deba inmiscuirse en las dimensiones estrictamente individuales de la vida, ya que estas demandas no exigen una actitud mora que abarque todas las facetas de la acción humana. Pero sí una opción por un modo democrático de vivir:

La ciudadanía democrática no es compatible con cualquier concepción de la vida buena y las relaciones sociales –por ejemplo, el reconocimiento de la igualdad entre los ciudadanos o el derecho a mantener convicciones religiosas o políticas diferentes son incompatibles con doctrinas que afirmen la subordinación de la mujer o exijan la unicidad religiosa –, aunque deje

margen para distintas concepciones de la excelencia humana y las formas de vida deseables. (Peña, 2008: 41)

Es imposible, en este sentido dejar de lado una temática como la educación, a quien se presenta como una institución en estado crítico en buena parte de los discursos, como hemos visto. Entiendo que esta cuestión es inseparable de lo mencionado en los párrafos anteriores, ya que la virtud puede y debería promocionarse a través de la educación, □de ahí el énfasis que el discurso republicano clásico suele hacer en ciertas instituciones educativas y morales particulares en aras de la inculcación de la virtud en los ciudadanos□ (Rosler, 2016: 69-70). Pero no se trata solamente de la educación en el sentido escolar, como institución formal, sino desde la amplia red de canales que en las sociedades complejas contemporáneas son agentes de socialización: medios de comunicación masivos, redes sociales (virtuales o no), instituciones barriales, instituciones religiosas, clubes deportivos del nivel que fuere, y la lista puede continuar. Lamentablemente, cada vez que se habla de crisis de la educación, se refiere exclusivamente a las instituciones formales, por lo general de carácter público, sin que la crítica recaiga prácticamente nunca en el resto de los agentes educativos, que en nuestras sociedades complejas tienen la misma o aun mayor injerencia que la escuela tomada en sentido amplio.

## 5. Algunas consideraciones finales

Vistas las cartas que hemos jugado -tres concepciones críticas, distintas y complementarias respecto a la igualdad y la educación, a lo cual sumamos una visión desde la tradición republicana- parece difícil dar una respuesta concreta y apoyada en hechos al discurso de Blasina. Es decir, esperar exclusivamente de la escuela el efecto igualador entre el niño del Cerro y el niño de Carrasco, en las condiciones actuales, tal vez resulte una espera desesperanzadora.

Se han tomado los conceptos de Estado y de igualdad como claves de una búsqueda que tiene viejas raíces (como Atenas o Roma) pero que no deja de ser contemporánea, bajo el entendido de que política y educación forman parte del mismo eje desde una óptica republicana. De este modo, se entiende que el rol que juegue el Estado en relación a la educación es siempre fundamental, aun cuando decida mantenerse a un costado y cederle la iniciativa y el rol de liderazgo a otras instituciones –como el mercado- ya que esa también es una forma de marcar las reglas del juego. Ahora bien, depositar en la escuela la responsabilidad de igualar, como meta-objetivo, aquello que es socialmente desigual (y que, al menos en los discursos explícitos, presentamos como injusto) es presentar la crónica de una muerte anunciada. Una sociedad que está categorizada en función de posiciones, a las cuales se accede a través de una dudosa meritocracia –como ya se ha visto con Dubet- se comporta de un modo muy similar al juego de la silla, en el cual siempre habrá algunos que van

a quedar fuera del juego, por las mismas reglas de la competencia. Si queremos discutir sobre educación e igualdad de forma seria, debemos discutir también acerca de todos los agentes educadores y todos los dispositivos que rodean a los educandos por fuera de la educación formal, que tienen efectos cuantitativos y cualitativos en un grado similar o aun mayor que la escuela.

Por otra parte, cabe la formulación de la pregunta “¿igualar en qué”? Hemos visto la crítica de Rancière a aquellos que ponen énfasis en la desigualdad como punto de partida con la igualdad como meta. En ese sentido, una diferencia que se puede marcar con claridad entre el pensador francés y la tradición republicana, es que esta última entiende que el lugar de la igualdad es justamente el espacio público y detrás de este planteo está la idea de comunidad o sociedad. Bajo el entendido de que el orden social es el mundo de la sinrazón, Rancière entiende imposible la igualdad allí, pues la voluntad se encuentra pervertida, ya está en juego la pasión por la desigualdad (2003a). Parecería subyacer allí una antropología pesimista en relación a lo social, lo que podría llevar a remedios liberales, pues ese desarrollo tal vez necesite elementos para proteger a los individuos —donde puede llevarse adelante una relación en la que impere la igualdad— de los daños que esa sociedad pueda desencadenar. Esa sociedad que él describe, la sociedad del menosprecio, es o se asemeja mucho a la sociedad en las que nos ha tocado vivir.

Ahora bien, ¿significa eso

necesariamente que no hay posibilidad de modificación estructural? Si el cambio estructural pasa por una nueva distribución de posiciones y rangos, seguramente la respuesta sea afirmativa. Pero, tal vez haya todavía algún resquicio para pensar, refugiándonos en una antropología un poco más benevolente —una que piense que hay algo natural y cercano a nuestros corazones que aún estamos a tiempo de rescatar, como la rousseauniana—, en una sociedad que no se estructure en torno a posiciones y jerarquías, sino que haga suyo el principio de la igualdad para comenzar a girar a partir de él. ¿No será hora de poner en juego lo relacionado al círculo de la potencia que propone este autor (2003a)? Es decir, la reivindicación de un espacio donde pueda tener lugar lo común, aquel elemento hacia el cual prestar atención porque nos importa, el espacio de igualdad donde uno pueda pensar como cualquier otro, ya no estructurado en función de ciertas posiciones predeterminadas a partir del círculo de la desigualdad. Ese espacio no es otro que el espacio público donde no haya maestro, o sujeto cualquiera, que ostente la función de vigilancia intelectual. Esto, sin dejar de lado las particularidades que implica el pertenecer a una sociedad plural. Para ello, la apuesta que podemos formular es a la igualdad como potencia intelectual, que al compartirla “es que los hombres, en tanto hombres y no en tanto “alumnos”, se reúnen a extraer de esta igualdad toda la potencia que le es propia” (Colella, 2014: 13). Ese punto de

partida nos permitiría tener cierto grado de confianza en el trabajo a favor de una sociedad estructuralmente diferente. No se trata de saber o conocer para poder participar del formato participativo que

fuere, sino de participar allí como iguales, sabiendo que todos tenemos algo que aportar y ver qué es lo que se puede construir a partir de esa convicción.

## Notas

(1)Magíster en Ciencias Humanas, (FHUCE, UDELAR). Licenciado en Filosofía por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHUCE, UDELAR). Profesor de Educación Media en la Especialidad Filosofía (Instituto de Profesores Artigas). Doctorando en Filosofía por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP, Argentina). Profesor a cargo del dictado de “Epistemología y Teoría de Conocimiento” y “Filosofía de la Educación”, Consejo de Formación en Educación, IFD Canelones. República Oriental del Uruguay. marcelo.fernandez.pavlovich@gmail.com

(2)Blasina adquirió notoriedad por haber sido uno de los primeros cultivadores de cannabis legal y salir a decirlo. Asimismo y en este último tiempo, su nombre resonó por haber sido uno de los portavoces del movimiento “Por un solo Uruguay”, grupo supuestamente autoconvocado de productores rurales que plantean una serie de reivindicaciones y medidas de presión.

(3)A su vez, la actualidad de esta crisis puede ser fuertemente cuestionada, ya que esta acusación bien podría resultar perenne, como nota Hanna Arendt en sus únicas palabras dedicadas especialmente a la educación, escritas en 1958 (en su artículo llamado justamente *La crisis en la educación*)

(4)Si bien esa categoría es sumamente utilizada a la hora de describir políticas que se han llevado y llevan adelante, se trata de una descripción externa, en tanto no hay prácticamente autores que asuman su condición de neoliberales (como sí acontece con socialistas, comunistas, republicanos, etc), aunque sí suelen autoasignarse su filiación a un liberalismo de derecha o libertarismo -aquellos que entienden que cualquier intromisión del estado en la vida de los individuos es un ataque directo a la libertad, como Robert Nozick (1988)-.

(5)Este reclamo se está dando actualmente en la República Oriental del Uruguay, fundamentalmente a través de un grupo de técnicos que se han posicionado como “la única alternativa de cambio” en materia de educativa en nuestro país: <https://www.elpais.com.uy/que-pasa/rompan-plan-eduy21-educacion.html>

(6)En algunos países, esto se da a través de mecanismos como el voucher, que el Estado otorga a los ciudadanos para que estos financien total o parcialmente la carrera educativa de los niños. En Uruguay, estas instituciones se financian con empresas que efectúan donaciones. Ese tipo de donación tiene un beneficio fiscal que llega a ser mayor al 80% (75% de descuento impositivo directo, a lo cual se suma la posibilidad pagar un menos impuesto a las rentas empresariales). Es decir, si bien no es de forma directa, a través de una renuncia fiscal es el Estado el que termina poniendo el dinero que será administrado por privados. Suelen estar ubicadas en barrios desfavorecidos socialmente. Si bien no seleccionan a su alumnado de forma directa, el hecho de trabajar con cupos por aula ya les otorga una ventaja comparativa respecto a los centros totalmente públicos, que no pueden negarle la inscripción a ningún estudiante (además de que cuentan con el interés de los familiares en que los niños estudien,

que es otra ventaja comparativa).

(7) Si bien no es tema de este artículo, cabe mencionar que la libertad que defienden los republicanos no es la libertad en sentido negativo —es decir, estrictamente como ausencia de interferencia— y, en líneas generales tampoco la libertad en sentido positivo (Cfr. Berlin, 2000), aunque no todos los autores republicanos estarían de acuerdo en esto (Sandel, por ejemplo). La postura republicana suele defender una tercera vía de la libertad (Skinner, 2008), en algunos casos denominada libertad como no-dominación (Pettit, 1999).

## **Bibliografía**

- ALTUSSER, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- ARENDET, H. (1996). “*La crisis en la educación*”. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- BERLIN, I. (2000). *Cuatro ensayos sobre la libertad*. Madrid: Alianza.
- BIANCHI, D. (2018). El concepto lucha de clases nos hace mal; las redes sociales, terriblemente mal. Entrevista a Eduardo Blasina. En Montevideo Portal. <http://www.montevideo.com.uy/Noticias/Eduardo-Blasina--El-concepto-lucha-de-clases-nos-hace-mal-las-redes-sociales-terriblemente-mal--uc677346>. Recuperado: 13/03/2018.
- BOURDIEU, P y PASSERON, J., (1995). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- COLELLA, L. (2014). “Igualdad y diversidad en la educación”. En *Fermentario*, 8, 1-17.
- DUBET, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- HUNTER, I. (1998). *Repensar la escuela. Pedagogía, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares.
- MASSCHELEIN J. y SIMONS, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Davila
- NOZICK, R. (1988). *Anarquía, estado y utopía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- OVEJERO, F. (2000). “Modelos de democracia y economía de la virtud”. En *Contrastes Revista Internacional de Filosofía*. Disponible en: <http://www.revistas.uma.es/index.php/contrastes/article/view/1479>, pp. 79-94.
- OVELERO, F., MARTÍ, J. L. y GARGARELLA, R. (2004). *Nuevas ideas republicanas. Autogobierno y libertad*. Paidós: Barcelona.
- PALACIOS, J. (1997). *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. México: Fontamara.
- PEÑA, J. (2008). □La consistencia del republicanismo□. En *Claves de Razón Práctica*, No. 187, pp. 34-41.
- PETTIT, Ph. (1999). *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós.
- RANCIÈRE, J. (1988). “Ecole, production, égalité.” En Renou, X., *L'école de la démocratie*. Edilig: Fondation Diderot.
- RANCIÈRE, J. (2003a). *El maestro ignorante*. Madrid: Laertes.
- RANCIÈRE, J. (2003b). “La actualidad de El maestro ignorante. Entrevista con Jacques

- Rancièrè". A cargo de Vermeren, P., Cornu, L. y Benvenuto, A. Cuaderno de Pedagogía de Rosario, 6 (11), 43-57.
- RANCIÈRE, J.(2013). *El filósofo y sus pobres*. Buenos Aires:Universidad General Sarmiento.
- RICOEUR, P. (1997). *Ideología y utopía*. Barcelona: Gedisa.
- RAWLS, J. (1971). *A Theory of Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- ROSLER, A. (2016). *Razones públicas. Seis conceptos básicos sobre la República*. Katz: Buenos Aires.
- SKINNER, Q. (2008). *La libertad antes del liberalismo*. Madrid: Taurus.
- SOUTWELL, M. (2003). "El emperador está desnudo...!". Políticas de Modernización y Educación". En VV.AA. *Lo que queda de la escuela*. Rosario: Laborde - Centro de Pedagogía Crítica de Rosario.
- SOUTWELL, M. (2008). □¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades□. En *Revista Propuesta Educativa*, Num. 30. Buenos Aires: Flacso.