

La modernidad tardía y la pérdida de la promesa educativa en la Argentina. Resignación o resignificación

GUSTAVO JAVIER GALLI
Escuela Secundaria Básica La Salle, Argentina

1. Introducción

Para realizar un recorte metodológico que permita centrarse en una etapa histórica, y entendiendo que el objetivo de este trabajo no es realizar un desarrollo histórico, sino analizar a la luz de un marco teórico adecuado, un problema político; es que propongo durante el desarrollo del mismo tomar la etapa de la modernidad tardía y los efectos del modelo neoliberal y la globalización sobre la reconfiguración social y política de la realidad argentina, sobre todo en lo que respecta a la destitución de la educación como motor de la movilidad social, el vacío generado en su capacidad de prometer y de su potencia preformativa¹ de ciudadanos activos.

Propongo pensar el problema de la destitución, ausencia y deslegitimación de la "promesa educativa", sobre la cual se fundó históricamente el sistema educativo argentino. La ciudadanía, o mejor dicho ser ciudadano, en nuestro país, desde la generación del '80, se relacionaba con las ideas de alfabetización, trabajo y movilidad social, y con la identificación con los símbolos patrios.

La escuela prometía que la trayectoria de los alumnos por sus aulas resultaba casi una garantía de movilidad y ascenso social. En esta promesa se basó el sistema educativo, y en esta promesa creyeron firmemente las generaciones que encontraban en la educación el futuro y progreso de sus hijos.

El Estado era el encargado de garantizar educación pública para todos, y de esta manera se reservaba, también para sí, el estatuto de establecer sus normas, sus reglas y hasta el derecho de bregar por la homogeneización de los ciudadanos que se insertaban en el sistema. La educación era a la vez promoción de los individuos y proyecto de Nación, funcionaba también como un fuerte aparato de control social normalizador. La igualdad de acceso y oportunidades para pertenecer al sistema educativo no estaba directamente influida por las "clases" sociales de las familias de las que provenían los alumnos. A partir de aquí se abre gran cantidad de preguntas que intentaré responder en el transcurrir del trabajo, como por ejemplo: ¿Cómo pensar la subjetividad en tiempos de una modernidad líquida? ¿Qué impacto produjo y

¹ Según J. L. Austin refiere a situaciones en las que "la emisión del enunciado implica la realización de una acción", es decir que no solo se enuncia, sino que por el solo hecho de enunciar, la acción se produce.

produce el neoliberalismo en el sistema educativo? ¿Cómo se entiende la pérdida de la promesa en relación a los nuevos modelos productivos y la desocupación? ¿Cómo repercute la pérdida de la promesa de la educación en términos de la construcción de ciudadanía? ¿Cómo prometer sin saber para qué? ¿Cómo prometer cuando el presente y el futuro son hoy? ¿Cómo recuperar el valor de la promesa educativa en tiempos en que el estado no puede prometer?

2. Desarrollo

2.1. De la modernidad a la modernidad tardía

Atravesamos un momento histórico de incertidumbre, de descomposición y fractura del lazo social, donde las certezas producidas en la modernidad se corroen y disuelven poco a poco. Hablar de “modernidad tardía” (Lewkowicz, 2004) da cuenta de atravesar el fin de una etapa —la modernidad— sin todavía haber podido tener un proyecto claro sobre lo que implica la próxima etapa —la posmodernidad—, en consecuencia vivimos un tiempo de incertidumbre sobre el futuro y lo que vendrá. La posmodernidad aún no ha llegado con la claridad suficiente que significa un cambio de época, mientras la modernidad y sus dispositivos se agotan día tras día. Vivimos, desde hace ya varias décadas en una transición entre estas etapas.

En esta modernidad tardía, en el agotamiento del dispositivo institucional de la Modernidad el mundo parece desordenarse. Ya no tiene el mismo sentido, ni mucho menos la misma eficacia, organizarse pensando en un orden del mundo duradero y estable. Aflora un tipo de pensamiento que deja de ser estructural, sistemático, sistematizante, para determinarse como estratégico, situacional, coyuntural, oportunista, o como quieran llamarlo” (Lewkowicz, 2004, p. 46).

En relación, entonces, a los modos de pensarse en tiempos de la modernidad tardía, las instituciones han disminuido su poder performativo, su capacidad de producir subjetivaciones donde los ciudadanos puedan sujetarse a ellas, entendiendo a las instituciones como representaciones del Estado que producen lazo social, y son productoras de ciudadanía.

Entendiendo al Estado en términos de Lewkowicz, como el instituyente de la ficción del lazo social y a la vez su representante, es que se puede sostener que esa ficcionalización se ha ido desgastando, quebrando, fragmentado justamente por la desaparición del propio Estado.

El ciudadano es el sujeto instituido por las prácticas propias de los Estados nacionales: escolares, electorales, de comunicación. Desde estas prácticas se constituye el elemento que constituye el lazo. El ciudadano, entonces, se establece como el soporte subjetivo de los estados nacionales. El Estado se apoya sobre la nación que se apoya sobre los ciudadanos (Lewkowicz, 2004, pp. 30-31).

En tiempos modernos las referencias tiempo-espacio, eran claras, se podía establecer el principio y el final de un período de tiempo determinado y los límites marcados del espacio. Una cualidad del tiempo en la modernidad era la capacidad de producir experiencia, definida como lo capitalizable entre lo proyectado, lo planificado y lo realizado o producido, esa brecha de tiempo se convertía en experiencia genuina de aprendizaje adquirido desde la vivencia. El pasado, el presente y el futuro significaban instancias delimitadas, secuenciadas y progresivas, no yuxtapuestas ni entremezcladas. La historia, por entonces, era un

valor irrenunciable al momento de tomar decisiones, de entender fenómenos de la vida cotidiana, en la historia residía la experiencia y desde allí se construía el presente y se pensaba el futuro.

Nos encontramos en la modernidad tardía (Lewkowicz, 2004) o modernidad líquida (Barman, 2002) con las categorías de tiempo y espacio que se han alterado notablemente, el tiempo ha adquirido la característica de la velocidad y fugacidad, mientras el espacio no acepta fronteras, concreciones, sino más bien fluidez y virtualidad.

La posibilidad de "hacer experiencia" se ve amenazada por la cuasi inexistente brecha entre pasado y futuro, entre planificación y acción, el tiempo transcurrido entre ambos es tan escaso, que la mayoría de las veces se borran los límites entre uno y otro. La tecnologización, la aceleración de la velocidad, surge en tiempos de la modernidad, pero parecería no haber tenido límites, se han disparado de manera tal que hoy encontramos en la virtualidad y la instantaneidad un espacio y un tiempo absolutamente transformado.

Evidentemente, estos cambios van de la mano con las transformaciones producidas en el mundo del trabajo, en el sistema de producción, la tecnología y la informatización han desplazado los antiguos modelos de organización del trabajo, donde el mismo transcurría dentro de espacios delimitados, con tiempos establecidos, para pasar a modelos flexibles, fluctuantes, donde el espacio y el tiempo se confunden en lógicas rizomáticas informacionales², constituyendo nuevos paradigmas construidos en base a la horizontalidad, la transferencia y flujo de capitales de lugares lejanos a otros más remotos y donde las reglas del juego son más flexibles pero también crean más dependencia y elitismo.

La mentada sociedad del conocimiento es para algunos pocos que lo posean, y que además puedan estar interconectados con las permanentes demandas laborales. De la sociedad disciplinaria del panóptico foucaultiano se ha pasado a la sociedad de un control "sinóptico" de las videofilmaciones y los teléfonos celulares.

La modernidad era sinónimo de seguridad, de previsibilidad, de solidez, la modernidad líquida es sinónimo de fluidez, de liviandad, incertidumbre salvaje, produciendo sí, un sentimiento profundo de inseguridad. Al decir de Bauman:

Lo pequeño, lo liviano, lo más portable, significa ahora "progreso". Viajar liviano, en vez de aferrarse a cosas consideradas confiables y sólidas —por su gran peso, solidez e inflexible capacidad de resistencia— es ahora el mayor bien y símbolo de poder" (2002, p. 19).

Claro está que estas apreciaciones rigen y son esperables de ser halladas en los incluidos, los que forman parte del sistema, mientras en otro lugar deberíamos situar a los excluidos³, los expulsados, aquellos que no encuentran en estos nuevos modos de habitar la sociedad, el trabajo que les otorgue dignidad, porque son desposeídos de las herramientas que se lo permitan: educación, capacitación en el

² Es decir: una suerte de estructura laberíntica que no responde a una linealidad del tiempo y el espacio, sino que quién la transita va descubriendo nuevos caminos que conducen a un destino que puede no ser el prefijado de antemano. La navegación por Internet es un claro ejemplo de esto.

³ El uso de la categoría exclusión puede significar la aceptación del orden excluyente y, por eso mismo, la lucha por la inclusión puede legitimar una sociedad que produce la exclusión ...es necesario aclarar que el aumento de la exclusión como intensificación de la pobreza viene acompañado de la destrucción de los derechos de la ciudadanía que se instituyeron en un estado social (Redondo, 2004, p. 73).

manejo de la medios informáticos, o simplemente porque el acceso a las capacidades o competencias está restringido por su condición socioeconómica. Las teorías reproductivistas de la educación han florecido en esta modernidad líquida.

En una notable inversión de la tradición de más de un milenio, los encumbrados y poderosos de hoy son quienes rechazan y evitan lo durable y celebran lo efímero, mientras los que ocupan el lugar más bajo —ontra todo lo esperable— luchan desesperadamente para lograr que sus frágiles, vulnerables y efímeras posesiones duren más y les rindan servicios duraderos” (Bauman, 2002, p. 19).

La modernidad líquida o modernidad tardía, encuentra hoy una sociedad fragmentada, un modelo neoliberal hegemónico, tiempos y espacios alterados, nuevos modelos de organización del trabajo, desplazamiento de la esfera pública por la esfera privada.

2.2. La política sin Estado. Políticas educativas para los consumidores

El mercado ha logrado atrapar los discursos políticos de tal manera que ya no hay gobiernos sino administraciones, los políticos ven subsumidas sus acciones de gobierno en función de lo dictado por el mercado, corporizado en muchos casos, en los organismos financieros internacionales, quienes deciden las políticas económicas y sociales de los gobiernos de los países del tercer mundo. La educación en la Argentina, durante la década de los noventa, respondió a la aplicación de políticas externas que produjeron una reforma abrupta del sistema educativo con el financiamiento externo y en los plazos solicitados por los organismos internacionales.

La educación como herramienta del estado, cumplía en la modernidad una función homogeneizadora y normalizadora que tenía la intención de formar (darle forma) al ciudadano, construirlo en todos sus aspectos, desde lo académico, la transmisión de saberes hasta una función higienista y sanitaria, de control de los cuerpos y las conductas.

Paolo Virno (2003) retomando el pensamiento de Hobbes plantea la noción de *multitud*, donde ésta se encuentra rehuyendo a la unidad política, descrita así se entiende como “los muchos”, voluntades individuales opuestas al pueblo que sería lo Uno, sometido a una única voluntad política luego de la instauración del Estado.

En el mismo sentido se puede encontrar en otros autores la sustitución del concepto de “pueblo” por el de “gente”: *“La soberanía no ya emana del pueblo, sino de la gente. La gente ya no son los ciudadanos sino los consumidores. Si el consumidor se inviste como soberano, la ley será la ley del consumo”*. (Lewkowicz, 2004, p. 37).

En ambos casos, aunque con distintos términos o conceptualizaciones, el hilo conductor es el mismo: la desaparición de la noción de pueblo, quien poseía la características de lo común, lo público, para encontrar su reemplazo en lo individual, lo particular, el reemplazo de la esfera pública por la esfera privada.

En este contexto de cambio de paradigmas, de reemplazo del pueblo por la gente/multitud, de ciudadanos devenidos en consumidores, de retiro de la esfera pública y del advenimiento de la esfera privada como instituyente de subjetividad, lo político y la política han sido descentrados, corridos hacia los bordes, hacia las fronteras de lo subjetivante.

En conclusión, y permitiendo un juego de palabras, se podría decir que la modernidad tardía trae consigo cambios sin certezas, modificaciones sin horizontes, lo que estaba ya no está y lo que está no sabemos por cuanto tiempo estará, ni siquiera, en muchos casos, para qué está.

2.3. Neoliberalismo, pobreza y educación

El sistema neoliberal, junto al fenómeno de la globalización y la modernidad tardía, trae aparejado, en países latinoamericanos y en particular en Argentina, procesos de exclusión acelerados en los últimos años. La distribución de la riqueza es cada vez más desigual haciendo cada vez más grande la brecha entre “incluidos” y “excluidos”. Se entiende a éstos últimos como excluidos de derechos, borrados de las prácticas ciudadanas básicas, convertidos en cifras que producen vergüenza al mismo tiempo que discursos políticos que circulan en una ejercicio retórico poco efectivo, pero que, a modo de paradoja, los excluidos son una gran parte (la mayoritaria) incluida en la sociedad.

Si bien no hay incluidos si no hay excluidos, y viceversa, no se debe perder de vista que estas exclusiones son procesos multicausales, que no descansan en explicaciones simplistas como las culpabilizantes, las creadoras de monstruos, las higienistas, las xenóforas o más actualmente las que ligan la pobreza a la inseguridad, al riesgo y la amenaza.

Estas explicaciones son al mismo tiempo, un reconocimiento social y un estigma, sin excluidos no hay responsables de los males de nuestros tiempos, que afectan fundamentalmente los aspectos individuales, pero con ellos no se puede vivir, es una doble operación discursiva, son parte de la sociedad cuando roban, asesinan, ocupan viviendas, “viven sin trabajar” o “quitan trabajo” como los inmigrantes de países latinoamericanos. De esta manera los excluidos, los borrados, lo que están afuera, aparecen en boca de los de adentro, quienes los reconocen, los incorporan a sus discursos. Estos discursos indudablemente son estigmatizadores, cristalizadores de situaciones que impiden y coartan las posibilidades de progreso y movilidad social.

Existe una suposición, tan divulgada como equivocada, de que las situaciones de exclusión son relativamente estables, inmutables, inalterables, que están allí para quedarse para siempre. Muy por el contrario: lo que mejor definiría el proceso de la exclusión es su carácter dinámico, cambiante —e, incluso irritante—; así por ejemplo, no sería suficiente aumentar la renta mínima, ni hacer decrecer la línea de pobreza para desterrar totalmente ese mecanismo (Skliar, 2003, p. 69).

La geografía de la pobreza delimita zonas oscuras, niega nuevos posibles, jerarquiza y condena, los habitantes de (en) la pobreza se llaman, villeros, negros, cabezas, chorros, la periferia no es ya la zona exclusiva de habitar en contexto de pobreza, sino que en medio de barrios de clase media y hasta media alta, en plenos centros urbanos, las casas tomadas, los *conventillos*, los hoteles son sitios donde habita una pobreza quizás más silenciosa, quizás no tan delimitada, pero igual de condenada.

El pensamiento único, la única alternativa posible o en otros términos, el pensamiento hegemónico, construye una barrera no sólo de ideas, sino también de posibilidades.

Según datos del INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001⁴, en nuestro país hay 767.027 analfabetos, siendo el 2,6 de la población total de mayores de 10 años. Sobre un total de

⁴ Datos del Indec extraídos del sitio <http://www.indec.mecon.ar/> (15/11/05).

26.012.435 personas mayores de 15 años, 3.695.830 personas mayores de 10 años no han terminado los estudios primarios (entrando en la categoría de analfabetos funcionales, ya que se les dificulta la expresión oral y escrita así como las operaciones básicas de cálculo), 5.435.128 no han concluido los estudios secundarios y sólo 1.142.151 ha alcanzado a concluir los estudios universitarios es decir un 4.3% de las personas.

Entre los años 2001 y 2002, habiendo 9.964.095 personas dentro de todos los niveles de sistema educativo, sólo 1.649.332 (16%) cursaban el nivel polimodal / medio y 494.961 (4.9%) los estudios superiores.

La tasa de escolarización en Argentina es de 77,4%.

Más grave son aún los datos que reflejan que el 11,4%⁵ de los adolescentes y jóvenes que no estudian, son económicamente inactivos.

La desigualdad en el acceso a la educación, como demuestran las cifras, no sólo es preocupante en cuanto a quienes no tienen la posibilidad de ingresar al sistema educativo, sino que es más grave aún el desgranamiento que ocurre entre cada uno de los niveles del sistema.

Por otra parte, entendiendo las capacidades y habilidades necesarias para insertarse a un mundo del trabajo cada vez más competitivo y tecnologizado, no es para desatender la desigualdad en el acceso a tecnologías cada vez más básicas como internet. Su acceso está polarizado en la franja socioeconómica de mayor nivel, quedando relegados quienes habitan los sectores más bajo de la escala social.

Incorporarse hoy al mundo adulto, es un concepto de compleja definición, las fronteras, en esta modernidad tardía, se han desdibujado, muchos niños y jóvenes escriben sus historias de vida como trabajadores desde muy pequeños, cargando con la responsabilidad de mantener económicamente a su familia con padres desocupados o con trabajos precarios, mendigar, *cartonear*, ser padres y madres adolescentes, pueden ser algunas de las tareas a las que se ven expuestos. Mientras tanto los padres permanecen en casa, sin trabajo, sin dignidad, y en el mejor de los casos, constituyéndose en los ejércitos de reserva del capitalismo.

El "ejército industrial de reserva" es definido como [... un ejército disponible para los tiempos en que la industria trabaja a todo vapor y que luego, en la crisis que sobreviene necesariamente después de esos períodos, se ve lanzado a la calle constituyendo un grillete atado a los pies de la clase trabajadora en su lucha por la existencia contra el capital y un regulador para mantener los salarios en el nivel bajo que corresponde a las necesidades del capitalismo. Marx, 1984 (citado en Redondo, 2004, pp. 47-48).

Este ejército de reserva sirve al sistema para garantizar, por ejemplo la precariedad laboral y la amenaza constante al trabajador. Si bien son los que "sobran" son también los necesarios para mantener a los trabajadores inquietos y preocupados por su incierto futuro laboral.

La escuela, en términos materiales, se presenta en muchos casos más como un obstáculo, un estorbo a la supervivencia familiar. Se necesita lo repentino, lo apremiante, el dinero para comer, para viajar y no se pueden distraer tiempos ni esfuerzos en una escuela que, en la inmediatez, no proporciona lo imprescindible.

⁵ Datos del año 2003 IIPE-UNESCO/OEI en base a: Argentina Urbano-EPH del INDEC. Más información en el sitio <http://www.siteal.iipe-oei.org/> (15/11/05).

2.4. La reconfiguración de la promesa

En un texto y contexto como el presentado, cabe preguntarse dónde ha quedado la educación como promesa.

Ya se ha dicho que en tiempos de la modernidad la educación prometía progreso, movilidad social ascendente, acceso a un capital cultural que posibilitaba la incorporación al mundo del trabajo y, sobre todo, era un pasaporte para el advenimiento del individuo en ciudadano. La educación “sujetaba” al individuo, creaba lazo social, era productora de subjetividades institucionalizadas y contribuía con la conformación del estado en su función de enseñanzas cívicas y homogeneizadoras del sentir del pueblo.

Estudiar y luego trabajar, para progresar, con la meta de superar lo alcanzado por generaciones anteriores, eran las motivaciones de quienes se insertaban en la institución escolar.

Hoy la relación entre educación y trabajo, queda acertadamente diagnosticada por Daniel Filmus:

La educación por sí misma no puede resolver el problema de la desocupación pero, al mismo tiempo, la desocupación no se va a resolver sin garantizar el acceso de todos a una mejor educación.

...la verdadera solución es generar un mundo del trabajo donde no hay excluidos ni discriminados. En este punto final, la responsabilidad principal de la educación no es con la economía (Filmus, 2002, p. 60).

En tiempos en que la economía, el mercado excluyen cabe situarse en otro paradigma diferente a la tríada escuela —mundo del trabajo— ascenso social; no porque no sea necesaria esa relación, sino más bien porque ya no se puede preparar a los jóvenes para un trabajo que no existe, o en el mejor de los casos a los jóvenes se les dificultará enormemente conseguir el trabajo que los ponga en situación de superar lo logrado por sus padres.

Desmitificada la tríada, nos queda por ver que puede hacer la escuela en tiempos de mercado, de ausencia de lazos, de sociedad individualizada y de una lucha cuerpo a cuerpo por un trabajo cada vez más precario en sus condiciones. Acrecentando este escenario, se devela la desesperanza de los jóvenes con la ausencia de horizonte en las cifras que demuestran la gran cantidad que no estudia pero tampoco busca trabajo.

La escuela debe prometer nuevos posibles, debe mostrar otros mundos que sean habitables para todos, debe recuperar la capacidad de prometer, entendida como una nueva subjetividad que se gesta frente al pensamiento único.

Resignarse a la ausencia de promesa es vaciar de sentido a la educación, entendiendo a ésta como capaz de transformar lo dado, la realidad existente. Si la educación ya no puede prometer difícilmente podemos encontrar en ella algún sentido que haga que el docente tenga deseo de enseñar y que el alumno se sienta convocado a la tarea de aprender, una relación dialéctica donde ambos enseñan y ambos aprenden.

Si partimos de un determinado lugar y el conocimiento nos deja enclavados allí, en el mismo sitio y sin expectativas, entonces estamos desandando un camino montados en una bicicleta fija, no vemos otra

cosa que lo que está a la altura de nuestros ojos y limitados por las paredes que nos rodean. El estaticismo⁶ es el gran enemigo de la educación, es la amenaza de muerte a la esperanza, que funciona como motor de la educación.

Sin promesa educativa no hay expectativas, se acaba la experiencia que deviene del tiempo de la historia vivida para dar paso a la instantaneidad, al presente fugaz e hipervalorado, la transmisión queda fragmentada en pos de la superflua incorporación de información. La palabra vedada, la norma ausente, la subjetividad extra-institucionalizada. El devenir se nutre de certezas y las certezas erosionan la esperanza y desgastan la proyección de futuro quebrando, de este modo, la función institucional.

Las certezas que depara el devenir, sobre todo en los sectores populares, son de estancamiento, de un porvenir que no modifica al presente o, en todo caso, lo puede empeorar, de este modo la promesa implica cierto grado de sana imprevisibilidad.

La verdadera novedad no radica en la necesidad de actuar en condiciones de incertidumbre parcial o total, sino en la presión sistemática tendiente a dismantelar las defensas concienzudamente construidas: por un lado, abolir las instituciones destinadas a limitar el grado de incertidumbre y los daños que ha causado la incertidumbre salvaje; por otro, frustrar los intentos de idear nuevas medidas colectivas para mantenerla a raya (Bauman, 1999, p. 37).

Es en este punto de las “medidas colectivas” planteadas por Bauman, que quisiera detenerme para abrir el camino sobre la resignificación de la promesa.

La institución escuela aún conserva, a pesar de los embates recibidos, la capacidad de generar nuevos posibles junto con otros.

La nueva promesa radica allí, su resignificación va de la mano de la construcción colectiva, de la posesión y revalorización de la palabra como mediadora entre el hombre y el mundo, y como sustancia fundamental del diálogo y de la construcción colectiva.

No hay diálogo si no existe una intensa fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y rehacer de crear y recrear (Freire, 1970, p. 104).

La escuela, aún hoy, sigue siendo un lugar de convivencia entre las personas, donde la individualización debe necesariamente dejar su paso a la apertura al otro, donde esta convivencia, querida o no, se da porque es intrínseca al hecho educativo.

La promesa de hoy es distinta a la de ayer, en la modernidad era progreso económico, social, hoy debemos prometer-nos, acción colectiva, para que frente a la liquidez, a lo fluido no nos encontremos en la soledad de quien está sólo en la inmensidad del océano, sino más bien en la posición de aquellos que apilan piedra sobre piedra para construir un dique que contenga algo, al menos por un tiempo.

⁶ Con este término se hace referencia a las miradas sobre la educación que no reconocen su dinámica, su capacidad de transformar la realidad, y la necesidad de innovación y cambio de estructuras. Una forma de vencer al estaticismo es la capacidad que tiene la escuela de formularse preguntas sobre si misma más que de encontrar respuestas.

Parafraseando a Arendt, las promesas establecen ciertas islas de seguridad sobre el futuro, sólo los hombres reunidos para consensuar decisiones y efectuar acciones generan poder, es la facultad de cumplir promesas, es compromiso público en la acción.

La soberanía de un grupo de gente que se mantiene unido, no por una voluntad idéntica que de un modo mágico les inspire, sino por un acordado propósito para el que sólo son válidas y vinculantes las promesas, muestra claramente su indiscutible superioridad sobre los que son completamente libres sin sujeción a ninguna promesa y carentes de un propósito (Arendt, 2003, p. 264).

Si bien la promesa de la educación en tiempos de modernidad se correspondía con la adquisición del status de ciudadano y con el ascenso social, la educación, para todos prometida, no sólo no fue posible sino que fue desigual en términos de posibilidades. Esta promesa naufraga y se ahoga en la liquidez de la individualización de la sociedad y en el desvanecimiento de la esfera pública.

La resignificación de la promesa educativa no está en continuar prometiendo grandes empresas, sino más bien en hacernos poseedores de un futuro que sólo será posible con un anclaje, una sujeción estrecha entre los hombres. Lo colectivo es superior a lo individual en tanto sus cualidades son más que la suma de las cualidades de los individuos.

La pluralidad es la condición de la acción humana debido a que todos somos lo mismo, es decir, humanos, y por tanto nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá (Arendt, 2003, p. 22).

Es entonces en esta pluralidad que la escuela debe encontrar su camino de construcción democrático, salvaguardando las asimetrías que son inherentes a su función entre Educador y Educando.

La crisis vivida por la escuela, sobre todo en las últimas décadas, trajo consigo desasosiego, resignación, desesperanza, impotencia. La escuela y la sociedad deben prometerse un futuro de encuentro, de lugar para la palabra que es también acción y transformación del mundo, de lugar constructor de subjetividad, de representación de una porción de ese Estado cada vez más lacerado.

No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión y por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformación del mundo (Freire, 1970, p. 99).

Los sectores más vulnerados, aquellos "excluidos", son privados sobre todo de la palabra. No sólo son los sin nombre, sin rostro, sin lugar, también son los sin palabra. En la reconstrucción de los lazos sociales, en la recuperación del lugar de humanidad que les fue quitado, lo fundamental para recobrar la dignidad es recuperar la palabra.

La ciudadanía se ejerce dando lugar a la palabra, expresándola y tomándola. En la medida en que la educación demuestre que en ella hay lugar para todos, estará prometiendo un ámbito de transmisión, de arraigo, de inusitada dignidad, frente a la desesperanza y la indiferencia.

La nueva promesa del "lugar para todos" apuesta por la riqueza de la pluralidad, de la diversidad, entendiendo que, en la potencia enunciativa de lo colectivo encontramos alternativas a los discursos hegemónicos e individualizantes.

La percepción de la injusticia y de los agravios que suscita, como tantas otras cosas en la época de la desvinculación que define el estado <líquido> de la modernidad, ha sufrido un proceso de individualización. Se

supone que los problemas se sufren y solucionan en solitario y son singularmente inadecuados para acumularse en una comunidad de intereses que busca soluciones colectivas a problemas individuales (Bauman, 2003, p. 102).

De cara a una sociabilidad individualizante la escuela tiene que proponer lo colectivo, las respuestas comunitarias a problemas individuales no sólo generan nuevos lazos (distantes a una guetización de la socialización) sino que además colaboran en la deconstrucción de una sociedad atomizada, que se sitúa en una pelea palmo a palmo entre los semejantes por la supervivencia, dando cuenta del neodarwinismo social que trae consigo la economía de mercado y la organización social de la modernidad tardía.

3. Conclusión

Intencionalmente se ha reemplazado hacia el final del trabajo, en muchos casos, el término educación por escuela. Este reemplazo tiene que ver con la "carga" que conlleva cada uno de los conceptos, mientras con educación nos referimos genéricamente al acto de enseñar pero también puede extenderse al sistema educativo, al decir escuela se pretende dar cuenta de lo que sucede o puede suceder en la institución, en su interior, en su comunidad.

Adentrarse en el sistema educativo, en las macro políticas educativas, nos somete a un análisis estructural que encuentra respuestas en décadas de políticas de estado deficitarias: económicas, sociales, de empleo y trabajo, de redistribución del "gasto" público, endeudamiento interno y externo, etc.

Revertir esta situación probablemente lleve décadas con una agenda política decidida y definida en el tiempo, más allá de los gobiernos de turno.

Sin políticas públicas adecuadas, sin una política económica que contribuya al desarrollo, la educación no puede prometer, por sí sola: trabajo en un mundo en el que intencionalmente escasea, o progreso económico cuando hay descenso en las escalas sociales, etc.

Queda por ver, entonces, que nuevas subjetividades se pueden construir en tiempos de fluidez, de individualización, de tiempos alterados.

Esperar la nueva promesa del sistema educativo es hipotecar al menos el futuro de las generaciones más próximas, entendiendo que no por esto hay que claudicar en la lucha por un modelo más justo, por una educación igual para todos.

Sin resignar entonces la capacidad de luchar por la justicia de una educación mejor, la escuela debe recuperar el papel de institución que genera alternativas donde otros dicen que no existen, que le pone nombre y apellido a los rostros sin identidad, que genera una comunidad abierta y plural donde cada uno de los que la habitan pueda encontrar un lugar de anclaje, de sujeción.

La pobreza, la indigencia, la lucha desigual por un puesto de trabajo debe ser enfrentada en cada escuela, en cada comunidad, prometiéndole construcción colectiva, lugar para la palabra dada y recepcionada y acción política frente a la despolitización de la sociedad.

La escuela tiene entre sus desafíos seguir formando ciudadanos por encima del mandato del consumidor consciente o precavido, la ciudadanía activa y crítica no se reemplaza con el consumidor crítico

Si no se da lugar a cada habitante de la escuela al diálogo, a la reflexión, si no se recupera el nudo político del hecho educativo, si no se hace comunidad, la educación dejará de prometer y la “gente”, ya no el pueblo, dejará definitivamente de confiar.

Encontrar en la escuela el plano de clivaje ⁷ por donde lo “líquido”, lo “fluido” puede ingresar a sus estructuras sólidas y pesadas, es el desafío que tenemos para aquellos alumnos y alumnas que han quedado fuera de las instituciones poco flexibles y anquilosadas en el tiempo. Esos jóvenes que ya no encajan en las piezas rígidas del rompecabezas configurado por la escuela moderna.

¿De qué sirven promesas nuevas en estructuras viejas? ¿Para qué prometer con las recetas que han dado como resultado exclusión, desertión, fracaso escolar? Prometer es confiar que lo nuevo es posible.

Hoy lo que la escuela debiera prometer es que quien transite sus años por ella encontrará un lugar para la esperanza y la incerteza de que no todo será igual.

Las palabras de Hannah Arendt, hacen de esta propuesta de renovada promesa una síntesis lúcida e impecable:

El lapso de vida del hombre en su carrera hacia la muerte, llevaría inevitablemente a todo lo humano a la ruina y destrucción si no fuera por la facultad de interrumpirlo y comenzar algo nuevo, facultad que es inherente a la acción a manera de recordatorio siempre presente de que los hombres, aunque han de morir, no han nacido para eso sino para comenzar (Arendt, 2004, p. 265).

Bibliografía

- ARENDR, Hannah (2003): *La condición humana*. Buenos Aires. Paidós.
- (2002): *Modernidad líquida*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- : *En busca de la política*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- : *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Argentina. Siglo XXI Editores de Argentina.
- DOTTI, Jorge E. (1999): “Contratar, prometer”, en: FRIGERIO, G.; POGGI, M., y KORIENFIELD, D. (Comps.): *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas-CEM.
- FILMUS, Daniel (2002): *Una escuela para la esperanza*. Buenos Aires. Temas.
- FREIRE, Paulo (2002): *Pedagogía del oprimido*. Argentina. Siglo veintiuno editores Argentina.
- LEWKOWICZ, Ignacio (2004): *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires. Paidós.
- REDONDO, Patricia (2005): *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires. Paidós.
- SKLIAR, Carlos (2003): *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Buenos Aires. Miño y Dávila-EMV-CTERA.
- VIRNO, Paolo (2003): *Gramática de la multitud*. Buenos Aires. Colihue.

⁷ Se entiende como clivaje los lugares de debilidad de una institución, sistema, etc., donde su pueden producir grietas que habiliten nuevas posibilidades.

Sitios web consultados

<http://www.indec.mecon.ar/> - (15/11/05)

<http://www.siteal.iipe-oei.org/> - (15/11/05)

<http://www.dalessio.com.ar/> - (15/11/05)