

La estructura escolar frente a los desafíos de la diversidad: Una mirada subalterna al problema de la educación inclusiva.

The academic structure against the diversity challenges: A subordinate view to the inclusive education.

Carolina Jorquera Martínez¹

Resumen: El objetivo del presente ensayo tiene relación con reflexionar el modo en que la institucionalización de la escuela en Chile se organiza en función de la homogeneidad social, invisibilizando a los educandos y sus contextos inmediatos. Asimismo, la escuela considerada moderna, realizará esta homogeneización definiendo a los ciudadanos en función de principios de la Ilustración europea. Como resultado, el quehacer de la escuela se estructura en torno a moralizar y civilizar a los individuos, borrando las diferencias propias de su origen étnico, rural o de clase social. Esta negación de las particularidades de los sujetos hace fructífero su análisis a partir de modelos que cuestionen esta invisibilidad como son los estudios subalternos.

La invisibilización de los elementos propios de los sujetos populares por parte de la escuela en el siglo XIX, implicó la ausencia de elementos identitarios de ciertos sectores sociales, en pro de la instalación del discurso nacional, elemento que ha tenido continuidad en el quehacer educativo hasta nuestros días. La demanda hacia la escuela de abordar la diversidad social constituye un punto de inflexión en este rasgo definitorio de la cultura escolar que se ve sometida a fuertes presiones para su modificación, siendo necesaria la revisión de las lógicas institucionales antes nombradas en función de la construcción de una escuela inclusiva que promueva el desarrollo de los sujetos y las sociedades.

¹ Licenciada en Psicología, Psicóloga, Magíster en Educación mención currículum y evaluación y Doctora en Ciencias de la Educación con mención en Interculturalidad - Escuela de Psicología de la Universidad de Santiago. Correo electrónico: carolina.jorquera@usach.cl

Palabras Clave: relación escuela comunidad, relación estudiante escuela, historia de la educación, discriminación cultural, cultura dominante.

Abstract: The objective of this essay is related with think about the way the institutionalization of the school in Chile is organized in function of the social homogeneity, invisibilizing their students and their immediate contexts. It also, the school considered modern, is going to make this homogenization by defining the citizens in function of the principles of the European Illustration.

As a result, the work of the school is structured round of moralize and civilize the individuals, erasing the differences of their ethnic, rural or social origin. This denial of the particularities of the subjects makes their analysis fruitful based on models that challenge this invisibility such as subaltern studies.

The invisibility of the proper elements of the popular subjects, by the school of the nineteenth century, implied the absence of identity elements of certain social sectors, to promote the installation of the national discourse, an element that has continued in educational work until today. The demand towards the school for deal with social diversity is an inflection point on this defining feature of the school culture that is subjected to strong pressures for its modification, being necessary the revision of the institutional logics above named on function of building an inclusive school that promotes the development of individuals and societies.

Keywords: community school relations, student school relations, history of education, cultural discrimination, dominant culture.

Introducción

Uno de los rasgos constituyentes de la sociedad actual tiene que ver con la heterogeneidad y pluralismo que alberga en sí misma. La diversidad, en palabras de Touraine (1997) es un hecho sociológico, punto de partida para el desarrollo de todo tipo de institución que trabaje en el ámbito social como lo es la educación. La atención a la diversidad se posiciona entonces como una meta deseable, un desafío a asumir por parte de las políticas educativas y las prácticas pedagógicas en el aula.

Sin embargo, al mismo tiempo que se le otorga a la educación la tarea de considerar esta diferencia, se le acusa con otras voces de fomentar las brechas y desigualdades sociales, elemento aún más radical en las sociedades configuradas en torno al conocimiento. Transita entonces la educación, en la tensión que se genera entre los polos de la diferencia y la igualdad al interior de la sociedad. Uno de los enfoques que permiten aumentar la comprensión de esta paradoja, tiene que ver con la consideración de la generación de la institucionalidad de la escuela, sus valores y significados involucrados. Elementos que tal como lo postula el construccionismo social conformarán parte del imaginario social que redundará en elementos prescriptivos para el quehacer educativo.

El objetivo del presente artículo tiene que ver con el reflexionar en torno a las características homogeneizadoras de la configuración institucional de la escuela en Chile, situación transferible a otros países de América Latina debido al paralelismo de los procesos, la participación de los mismos ideólogos y la apelación a similares elementos valóricos y teóricos. La relevancia coyuntural de este tema tiene que ver con que los elementos que se derivan de esta borradura de diferencias para la consecución de las metas actuales de la educación para todos, develan algunas de las lógicas institucionales que redundan en las dificultades que tienen los distintos niveles del sistema educativo para gestionar las diferencias y constituir una educación pluralista, inclusiva y democrática.

Siendo esta borradura de diferencias el rasgo de mayor relevancia para la comprensión del problema planteado, se trabajará esta temática a partir del enfoque de estudios subalternos, considerando que este modo de entender los fenómenos sociohistóricos coloca énfasis en la producción de análisis donde los

grupos en situación de dominación e invisibilidad puedan verse como sujetos activos dentro de la historia. (Chakrabarty, En: Sandoval, 2010). Se considera este enfoque además de manera de avanzar en la búsqueda de otras maneras de concebir el hecho social, asociado de manera directa con los significados construidos–compartidos por los sujetos, enfatizando el papel de la subjetividad, la creatividad y la capacidad de acción de los individuos denominado también agencia (Sandoval, 2010).

Agencia, creatividad, subjetividad son ingredientes fundamentales a la hora de construir una educación para todos entendiendo las relaciones existentes entre derechos sociales, políticas públicas y modos de plantear la educación involucrados en el problema.

La institucionalización de la escuela: Homogeneizar en función de la modernidad y la nación

La constitución de la idea de República en las naciones latinoamericanas emergentes implica la asunción del ideal del hombre ilustrado sobre la cual se construye la idea de ciudadano que surge en el entorno de la revolución francesa y que es parte del ideario de lo que constituye una república. Esta idea de ser humano en palabras de Kant (2000) se caracteriza por la posibilidad del uso público de la razón, superando de esta manera las ideas asociadas a la tradición y religión, propias de épocas anteriores. Este uso en la esfera pública de la razón es parte constituyente de la ciudadanía concibiéndose el ciudadano desde una concepción universalista a partir de la igualdad que se deriva de este tipo de participación.

La educación formal para las nuevas generaciones en los distintos países de América Latina se convierte entonces en uno de los requisitos de las naciones emergentes. Se hace necesaria una escuela que permita instruir en el uso de la razón, combatiendo la ignorancia y la barbarie original. Si en la conquista y en la colonia se blandió la idea de la evangelización contra las particularidades culturales de los primeros habitantes de nuestro continente, en función de la fe y religiosidad; en la época de la independencia, se va a blandir la idea de la razón para convertir a los bárbaros, los campesinos e indígenas en sujetos

dignos de participar en la nación emergente, nación que tiene profundas raíces eurocentristas. Paradójicamente, la constitución de la escuela dentro de las naciones independientes, tiene en su centro la profunda dependencia de ideas foráneas y la sustitución de los saberes cotidianos y originarios de la mayoría de los habitantes del país por saberes extraños como el latín, la escritura, la geometría.

Si revisamos los discursos asociados a la escuela que configuran la incipiente política educativa del Estado podemos graficar claramente esta paradoja. Tomemos por ejemplo las palabras de Francisco Bilbao (1857), quien al referirse a la escuela nos señala que ésta será “la iglesia moderna, el cuartel del trabajo, la inutilización de la cárcel” (Jalif, 1999:149) incluyendo un pasional llamado a que todo niño y hombre debiese llegar a la escuela a aprender nuevas maneras de vivir, desaprendiendo los modos usuales de llevar a cabo la existencia. El llamado a terminar con el pecado original de la ignorancia a partir de la acción de la escuela permitirá conectar a las nuevas generaciones de ciudadanos, con el centro de la vida republicana ubicada en el conocimiento, la civilización. La escuela para Bilbao permite rehabilitar al ser humano de la decadencia que implica la barbarie original.

Otro ejemplo claro de lo postulado con respecto a la oposición república y particularidades de los sujetos en el siglo XIX, son las palabras del ideólogo de la educación en varios países del cono sur, Domingo Faustino Sarmiento, quien deja muy claro el obstáculo que implica la cultura del pueblo para la constitución de la nación: “...conservan obstinadamente sus tradiciones de los bosques, su odio a la civilización, sus idiomas primitivos y sus hábitos de indolencia y repugnancia desdeñosa contra el vestido, el aseo, las comodidades y los usos de la vida civilizada” (Egaña, Núñez y Salinas, 2003:14).

Estos elementos fundacionales implican modos de asumir la diversidad asociada a valoraciones negativas como carencia, deficiencia u obstáculo pedagógico. Implica –además– la negación de los códigos culturales propios de los educandos. Se invisibiliza, se silencia los elementos tradicionales e identitarios de indígenas y campesinos de manera de generar ciudadanos, que superen diferencias de casta, etnia o clase.

La no consideración de estos elementos particulares hacen que los elementos de etnia, clase y género que no se asumen en la categoría ciudadano, tengan

una relación excluyente con el discurso de la escuela y por extensión de la modernidad. Tal como definen los grupos de estudios subalternos al subalterno, éste se encuentra fuera de la lógica del periodo moderno, interrumpiendo la narrativa paradigmática de ella, considerándose contracultural e ingobernable (Beverley, 2003b). Nuevamente en palabras de Sarmiento, son parte del alimento no digerido de las naciones recién creadas en sudamérica, caracterizadas por su irracionalidad y salvajismo. (Egaña *et al*, 2003).

Tal como enuncian los objetivos de los estudios subalternos, nos encontramos frente a un fenómeno común: la distorsión de la representación del subalterno por parte de la cultura oficial representante de la elite (Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos, 1995). Las tradiciones pre-existentes al inicio de la república se configuran como obstáculo a las ideas de progreso que el sueño nacional conlleva, marginalizándolas y demonizándolas tildándolas de bárbaras. Frente a esta barbarie propia de los pueblos que enuncia Sarmiento, la escuela de los inicios de nuestro país opera con lógica civilizatoria, poniendo énfasis en las reglamentaciones sobre la presentación personal y actitudes corporales. La primera meta educativa de la escuela fue el despojar a profesores y alumnos de su vestimenta cotidiana cambiando el poncho por el traje. Otras normativas desde la administración del sistema escolar ponían énfasis en las posturas rectas y respetuosas de estudiantes, evitando la indecencia; finalmente, estas normas se instalan en torno al trato hacia y entre estudiantes a partir del apellido, cambiando así, formas de relación interpersonal. (Egaña y Monsalve, 2005).

La educación se transforma de esta manera en herramienta para la instalación del Estado en términos ideológicos, debido a que la acción educativa implica la homogeneización cultural en torno a las ideas de las nacientes repúblicas. La superación de la etnicidad por la nación, implica la internalización de conocimientos, usos, costumbres que articulen el “nosotros” que implica el sentido nacional y de pertenencia al Estado (Egaña, 2000).

Esta discriminación, que no puede verse de modo azaroso o ingenuo, Guha (2002) la coloca bajo un prisma ideológico que establece la vida del Estado como centro del trabajo histórico. Esta situación, denominada estatismo, implica que sólo aquellos hechos y actores que estén en sintonía con los valores que preconiza el Estado son aquellos que ingresan al reconocimiento que implica la

denominación de históricos. El objetivo de los estudios subalternos tiene que ver con realizar la lectura de los hechos desde el otro lado, rompiendo jerarquías de esta visión estatista de la historia reintegrando las individualidades y subjetividades al protagonismo de la historia

En la medida que la escuela se apropia de la idea civilizatoria se configura en torno a metas que superan los elementos cognitivos, sino que se configuran como intervención en la vida cotidiana de los sujetos. En tanto institución social, la escuela se convierte en un modo de separar a los sujetos de sus raíces culturales, del ethos cultural del continente: intuitivo y sincrético. (Morandé, 1984) reemplazándolo por un discurso que considera que lo civilizado (que se constituye como lo deseable) está encarnado en lo moderno – ilustrado europeo, incluyendo una enorme fe en la razón, democracia elitista, capitalismo emergente y superación de la superstición. Los valores necesarios para ejercer la hegemonía son accesibles así por medio de la cultura de la escuela y de la imprenta. (Beverley 2003b)

Tal como lo describe Guha (2002) en el caso de la educación en la India, la escolaridad implica una herramienta civilizatoria cuyas armas privilegiadas son el jabón y la biblia, signos físicos de una ideología que buscaba la adopción de normas morales acorde a las visiones de las elites gobernantes, viviéndose una interesante paradoja entre la racionalidad moderna y las apelaciones a la religión y las buenas costumbres del periodo.

Como concepto, la subalternidad expresa una condición subjetiva determinada en una relación de dominación. Para entenderla, es necesario acudir a otro término gramsciano, la hegemonía. Al hablar de hegemonía cultural se está hablando de la capacidad de la clase dominante para proyectar la propia forma de representar el mundo, estableciendo liderazgo cultural sobre la sociedad. Es un modo de dominación que no es coercitivo ni apela a la violencia física y que incluso apela al servicio de las demás clases sociales para su validación (Beverley, 2003b; Modonesi, 2003). En este caso, el discurso representacional del mundo tiene que ver con la consideración del discurso nacional, el “nosotros” de la nación por sobre discursos particulares. La consideración de la unidad nacional como un valor que permite superar demandas específicas.

De esta forma los participantes de los procesos educativos, se transforman en sujetos subalternos, cuya voz y subjetividad es reemplazada por la voz que las

elites gobernantes necesitan escuchar para el levantamiento del proyecto nacional. La vida cotidiana del campesinado y el sujeto popular se administra y civiliza en las aulas, generándose el proceso de instalación del discurso hegemónico del que hablaba Gramsci y que retoman los subalternos, incluyendo en éste la percepción de que la instalación de la hegemonía se realiza a favor de las clases más deprivadas. Esta última consideración se muestra patente en la instauración del sistema educativo en nuestro país, que tiene un ideario fuertemente marcado por las ideas de beneficencia, protección y ayuda de los más pobres.

En términos operativos, la escuela entonces se constituirá como una institución que involucra un quiebre, una separación con los contextos cotidianos de sus participantes. Se configuran modos de hacer, conocer y de relación que, legitimándose en la especialización y cientificidad llegarán a negar la validez de los contextos de origen de sus estudiantes (Egaña, 1996).

La desvalorización sistemática de los elementos cotidianos, identitarios y subjetivos de los estudiantes se formalizarán dando paso a la estructura de enseñanza configurando la escuela moderna. Ésta puede caracterizarse por: un alumno pasivo cuyo cuerpo debe ser controlado y su mente formada, un docente que se funde en su rol de enseñante y saberes científicos acabados y nacionalizadores. (Pineau, Dussel, Caruso, 2001)

Se estructura de esta forma la escuela como un espacio separado de la familia y de la comunidad. Dentro de las paredes de la escuela, comienzan a establecerse reglas en torno a comportamientos que buscan la homogeneización de las conductas del estudiantado y la posibilidad de control y predicción asociadas. El tiempo de aprendizaje transita desde la individualidad de ritmos a la instauración de lecciones comunes en tiempos administrados por la autoridad central del profesor (Egaña y Monsalve, 2005).

Uno de los elementos propios del enfoque de los estudios subalternos, interesante de apelar en esta reflexión tiene que ver con el cuestionamiento de la definición europea de modernidad. El ideario moderno, centrado en la racionalidad de medios fines se adopta como la lógica de trabajo del establecimiento educacional, apelando a la constitución de la ciudadanía basado en escenarios foráneos. La escuela sería entonces, paradójicamente, herramienta que permite la generación de sujetos participantes plenos de la nación recién emancipada al mismo tiempo

que herramienta que permite la colonización profunda en tanto discurso y cultura del mismo contexto europeo. Los elementos particulares que constituirían la identidad de los pueblos latinoamericanos a partir de esta acción –encarnados por ejemplo, en el poncho- quedan fuera, ya sea a partir de la no consideración de su existencia o del combate frontal con su consecuente desvalorización.

El subalterno en tanto sujeto sistemáticamente invisibilizado denomina al sujeto que emerge en los espacios intersticiales. No puede asimilarse a la idea de pueblo en tanto no existe la continuidad identitaria dentro de colectivos nacionales. Existe por tanto una sutura de discontinuidades que implica la privación de identidad. Tampoco es posible identificar el subalterno con la sociedad civil, puesto que el requisito de racionalidad relacionada con la idea de ciudadanía no se cumple (Beverley, 2003b). Concordantemente, los procesos de resistencia y contracultura en esa época se manifiestan fundamentalmente a partir de la desertión y las ausencias reiteradas a la escuela (Egaña y Monsalve, 2005). Este tipo de resistencia es semantizada como fracaso de los estudiantes, cuyas características son sindicadas como las causantes de esta situación, por sobre las posibles falencias de tipo estructural de la escuela, siendo consecuente con los discursos hegemónicos a instalar en la época. A modo de ejemplo de esta situación, en el caso de Francia las leyes de escolaridad obligatoria y la apertura de las escuelas a la sociedad -más allá de la elite- conllevan el fracaso de numerosos estudiantes lo que es administrado desde el estado a partir de medidas correctivas como el encargo a Alfred Binet de la realización de pruebas de inteligencias que permitieran detectar aquellos sujetos no preparados para la exigencia del estudio (Molero, Saíz y Esteban, 1998).

Cabe considerar en este marco, que al hablar de la generación del subalterno a partir de la invisibilidad y borrado de elementos propios de la cultura de origen de los sujetos no se está hablando tan sólo de los estudiantes. Los profesores –en sus inicios denominados preceptores– también deben abandonar usos, costumbres y valores culturales en pro de la asunción del rol de educador.

Los docentes sufren el mismo proceso civilizatorio a partir de la consolidación de procesos institucionalizados de formación pedagógica. Es paradigmático el caso de las escuelas normales. Tal como su nombre indica, este tipo de instancias realiza la preparación de los futuros docentes a partir de la normalización de su

quehacer, elemento que se funda no tan sólo en la adquisición de saberes teórico-prácticos con respecto a la enseñanza sino que incluye la homogeneización de los sujetos en torno a hábitos, creencias y valoraciones con respecto a la educación, la sociedad y la nación. La formación de docentes se establece como herramienta fundamental para los procesos civilizatorios, debido al rol que éstos poseen en la transmisión del discurso hegemónico.

La primera escuela de preceptores se funda en Chile el año 1842. Desde sus inicios, el origen popular de los futuros docentes fue una característica a considerar, siendo una de las razones por las cuales se fundamentan dos de sus rasgos primordiales: los requisitos de ingreso basados en la moralidad de sus conductas y pertenencia a familias honradas y el régimen de internado en el proceso de formación, haciendo de éste un proceso de riguroso control y adoctrinamiento. (Cox y Gysling, 2009).

Estas características del periodo fundacional de la escuela pública constituyen las características de la institucionalización de la escuela. Siguiendo los principios del construccionismo social podríamos aseverar que la vida de esta institución adquiere su forma a partir de estos principios civilizatorios, transformándose en ejes que definen su accionar. Hasta el día de hoy la relación entre las vidas privadas y cotidianas de los sujetos que participan en ella y que provienen de sectores que no pertenecen a los sectores dominantes de la sociedad se configura como una relación civilizatoria y conversiva siendo la dimensión de vulnerabilidad social la variable explicativa del fracaso en su acción por sobre explicaciones que se relacionen con la modificación de la equidad social, o elemento de tipo técnico pedagógico como la aplicación de metodologías o diseños de planes y programas de estudio.

La dicotomía homogeneidad-heterogeneidad en el ámbito educacional contemporáneo: nuevas suturas, nuevas resistencias

Si bien hemos destacado que la escuela tradicional se constituye en la gramática institucional de la misma, esto no quiere decir que no existan elementos que tiendan a su transformación o conflictos en su quehacer y resultados. En el caso de nuestro continente, alrededor de doscientos años después de la fundación de

los estados nacionales y sus sistemas de educación pública existe un porcentaje importante de la población que vive en la marginalidad y pobreza. Según cifras de la CEPAL del año 2005, un 40,6% de la población latinoamericana vive en la pobreza y un 15% no supera la línea de la indigencia. En número de personas hablamos de 292 millones de habitantes (Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación, 2008). Asimismo, es necesario considerar que tal como lo hablan las teorías que delimitan al subalterno, la definición de éstos posee numerosos cruces, fisuras y fragmentos. Los indicadores de pobreza es necesario cruzarlos con otras dimensiones como las de género, etnicidad, religiosidad y opciones ideológicas, generando una serie de aristas que complejizan el estado de subalternidad de los individuos.

El mismo documento de las metas educativas para la década de los bicentenarios de Latinoamérica hace referencia a la situación de olvido en la que se mantiene la riqueza cultural del continente. El desafío para la educación implica por tanto realizar una apertura de las estructuras de los procesos educativos a esta riqueza, considerándola como insumo, en un escenario paradójico que ha tendido a transitar en los derroteros de la homogeneización, especialmente por la inclusión de numerosas pruebas estandarizadas que garanticen la calidad. La mirada de los estudios subalternos en este caso debiese servir como voz de advertencia a los riesgos de entender la calidad basada en lógicas de exclusión.

En el ámbito de los quiebres y discontinuidades, el hecho de que la escuela se haya constituido siglos atrás hace que la dimensión relacionada con el facilitar la adaptación de las nuevas generaciones a la vida adulta haya sido sometida a profundos quiebres, debido a los cambios de la sociedad y a sus impactos consecuentes en las características de este proceso de la denominada inclusión a la vida adulta.

Uno de los más importantes en relación al tema de la subalternidad en la escuela es la heterogeneidad presente en las sociedades actuales. Elemento opuesto a la homogeneidad que, en tanto valor, servía como elemento normativo para el accionar de la escuela y que era reflejo de su importancia en el marco social donde se insertaba. Un ejemplo de esta discontinuidad puede reflejarse en las palabras de Touraine (1997) para quien esta idea de sociedad homogénea está asociada a una sociedad totalitaria atentatoria contra los ideales democráticos y

la posibilidad de relaciones entre los sujetos de manera de constituir relaciones interculturales, necesarias en la realidad social de la presente época.

Tal como lo señala el Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos en su Manifiesto Inaugural (1995), estos cambios epocales hacen necesaria la reconceptualización de las condiciones de subalternidad en las sociedades plurales. En ese sentido es importante recordar que Beverley (2003a) caracteriza al subalterno como persistente. En escenarios cuya globalización y apertura de ciertas lógicas de participación a partir del avance de las tecnologías como internet, es importante recordar el elemento no coercitivo de la hegemonía y la posibilidad de la transformación de elementos simbólicos en pro de la naturalización de la posición de dominación de la elite. Cabe preguntarse entonces, de qué manera el hecho multicultural de la sociedad, transforma las maneras de entender(se) (en) la subalternidad.

Taylor (1993), en esta línea, releva la importancia que tiene para la época contemporánea el reconocimiento como punto central para la vida política actual debido a su relación con la configuración de la identidad de los individuos. Los subalternos –en el caso de la obra del autor ejemplificado en torno a género y raza– sufrirían de un falso reconocimiento por parte de los otros, depreciando su propia identidad. Cabe considerar que la importancia del reconocimiento dentro de la concepción de política es una construcción donde confluyen elementos asociados con las ideas democráticas que dan igualdad de dignidad a los sujetos superando categorías jerárquicas de la época monárquica y de aquellas visiones que surgen desde la época moderna donde la individualidad por sobre la pertenencia a un colectivo permite definir al sujeto, haciendo de la autenticidad parte de las normas a seguir.

En un entorno multicultural, este reconocimiento sólo es posible si se cumplen dos elementos fundamentales, que están en íntima relación con la idea de democracia: El principio de que todas las culturas tengan igual valor dotándolas de posibilidad de reconocimiento y la posibilidad de intercambio dialógico que permita éste, debido a que el reconocimiento no puede configurarse de manera *a priori* (Taylor, 1993). Esta visión que en principio permitiría establecer la inclusión de los subalternos desde la fisura al centro de lo social o, dicho de otra manera, transitar desde la contracultura a la cultura tiene dos grandes problemas.

² Los informes de recuperación de memoria de los casos emblemáticos: “Nos estamos construyendo de nuevo” y “El dolor de dejar la tierra”, que se tomaron como referentes se encuentran publicadas en: <http://www.memoriasnarino.org/index.php/publicaciones-y-prensa/investigaciones/item/19-el-dolor-de-dejar-la-tierra>;
<http://www.memoriasnarino.org/index.php/publicaciones-y-prensa/investigaciones/item/8-nos-estamos-construyendo-de-nuevo>

En primer lugar, cabe la pregunta de la posibilidad de que el subalterno pueda entrar en relaciones dialógicas. Esto, debido a que se ha destacado que el subalterno, si bien tiene voz, ésta no es entendida por interlocutores desde la lógica hegemónica, incluyendo en esta dificultad a aquellos que la estudian. Un segundo elemento tiene que ver con la necesaria transformación de lo subalterno de una u otra forma en parte del discurso o lógica hegemónica para la participación en relaciones que permitan reconocimiento, situación que va en contra de sus elementos definitorios de inconmensurabilidad e ingobernabilidad (Beverley 2003b).

En el caso de la escuela, esta problemática se observa claramente al considerar la conflictiva relación que tiene la cultura escolar representante del discurso hegemónico desde su configuración como institución social, con aquellos rasgos culturales de las comunidades de origen de los estudiantes o, en el caso de los adolescentes, de la cultura propia de la juventud, situación que se hace patente en nuestro país al realizar el cruce entre la variable rendimiento en pruebas estándar como el SIMCE y el nivel económico o ruralidad de las escuelas que la rinden.

Esta situación ha sido teorizada a partir de la crítica a la escuela tradicional o a aquella gramática escolar descrita en el apartado anterior. Bernstein, por ejemplo dentro de la sociología de la educación, destaca que en el proceso educativo se puede observar el despliegue de dos códigos o principios orientadores. Por una parte, el código de las clases dominantes o discurso hegemónico que aparece como oficial y formal dentro de este proceso y que se denomina código elaborado. Este código, en el caso de que los estudiantes sean de esta misma extracción social funciona como un lenguaje común. Sin embargo, existen casos en que la comunidad de origen de los alumnos tiene una cultura simbólica distinta e incluso contrapuesta a este discurso. Este código –denominado restringido– no es valorado, siendo excluido y castigado por parte de las estructuras de poder escolar. El punto donde se despliega el valor de hegemónico de esta situación tiene que ver con el velo de neutralidad y de objetividad técnica que suele tener la acción de la escuela. El despliegue del poder de la escuela como institución a partir de las prácticas evaluativas y disciplinarias se ha conceptualizado como violencia simbólica, destacando su cariz coercitivo (Rodríguez y Escofet, 2002). La falta de sintonía antes descrita está en la base de fenómenos explicativos del fracaso escolar ya sea en su dimensión conductual o de rendimiento académico.

Piénsese por ejemplo en el concepto de deprivación sociocultural como hipótesis explicativa de esta última dimensión de la vida escolar. Si la cultura tiene que ver con entramados simbólicos que surgen en los intercambios sociales, no es posible pensar que alguien tenga deprivación sociocultural. Sin embargo, esta idea de cultura universal esconde una particularidad que se hace pasar por universal (Zizek, 1998); es la cultura dominante la que no ha sido suficientemente internalizada por los sujetos cuyo origen es cercano a la idea de subalterno.

Dentro de este tipo de relaciones conflictivas entre escuela y sujetos que atentan contra el reconocimiento y el diálogo al que hacía referencia (Taylor 1993), es interesante el caso de aquella que se configura entre cultura juvenil y cultura escolar. Esto porque permite ver como este conflicto supera la categoría de clase – característica de la idea de subalterno.

En nuestro país, una de las investigaciones más importantes hecha al respecto se hizo en el marco de la generación de los cambios de la reforma educacional. Un estudio hecho por Edwards y otros autores el año 1995, utilizando metodología cualitativa indagó en la cotidianeidad de los liceos de distintas regiones de nuestro país, dando origen al libro “El liceo por dentro” en él se destaca que los establecimientos educacionales omiten todo tipo de diferencias sociales, económicas, de género, culturales, políticas de los estudiantes homogeneizando en torno al rol de alumno. El no reconocimiento de los códigos propios de los estudiantes dificulta la significancia del proceso educativo del liceo, existiendo una gran distancia entre la cotidianeidad de la vida juvenil y la vida de la escuela, marcada por un discurso adulto.

La hegemonía de la escuela resulta de la adopción de un discurso centrado en la racionalidad que representan los adultos, en la cientificidad del saber objetivo, en el progreso económico que encarnan las clases acomodadas. Aquellos sujetos que no son capaces de asumir dichas categorías como principios de conducta, suelen ser castigados e incluso expulsados por el sistema catalogados como: adolescentes problema, sujetos con deficiencias o no educables debido a sus características individuales apoyados incluso por el aparato de salud en sociedad con el sistema educativo, generando situaciones de dudosa moralidad como el sobrediagnóstico de déficit atencional y su correspondiente medicación. Todos estos elementos dan cuenta de la dificultad de hacer realidad educativa los principios de igualdad de reconocimiento que Taylor coloca en su teoría.

Considerando los antecedentes anteriores, la transformación que debe sufrir la escuela para abordar la interculturalidad como meta y modo de trabajar dentro del proceso educativo, tal como lo enfatizan las políticas globales, regionales e incluso nacionales, debe incluir la reflexión crítica de postulados que son propios de las definiciones sociales de lo que es la escuela. En ese sentido, cabe recordar que las representaciones sociales y creencias personales son elementos mediadores con respecto a las propias acciones con el entorno, existiendo numerosa evidencia que apunta a su fuerte rol modulador dentro de las acciones educativas (Pajares, 1992; Nespor, 1987; Da Ponte 1999; Díaz y otros, 2010). La influencia de las visiones educativas tradicionales, con sus énfasis en lo europeizante, la civilización de los sujetos y la racionalidad moderna constituye un escollo importante a la hora de implementar políticas que por sobre la igualdad tienen lógica de equidad, incluyendo la consideración positiva de las características de los sujetos.

El mayor aporte de los estudios subalternos tiene que ver con este develamiento de las lógicas hegemónicas de la escuela en su estrato profundo, que son justamente las que deben tender a su modificación para que la acción educativa pueda ser pertinente a la sociedad multicultural y diversa que la enmarca en la época contemporánea. La lectura de los elementos constituyentes de la acción pedagógica a partir de la sospecha epistémica que promueven los estudios subalternos debiesen dar voz a aquellos elementos silenciados permitiendo la emergencia de los sujetos que en los procesos de enseñanza aprendizaje participan. De esta forma se podrá dar espacio a la reconfiguración de la relación pedagógica transitando de su definición como entidades teóricas sin correlato de subjetividad a una relación donde los elementos identitarios de los sujetos participantes le den la riqueza necesaria para abordar aprendizajes del ámbito del ser y convivir.

El cuestionamiento de la racionalidad moderna como una entidad única es otra de las tareas que se pueden derivar de la aplicación del enfoque de los estudios subalternos. La superación de la modernidad como referente unívoco asociado a progreso y desarrollo, permitiría la búsqueda y construcción de proyectos educativos que permitan la incorporación de lógicas particulares, por ejemplo de las cosmovisiones indígenas o de economía solidaria asociadas a perspectivas ecofeministas. Asimismo, permiten la apertura a concepciones de aprendizaje de tipo integral que redunden en la construcción de un currículum de tipo más

holístico y que permitan el abordar los cuatro pilares de la educación: conocer, hacer, ser y convivir (Delors, 1996).

Por último, cabe señalar que esta reflexión implica para el estudio de la educación la apertura de campos de investigación empírica y reflexión teórica que aborden modos específicos de hegemonía presente en la gramática de la escuela y de fenómenos asociados, como las representaciones de la ciudadanía, Estado, trabajo y otros que puedan configurar perfiles de egreso y trayectos formativos dentro de la educación formal. El conocimiento generado por estas instancias debieran permitir la formación de masas críticas que redunden en re-pensar los procesos educativos de manera de poder refundar la escuela haciéndola así contingente y plena de sentido para el marco epocal contemporáneo.

Referencias

- Beverley, J. (2003a). *La Persistencia del Subalterno*. Revista Iberoamericana LXIX (203):335-342.
- Beverley, J. (2003b). Subalternidad, Modernidad y Multiculturalismo. En: *Identidades Suplemento Cultural del Diario El Peruano* 20 de enero de 2003 pp.4-7.
- Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación (2008). *Metas Educativas 2021: La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Ediciones OEI.
- Cox C. y Gysling, J. (2009). *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Da Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. En: Krainer, K.; F. Goffree (eds.), *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education*. Osnabrück: Forschungsintitut für Mathematikdidaktik. Pp. 43-50.
- Díaz, C. y otros. (2010). Los docentes en la Sociedad Actual: Sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. En: *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana* 9 (25): 421 – 436.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Edwards, V. y otros. (1995). *El Liceo por Dentro: Estudio Etnográfico sobre Prácticas de Trabajo en Educación Media Santiago: Programa Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación*.

- Egaña, M. (1996). Disciplina y construcción del espacio escolar en la escuela popular chilena del siglo XIX en: *Revista de la Academia* N° 2, Primavera 1996, pp 9-24. Extraído el 03 de septiembre de 2010 de: http://www.academia.cl/biblio/revista_academia/02/Articulos/Disciplina%20y%20espacio%20escolar%20en%20la%20escuela%20popular.pdf
- Egaña, M. (2000). *La Educación Primaria Popular en el Siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. Santiago: DIBAM – LOM Ediciones.
- Egaña, M., Núñez, I. y Salinas, C. (2003). *La Educación Primaria en Chile: 1860- 1930. Una Aventura de Niñas y Maestras*. Santiago: LOM Ediciones.
- Egaña, M. y Monsalve, M. (2005). Civilizar y Moralizar en la Escuela Primaria Popular. En: Sagredo, R. y Gazmuri, C. (2005) *Historia de la Vida Privada en Chile. Tomo II El Chile Moderno de 1840 a 1925*. Santiago: Taurus: 118-137.
- Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos (1995) Manifiesto Inaugural Extraído el 30 de noviembre de 2010 de: <http://www.ensayistas.org/critica/teoria/castro/manifiesto.htm>
- Guha, R. (2002). *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. Madrid: Crítica.
- Herrera, B. (2010). Estudios Subalternos en América Latina En: *Diálogos, Revista Electrónica de Historia* 10 (2):109 -121.
- Jalif, C. (1999). Tres artículos de Francisco Bilbao aparecidos en la revista Nuevo Mundo. En: *CUYO, Anuario de Filosofía Argentina y Americana* N° 16. pp. 129-154. Extraído el 31 de agosto de 2009 de: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/1471/jalifcuyo16.pdf

- Kant, I. (2000). ¿Qué es la ilustración?. En *Crítica de la razón pura*. Valencia: Publicacions de la Universitat de Valencia.
- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del Curriculum y la Pedagogía: Analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago: LOM.
- Modonesi, M. (2003). Subalternos, Subalternidad y subalternismo. Alcances y límites conceptuales. En: *Memoria 227*: 29-39.
- Molero, C., Saíz E. y Esteban, C. (1998). Revisión Histórica del Concepto Inteligencia: Una aproximación a la inteligencia emocional. En: *Revista Latinoamericana de Psicología 30* (1): 11-30.
- Morandé, P. (1984). *Cultura y modernización en América Latina. Cuadernos del Instituto de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile*. Santiago, Chile.
- Nespor, J. (1987). The Role of beliefs in the practice of teaching. En: *Journal of curriculum studies 19* (4): 317 – 328.
- Pajares, M. (1992). Teacher's beliefs in the practice of teaching. En: *Review of Educational Research 62* (3): 307-332.
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). Por qué Triunfó la Escuela? o la Modernidad dijo: 'Esto es Educación', y la Escuela Respondió: 'Yo me Ocupo"', en *La Escuela como Máquina de Educar. Tres Escritos Sobre un Proyecto de la Modernidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós: 27-33.
- Rodríguez, J. y Escofet, A. (2002). Basil Bernstein y la Sociología de la Educación. En Trilla, J. (Coord.) *El Legado Pedagógico del Siglo XX para la Escuela del siglo XXI*. Barcelona: Gráo 217- 232.
- Sandoval, P. (comp) (2010). *Repensando la Subalternidad: Miradas Críticas desde / sobre América Latina*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Zizek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional, en Jameson, F. y Zizek, S. *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.