

## Un punto de partida en la igualdad de las inteligencias

FELIPE STEVENAZZI ALÉN  
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (UDELAR)

### RESUMEN

El presente artículo se desprende directamente de la tesis de doctorado realizada por el autor<sup>1</sup>, se plantea aquí de que forma la igualdad de las inteligencias opera como un punto de partida que permite a la escuela reposicionar lo pedagógico como elemento central de la respuesta que como institución le compete desarrollar. Para la investigación este tema constituye un pilar sobre el cuál se sustenta el proceso de experimentación pedagógica en desarrollo por esta escuela pública en Uruguay. La Escuela 321 parte por plantear que “todos pueden aprender” y que es la escuela la que debe generar las condiciones pedagógicas adecuadas para que los aprendizajes se desarrollen. Esa capacidad intrínseca de los sujetos es emparentada aquí con la proclama planteada por Rancière (2007) sobre la “igualdad de las inteligencias”, entendiendo que los efectos políticos que produce son similares, colocando el desafío en construir una respuesta pedagógica en la que no hay lugar para poner en duda la capacidad del otro. A partir de allí se abren otras posibilidades para pensar y experimentar.

**Palavras-chave:** Igualdad De Las Inteligencias; Forma Escolar; Experimentación Pedagógica.

### A starting point in the equality of the intelligences

#### ABSTRACT

The present article comes from the doctoral thesis made by the same author. Here it is considered how the equality of the intelligences operates as a starting point that allows the school to reposition the pedagogical as a central element of the answer that as an institution it is his responsibility to develop. For research, this subject constitutes a pillar on which the process of pedagogical experimentation under development by this public school in Uruguay is based. The school number 321 states that "everyone can learn" and that it is the school that must generate the appropriate pedagogical conditions for these learning to develop. This intrinsic capacity of the subjects is related here with the proclamation posed by Rancière (2007) on the "equality of the intelligences", understanding that the political effects that it produces are similar, putting the challenge in constructing a pedagogic answer in which there is no place to question the capacity of the other. From there open up other possibilities for thinking and experimenting.

**Keywords:** Equality Of Intelligences; School Form; Pedagogical Experimentation.

<sup>1</sup> “Alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano. Experimentación pedagógica en la escuela 321 de Unidad Casavalle, Montevideo – Uruguay” tesis para aspirar al grado de doctor (en revisión por el jurado), Universidad Nacional de Entre Ríos, Doctorado en Educación, Tercera cohorte. Directora Dra. Flavia Terigi.

La igualdad de las inteligencias opera como un punto de partida para el proceso de experimentación pedagógica en desarrollo por parte del colectivo docente de la escuela 178<sup>2</sup>, que permite reposicionar lo pedagógico. Quedando a partir de allí también reposicionadas las dificultades que pueden tener niñas y niños en relación a la escolaridad, dejando claramente de ser un problema que portan los sujetos por sus características (de contexto, de pobreza, etc.) para ser un desafío que tiene la institución escolar para promover el desarrollo de aprendizajes en sujetos que tienen una capacidad que no es puesta en duda.

La experiencia de la Escuela 321 parte por plantear que “todos pueden aprender” y que es la escuela la que debe generar las condiciones pedagógicas adecuadas para que los aprendizajes se desarrollen. Se ha ido generando consenso en entender que “todos pueden aprender” si la escuela tiene la capacidad de elaborar una respuesta pedagógica que requiere poner la “escuela patas para arriba”, porque hay una capacidad intrínseca de los sujetos que no está en cuestión, como operación política y como estrategia de abandonar cualquier lugar de comodidad e inmovilidad.

Esa capacidad intrínseca de los sujetos es emparentada en la investigación de la que se desprende el presente artículo, a la proclama planteada por Rancière (2007) sobre la “igualdad de las inteligencias”, teniendo claro que las maestras de la escuela nunca la expresaron en estos términos, ese parentesco es construido aquí, a partir de que se entiende que los efectos políticos que produce son similares, colocando el desafío en construir una respuesta pedagógica en la que no hay lugar para poner en duda la capacidad del otro. A partir de allí se abren otras posibilidades para pensar y experimentar.

Resulta interesante entonces traer el planteo de Rancière, en los efectos que esa operación política producirá. No colocar en tela de juicio la igualdad de las inteligencias será la primera y más importante transformación que la escuela comenzará a transitar, y es básicamente en los maestros que se da ese cambio y se desata la necesidad de replantear la propuesta.

[...] Si los métodos y las prácticas de enseñanza no daban el resultado esperado, qué cosas habíamos probado, qué cosas habíamos cambiado,

<sup>2</sup> La escuela 321 que funcionaba en el turno vespertino, en 2016 fue fusionada tomando el número y nombre del turno matutino: 178 Martin Luther King, en el barrio Casavalle de Montevideo, Uruguay, como esta investigación se realizó en la escuela 321 se nombra así a pesar del cambio actual.

y no había una historia de ensayos o de procesos de búsqueda, entonces fue como mucha cosa al mismo tiempo, porque fue verificar primero que eso estaba mal y que había una explicación que teníamos que ver desde otro lugar como maestros, con el saber que tenemos que desempeñar, o sea, estudiamos para enseñar, o sea que, si eso no funciona, algo tenemos que decir de eso, nos convocan a decir algo sobre eso. (Entrevista MD, 2014).

Este grupo de maestras y dirección encuentra que la escuela está instalada en el discurso de la carencia y empieza el proceso de correrlo hacia la potencia, la posibilidad de aprender. Buscan otro lugar para el docente, que en el discurso de la carencia no sólo tiene poco para hacer, sino que además se esteriliza y aliena en su trabajo.

Una vez identificadas las dificultades en los aprendizajes de los alumnos, comienza a pensarse cómo comenzar a transformar la propuesta, “explorando otra respuesta metodológica” (Entrevista MD, 2014), preocupada por los aprendizajes de niñas y niños. Me parece interesante traer las palabras de una maestra que definiendo a la escuela plantea lo siguiente:

Es una escuela en movimiento, es una escuela que piensa realmente ‘en pos’ de los niños, el objetivo está puesto en el niño, o sea, si bien uno ve que eso sucede en todas las escuelas, porque en realidad todos entramos a las escuelas teniendo como objeto que el niño aprenda, y logre, y avance, uno ve que acá se camina a partir de ese objetivo... (Entrevista M3, 2014).

A medida que va construyendo la definición sobre la escuela, percibe la contradicción en la que ha incurrido “o sea, si bien uno ve que eso sucede en todas las escuelas”, qué otra cosa es una escuela si no hay una preocupación por niñas y niños y porque además estando allí aprendan.

La igualdad de las inteligencias, esa idea sobre la que explora Rancière (2007) en términos filosóficos y políticos a partir de la experiencia de Jacotot, en Casavalle busca hacerse un lugar, no sin conflictos y a fuerza de persistencia.

Ese libro incómodo que es “El Maestro ignorante”, que obliga a dejar a un lado, a suspender todos los supuestos sobre los que descansa el pensamiento pedagógico occidental moderno, esa distinción entre los que saben y los que no, los que enseñan y los que aprenden, la explicación como esa mediación que realiza el docente con el conocimiento para volverlo posible de aprender para el alumno, un conjunto de seguridades sobre las cuales se organiza el trabajo pedagógico y

que a la luz de la experiencia de Jacotot, que Rancière recupera, se desmoronan, por eso es un libro incómodo, en la medida que convoca a reelaborar un conjunto de seguridades.

Advirtió esto: la distancia que la Escuela y la sociedad pedagogizada pretenden reducir es la misma de la cual viven y, por lo tanto, reproducen sin cesar. Quien plantea la igualdad como objetivo a alcanzar a partir de la situación no igualitaria la aplaza de hecho al infinito. La igualdad nunca viene después, como un resultado a alcanzar. (RANCIÈRE, 2007, p. 9).

El trabajo en busca de la igualdad debe partir instaurándola, aunque esto solo sea un gesto político tiene potencia si construye una relación que se basa en la igualdad, si como docente se comienza por considerar que todas las niñas y niños con los que tengo que realizar el trabajo pedagógico tienen la misma capacidad de aprender, necesariamente debo organizar ese trabajo para que efectivamente aprendan, en tanto son igualmente capaces. Pero fundamentalmente se construye una relación de igualdad, en la que los otros son interpelados desde sus propias potencialidades, reconociendo que son sujetos con conocimientos y capaces de conocer, el que se ubica en el lugar del docente trabaja con esas capacidades, está allí asegurando que el otro tiene capacidades, demostrándole que confía en ellas y que puede ayudar a potenciar sus conocimientos.

Asumir el trabajo pedagógico de esta forma ubica al docente en una posición política diferente a la que se suele construir: una posición de reconocimiento del otro como sujeto capaz en tanto igual, a partir de allí se construye la relación, descentrándola de toda pretensión de completar, formar al otro, incluso un paso más allá, de educar al otro. Porque el solo hecho de plantearse educar al otro lo minimiza en su igualdad y capacidad, esa educación será desde el comienzo con el otro, sus capacidades, estrategias y deseos puestos en acción para vincularse con el conocimiento. A esto justamente hacía referencia en relación con la incomodidad que genera “El Maestro ignorante” de Rancière, obliga a repensar el trabajo pedagógico colocando la centralidad en la capacidad que tiene el que conoce, y no el que aprende, para marcar que no necesariamente alguien haya tenido que ocupar el lugar del que enseña para que el otro pueda aprender.

La función del maestro será plantear al alumno un desafío del que no pueda salir más que por sí mismo. Es interrogar como un igual y no como un conecedor que ya sabe todas las respuestas. El que enseña

emancipando sabe que él también está aprendiendo, y las respuestas del otro son nuevas preguntas para él.” (CERLETTI, 2008, p. 172).

El maestro emancipador es aquel que pudo correrse del maestro explicador que para Rancière solo genera embrutecimiento, es el que pudo posicionarse en otro lugar en el vínculo que se establece con el conocimiento, permitiendo que el sujeto que conoce se vea desafiado a conocer, sin intentar mediar con el conocimiento produciendo una explicación que coloque al otro en una posición de desigualdad, de minoridad en relación con el conocimiento.

A diferencia de los análisis usuales de la cuestión igualitaria en los que la igualdad termina siempre siendo un objetivo a conquistar, Rancière parte de, o postula, la igualdad para luego extraer de esa apuesta todas las consecuencias que sea posible derivar. La igualdad no será, entonces, algo que está al final del camino, una lejana meta a la que hay que llegar y respecto de la cual solo importa discutir y evaluar los métodos para alcanzarla. Para Rancière, la igualdad es una afirmación sin más fundamentación que la decisión de hacerla y la voluntad de ser consecuentes con ella. En esta línea, ubicar la igualdad al comienzo define un punto de inicio para todas las acciones humanas y un pensamiento verdaderamente liberadores. (CERLETTI, 2008, p. 174).

Concretamente para la experiencia de la Escuela 321 postular que todos los alumnos pueden aprender, que todos tienen esa capacidad, coloca a los maestros y a la institución escolar en el lugar del desafío, luego de años en donde el discurso de las privaciones materiales, culturales, afectivas, de “contexto”,<sup>3</sup> que terminan poniendo un límite a la capacidad de los alumnos. Ese discurso tiene un efecto aún más perverso en relación con la igualdad, se construyen una serie de representaciones sobre las capacidades de aprendizaje, llevando a que el docente cada vez plantee menos desafíos hacia sus alumnos, y por otro lado encuentra un campo fértil para justificar los magros resultados de su trabajo. En este lugar estaba la Escuela en el año 2010 cuando llega la directora; a partir de deconstruir todo ese aparato simbólico y colocar la capacidad de aprender de los alumnos como aquello que no se cuestiona, comienzan a ubicarse las maestras como quienes tienen posibilidad, pero además una obligación en relación con la generación de conocimientos en la medida en que la capacidad existe.

La operación de la igualdad como punto de partida posiciona a todos en la posibilidad, despejadas las dudas sobre las capacidades y posibilidades se tor-

<sup>3</sup> En Uruguay antes de la categorización como escuelas A.PR.EN.D.E.R. (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas), eran Escuelas de Contexto Socio Cultural Crítico, de allí quedó instalado en la jerga magisterial que es una “escuela de contexto”.

na necesario disponer los movimientos en la escuela para que esas capacidades puedan manifestarse. Para los maestros es el desafío de organizar una propuesta escolar que potencie las capacidades que los alumnos tienen, a través de generar una organización que permita el aprendizaje. “Hay que poner la escuela patas para arriba” como suele escucharse en la escuela, esta expresión quiere dar cuenta de que la organización de la escuela no necesariamente logra que los alumnos puedan aprender, entonces en la medida que esa capacidad no se discute, hay que cambiar la organización escolar, hay que alterar la forma escolar.

En Jacotot, el tema de la igualdad está focalizado en la igualdad de las inteligencias. La emancipación intelectual de los individuos no tiene otro objeto que permitir verificar o poner en acto dicha igualdad. Rancière hace pie en esta idea, se sirve de ella y la extiende a un plano general. En este movimiento, podemos ver cómo el desplazamiento de lo pedagógico a lo político toma forma, una vez más. (CERLETTI, 2008, p. 174).

A partir de proclamarnos iguales, se construye una relación de igualdad que busca ponerse en práctica. Lo que hay es desigualdad, no se necesita mucho para poder dar cuenta de esto, hay desigualdades económicas, de oportunidades, pero ¿qué se podría generar a partir de allí?, se plantea Alejandro Cerletti (2008):

...¿qué se puede extraer en nombre de la política o en favor de la justicia verificando que todos somos diferentes? ¿Acaso no se podría afirmar también –dice Rancière– que es evidente la igualdad del amo y el siervo o del dominador y el dominado, en la medida en que es evidente que los segundos deben comprender las órdenes de los primeros para obedecerlas? (p. 175).

Una relación que tiene a la igualdad como punto de partida y no de llegada, construyendo así desde el comienzo una relación que se sustenta en la igualdad, desafiando al otro a practicarla, como plantea Cerletti (2008):

Lo verdaderamente emancipador no será, entonces, el recorrido o el camino hacia el logro de una igualdad (que, en definitiva, nunca se concreta), sino el reconocimiento del principio. “La igualdad no se da ni se reivindica, ella se practica”, nos enseña Rancière (1987, p. 227). Y Jacotot nos muestra que el más ignorante sabe también muchas cosas, y en eso debe fundarse toda enseñanza. Instruir será, entonces: o embrutecer, es decir, confirmar una incapacidad, pretendiendo reducir la distancia al no saber; o emancipar, esto es, forzar una capacidad que se ignora o niega que se tiene para extraer de ello todas las consecuencias. (p. 177).

Como el propio Rancière (2007) plantea, es imposible verificar esa igualdad de las inteligencias, lo que sí se puede verificar son los efectos de esa proclamación:



Circunscribámonos al hecho: hemos visto cómo niños y adultos aprendían solos, sin maestro explicador, a leer, a escribir, a tocar música o a hablar lenguas extranjeras. Creemos que estos hechos podrían explicarse por la igualdad de las inteligencias. Es una opinión cuya verificación buscamos... Nunca podremos decir: tomemos dos inteligencias iguales y ubiquémoslas en tal o cual condición. Conocemos la inteligencia por sus efectos. Pero no podemos aislarla, medirla. Nos vemos limitados a multiplicar las experiencias inspiradas en nuestra opinión. Pero nunca podremos decir: todas las inteligencias son iguales. Es verdad. Pero nuestro problema no consiste en probar que todas las inteligencias son iguales, sino en ver qué se puede hacer a partir de esta suposición. Y para ello nos basta con que esta opinión sea posible, vale decir, que ninguna verdad contraria sea demostrada. (p. 66).

Rancière hace de esta afirmación un gesto político al declarar la inteligencia del otro, las consecuencias pedagógicas que tiene ese gesto en relación con una construcción de escuela hacia otros sentidos, recuperando al otro en tanto igual, que es capaz por sí mismo de lograr lo que se propone. A partir de allí se desarrolla el trabajo pedagógico, porque es muy claro que las maestras de la Escuela 321 no renuncian a la transmisión, ni a la explicación como método, por el contrario desarrollan un trabajo pedagógico en algunos casos intensivo, para que se desarrollen los aprendizajes.

## UN CAMBIO, EL PUNTO DE PARTIDA

Rancière proclama la igualdad de las inteligencias como punto de partida, invirtiendo la lógica que la deposita como punto de llegada que, como él mismo advierte, nunca logra efectivizarse. Ese punto de partida tiene una consecuencia directa en la construcción de los argumentos en relación con las capacidades de los alumnos que viven en condiciones de pobreza.

Desde la experiencia de la Escuela 321 se dice: si todas las inteligencias son iguales, todos tienen la capacidad de aprender, si no aprenden en primer término la escuela tiene un problema. Ocupa a esta tesis ese poner la escuela en el primer lugar, en la medida en que da cuenta de una construcción de política en relación con la función de la escuela, el espacio institucional privilegiado donde el derecho a la educación debe estar garantizado. Para garantizar ese derecho es necesario repensar la propuesta de la escuela, pero no porque la Escuela 321 está en un contexto particular, sino porque se evidencia un desajuste entre la forma escolar tradicional y las necesidades que tienen niñas y niños en relación con sus proce-

sos de aprendizaje. Se plantea un desafío pedagógico con relación a organizar la propuesta escolar y acá hay una construcción política, el posicionarse como colectivo docente respecto de un problema pedagógico buscando dar una respuesta pedagógica.

Nadie duda que el concepto de inteligencia tenga impacto en educación. Muchas investigaciones, no pocos tratados, distintas teorías se han empeñado en demostrar su existencia o su ausencia; no pocas organizaciones se han erigido para recibir a aquellos a los que se los consideraba poseedores de y muchas más se han construido para albergar a aquellos a los que con distintos nombres se pensó como desprovistos de. A lo largo de la historia, la relación entre inteligencia y educación ha provocado más de un malentendido y sus efectos han tenido como consecuencia, un conjunto de representaciones que definen para los sujetos lo posible y lo esperable. Pocos conceptos han estado, como la inteligencia, tan claramente al servicio de una naturalización de la desigualdad. (FRIGERIO, 2007, p. 35).

A través del trabajo de investigación pude comprobar esa naturalización de la desigualdad a través de la inteligencia y lo más interesante es cómo se habilitan los cambios una vez que se asume su igualdad, porque se derrumban una serie de construcciones discursivas sobre las que descansan algunas prácticas pedagógicas, pensar a partir de la igualdad de las inteligencias obliga a resituar esas construcciones, sus fundamentos y el lugar que como docente se ocupa en ellas.

Resistir a la reproducción de desigualdades implica rehusarse a ser cómplices de un sistema de atribución de lugares que hace que ciertas vidas sean signadas por la dote de lo pensable, mientras que otras estén marcadas por la ausencia de dote y, por ello mismo, limitadas a su reproducción. Decíamos que, a los educadores que cotidianamente nos enfrentamos con las condiciones adversas de una economía que desprecia al hombre y a las políticas que desconocen la justicia para todos, el maestro ignorante nos recuerda que es posible, mediante nuestra intervención, interrumpir el cumplimiento de las profecías de fracaso encarnadas en los cuerpos frágiles de los niños de los sectores populares”. (FRIGERIO, 2007, p. 38)

Esa resistencia y rebeldía a aceptar como inexorable un derrotero signado por la desigualdad y las carencias materiales es lo que este grupo de maestras vienen poniendo en acción a partir de la llegada de la directora a la escuela. Pensar una respuesta pedagógica frente a dificultades que no se desconocen, pero sobre las cuales no se genera una justificación, sino por el contrario plantearse qué puede hacer la escuela “más allá del contexto” (MARTINIS, 2006a) puede construir un conjunto de alteraciones a su forma escolar que permitan que tanto para niñas y niños como para los docentes el pasaje por la escuela sea un experiencia posibilitadora de aprendizajes.



... ¿existe alguna diferencia entre un maestro cualquiera y un alumno cualquiera? No. Ninguna. Son iguales en tanto sujetos de una inteligencia. Eso no depende de contextos, ni de necesidades básicas. Es un dato a priori. Se trata de no reproducir, en el marco de una relación (educativa) que es, y debe ser, asimétrica, las desigualdades instaladas en las relaciones sociales. Es así como la educación puede constituirse en una de las formas de la justicia: partiendo de la base de la igualdad de las inteligencias, aunque ello suponga ir contra el sentido común de una sociedad que finge demencia. (MARTINIS, 2006a, p. 265).

La principal producción de política está dada por sostener los efectos que provoca dentro de la escuela la proclama de la igualdad de las inteligencias. Quitar toda sospecha sobre las capacidades del otro y pensar en la escuela y lo que pasa allí en términos pedagógicos como una posibilidad, desafía en primer término a las maestras, restituyéndolas también en la posibilidad y, a partir de allí, generar una propuesta escolar que desafíe ese proceso, al punto que empuja las fronteras de lo escolar.

En la reacción de las maestras a lo que viene planteado como inexorable y frente a lo cual pareciera que sólo resta confirmar que es así, hay una rebeldía interesante: si como docente no logro enseñar, si los que tengo conmigo no logran aprender, no soy docente, o soy un docente estéril, persistir en esto lleva a la alienación.

Educación es negarse a distribuir las vidas en distintas orillas saliendo a demostrar que la decisión de que todos piensan y todos pueden pensar es el principio que permite construir lo común, lo de todos.” (FRIGERIO, 2007, p. 39).

Corresponde aclarar aquí que un mundo común remite, desde nuestra perspectiva, a lo que se comparte y reparte y por ello es una cuestión de distribución de re-conocimientos y una problemática esencialmente política que atraviesa y define la cuestión por la educación, entendida como el trabajo jurídico y político de dar a conocer y reconocer.

Es en cualquier territorio, en todo tiempo y para todos los que viven en los bordes de la ciudadanía, allí donde la noción de destino adquiere su carácter de inexorable, que la presencia de maestros emancipadores se vuelve imperiosa.

Es contra la inexorabilidad que la educación se rebela cuando expresa que no se volverá cómplice transformar de diferencias en desigualdades; que no se excusará aduciendo condiciones de educabilidad; escudándose detrás del concepto de resiliencia o aludiendo a una inteligencia diferente.” (FRIGERIO, 2007, p. 39)

Las políticas educativas de los 90 en América Latina y en Uruguay particularmente se centraron en identificar las dificultades económicas, sociales y culturales de los alumnos que viven en condiciones de pobreza. En algunos casos, se planteó como un condicionamiento para las posibilidades de aprender que era necesario compensar y a partir de allí se diseñaron un conjunto de políticas focalizadas en los contextos de mayor vulnerabilidad. Políticas que buscaban compensar la pobreza y creciente desigualdad que producían las políticas neoliberales que comenzaron a instalarse en Uruguay a partir de la dictadura cívico militar (1973-1985).

Esta investigación no se propone negar los condicionamientos que la pobreza impone a niñas y niños, por el contrario son planteados como injusticias que producen desigualdad y fragmentación social. Pero, frente a ellos, se propone a través de la experiencia de la Escuela 321 dar cuenta de una respuesta que la institución escolar está en condiciones de dar a esas necesidades, una respuesta pedagógica a un problema que en primer término es pedagógico, la necesidad de aprender y la posibilidad de enseñar.

Colocar el problema pedagógico en el primer lugar, también es una operación política, que recentra lo que la escuela debe garantizar, aprendizajes valiosos para la vida social. Se dirá que no basta sólo con la acción pedagógica, claro está, pero es central que la escuela pueda erigirse desde esa respuesta, si la escuela no puede hacerse cargo de darla estamos en un camino sin salida.

La experiencia que desarrolla la Escuela 321 se coloca en el lugar de la posibilidad y necesidad de articular una respuesta a partir de cambiar el punto desde el cual se mira el problema: si todas las inteligencias son iguales, la capacidad de aprender no está en discusión, entonces ante las dificultades hay que plantearse otros problemas y construir otras respuestas. Esta escuela optó por buscar esos problemas y esas respuestas primero en la escuela, alterando su forma escolar, procurando que todos efectivamente aprendan.

Este movimiento que comienza a través de considerar que todas las inteligencias son iguales, ese cambio en el foco, coloca a docentes y alumnos en la posibilidad, alejando a ambos de cualquier determinismo fatalista, es una partida que está abierta y de la que no se puede desistir, en la medida en que la educación

es un derecho y los docentes son una parte muy importante en relación con que ese derecho pueda efectivizarse.

La escuela, así, se torna en un lugar donde la posibilidad no está puesta en duda, sino por el contrario donde puede desarrollarse, es el reposicionamiento del docente y del alumno en la posibilidad. El docente, a partir de colocar a los alumnos en la posibilidad de aprender en tanto sus inteligencias no están en cuestión, en esa misma operación se posiciona también en la posibilidad de enseñar, sólo un docente alienado puede enseñar considerando que aquellos con los que entra en relación no pueden aprender, su posición en esa relación está amenazada de sentido.

A lo largo del trabajo de campo y en diversos momentos, pude observar como la proclama de la igualdad de las inteligencias ha ido ganando consenso en los discursos de las maestras, si todos pueden aprender es necesario que la escuela garantice esos aprendizajes, como se suele escuchar en la escuela: “la escuela es para los niños”, “si hay que ponerla patas para arriba, se hace”. Desplazar el problema de niñas y niños que dejan de ser considerados como un sujeto “carente” como plantea Martinis (2006a, 2006b y 2013) y pasan a ser considerados como Frigerio un “sujeto habilitado” (2004 y 2007) que pueden y deben aprender porque están en una institución que buscará desafiarlos en ese proceso.

La nominación del sujeto pobre como “carente” es analizada en diferentes producciones por Pablo Martinis como una construcción que se realiza desde las políticas educativas de los años 90, particularmente la reforma educativa impulsada en Uruguay por Germán Rama. Martinis da cuenta cómo a su vez esa construcción de sujeto carente tiene correlatos en las políticas de seguridad de la época y cómo sus efectos construyen sentidos en los docentes en relación con los sujetos con los cuales trabajan cotidianamente.

Desde que se formularon estas construcciones discursivas han pasado al menos veinte años y todavía siguen teniendo una presencia fuerte en el campo educativo: más allá del desplazamiento planteado hacia la posibilidad, siempre están disponibles como argumento el contexto y la carencia como la explicación que deja a las prácticas docentes y a la escuela por fuera de cualquier intento de revisión.

El planteo de esta investigación no implica desconocer las condiciones en las que coloca la pobreza a niñas, niños y sus familias, pero sobre las cuales ni social ni institucionalmente podemos permitirnos que además de todo ello se vea cercenado el derecho a la educación. Justamente porque viven en esas condiciones, tienen que encontrarse en la escuela con la posibilidad de aprender y conectarse con un conjunto valioso de conocimientos, lenguajes, saberes, la escuela tiene que ser un espacio rico, desmesurado, posibilitador, justamente por el contexto en el cual está inserta y no al revés.

## LA ESCUELA “PATAS PARA ARRIBA”

He procurado aquí analizar las consecuencias que tiene sobre la propuesta pedagógica de una escuela, poner como punto de partida la idea de “que todos pueden aprender” emparentada en el análisis a la proclama de la igualdad de las inteligencias de Rancière (2007). Interesa particularmente la producción de política que tiene surgimiento a partir de esta proclama por parte de un colectivo docente que teniendo claridad sobre la politicidad inherente del trabajo pedagógico se dispone a la experimentación de otros puntos de llegada, guiados por el imperativo de justicia.

Esta operación política permite a los docentes colocarse en una posición diferente, como parte relevante en la búsqueda de alternativas, en la producción de esa respuesta pedagógica a la que refieren los docentes como la principal función de la escuela.

“Poner la escuela patas para arriba” expresión utilizada por varias maestras en diferentes momentos para referirse a lo que vienen haciendo en la escuela en términos de alteraciones a la forma escolar a los efectos de dar respuesta a las necesidades detectadas, es muy gráfico imaginar una escuela “patas para arriba” en su proceso de reorganización. Ese es el esfuerzo que se pone en práctica en forma cotidiana en la Escuela 321, es permitirse poner algo de otra forma en relación a cómo fue concebido. No entendida como una innovación, porque no hay nada nuevo en lo que se pretende, y además mucho de lo que se hace resignifica prácticas e intencionalidades que forman parte de la tradición pedagógica: una alteración que recentra la prioridad en los aprendizajes de niñas y niños como

ejercicio de justicia. Poner en práctica esa justicia en las condiciones actuales, requiere de poner la escuela “patas para arriba”.

“La escuela está para que los niños aprendan”, “la escuela debe garantizar los aprendizajes”, “si hay que dar vuelta la escuela, se hace”, “la escuela debe estar pensada para los niños”, conjunto de expresiones dichas por diferentes docentes y escuchadas en diferentes momentos. Expresiones que pueden ser entendidas como tautológicas, porque qué es una escuela sino una organización creada para el desarrollo de aprendizajes. Las maestras con esas aparentes tautologías están denunciando un corrimiento de los focos de la escuela en tanto institución educativa y los esfuerzos que realizan en recentrarla en la producción de esa respuesta pedagógica, frente a desafíos y problemáticas que son pedagógicos.

La operación política de ese punto de partida en la igualdad de las inteligencias pone a la institución escolar ante el desafío de producir una respuesta pedagógica y destierra todo intento de inmovilismo, colocando justamente en la escuela parte del problema y de la solución ante las necesidades que niñas y niños tienen relación a su derecho a la educación. Un posicionamiento político claro por parte de un colectivo docente que desafía sus propias limitaciones y los coloca en el territorio de la búsqueda.

## REFERENCIAS

CERLETTI, Alejandro. **Repetición, novedad y sujeto en la educación**. Un enfoque filosófico y político, Del Estante Editorial, Buenos Aires, 2008.

FRIGERIO, Graciela. “Identidad es el otro nombre de la alteridad. La habilitación de la oportunidad”, En Frigerio, G., y Diker, G., (Coords) Una ética en el trabajo con niños y adolescentes: la habilitación de la oportunidad, **Novedades Educativas**, Buenos Aires, 2004.

\_\_\_\_\_. Las inteligencias son iguales. Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de inteligencia en la educación, **Revista Educarnos**, Año 1, número 1, ANEP – CODICEN, 2007. Disponible en: <[http://www.anep.edu.uy/educarnos/educarnos\\_1/educarnos01/educ\\_01\\_apo\\_02.html](http://www.anep.edu.uy/educarnos/educarnos_1/educarnos01/educ_01_apo_02.html)>. Acceso 5/4/2016.

MARTINIS, Pablo. “Sobre escuelas y salidas: la escuela como posibilidad, más allá del contexto”. En: Pablo Martinis (comp.), **Pensar la escuela más allá del contexto**. Montevideo, Psicolibros, 2006a, p 259 – 270.

\_\_\_\_\_. “Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En: Martinis, P. y Redondo, P. (comps.). **Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas**, Del Estante Editorial, Buenos Aires, 2006b, p. 13 – 31.

\_\_\_\_. **Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa**, Ed CSIC-UDELAR Biblioteca Plural, Montevideo, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual**, Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2007.

*Entrevistas referenciadas:*

Entrevista M 3, 2014

Entrevistas MD, 2014

## Felipe Stevenazzi Alén

Lic. en Ciencias de la Educación (FHCE - Udelar), Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO, Argentina). Doctorando en Educación (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina).(tesis en evaluación). Profesor Adjunto del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad del Instituto de Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad de la República).

Coordinador de la línea de investigación: Alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde la experimentación pedagógica en el cotidiano escolar - Programa de Políticas Educativas del NEPI-AUGM.

Profesor Adjunto del Área Sector Cooperativo y Economía Social y Solidaria -Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad de la República.

E-mail: [fstevenazzi@gmail.com](mailto:fstevenazzi@gmail.com)