UN ZAPATO PERDIDO
O cuando las miradas saben mirar

La exclusión ha perdido poder para producir espanto e indignación en la sociedad. Ni siquiera la universalización de la escolaridad básica disminuye esta exclusión, pues la solución radica en el ataque a las causas. Ante este panorama, el autor confía a la escuela democrática una función crucial: contribuir a volver visible lo que la mirada normalizadora oculta.

Pablo Gentili*

Aquella mañana salí con Mateo, mi hijito, a hacer unas compras. Las necesidades familiares eran eclécticas: pañales, disquetes, el último libro de Ana Miranda y algunas botellas de vino argentino, difíciles de encontrar a buen precio en Río de Janeiro. Al cabo de algunas cuadras, Teo se durmió plácidamente en su cochecito. Mientras él soñaba con alguna cosa probablemente mágica, percibí que uno de sus zapatos estaba desatado y a punto de caer. Decidí sacárselo para evitar que, en un descuido, se perdiera. Pocos segundos después, una elegante señora me alertó: "¡Cuidado!, su hijo perdió un zapatito". "Gracias – respondí-, pero yo se lo saqué." Más adelante, el portero de un edificio de garaje movió su cabeza en dirección al pie de Mateo, diciendo en tono grave: "El zapato". Levantando el dedo pulgar en señal de agradecimiento, continué mi camino. Antes de llegar al supermercado, al doblar la esquina de la Avenida Nossa Señora de Copacabana y Rainha Elizabeth, un surfista igualmente preocupado con el destino del zapato de Teo dijo: "Oí, mané, tu hijo perdió la sandalia". Erguí el dedo nuevamente y sonreí agradeciéndoselo, ya sin tanto entusiasmo. La supuesta pérdida del zapato de Mateo no dejaba de generar muestras de solidaridad y alerta. Al llegar a nuestro departamento, João, el portero, con su habitual histrionismo, gritó despertando al niño: "¡Mateo, tu papá perdió de nuevo el zapato!"

El malestar de los profundos contrastes

Una vez a resguardo de las llamadas de atención, comenzó a invadirme una incómoda sensación de malestar. Río de Janeiro es un territorio de profundos contrastes, donde el lujo y la miseria conviven de forma no siempre armoniosa. Mi desazón era, quizás, injustificada: ¿qué hace del pie descalzo de un niño de clase media motivo de atención en una ciudad con centenares de chicos descalzos, brutalmente descalzos? ¿Por qué, en una ciudad con decenas de familias que viven a la intemperie, el pie superficialmente descalzo de Mateo llamaba más la atención que otros pies cuya ausencia de zapatos es la marca inocultable de la barbarie que supone negar los más elementales derechos humanos a millares de individuos?. La pregunta me parecía trivial. Pero fui percibiendo que encerraba cuestiones centrales sobre las nuevas (y no tan nuevas) formas de exclusión social y educativa vividas hoy en América Latina.

Reconocer o percibir acontecimientos es una forma de definir los límites arbitrarios entre lo "normal" y lo "anormal", lo aceptado y lo rechazado, lo

* Pablo Gentili es profesor de la Universidad del Estado de Río de Janeiro. La primera parte de este artículo reproduce y amplía las discusiones desarrolladas en el capítulo 1 de Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad, libro coordinado por el propio Gentili.

permitido y lo prohibido. De allí que, mientras es “anormal” que un niño de clase media ande descalzo, es absolutamente “normal” que centenares de chicos deambulen sin zapatos por las calles de Copacabana pidiendo limosna. La “anormalidad” vuelve los acontecimientos visibles, cotidianos, al tiempo que la “normalidad” tiene la facultad de ocultarlos. En nuestras sociedades fragmentadas, los efectos de la concentración de riquezas y la ampliación de miserias se diluyen ante la percepción cotidiana, no sólo como consecuencia de la frivolidad discursiva de los medios de comunicación de masas, sino también por la propia fuerza que adquiere aquello que se toma cotidiano, “normal”.

La exclusión es, hoy, invisible a los ojos. Y la invisibilidad es la marca más visible de los procesos de exclusión en este milenio que comienza. La exclusión y sus efectos están ahí. Son evidencias crueles y brutales que nos enseñan las esquinas, comentan los diarios, exhiben las pantallas. Pero la exclusión parece haber perdido poder para producir espanto e indignación en una buena parte de la sociedad. En los “otros” y en “nosotros”.

La selectividad de la mirada cotidiana es implacable: dos pies descalzos no son dos pies descalzos. Uno es un pie que perdió el zapato. El otro es un pie que, simplemente no existe. Nunca existió ni existirá. Uno es el pie de un niño. El otro es el pie de nadie.

la exclusión se normaliza y, así, se naturaliza. Desaparece como “problema” y se vuelve sólo un “dato”, que, en su trivialidad, nos acostumbra a su presencia y nos produce una indignación tan efímera como lo es el recuerdo de la estadística que informa del porcentaje de individuos que viven por debajo de la “línea de pobreza”. [En Brasil, casi un tercio de la población, unos 50 millones de personas, vive en la indigencia, tiene un ingreso mensual inferior a 32 dólares y no consume el mínimo de calorías diarias recomendado por la Organización Mundial de la Salud. Según datos recientes de la Comisión Económica de las Naciones Unidas para la América Latina (CEPAL) (2000), en América Latina hay 220 millones de pobres, más de la mitad de ellos son niños, niñas y jóvenes. Tener menos de doce años y no ser pobre es una cuestión de suerte: casi el 60% de la población en ese grupo de edad lo es. Datos que, en rigor, a todos indignan, pero que casi nadie recuerda.]

En nuestras sociedades fragmentadas, los excluidos deben acostumbrarse a la exclusión. Los no excluidos, deben acostumbrarse a la exclusión. Los no excluidos, también. Así, la exclusión se desvanece en el silencio de los que la sufren y de los que la ignoran… o la temen.

La selectividad de la mirada temerosa es implacable: dos pies descalzos no son dos pies descalzos. Uno es el pie de un niño. El otro, el pie de una amenaza. (La mirada insegura es blanca. El pie de nadie, el que amenaza, negro)

Sin embargo, el miedo no nos hace ver la exclusión, sólo nos conduce a temerla. Y el temor es siempre aliado del olvido, del silencio, y aquí – en el Sur- es, casi siempre, un subproducto de la violencia, cuya vocación es volverse

invisible para los que la sufren o presentarse de forma edulcorada en los discursos de las élites que la producen (Pinheiro, 1998).

La selectividad de la mirada desmemoriada es implacable: dos pies descalzos no son dos pies descalzos. Uno es el pie de un niño. El otro, un obstáculo.

La mirada normalizadora

La normalización de la exclusión se produce al descubrir que, a fin de cuentas, en una buena parte del mundo hay más excluidos que incluidos. Los hay, y por todas partes: pobres, desempleados, inempleables, sin – techo, mujeres, jóvenes, sin-tierra, ancianos, negros, personas con necesidades especiales, inmigrantes, analfabetos, indios, niños de la calle… La suma de las minorías acaba siendo la inmensa mayoría. Y ser mayoría tiene su coste: la transparencia. Lo que queda "excluido" del concepto *exclusión* es un sector reducido de la población.

Como afirma el sociólogo francés Robert Castel (1997), hay tres formas cualitativamente diferenciadas de exclusión. Por un lado, la supresión completa de una comunidad mediante la expulsión o el exterminio. Es el caso de la colonización española y portuguesa en América, del holocausto perpetrado por el régimen nazi, de las luchas interétnicas del continente africano. Y de una historia de desapariciones, impunidad y olvido jurídicamente decretado que nos han impuesto dictaduras bestiales y gobiernos civiles irresponsables en estas, al parecer, insignificantes republiquetas del Sur.

Por otro, la exclusión *como mecanismo de confinamiento o reclusión*. Es el destino asignado antiguamente a los leprosos y, ahora, a los niños delincuentes, los indigentes y los locos confinados en asilos, los "deficientes" escondidos en instituciones "especiales" o los ancianos recluidos en hogares geriátricos de dudoso origen y tenebroso destino.

La tercera modalidad, *segregar incluyendo*, atribuye un status especial a una determinada clase de individuos, que no son ni exterminados ni recluidos, como los sin-techo, los "inempleables", los niños que deambulan abandonados por nuestras ciudades, una buena parte de la población negra y los inmigrantes clandestinos. Son los subciudadanos, que conviven con los incluidos, pero sin sus derechos, en una condición de inferioridad, desjerarquizada.

Esta tercera forma de exclusión ha crecido con fuerza temeraria (Castel, 1997) y, en nuestras sociedades fragmentadas, es la forma "normal" de excluir. Y siendo "normal", es transparente, invisible. Pero esta transparencia no se produce de forma pasiva, sino mediante la aceptación, en gran medida activa, de los "incluidos". La naturalización del infortunio nunca es producto de causas naturales. Se trata de una construcción histórica, ideológica, discursiva, moral, que se imbrica en la mirada cotidiana y torna los acontecimientos pasibles de una invisibilidad artificial, pero igualmente poderosa. Nadie ve nada, nadie sabe nada. Y cuando las cosas se ven, cuando todos saben todo y nadie dice nada, la mirada cotidiana las vuelve ajenas: "Es su problema", "Se lo merecen", "Algo habrán hecho".

Estos procesos también operan en las otras formas de exclusión cuando se generalizan. Un análisis brillante y al tiempo doloroso de tal tendencia es el libro de Daniel Jonah Goldhagen, *Los verdugos voluntarios de Hitler* (1997). Los perpetradores de la Solución Final aplicada en la Alemania nazi no han sido ajenos a la construcción social de cierta moralidad, valores y creencias aceptados por buena parte del pueblo alemán como necesarios e imperiosos. Se silencia aquello que, arbitrariamente, se convierte en "inevitable". Dura lección que aprendimos también en estas silenciosas colonias del Sur. Pero, ¿qué tiene que ver todo esto con la escuela?

La escuela de las muchas exclusiones

La útil categorización ofrecida por Castel permite ponderar mejor uno de los pocos logros que, en política educativa, los gobiernos neoliberales latinoamericanos ofrecen a sus críticos: el avance en la universalización de la escolaridad básica, lo cual estaría indicando – según afirman – una disminución progresiva (y tendencialmente total) de los índices de exclusión educativa.

Resulta evidente que el incremento en la tasa de escolarización, el aumento en el promedio de años de obligatoriedad escolar (que, en la región, pasó de un poco más de ocho años, durante los años de 1980, a casi diez a finales de la década de 1990), así como la disminución del índice de analfabetismo absoluto y de las tasas de deserción y repetición escolar, no han sido mérito exclusivo de los gobiernos neoliberales y conservadores que rigieron el destino de buena parte de América Latina durante los últimos veinte años. Los sectores populares, con sus demandas y estrategias de lucha, orientaron acciones que permiten comprender cómo estos procesos de democratización, más que generosas dádivas, fueron producto de conflictos y resistencias sociales a las políticas de exclusión promovidas desde dentro y fuera del Estado. Como quiera que sea, dos décadas de ajuste permiten reconocer que, a pesar de que los grandes problemas subsisten, los sistemas educativos son hoy, en América Latina, un poco menos excluyentes que algunos años atrás. Sin embargo, cualquier festejo apresurado puede ocultar algunas tendencias que han acompañado de forma perversa esta dinámica democratizadora.

Desde los procesos de colonización y, especialmente, en el marco de la compleja constitución histórica de los estados nacionales latinoamericanos, los sistemas educativos se desarrollaron a diferentes velocidades. Esta asincronía no sólo marcó algunas de las evidentes diferencias locales que existen cuando se compara la historia de los distintos sistemas educativos nacionales, sino también diferencias internas que explican cómo los sistemas escolares de cada país se han caracterizado por la heterogeneidad institucional y pedagógica, expresada en la configuración de circuitos educativos altamente diferenciados. La proclamada *unidad* de los sistemas educativos nacionales siempre fue, en América Latina, mucho más una aspiración que una realidad. Circuitos educacionales muy segmentados y diferenciados (en el tipo de población que atienden, las condiciones de infraestructura y de ejercicio de la función docente, materia pedagógica…) han configurado un conglomerado institucional donde la norma ha sido, casi siempre, ofrecer educación pobre a los pobres y permitir a las élites la posibilidad de acceso a una educación de excelencia. El derecho a la educación de calidad, lejos de fundamentarse en un principio de

igualdad, se ha constituido en un caro privilegio de aquellos que están en condiciones de poder pagarlo.

Los procesos de segregación incluyentes a los que se refiere Castel permiten reconocer cómo, al no haberse modificado en las últimas dos décadas esta estructura de discriminación educativa, la universalización en el acceso y permanencia a los sistemas escolares, parcial o total, se ha yuxtapuesto a una dinámica de diferenciación institucional injusta y antidemocrática. Lo de siempre: escuelas pobres para los pobres y ricas para los ricos.

Ha disminuido tendencialmente la intensidad del mecanismo histórico más eficaz de discriminación educativa (negación del derecho a la educación a los sectores populares", pero no por esto la exclusión ha desaparecido o está camino de hacerlo. Aún hoy, 39 millones de analfabetos absolutos son, en América Latina, la marca inocultable de este *apartheid educativo*. La posibilidad de disminuir estos índices no necesariamente significará el fin de las políticas de segregación, sino el refuerzo de dinámicas diferenciadoras que intensifican procesos de exclusión incluyente. Que todos tengan acceso a la escuela no significa que todos lo tengan al mismo tipo de escolarización. Esto siempre ha sido así en América Latina. Y lo es mucho más ahora, después de 20 años de ajuste. Debilitar los obstáculos que frenaban el acceso a la escuela no ha comportado el fin de las barreras discriminatorias, sino su desplazamiento hacia el interior de la institución escolar. Tonalidades diferentes en la exclusión y, consecuentemente, nuevos escenarios de segregación y resistencia. La exclusión educativa no ha cesado. Simplemente, se ha desplazado.

El escenario heredado de estas reformas se torna más dramático al reconocer que otro de los supuestos méritos del neoliberalismo no es sino el inocultable emblema de su rotundo carácter antidemocrático y excluyente. Con frecuencia, los reformadores de turno afirman que el centro de las políticas públicas son las personas. Por tanto, dicen, una política que promueva la equidad debe atender a los que se encuentran en una situación de desventaja, a los excluidos. Objetivo loable, que ha dado origen a un sinnúmero de políticas dedicadas a este tema, con un abanico medianamente amplio de programas sociales de todo tipo: acciones compensatorias, adopción de escuelas y personas ("Adopte un analfabeto", "Apadrine la escuelita de su barrio"), estímulo a la responsabilidad social de todos (especialmente, del empresariado), voluntariado, promoción de acciones filantrópicas… La profusión de propuestas y la histérica gritería que destacan sus loas suelen dar la impresión que los pobres, aunque sean cada vez más pobres, tienen quien se acuerda de ellos. Que el 2001 sea el Año Internacional del Voluntariado ha permitido la difusión de discursos que enaltecen el altruismo y la generosidad como estrategias de lucha contra la pobreza y sus efectos colaterales. "Sea amigo de los pobres" fue la consigna del momento en la avalancha de mensajes del marketing social de empresas y gobiernos, ahora sensibilizados por el color, tamaño, forma y olor de la miseria.

Pero el problema parece ser más serio. La exclusión es un estado que, por sí mismo, no explica las razones que la producen. Un analfabeto, por ejemplo,

está excluido. La condición de analfabeto nos aporta elementos para saber dónde ese individuo se encuentra socialmente, aunque no por qué. resulta evidente que existe una diferencia entre la condición del excluido (un estado) y las dinámicas de exclusión (un proceso). De tal forma, no toda acción tendiente a acabar con el analfabetismo supone acabar con las causas que lo producen. Asimismo, la disminución del número de niños que abandonan la escuela no permite, por sí sola, festejar el fin de la exclusión escolar.

La condición de excluido es el resultado de un proceso de producción social de múltiples formas y modalidades de exclusión. Como proceso, la exclusión no desaparece porque se "atacan" sus efectos sino causas. Y, para seguir con nuestro ejemplo, la causa del analfabetismo no son los analfabetos. Por esto, las políticas que, preocupadas aparentemente con la "gente", desarrollan programas que se centran en "atender" a los pobres, aunque tengan efectos compensatorios de mayor o menor alcance, no impiden o limitan la producción de nuevas exclusiones y, consecuentemente, de nuevos excluidos a ser atendidos por otros programas "sociales" en el futuro.

La consolidación de una sociedad democrática depende de las políticas orientadas a acabar con los procesos que crean, multiplican, producen socialmente la pobreza. Dos décadas de ajuste en el campo educativo demuestran el corto alcance de una serie de acciones concretas que, lejos de resolver el brutal *apartheid educativo*, dulcificaron la pobreza gracias al efecto redentor del neofilantropismo empresarial y gubernamental. Una pobreza que, al ser atacada con "sensibilidad y responsabilidad social", acabó por parecer más tenue y menos dramática, importante o incómoda. Una pobreza desprocesualizada, sin relaciones, sin vínculos. Una pobreza privada, cuya única causa y origen son los pobres, los excluidos. Una pobreza pobre, pero, gracias a la acción generosa y voluntaria de todos, no tan grave.

La exclusión y el silencio

Sin embargo, el problema más grave es que nos hemos acostumbrado a esto. Reconocemos, explícita o implícitamente, por acción u omisión, que la igualdad y la justicia social son meros artificios discursivos en una sociedad donde no hay lugar para todos, donde los beneficios de la acumulación de riqueza se concentran y hacen de ésta la región más desigual del planeta. Escuela para todos, sí. Pero derecho a la educación, para pocos. No se trata de algo nuevo, es verdad. Aunque lo nuevo parecería ser que casi nadie se indigna porque esto ocurra, que los poderosos ya ni prometen que esto no volverá a suceder. El horror ante la barbarie se ha vuelto tenue, una débil queja que se deshace ante el poder omnímodo del individualismo oportunista: "¿Para qué embarcarse en una quijotesca e inútil acción a favor de los que nada tienen?". Lo peor no es que el *apartheid educativo* continúe existiendo y se haya vuelto más complejo. Lo peor es que parezca inevitable.

La historia del zapato de Mateo, en su trivialidad e irrelevancia, sintetiza una cuestión que quizá sea insoslayable en toda reflexión sobre la relación entre la exclusión y la escuela: ¿en qué medida la práctica educativa contribuye a tomar visibles (o invisibles) los procesos sociales por los que determinados individuos son sometidos a brutales condiciones de pobreza y marginalidad?

¿Cuál es el papel de las instituciones escolares en la formación de una mirada que nos ayuda, por ejemplo, a comprender o a desconsiderar los procesos que operan cuando la exclusión se normaliza, cuando se vuelve cotidiana y pierde poder para producir espanto?

"La exigencia de que Auschwitz no se repita – afirmó cierta vez Theodor W. Adorno – es la primera de todas para la educación" (Adorno, 1995, p. 119). El desafío político de la educación se resume de forma emblemática en aquella célebre frase del filósofo de Francfort. No hay cómo evitar la barbarie si no luchamos para transformar, limitar, destruir las condiciones sociales que la producen. El silencio, la atenuación, el ocultamiento edulcorado de la exclusión la hacen más poderosa e intensa, menos dramática y, por lo tanto más efectiva.

La escuela democrática debe contribuir a volver visible lo que la mirada normalizadota oculta. Debe ayudar a interrogar, cuestionar, comprender los factores que han contribuido a la barbarie que supone negar los más elementales derechos humanos y sociales a las grandes mayorías. Debe ser un espacio capaz de nombrar aquello que, por sí mismo, no dice su nombre, que se disfraza en los grotescos eufemismos del discurso *Light*, apacible, anoréxico. El discurso cínico de nuestros gobiernos, de los mercaderes de la fe, del empresariado sensible y de los druidas tecnocraticos que, a vuelo rasante, tratan de interpretar la realidad desde las universalidades o los gabinetes ministeriales.

Al nombrar la barbarie, la escuela realiza su pequeña, aunque fundamental, contribución política a la lucha contra la explotación, contra las condiciones históricas que hacen, de las nuestras, sociedades marcadas por la desigualdad, la miseria de muchos y los privilegios de pocos. Lucha contra estas condiciones y contribuye a crear otras. Y nos permite desencantarnos del desencanto, librarnos de la resignación, recuperar o reconstruir nuestra confianza en una posible sociedad basada en criterios de igualdad y justicia. Una sociedad donde la proclamación de la autonomía individual no cuestione los derechos y la felicidad de todos. Una sociedad donde la diferencia sea un mecanismo de construcción de nuestra autonomía y nuestras libertades, no la excusa para profundizar las desigualdades sociales, económicas y políticas. Es en la escuela democrática donde se construye la pedagogía de la esperanza, antídoto limitado aunque necesario contra la pedagogía de la exclusión que nos imponen desde arriba y que, víctimas del desencanto o del realismo cínico, acabamos reproduciendo desde abajo.

Descubrir la diferencia entre dos pies descalzos

Aquella mañana, el sol tenía un brillo especial. Quizá lo fuera por la risa de Mateo, que, ya despierto, me invitaba a revolcarme con él, a morderlo, a besarlo, a cantar. Traté de imaginar qué tipo de escuela iba a tener la suerte (o la desgracia) de conocer. No lo sé… Espero que sea una que le permita distinguir la diferencia entre dos pies descalzos, entre un trivial descuido y una brutal negación. Sólo eso. Y a sentir vergüenza al descubrir que, muchas veces, sólo somos capaces de percibir la existencia de aquel que supuestamente perdió el zapato.

Para saber más

Adorno, Theodor W. (1995): Educação e emancipação, Río de Janeiro: Paz e Terra.

CEPAL (2000): Panorama social de América Latina, 1999 – 2000, Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Castel, Robert; Wanderley, L.E.; Belfiore – Wanderley, M. (1997): Desigualdade e a questão social, São Paulo: EDUC.

Gentili Pablo (1994): Poder económico, ideología y educación, Madrid: Miño y Dávila.

Gentili, Pablo; Tadeo da Silva, T.; Apple, M. (1997): Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública, Buenos Aires: Losada.

Gentili Pablo (1998): A falsificação do consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo, Petrópolis: Vozes.

Gentili, Pablo (1999): "Escuela, gobierno y mercado. Las privatizaciones en el campo educativo" en Cuadernos de Pedagogía, 286 (diciembre), pp. 96-101.

Gentili, Pablo (coord.) (2000): Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad, Buenos Aires: Santillana.

Goldhagen, Daniel Jonah (1997): Os carrascos voluntários de Hitler. O povo alemão e o holocausto, São Paulo: Compañía das letras.

Pinheiro, P. "Prefacio", en Foot Hardman, F. (ed.) (1998): Morte e progresso. Cultura brasileira como apagamento de rastros, São Paulo: UNESP.