GT 21: Educación y desigualdad social: experiencias y debates sobre la educación pública, la educación popular y la pedagogía social

La pedagogía social de Alves como gobierno de la pobreza.[1] Continuidades bio-sociales y deterministas en la educación.

Eduardo Sánchez

Estudiante de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar.

edusanchez1968@live.com

Breve introducción[2]

Este trabajo se enmarca dentro del grupo de investigación «Pedagogía Social y Escuela», coordinado por Pablo Martinis. En la búsqueda de antecedentes de la Pedagogía Social en el Uruguay encontramos el trabajo de Alberto Alves, donde analizamos su propuesta de pedagogía social como control social o «gobierno de la pobreza», «lo estamos pensando desde la perspectiva del lugar en el que clasifica, ordena, atiende, contiene a los sujetos; procesos todos mediante los cuales se instituye desigualdad al reafirmar el precepto de la inferioridad de su inteligencia» (Martinis, 2006: 28) En esta dirección resulta interesante indagar la mirada de Alves sobre la cuestión social, el sujeto que subyace de su discurso, y la jerarquización que realiza del mundo circundante (contexto) en relación a las posibilidades y límites de la escuela en su intervención educativa. En su diagnóstico considera que existía un conjunto de niños insertos en «complejos de regresión humana» que no podían ser educados en la escuela «común» y recomienda la «educación especial» para esos casos.

En el transcurso del trabajo nos resultó interesante establecer desde el análisis crítico y retrospectivo ciertas continuidades en los discursos bio-sociales en torno a lo educativo y a la pobreza.

Pedagogía Social según Alves

Son en los capítulos I, IV Y XXII del trabajo de Alberto Alves, en donde encontramos los componentes más definidos de lo que él entiende por el concepto de Pedagogía social, para ello

1 Ver Martinis, Pablo. Redondo, Patricia. (Comps). Igualdad y Educación: Escrituras entre (dos) orillas. del estante, Buenos Aires (2006). De Marinis . «Ciudad, Cuestión criminal y gobierno de las poblaciones»(2002).

2

toma investigaciones realizadas por distintos científicos sociales, especialmente sociólogos y pedagogos. También se observa la influencia del evolucionismo positivista, higienismo y de la seudociencia eugenesia.

Este autor una de las operaciones que realiza es la de diferenciar la pedagogía social de la pedagogía clásica[3], señalando que una de esas diferencias es su centro de interés, la temática que investiga y el abordaje de lo educativo. Siendo una de las demarcaciones posibles entre la «pedagogía clásica» y Pedagogía Social «la nueva y fundamental orientación» —siguiendo a Natorp — es que la primera se centra en el individuo y escuelas aisladas del mundo circunstancial (contexto). Estudian o formulan teorías psicopedagógicas desde la abstracción. En cambio la Pedagogía social parte de un marco teórico que reconoce al individuo como producto de la sociedad, en un entramado de múltiples factores que afectan y condicionan el desenvolvimiento de la personalidad del niño. Conocer el funcionamiento de la sociedad o el medio en donde se ubica la escuela podrá posibilitar la concreción de acciones desde lo educativo que modifiquen los «diversos mundos circundantes» y ejecutar «las aspiraciones biosociales de la Pedagogía».

Se propone observar y estudiar: «Los hechos relativos a la educación, sus instituciones, los problemas del profesorado, las influencias del medio sobre las reacciones de las comunidades infantiles o adolescentes, los fenómenos del lenguaje, las manifestaciones gráficas y artísticas y conjuntamente con éstos, aquellos de regresión humana, de tan sombrías perspectivas» (Alves,1949:61)

Con los objetivos: «Señalar las causas de esas formas de manifestarse de los seres humanos». «E indicar la terapéutica social que podría modificar los males apuntados, determinando con ella, las direcciones más prácticas y realizables» (Alves,1949:327)

Lo anterior podríamos señalarlo como un aporte con vigencia, introducir la mirada de una pedagogía que incorpora como dimensión educativa no sólo a la escuela sino a toda la comunidad. Esto es importante recordarlo teniendo en cuenta que desde los 90 se ha venido construyendo una *escuela ciudadela*, que marca el límite entre el afuera y adentro, se visualiza como separada del barrio, como una «protección frente a la amenaza del contexto (Bordoli,2006:103). En este sentido reintroducir la idea socio-pedagógica de escuela-comunidad, es fundamental. Pero hasta aquí llega nuestro acuerdo con Alves, porque su enfoque cambia, deja de ser dinámico para caer en un determinismo casi absoluto cuando se refiere a los mundos circundantes de «regresión o de inferiorización humana». La categorización empleada habla por sí sola, se desprende una fuerte carga de negatividad, y abarcaría lo que nosotros llamamos cuestión social.

La cuestión social o «gobierno de la pobreza»

Presentamos, aunque brevemente una mirada histórica, de mayor alcance en el tiempo sobre la cuestión social. Tener una mirada retrospectiva nos permite no caer en inmediateces ni en

3

impresionismos, más allá de los nombres que se utilicen en distintos momentos para denominar la cuestión social, podemos caracterizar sus principales componentes. Esta conceptualización por lo menos desde el período de la revolución industrial se refiere a procesos violentos de pauperización, marginación, miseria y sobretodo ha sido representada por los gobernantes y los sectores dominantes como una amenaza biológica y social que había que frenar, controlar y/o desaparecer.

Desde aquellos tiempos hasta ahora la cuestión social está marcada por las distancias entre la igualdad de derecho proclamada desde la revolución francesa y las enormes desigualdades socio-económicas-culturales que se generan en el desarrollo de la sociedad capitalista. Por lo tanto la «cuestión social» se caracteriza por una conflictividad abierta, contradictoria, de lucha de opuestos, de negaciones, pero sobretodo marcada por los intentos del Estado de gobernar o controlar las manifestaciones de malestar social (rebeliones, insurrecciones, resistencias, delincuencia, todo tipo de conductas consideradas inadaptadas e insalubres para el sistema). Con este objetivo han desplegado toda una serie de dispositivos y tecnologías —incluiríamos a la Pedagogía Social versionada por Alves— de control disciplinario sobre el individuo y bio-regulador[4] sobre la población más pobre, a esta ilusión de control es que llamamos «gobierno de la pobreza «o «gobierno de la cuestión social». Secularizado el hombre de dios ¿Quién justificaría el nuevo orden? ¿Quién clasificaría a los individuos en normales y anormales?¿Quién definirá la nueva ética y moral? Vinculado a estas repuestas —siguiendo a Foucault y De Marinis— las ciencias sociales y la medicina social jugaron y juegan un rol fundamental como dispositivos del gobierno de la población. «Conservación de la salud social y moral, pero también al mismo tiempo de la defensa del orden político, económico y social» (De Marinis, 2002)

Desde el poder bio-social es que se definirá lo que es normal y anormal, lo inadaptado, es decir ¿qué parte de la sociedad será juzgada como enferma? Claudia Kaen citando a Vasilachis de Gialdino plantea que hay tres formas de representar especialmente a la sociedad, estas son: adentro-afuera (teoría de la exclusión), arriba-abajo (teoría de la underclasse) y centro-periferia (teoría de la marginalidad). El punto en común de estas tres topologías sociales es la existencia de un mundo compartido entre dos categorías de individuo, una de las cuales está en correspondencia con la norma social dominante y la otra, se ve expulsada hacia una frontera que se desdibuja y reconstruye cada día. Estas formas de representar señalan lo que es «normal» y lo que es «anormal», con lo que se tiende a construir una identidad negativa de los sujetos pobres» (Kaen,2012:1) De estas concepciones de la cuestión social se desprenderá también la «sociedad en riesgo», y otras versiones de la sociedad amenazada. Lo interesante de una perspectiva de larga alcance es la posibilidad de ver una tensión estructural: por un lado como las desigualdades socio-económicas se manifiestan en desordenes y problemas para el sistema, de tipo: sanitarios, educativos, de inseguridad, de integración, laboral, etc. y por otro lado, como desde el poder a lo largo del tiempo se despliegan y ensayan todo tipos de dispositivos para gobernar y controlar lo imposible: la cuestión social. Lo contingente y la resistencia estarán presentes.

4

Cómo Alves desde su concepción de Pedagogía Social visualiza a la «cuestión social» y en particular a los «rancheríos»

Alves no emplea el término «cuestión social», pero nosotros, lo incorporamos porque entendemos que incluye la temática social que aborda el autor, su preocupación, sus miedos e impresiones. En el Uruguay de los años 30 y 40, la «cuestión social» se identifica con los conventillos, las casas de latas y cartón en la ciudad, y los rancheríos o «pueblos de ratas» en el medio rural. Estos procesos de empobrecimiento y «marginación» se debieron entre otros factores, a la modernización y concentración de la tierra, además de la fragmentación de la pequeña parcela y la migración del campo a la ciudad. Deberíamos señalar también, el impacto coyuntural que generó las consecuencias sociales de la crisis del 29.

El concepto que utiliza Alves para referirse a la cuestión social, es el de «complejo de regresión Humana o de inferiorización», conceptualización que deja traslucir la influencia eugenésica, haciendo referencia a unas «series de factores considerados, ya en la segunda mitad del siglo[XIX], como los condicionantes de esta situación de degeneración de la raza. Enfermedades como tuberculosis y la sífilis, intoxicaciones como el alcoholismo, condiciones de mala alimentación, etc, son consideradas por Valentín Magnan, seguidor pero modernizador de la teoría de Morel sobre la degeneración, como "causas degeneratrices"» (Alvares,1988: 30).

Es interesante ver los números para tener una aproximación cuantitativa de la cuestión social, teniendo en cuenta que nos encontramos a dos años de los «míticos» años 50 de nuestra «Suiza de América»[5]. Del relevamiento que hizo Alves en 69 escuelas de Montevideo, se desprende que la población escolar se distribuía en los siguientes habitat: 4.589 (20%) niños vivían en casa de madera-lata, 2.015 (9%) vivían en conventillos y 3.993(17%) habitan casas de departamento. (Alves, 1948: 355) En el «medio circundante rural»: los Rancheríos o «pueblos de ratas» serían unos 338 con una población de 79.508. Pero otro estudio que abarca no sólo a los pueblos de ratas sino a los que se encuentran en situaciones similares señalan la existencia de 587 núcleos con 118.546 habitantes (Pág. 200-201)Así se refería el inspector de Educación Primaria del Dpto de Lavalleja, «Sr. Atilio Marino: Merecen la denominación de pueblos de ratas. En efecto la vida que en ellos se desenvuelve es miserable bajo todo aspecto, constituyendo verdaderas lacras de la sociedad».

¿Cómo describe Alves el complejo de regresión humana tanto urbano como rural?

Refiriéndose a los conventillos: «Edificación anti-higiénica, verdaderas zonas de sombra en lo que respecta a la contaminación y de posible involución de los seres humanos» sobre la periferia de la ciudad «los focos epidémicos se estabilizan por la deficiencia de la higiene, el agua potable, de la insuficiencia de alimentación» (108-109).

A modo de ilustración y descripción compartiremos algunas citas «Quien haya recorrido la campaña del Uruguay, ha de ver, allí donde se asienta un poblado una especie de selección en

5

sentido inverso, en donde los tarados, los que llevan el estigma ancestral de los venenos esclerosantes de la sífilis, de la infección tuberculosa, de la debilidad alcohólica, viven una vida penumbral, negación de aquella propia de una simiente sana» (206) Alves considera aplicable los conceptos de Finot a nuestra campaña,

> la antropología de los míseros, demuestra que estos están degenerados en lo físico y en lo moral a la vez (…) Numerosos estudios en todos los países, prueban hasta la evidencia que la miseria hace de los habitantes de un mismo país, extranjeros radicalmente diferentes. Comenzando por el pulso y acabando por la conformación craneana en el dominio fisiológico; así como partiendo del sentido moral para llegar a la depresión intelectual, los ricos y los pobres parecen a menudo formar dos castas claramente separadas. Se ha comprobado muchas veces: los proletarios del campo y de las grandes ciudades parecense a menudo en su mentalidad, a los salvajes o los primitivos (…) y con estos restos del remoto pasado, las víctimas de la miseria acusan a menudo instintos de crueldad y salvajismos, ausencia de toda piedad (…) Así nacen esas afinidades sociales que recuerdan, a veces, las reacciones primarias de aquella oscura caverna ancestral (…) Sucede que los adultos, tienen el carácter claudicante y la voluntad relajada por el alcohol.., avanzando vacilantes por el campo de la degeneración, perpetuando la especie de la animalidad y de la costumbre (…) exaltan la virtud del vicio y forman parte de los que viven en la zona intermedia de los amorfos…deslizándose por la pendiente, sólo ven, (…) sino el derrumbe de su vidas y la de sus hijos, con la mansedumbre de una absoluta claudicación (Alves, 1949:124 -204-205-216)

¿Cuáles son las causas de la regresión?

Alves señalando los «agentes causantes del proceso de degeneración» ubica: al acervo hereditario, retardo mental(causa accidentales o hereditarios), el terreno (mundo circundante, desnutrición-alcoholismo y juego-derrumbe). Respecto al acervo hereditario, cita a Ribot «es una ley biológica según la cual los seres vivos tienden a repetirse en sus descendientes… Puede considerarse, pues el acervo hereditario como un enlace entre los antepasados y el futuro biológico, sea un mundo circundante normal o viciado»…siguiendo a Bionet «nuestros hijos reciben el déficit o el sobrante»… y luego afirma

> ese acervo hereditario que constituye el patrimonio biológico de cada ser, es algo potencial o latente que puede ser eclosión según las circunstancias, y que en los habitantes del poblado, está contenido no sólo en la forma material de cada ser biológico sino dentro de su mundo circundante (…) Y luego viene, atisbado en su traidor acecho ese elemento que es la infección (…) Y en esos organismos, incapaces del esfuerzo propio del trabajo (…) se fueron intoxicando lentamente, que dejaron prole con maldición biológica de las taras, aparece el ataque de la infección porque el terreno está preparado para la siembra, por el déficit alimenticio, la sífilis, por el alcoholismo, por el embotamiento moral, y surge el derrumbe del edificio humano (…) Se diría que son en su promiscuidad, larvas en las que se va gestando ese pálido amorfo, que sin adaptarse por carencia de valores morales al ambiente de los fuertes, camina por la vida de las negaciones y de los vicios (Alves, 1949: 207-210-213-214-217)

Como podemos observar la descripción que realiza de los rancheríos, basado en los informes elaborados por inspectores y maestros, es una construcción social que se realiza desde un lugar hegemónico de la sociedad, tiene una fuerte carga peyorativa, estigmatizante, clasista y de una moral biologizada. Como bien señala Vasilachis

> Estas definiciones de pobreza fueron construidas en términos de valores reconocidos socialmente como tales por la mayor parte de las sociedades occidentales contemporáneas. Estos valores se corresponden con las formas de ver, conocer, de diferenciar, cuando no de aceptar, de justificar y de reproducir las diferencias vigentes en esas sociedades…Estas acciones de privación son, por tanto violentas e injustas porque desconocen ese principio de igualdad esencial, del mismo modo en que lo es toda jerarquización u ordenación social que presuponga diferencias de carácter esencial entre las personas. Un gesto, una mirada de indiferencia o de rechazo, por ejemplo, pueden constituir una acción de ese tipo porque niegan, a la vez, la existencia y el despliegue del componente esencial de la persona pobre que no es considerada como un igual en el sufrimiento, en el abandono, en la desdicha (Vasilachis,2007: capítulo 4).

Escuela, mundo circundante (contexto) y sujetos en la Pedagogía Social de Alves. Los continuos en los determinismos bio-sociales ¿Cómo coloca a la escuela frente al complejo de regresión humana? La pobreza interpela a la escuela.

En general la postura de Alves respecto a lo educativo va más allá de la escuela, hace extensible su intervención en la comunidad, plantea la necesidad de comprender cuál es el mundo circundante que influye sobre el sujeto para establecer la terapéutica correspondiente. Pero éste enfoque cambia cuando la intervención de la escuela se realiza en el área del mundo circundante de « regresión humana», «La acción de la escuela y con ella la educación es limitada, porque ella no dispone de medios defensivos capaces de establecer el saneamiento social…Se vuelcan en la escuela todos los seres normales y tarados que la comunidad social arroja a la vida, condenada a educarlos en desarrollo de acción siempre inferior…los mundos circundantes en donde vive la mayoría de los escolares van anulando la obra de la escuela diariamente» (329)

Al leer este párrafo, a más de 60 años, sustituyendo algunas palabras como «saneamiento social» por «políticas sociales», «mundo circundante» por «contexto» o «escuelas A.PR.EN.D.E.R[6]». Nos sorprende como persiste en el tiempo el discurso de la imposibilidad de lo educativo o enseñanza en medios caracterizados por una profunda o extrema pobreza. Esta ha sido y es, la cuestión, que interpela a la educación. Comparando los abordajes, tanto el que realiza Alves como el que se ha venido desarrollando por lo menos desde «la reforma de Rama»[7], suele predominar lo sociológico, lo médico, lo psiquiátrico y la neurociencia sobre lo pedagógico-educativo. Es desde este enfoque disciplinar que colocan las distintas condicionantes, dificultades o imposibilidades de abordar lo educativo. Como bien señala Bordoli sobre el concepto de contexto

6
7

> Confirió al ambiente físico y biológico el valor de causa determinante de todos los fenómenos estrictamente humanos. La tesis positivista otorga al ambiente físico, biológico y social el carácter determinante de todos los productos y valores humanos (Bordoli,2006:101-102).

Lo interesante de ésta mirada es poder observar un discurso en retrospectiva a más largo plazo, permitiéndonos ver continuidades del discurso bio-social que pretende dar cuenta de los resultados educativos en relación escuela y pobreza, atribuyendo componentes «genéticos» o ambientales para explicar las desigualdades socio-económicas. Lamentablemente se hace más habitual la resignación, ciertas creencias desde el discurso hegemónico en que «los más pobres no pueden aprender» o la escuela no puede enseñar, desde este discurso da la sensación de que el «contexto» se ha fagocitado a la escuela.

«La escuela aislada sin transformaciones de ese escenario, como en el presente, seguirá batiéndose en el vacío» (335) «La escuela estructura y el medio social deforma o hace amorfos a los núcleos de niños receptibles, como sucede en el mundo circundante rural, de modo que en la edad post escolar, los alfabetizados se analfabetizan…» (Alves,1948:90-91)

Este párrafo nos presenta una contradicción, por un lado estamos de acuerdo con que la escuela no debe ser el puntal de lanza de las políticas sociales —menos aún asistencialistas—, y que la escuela sola no puede como también lo han señalado los maestros desde el año 33. Por lo anterior es bien importante tener presente ¿Qué debemos pedirle a la escuela? Tener bien claro cuáles son las funciones de la escuela; o mejor ¿Qué escuela queremos y para qué? Y esta interrogante no puede estar disociada de que sociedad queremos, es una decisión política y pedagógica. Ahora la gran discrepancia con Alves y con otros que mantienen posturas similares, lo que no puede hacer la escuela es renunciar a enseñar y/o educar, más allá del contexto. Esa es la interpelación a la que hay que dar respuesta.

¿Qué sujeto subyace o se desprende de los mundos circundantes (contexto) de regresión humana?¿Qué tipo de sujetos han construidos estos discursos?

Alves se basa en distintos autores: Lebon, Gessel, Kidd, Russel, entre otros, para sostener que el sujeto es una manifestación social y del medio, toma los conceptos de «alma colectiva»,« presión del ambiente», «consciente social», etc.

El autor a partir de lo que él consideraba «mundo circundante» realiza una clasificación de sujetos de acuerdo a su capacidad de «resistencia biosocial» o superación en relación al medio, de esta manera podemos encontrar dos sujetos bien definidos: los «vulnerables de receptibilidad» o de «receptibilidad acentuada» al «mundo circundante» son los «carentes de adaptabilidad ante la diversidad de estructuras mentales que los rodean y provocan, …son esos niños problemas en toda la vida de la colectividad social, que a veces los manifiesta en abierta peligrosidad». Son estos niños que más arriba hacíamos referencia a que la escuela no podía educar, porque la escuela no podía

superar al «mundo circundante de regresión humana», siguiendo el hilo de pensamiento del autor esta predestinación del fracaso de la escuela, sigue la secuencia en la presdestinada evolución de «niño carente, inadaptado, antisocial, a delincuente, por ser según Alves «incapaces de elevarse a la condición de animales de rebaño». (Alves, 1948: 92)

> Los hijos van sufriendo la influencia de la vida amoral; aparecen los predestinados, que al margen de la ley (…) surgirán de esos hogares contaminados por la pereza, todos esos elementos que se designan con el nombre de vagos, agregados, predelincuentes, delincuentes, en los hombres y prostitutas en las mujeres (…) Estos son en que su primitivo vivir,.. Se diría que son en su promiscuidad, larvas en las que se va gestando ese pálido amorfo, que sin adaptarse por carencia de valores morales al ambiente de los fuertes, camina por la vida de las negaciones y de los vicios (Alves,1949:216-217).

Por todos lados excesos de determinismos, deja claramente traslucir su posición «defensista de la sociedad», ellos «los otros», «lo más pobres» son la amenaza y el peligro.

El otro sujeto, «subordinado a sus condiciones de resistencia biosocial, su aprendizaje escolar está sujeto a una especie de selección o de filtraje, en el que mayor dotados, de mayor neutralidad, salen indemnes casi de esa prueba ante el choque de las reacciones sociales», (Alves,1949:92) estos son casi excepcionalmente los que logran superar al «mundo circundante» y adaptarse al medio material y simbólico que representa la escuela. En la reforma de los 90, se lo llamaba «mutantes» o también se los llama resilientes.

Por último «Restan finalmente, los núcleos que podrán constituir las elites del futuro, la escuela es, dentro de las sociedades modernas *la mejor organización de selección social*» (93) A fines de los años 40 en donde todavía a la escuela iban niños de todas las clases sociales, Alves realiza un confección del papel selectivo de la escuela, la cual seleccionará no sólo las elites del futuro sino también aquellos «irregulares», «carentes», «antisociales» «anormales», recomendaba para ellos la educación especial. Sin lugar a dudas marca una inflexión en la tradición de la escuela vareliana e integradora, al dejar al desnudo lo que era parte del curriculum oculto: la selección social.

Aquí va el argumento «La acción modificadora de la educación a los niños que están en los límites de la subnormalidad…para regular el funcionamiento de las escuelas y liceos, conviene separar de ellos a los estudiantes anormales, cuyo ejemplo es siempre perjudicial y antidisciplinario». Propone la necesidad de separar los «normales» y de los «anormales», para no generar retrocesos, estancamiento y lograr mejores resultados. Reconoce que esa educación especial es necesaria y esta impuesta por la vida social, pues los afectados por taras pueden ser transformados en seres útiles; después porque previene el delito «El pedagogo puede ejercer la más saludable influencia para aquellos infelices; educándoles e instruyéndoles los puede devolver a la nobleza de la especie» (Alves,1949: 51-52-338). Sobre lo educativo, se percibe como una dualidad en la propuesta, por un lado se encuadra en teoría de la educabilidad, en el entendido de que se tienen que dar determinadas condiciones mínimas para el logro educativo y a su vez plantea la educación especial, para aquellos que escapan al estándar de la normalidad, manifestando que es posible un abordaje

pedagógico específico y diferencial para aquellos que son muy «receptivos a los fenómenos de retardación humana» o que tienen algún tipo de «taras».

Lo interesante es observar las construcciones y representaciones del binomio: pobreza y delincuencia, aunque germinal desde los 40, sin la permanencia que tiene actualmente en los medios de comunicación. La pobreza ha estado bajo sospecha o responsabilizada de la inseguridad, de la delincuencia, de los actos vandálicos, del desorden social. Desde estos pensamientos lineales ¿qué le exigen a la escuela? Nada más que gobierne la pobreza, que neutralice su peligrosidad o que naturalice la desigualdades bajo el manto del eufemismo de la igualdad de oportunidades, se les «enseña» a no ser pobre pero no aprenden, se los quiere «capacitar» pero «no se capacitan», son responsables de su propio círculo vicioso.

La eugenesia a la uruguaya, educación y Pedagogía social como «gobierno de la pobreza»

Otro aspecto que queremos clarificar de la propuesta de Alves en torno al mejoramiento de la calidad de vida en los complejos de regresión humana, es su subordinación al higienismo y a la eugenesia, tan de moda en el mundo por lo menos hasta el final de la Segunda Guerra Mundial. Plantea tres aspectos básicos de la eugenesia: a) Constitución de la célula de la familia con elementos sanos, para tener hijos igualmente sanos b) Evitar las uniones entre seres enfermos o con taras c) Propagar los conocimientos de higiene social, afín de evitar los males producidos por las intoxicaciones y enfermedades capaces de producir taras a la especie». Siguiendo «la ciencia eugenesia procura obtener una prudente selección de la especie humana, sin llegar a los extremos con que en estos últimos tiempos se ha creído obtener una solución radical, con el procedimiento de la esterilización» Alves observa como positivo que se extienda la enseñanza de la eugenesia en la universidad, mirando la experiencia argentina, también la exigencia de certificado de salud prenupcial o se los obligue a curarse. (Alves, 1949:340- 342)

Como venimos señalando la eugenesia influye en la Pedagogía Social.

> La Eugenesia se convirtió, en los primeros años del siglo XX, en el estudio de los factores capaces de modificar las cualidades raciales de las generaciones futuras a fin de conseguir el perfeccionamiento biológico de la especie humana (…) se buscó la forma de poner en práctica medidas tendientes, desde ese momento, a detener el proceso de degeneración de la raza, que, en la mayoría de los países, se considera que se está produciendo (Álvarez,R. 1988: 29-30).

¿Por qué entender la Eugenesia como un dispositivo de control social? Porque desde su origen ha estado ligado a procesos de control de la población —ellos se refieren a la raza—, de su reproducción, de su perfeccionamiento, Galton señalaba así sus propósitos:

> Es controlar el porcentaje de crecimiento de los «ineptos», en lugar de permitirles llegar a seres aún estando destinados a parecer prematuramente en gran número. El segundo propósito es la mejora de la raza favoreciendo la productividad de los «Aptos» por medio de matrimonios tempranos y saludable crianza de los hijos (Álvarez,R. 1997: 426)

En Uruguay la corriente eugenésica se caracterizó por destacar la importancia del ambiente o el terreno como factor de degeneración, desde esta particularidad es que se visualiza como un instrumento eficaz la educación y la tradición normalista para difundir su propuesta y disciplinar a los «disciplinadores» de niños en torno a la moral biologizada. Ésta propuesta tiene un punto de apoyo en la educación, de ahí la importancia de la escuela y el otro punto de apoyo en la biología, de allí la importancia de la higiene, la salud y el poder médico. Como observamos Alves tenía un gran interés, expresado reiteradas veces en su obra, en torno al mejoramiento o perfección en la evolución humana o raza, en este sentido se puede entender su preocupación por los «mundos circundantes de regresión humana» los cuales se observaban como una amenaza y su insistencia con la denominación bio-social de la pedagogía social. Desde ésta definición de bio-social es que nosotros la consideramos como un dispositivo de control social o «gobierno de la pobreza»

Penúltima Reflexión…

El trabajo de análisis nos permitió: en primer lugar tomar contacto con su relevamiento «sociológico» y de este modo aproximarnos a datos cuantitativos de la cuestión social, teniendo en cuenta que en nuestro país no se realizaba un censo desde 1908 y que los años 50 del Uruguay han dado pie para conceptualizaciones como la «sociedad hiperintegrada», «el Uruguay feliz», etc; nos resultó novedoso los datos que arrojan la cantidad de habitantes marginados o muy pobres. Transformándose para el autor, en una preocupante «amenaza bio-social para el orden social». En segundo lugar, en este recorrido pudimos situar su abordaje y propuesta de Pedagogía social enmarcada en el «gobierno de la pobreza», y desde este lugar podemos considerar a Alves como «un adelantado» en plantear dispositivos, tecnologías, categorización, representaciones que van a ser desarrolladas masivamente en los años 90. Este breve paralelismo nos permitió observar, que tanto en el presente como en el pasado, cuando se colocó la pobreza como problema educativo se realizó desde representaciones discursivas: negativas, anulativas, estigmatizadoras y como imposibilidad de lo educativo. Predominando lecturas deterministas y bio-sociales que asocian los fracasos cuantitativos de la educación con la los «contextos vulnerabilidad social», toda una serie de obstáculos neurológicos, fisiológicos, simbólicos, socio-culturales, de códigos, que son señalados como responsables de que los niños pobres no puedan aprender. La «escuela alfabetiza y los medios analbabetizan» como afirmaba Alves y los reformadores de los 90. «La problemática específica de la desigualdad educativa recién es reconocida e incorporada de manera consistente como temática válida en las investigaciones socioeducativas de los países centrales, a partir de la posguerra de la Segunda Guerra mundial, asumiendo en general una postura naturalizadora —con sus variantes neodarwinianas; biologisistas o individualistas/autoresponsabilizantes— del fenómeno durante las décadas del 50 y del 60 del siglo XX… Desde estas visiones, las diferencias sociales se transmutan en diferencias entre naturalezas, predeterminadas ya desde el nacimiento. A través de estos argumentos se ocultan las verdaderas causas de la desigualdad social, favoreciendo explicaciones que se basan en la supuesta deficiencia innata de la población pobre» (Kaplan,2008:18-24) Lo interesante de la

mirada retrospectiva es que nos permite denunciar que las novedades en los discursos socio-bio-educativos, tienen ya algunas décadas.

Por otro lado, nos permite pensar en la tensión que atraviesa hoy tanto en la educación como en la pedagogía social entre la restitución de derechos o «gobierno de la pobreza», porque no se trata de la misma cosa, se hace necesario parafraseando a Bourdieu tener una vigilancia epistemológica de nuestro trabajo en el terreno social y educativo, nos exige someter a la critica nuestra propia práctica y seguir insistiendo con «obstinación» con una vieja bandera, el derecho a la igualdad. Volver a colocar la igualdad como punto nodal, nos permitiría superar el egoísmo que condena a la civilización actual, entendida la igualdad no como homogeneidad, sino como un derecho para garantizar una democracia universal y en la diversidad, donde aceptemos la diferencia pero no la desigualdad. Como nos han enseñado, marcando un camino y dibujando alternativas, nuestros pedagogos rioplatenses: Puiggros, Dussel, Frigerio, Redondo, Martinis, Bordoli, entre otros, tomando sus aportes afirmamos la necesidad de colocar lo educativo en el lenguaje de las contradicciones, superando los determinismos. Esto se logra con la convicción de que lo educativo es un derecho natural que nos ha constituido en humanidad, por lo tanto ha de garantizar a todos la transmisión de su experiencia para que las nuevas generaciones se apropien de ella, y sean protagonistas de su transformación en el devenir de continuidades y rupturas. En la multidireccionalidad, encontremos un mejor camino que el que hemos transitado.Citando Giroux, de lo que se trata es de «la posibilidad de la utopía puede ser devuelta al dominio público» (2012:51)

Desde estos lugares del pensamiento, se desprende nuestra crítica, que mira el pasado y repica en el presente, cuando la sociología ocupa el lugar de la pedagogía, cuando los determinismos ocupan el lugar de la dialéctica y la impotencia niega la posibilidad de la educación y, cuando la política esquiva el fundamento de su existencia: hacer de lo imposible, otras posibilidades. Insistir con el mandato del derecho a la educación y a la igualdad: se hace imprescindible.

Bibliografía

Álvares, Raquel (1988) «Eugenesia y Control Social». Consejo superior de investigaciones científicas (CSIC). Disponible en http://hal.Hande.Net/10261/27649digital.csic.es/bitstream/10261/27649/sad.dig-IH-Alvarez. Acceso: Abril 2013.

Alves, Alberto (1949) *Pedagogía Social*. Montevideo. Imprenta Nacional.

Bordoli, Eloísa (2006) «Metamorfosis de un discurso. Una Nueva forma de entender la relación medio/escuela» en Martinis (comps). *Pensar la Escuela más allá del contexto*, Montevideo, PsicoLibros

De Marinis, P. (2002) «Ciudad, “Cuestión criminal” y gobierno de poblaciones». Buenos Aires. *Política y Sociedad*, vol. 39 Núm. 2

Dussel, Inés (2003) «La escuela y la crisis de ilusiones» en Inés Dussel y Silvia Finocchio (comps) *Enseñar Hoy. Una Introducción a la educación en tiempos de crisis*, Buenos Aires Fondo de Cultura Económica.

Focault, Michel (2008) *Genalogía del Racismo*, Buenos Aires, Editorial Altamira

Giroux, Henry (2012) *La educación y la crisis del valor de lo público*. Montevideo Criaturaeditora.

Kaen, Claudia (2012) «Discurso de la pobreza en el campo académico y estigmas construidos» en *Margen* Nº65, http://www.margen.org/suscri/margen65/kaen.pdf

Kaplan, Carina (2008) *Talentos, dones e inteligencia. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires, Ediciones colihue.

Martinis, Pablo (2006) «Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”» en Martinis y Redondo (comps), *Igualdad y Educación. Escrituras en (dos) orillas.* Buenos Aires, Del Estante Editorial.

Puigrós, Adriana (2010) *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*. Buenos Aires, Ediciones Colihue.

Ruiz, Esther (2007) El «Uruguay prospero» y su crisis.1946-1964 en *Historia del Uruguay en el siglo XX, varios autores, Montevideo, Ediciones Banda Oriental.*

Vasilachis,Irene (2007) «El aporte de la epistemología del sujeto conocido al estudio cualitativo de las situaciones de pobreza, de la identidad y de las representaciones sociales» en www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/…/290/638