

Política de la despolitización y tecnócratas en la enseñanza

Política de despolitização e tecnocratas na educação

Alma Bolón¹

Universidad de la República, Montevideo – Uruguay

Recebido em: maio de 2024.

Aprovado em: maio de 2024.

Como citar este trabalho:

BOLÓN, A. Política de la despolitización y tecnócratas en la enseñanza. *Traços de Linguagem*, v. 8, n. 2, 11-20, 2024.

♦ **RESUMEN:** En un primer momento, me propongo considerar un corpus constituido por algunos enunciados que incluyen los términos “desigualdad”, “vulnerabilidad”, “pobreza”, “igualdad”, “equidad” y “educación”. En un segundo momento, la propia constitución de esta “constelación” de signos me llevará a reconsiderar algunos aspectos de la teoría del valor saussureana, en aras de mostrar no solo su actualidad y su operatividad analítica, sino también una manera de entender la articulación de *langue et discours*.

♦ **PALABRAS CLAVE:** igualdad, vulnerables, (neo)liberalismo, Saussure, teoría del valor

♦ **RESUMO:** Num primeiro momento, proponho considerar um corpus constituído por algumas afirmações que incluem os termos “desigualdade”, “vulnerabilidade”, “pobreza”, “igualdade”, “equidade” e “educação”. Num segundo momento, a própria constituição desta “constelação” de signos levar-me-á a reconsiderar alguns aspectos da teoria saussureana do valor, de modo a mostrar não só a sua relevância e a sua operacionalidade analítica, mas também uma forma de compreender a articulação de *langue et discurso*.

♦ **PALAVRAS-CHAVE:** igualdade, vulnerável, (neo)liberalismo, Saussure, teoria do valor

1. “Educación / Enseñanza” y su actual constelación de signos

Empecemos por la definición de “educación” que proporciona Pablo da Silveira, el ministro de Educación y Cultura del actual gobierno uruguayo (2021-2025). Su artículo “La reforma que esperamos”, aunque sin fecha, manifiesta un tono programático, fuertemente preelectoral, y así comienza: “Llevando las cosas a lo esencial, un sistema educativo es una macro-estructura integrada por tres componentes: un sistema de gobierno, un sistema de financiamiento y un sistema de gestión”².

A pesar de la inicial promesa de atenerse solamente a “lo esencial”, esta definición de “educación” no define lo específico -“lo esencial”- que hace a la educación, diferenciándola. Notoriamente, esta definición de “educación” que propone el ministro de Educación y Cultura también puede corresponder a la salud, o a la vivienda, o a la cultura, o a un kiosco, o a una zapatería, o a una familia, o a una cooperativa, o a un museo, o a una orquesta: en todos estos ejemplos es posible encontrar los mismos tres componentes (gobierno, financiamiento, gestión) aunque las escalas y la complejidad

¹ Professora Doutora da Universidad de la República, Montevideo – Uruguay. E-mail: abolon@vera.com.uy

² Pablo da Silveira, “La reforma que esperamos” in <https://www.montevideo.com.uy/ZZZ-No-se-usa/Por-Pablo-da-Silveira-uc18001>, consultado el 8/II/2024.

obviamente varían en el caso de una familia o en el caso de la salud o de la educación o de un pequeño comercio. La radical ausencia de especificidad de la definición del ministro revela su matriz tecnocrática: el discurso tecnocrático, producido para un inmediato consumo global, debe generarse y circular absolutamente despojado de historicidad y de conflictos, es decir, de singularidades. Esta ausencia de marcas singularizantes -esta condición de discurso abstracto desarraigado- paradójicamente produce efectos de veracidad, de discurso serio y científico: un discurso helado, desapasionado, supuestamente descriptivo de “la realidad”.

Se objetará que el ministro no está definiendo “la educación”, sino “un sistema educativo”: está definiendo solo un esqueleto, comparable al esqueleto del macro sistema de la salud, del macro sistema de una orquesta o del macro sistema de una familia, todos compuestos por un sistema de gobierno, un sistema de finanzas y un sistema de gestión (en todos los casos, hay quienes toman decisiones que marcan rumbos mínimos o ambiciosos, hay dinero que ingresa para el sustento y hay criterios planificados o improvisados para su gasto).

El problema, justamente, radica en esa aparente confusión entre “educación” y “sistema de educación”, como si al definir el segundo quedara definido el primero, como si el segundo abarcara el primero. Se trata, a mi juicio, de una confusión deliberada, ya que hablar de “educación” impone hablar de sus significados, de sus principios, de sus sentidos, de su historicidad, de sus conflictos y de sus equívocos. En cambio, hablar de “un sistema de educación” permite el despliegue del discurso tecnocrático, con su fobia a la historicidad y al conflicto, con su pretensión de neutralidad técnica y de rigor científico. Por cierto, estas pretensiones de neutralidad y de rigor, aunque muy extendidas y requeridas, son muy inconvenientes en instituciones como la educación, depositarias de mandatos políticos en conflictivo devenir histórico, entramados en los irreductibles deseos humanos de saber. Volveremos sobre esto más adelante.

Para el ministro de Educación y Cultura, no obstante su doctorado en Filosofía, la Educación puede ser confundida con el “sistema de la Educación”, así como puede y debe haber equivalencia jerárquica entre el componente “gobierno” y el componente “gestión” (cuando no sucede que el componente “gobierno” quede acorralado entre el componente “finanzas” y el componente “gestión”). Esta confusión que no es tal, entre “educación” y “sistema de educación”, es tanto más inquietante cuanto que alimenta en el texto ministerial una reflexión sobre “la reforma” de inspiración liberal/neoliberal que el ministro se propone realizar³.

Porque, en efecto, el texto ministerial está sobre todo destinado a promover una reforma privatizadora de la enseñanza pública uruguaya consistente en la transferencia al sector privado de fondos presupuestales pertenecientes a la enseñanza pública, y, complementariamente, en la imposición al sector público de criterios y políticas de gestión privadas. Concluyendo su texto, el ministro escribe:

La pregunta que tenemos planteada no es, por lo tanto, cuánto de bueno y cuánto de malo hubo en lo que se hizo hasta ahora en materia educativa. La pregunta es cuánto debemos hacer todavía si queremos crear procesos autosustentados de mejora de la calidad educativa y de

³ No me detendré en la caracterización rigurosa - liberal o neoliberal- de este ministro que, por un lado cita a Stuart Mill: «Ya en 1859 (es decir, bastante antes de la reforma de José Pedro Varela) John Stuart Mill decía: “Si el estado se decidiera a exigir una buena educación para cada niño, se ahorraría la preocupación de suministrarla» y, por otro lado, propone que los docentes sean pagos de acuerdo a “los logros” que alcanzan con sus alumnos, es decir, que el Estado estipule perentoriamente con criterios empresariales productivistas la retribución de profesores y maestras, mientras transfiere fondos públicos al sector de la enseñanza privada. Pablo da Silveira: “La reforma que esperamos”.

aumento de la igualdad de oportunidades. Si la respuesta a esa pregunta consiste en decir que todavía falta mucho, entonces tal vez terminemos por admitir que aún nos espera la reforma de los pilares mismos sobre los que ha funcionado tradicionalmente nuestra enseñanza (Da Silveira, s/f).

Casi mágicamente, lo que para el incipit del texto del ministro Da Silveira eran los tres componentes que definían al “sistema de educación” (*gobierno, financiación, gestión*), para su conclusión, y sin que intervenga explicación alguna, esos tres componentes del sistema pasaron a ser “los pilares mismos sobre los que ha funcionado tradicionalmente nuestra enseñanza” y, en consecuencia, lo que debe ser reformado. Salvo que el equívoco de la expresión “los pilares mismos sobre los que ha funcionado tradicionalmente nuestra enseñanza” permita aludir, sin jamás haberlos nombrado previamente en su texto, a los tres principios fundadores de la enseñanza pública uruguaya.

Porque la educación en Uruguay, desde 1876, reposa sobre tres pilares -tres principios-: laicidad, gratuidad y obligatoriedad. Véase lo que dice la página Wikipedia al respecto, refiriendo precisamente lo que son esos tres significantes ordenadores de la tradición escolar uruguaya:

En la **educación pública uruguaya**, son principios fundamentales la laicidad, gratuidad y obligatoriedad, tal como fueran proclamados por José Pedro Varela en la reforma de 1876. Según un estudio de la UNESCO de 2011, la educación uruguaya garantiza igualdad al poseer características institucionales que impiden la mercantilización de la educación, la educación de Uruguay favorece la equidad⁴.

Fuera de que compartamos o no compartamos el juicio elogioso de la Unesco con respecto a la educación uruguaya, no hay duda de que laicidad, gratuidad y obligatoriedad son los tres principios, con existencia jurídica, institucional e ideológica, que construyeron la enseñanza uruguaya. Por cierto, esto no significa que se trate de signos unívocos y consensuales, todo lo contrario: en cada ocurrencia el conflicto por sus sentidos se actualiza (Bolón [2021] 2023). De este modo, estos “principios fundamentales” cargan con significados políticos e históricos ajenos a la pretendida ahistoricidad y apoliticidad de los tres componentes del “sistema educativo” del ministro. En el desarrollo del texto del ministro, así como (voluntaria o involuntariamente) se confunden “educación” y “sistema educativo” y, finalmente, “enseñanza”, también se confunden los tres “componentes” del sistema -gobierno, financiación, gestión- con los tres principios sobre los que se construyó la enseñanza pública uruguaya: laicidad, gratuidad, obligatoriedad. Esta confusión, dado el silenciamiento de los tres principios y el desarrollo textual de los “tres componentes”, actúa a favor del protagonismo de estos tres últimos, echando olvido y desmemoria sobre laicidad, gratuidad y obligatoriedad.

Al mismo tiempo, en esa conclusión de Da Silveira aparece como deseable “crear procesos autosustentados de mejora de la calidad educativa y de aumento de la igualdad de oportunidades”. La expresión “procesos autosustentados” *a priori* parece evocar algo positivo: un proceso de autonomía, de no dependencia, algo así como una forma de emancipación; sin embargo, en este texto ministerial, para nada se trata de una emancipación intelectual -ideal educativo de la Ilustración. Por el contrario, con la

⁴ Cito el inicio del artículo “Sistema educativo de Uruguay” en *Wikipedia*, https://es.wikipedia.org/wiki/Sistema_educativo_de_Uruguay

expresión “procesos autosustentados” el ministro procura trasladar a la enseñanza la fórmula “desarrollo sustentable” preconizada por los organismos internacionales que sostienen el extractivismo, el monocultivo y el saqueo de materias primas, mientras incorporan el discurso sobre el “cuidado del planeta”. Se trata pues de una expresión nítidamente anclada en el discurso económico productivista que sigue forjando nuevos eslóganes simpáticos para seguir perpetuándose. Tan es así que, para el ministro, con los “procesos autosustentados” se trata de quitarle al Estado la potestad de financiar las instituciones de enseñanza pública y de obligar al Estado a que transfiera directamente los fondos públicos a las instituciones privadas o a los padres deseosos de ser “consumidores de educación” (sic) fuera del ámbito público. Se cumpliría así con “la mejora de la calidad educativa” y, más sorprendentemente, se cumpliría así con un “aumento de la igualdad de oportunidades”.

Es completamente falso que, como sostiene el ministro Da Silveira, “el Estado decide por sí mismo cuál es la clase de educación que merece ser financiada y le niega todo apoyo a las restantes, aun cuando miles de padres razonables las prefieran”: en Uruguay las instituciones privadas de enseñanza gozan de exoneraciones impositivas con las que, en cambio, las instituciones públicas de enseñanza están obligadas a cumplir. A pesar de esta grosera falsedad fáctica, sobre todo debería llamarnos la atención el razonamiento seguido por el ministro: para “el aumento de la igualdad de oportunidades” es deseable transferir dinero de la enseñanza pública a la enseñanza privada⁵.

Para este ministro, “el aumento de la igualdad de oportunidades” ocurrirá cuando los padres que quieren y no pueden enviar a sus hijos a la enseñanza privada, reciban el apoyo del Estado para cumplir con ese deseo. Esta falacia supone que la enseñanza privada es homogéneamente superior a la enseñanza pública y que, por lo tanto, es universalmente más deseable, aunque hay “miles de padres” que no pueden cumplir con ese deseo, porque no cuentan con el dinero necesario y el Estado se lo niega.

El razonamiento falaz simula creer que, si todos los padres pudieran enviar a sus hijos a la educación privada -presuntamente mejor que la pública- entonces, así sí se habría alcanzado la “igualdad de oportunidades”. La falacia está al servicio de un recurrente mecanismo neoliberal: la transferencia de fondos públicos a las empresas privadas; no obstante, además de esta defensa del saqueo de los fondos públicos, resulta particularmente indignante la tergiversación del principio de igualdad, principio fundador de la escuela pública uruguaya. Tradicionalmente lo que pretendió, y a menudo logró, producir igualdad de oportunidades fue la integración de todos los niños, vinieran de donde vinieran, en los mismos bancos escolares. El uniforme escolar, túnica blanca y moña azul, hoy tan criticado, pretendía materializar ese espacio de provisoria pero indeleble igualdad que era una clase en un aula compartida. Por cierto, se trataba de una ficción, de la ficción de la igualdad; esta ficción, en la que participaban escolares y maestros, batallaba en el espacio de la clase contra otra ficción mucho más letal: la ficción de la desigualdad. Y quien desafiaba y se enfrentaba con la ficción de la desigualdad era

⁵ Cito el pasaje *in extenso*: “Un segundo principio que gobierna el financiamiento de la enseñanza dice que las preferencias de los padres en materia educativa no deben tener ningún efecto sobre la distribución de los recursos: el Estado decide por sí mismo cuál es la clase de educación que merece ser financiada y le niega todo apoyo a las restantes, aun cuando miles de padres razonables las prefieran. Esto tiene consecuencias, en primer lugar, en materia de igualdad de oportunidades. Los hijos de padres en buena posición económica tienen a su alcance oportunidades educativas que no están al alcance de la mayoría. Pero, en segundo lugar, este sistema actúa como un freno contra todo esfuerzo por mejorar la calidad de la enseñanza. Como la enseñanza financiada por el Estado es un monopolio de hecho para el 80 por ciento de los consumidores de educación, no hay razones para ponerse nervioso ante la posible competencia de propuestas más innovadoras que se generen en otros lados” Pablo da Silveira, s/f.

la ficción de la igualdad, en el espacio de la escuela pública. Así, una de las citas más difundidas de José Pedro Varela, fundador de la escuela pública uruguaya, afirma:

Los que una vez se han encontrado juntos en los bancos de una escuela, en la que eran iguales, a la que concurrían usando de un mismo derecho, se acostumbran fácilmente a considerarse iguales, a no reconocer más diferencias que las que resultan de las aptitudes y las virtudes de cada uno: y así, la escuela gratuita es el más poderoso instrumento para la práctica de la igualdad democrática (Varela [1874] 1964, p.95).

Hoy, el ministro toma a contrapelo este mito salvífico para proponer una especie de mal chiste capitalista: con la desigualdad se termina cuando todos los padres son padres pudientes que envían a sus hijos a las escuelas privadas. Para esta falacia, para esta broma triste, es necesario haber reducido la igualdad -principio político insobornable- a la expresión oriunda del marketing “igualdad de oportunidades”.

Con ánimo semejante, el 8 de marzo de 2021, el ministro Da Silveira escribía en Twitter:

Mujeres y hombres. Dos caras de una misma especie humana. Socios en la aventura de construir un mundo mejor. Igualdad, equidad, reconocimiento, empatía, oportunidades, son los ingredientes de una vida más justa y más humana. Feliz día a todas!⁶

A ojos vistas, aunque encabece la enumeración, la igualdad resulta menoscabada al ser llamada “ingrediente”, ya que otorga a ese principio político intangible una materialidad medible, cuantificable, dosificable. Casi podría pensarse que, en ese tweet, el ministro da la receta culinaria de la “vida más justa y más humana”; al nombrar los ingredientes, solo le faltó decir las cantidades (tres cucharadas de igualdad, un vaso de equidad, dos tasas de reconocimiento, una rebanada de empatía, una docena de oportunidades... para lograr una buena “vida más justa y más humana”). En la enumeración, las posiciones de “igualdad” y “oportunidades”, como una especie de alfa y omega, acercan el principio político a la ya vista “igualdad de oportunidades”. También, mediante esta enumeración, la igualdad, principio político radical, queda subsumido en una lista de rasgos o de actitudes psicológicas, varios de los cuales -“reconocimiento”, “empatía”- saturan los manuales de autoayuda.

Meses después, hablando en una conferencia madrileña organizada por la agencia de noticias Efe y Casa de América, el ministro anuncia el futuro, aunque en modesto presente: “El futuro en la educación es híbrido”⁷. En un zigzag discursivo el ministro oscila entre afirmar que la enseñanza a distancia “no fue simplemente una herramienta de emergencia que usamos durante la pandemia” y sostener que “de todos modos [...] por más tecnología que haya, la presencialidad es insustituible”. En una suerte de ejercicio de preterición -estoy hablando de lo que digo que no hablo-, el ministro propagandó la enseñanza a distancia, mientras expresaba objeciones, así como declaró la superioridad insuperable de la enseñanza presencial, mientras declaraba imprescindible la enseñanza virtual. Este juego de zigzag argumentativo es trivial, ya que el ganador era conocido de antemano: “en la educación híbrida se basa el programa ideado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OIE) para apoyar la Transformación Digital de los Sistemas Educativos en Iberoamérica”. Igualmente esperables son los objetivos de esta

⁶ Disponible en <https://twitter.com/pdasilve/status/1368885130601828352>, consultado el 8/II/2024.

⁷ Periódico *la diaria*, 16/XI/ 2021, Montevideo. Disponible en <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2021/11/pablo-da-silveira-en-madrid-el-futuro-en-la-educacion-es-hibrido/> consultado el 8/II/2024.

“Transformación Digital”: "sistematizar aprendizajes, igualar las posibilidades de desarrollo de la educación a distancia, que también son muy desiguales en el mundo y atender a toda la complejidad del fenómeno". De hecho, el desarrollo de “la educación híbrida” consistirá en el desarrollo de la educación a distancia; así, la “hibridez” suena bastante poco “híbrida” y bastante homogénea, pero poco importa, porque todo sucederá en aras de “igualar las posibilidades...”.

En esta defensa ministerial de la “educación híbrida” / “educación a distancia”, “la vulnerabilidad” y “los vulnerables” aparecen con recurrencia como categorías presuntamente beneficiadas por la “Transformación Digital”, “la hibridez” y la “educación a distancia”. Por cierto, desde que los organismos internacionales imponen a la enseñanza el equipamiento masivo en dispositivos tecnológicos, y la consiguiente adaptación de la enseñanza y de la vida escolar a la no presencialidad, el argumento vendedor es la “democratización”, la expansión del “acceso” y el crecimiento de los ingresos y egresos de estudiantes. Esto se impuso en países de gran superficie y múltiples accidentes geográficos y en países pequeños sin accidentes geográficos y cuya distancia mayor no supera los 550 kms, como es Uruguay. Hasta aquí lo conocido.

Ahora bien, según los diccionarios de uso corriente, “vulnerabilidad” supone la capacidad de ser herido, la existencia de una fragilidad o de una debilidad, tanto física como psicológica. Si bien puede emplearse para referir una fragilidad colectiva, por ejemplo geográfica, “los Países Bajos, en donde cerca del 60 % de la población es vulnerable a las inundaciones”⁸, o fisiológica “las personas mayores son vulnerables a las temperaturas extremas”, también suele emplearse para designar una fragilidad psicológica individual: “Según los médicos, esos tests demuestran una degradación cognitiva que pone a mi padre en situación de debilidad psicológica y por lo tanto de vulnerabilidad”⁹. De hecho, “la vulnerabilidad” parece referir una fragilidad individual, individualmente anclada e individualmente experimentable. Tal vez por eso, cuando “vulnerabilidad/vulnerables” pasa a circular por el discurso socio-económico, aparece con la especificación “la vulnerabilidad social”, desactivando lo que podría entenderse en primera instancia, a saber, una vulnerabilidad individual de orden físico o psicológico. Esto sucede en investigaciones que, a comienzo de los años 2000, buscan conceptualizar la “vulnerabilidad”, e incluso promoverla como una categoría explicativa nueva, correspondiente a la nueva etapa del capitalismo neoliberal. Esto es notorio en la obra *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*, de Roberto Pizarro¹⁰; ajeno a cualquier perspectiva discursiva, el autor asume la tarea de describir esa nueva realidad latinoamericana que es “la vulnerabilidad” y que se encuentra, según su parecer, en estrecha relación de correspondencia con el nuevo modelo económico, el neoliberalismo. Con un enfoque sociológico (determinación de lo social por lo económico) y con una filiación explícitamente anti(neo)liberal, el autor se aboca a diferenciar “vulnerabilidad”, “marginalidad” y “pobreza”: si la “marginalidad” se corresponde con el momento de la “industrialización por sustitución de importaciones” y la “pobreza” solo indica un nivel de ingresos, en cambio, la “vulnerabilidad”:

se ha constituido en un rasgo social dominante en América Latina. Los impactos provocados por las formas de producción, las instituciones y los valores que caracterizan al nuevo patrón de desarrollo en los países de la región

⁸ Ejemplo extraído del periódico Libération, 3/1/2024.

⁹ Ejemplo extraído del periódico Paris Match, 3/1/2024 <https://www.parismatch.com/people/anthony-delon-ma-soeur-anouchka-nous-cache-la-detresse-dont-souffrait-notre-pere-233281>

¹⁰ Roberto Pizarro, *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina* División de Estadística y Proyecciones Económicas, Cepal, Onu, Santiago de Chile, 2001.

han dejado a los grupos de bajos ingresos y a las capas medias expuestos a elevados niveles de inseguridad e indefensión (Pizarro, 2001, p.7).

Independientemente de lo inconducente que es la pretensión de distinguir “pobreza”, “marginalidad” y “vulnerabilidad” como quien distingue “osos”, “peces” y “gatos”, a mi modo de ver, los rasgos “inseguridad e indefensión” identificatorios de la “vulnerabilidad” apoyan y acrecientan la dimensión individual -emocional- del concepto que el autor intenta establecer. Dicho de manera más cruda, “vulnerabilidad” es un término que despolitiza la política, a pesar del atribuido origen en la economía neoliberal, ya que psicologiza, convirtiendo en experiencia subjetiva individual lo que es relación política. Esto aparece confirmado cuando el autor afirma:

el enfoque de vulnerabilidad al dar cuenta de la “indefensión, inseguridad, exposición a riesgos, shocks y estrés” (Chambers, 1989), provocados por eventos socioeconómicos extremos entrega una visión más integral sobre las condiciones de vida de los pobres y, al mismo tiempo, considera la disponibilidad de recursos y las estrategias (Pizarro, 2001, p.12).

Ahora, “vulnerabilidad” no solo se manifiesta como “indefensión” e “inseguridad”, sino como “shocks” y “estrés”, es decir, fenómenos típicamente individuales y subjetivos -psicológicos-, provocados por “eventos socioeconómicos extremos”, expresión paralela a “eventos climáticos extremos”, como las inundaciones a las que son “vulnerables” tantos habitantes de los Países Bajos (cf. supra).

Se objetará: sí, es psicológico, y pertenece a la psicología social, ¿cuál es el problema? El problema radica en el absoluto traslado de responsabilidades que se produce con esta psicologización de las relaciones políticas. Porque si los pares “explotados” / “explotadores” o “pobres” / “ricos” o “esclavos” / “amos” u “oprimidos” / “opresores” presuponen una relación interna insoslayable (hay “explotados” porque hay “explotadores”; hay “pobres” porque hay “ricos”, hay “esclavos” porque hay “amos”, hay “oprimidos” porque hay “opresores”), ¿en cuál relación opositiva participa “vulnerables”? ¿En el par “vulnerables” / “invulnerables”? Pues no, porque los “shocks” y el “estrés”, inclusive la “inseguridad” no son patrimonio exclusivo de los “vulnerables”, o de lo que el autor imagina cuando piensa en los “vulnerables”. Los “vulnerables” surgen entonces como producto del sistema neoliberal, producto que se forja en ciertas subjetividades carentes de “recursos y de estrategias” para evitar la experiencia subjetiva de la “indefensión” y la “inseguridad”. Estamos lejos de la experiencia de la explotación, o de la experiencia de la pobreza o de la esclavitud: estamos ante una fragilidad subjetiva, ciertamente explotada por el capitalismo, que aprovecha esa debilidad, esa “indefensión”.

Así visto, resulta comprensible el éxito discursivo que tuvieron “vulnerabilidad” y “vulnerables”. Aunque a menudo pensados, como es el caso del autor que estamos comentando, como conceptos que permiten y obligan a políticas gubernamentales y no-gubernamentales de protección o de compensación de esas “vulnerabilidades”, los términos “vulnerabilidad” y “vulnerables” resultan perfectamente admisibles para perspectivas adversas a cualquier forma de estatismo o de onegeísmo. Así por ejemplo, más de veinte años después del libro de Roberto Pizarro sobre la “vulnerabilidad social”, el ministro liberal/neoliberal Da Silveira la invoca, con pretensiones de antídoto discursivo y eliminando el adjetivo “social”. Esto sucede en la misma intervención en la que el ministro liberal/neoliberal anuncia: “el futuro de la educación es híbrido”, entendiéndolo por esto la sujeción a dispositivos electrónicos que sustituyen la copresencia en el salón de clases por la difusión de videos, grupos WhastsApp, plataformas, canales de televisión, y algoritmos que hacen las veces de docentes (p.ej. plantean y corrigen

pruebas y exámenes de múltiple opción). La referencia recurrente a “los vulnerables” solo pretende dorar la píldora de la cruda opción empresarial, en este caso, del ministro Da Silveira ¹¹. Véase si no:

Muchos fenómenos de la educación presencial se trasladan a la virtual. Los vulnerables son los mismos. Los que menos se conectan, los que terminan menos tareas en el mundo virtual son los que menos aprenden, los que más repiten, los que más temprano abandonan en el mundo real, lo que es una prueba de que esa clase de vulnerabilidad y desigualdad son realmente muy duras y hay que trabajar mucho al respecto”, subrayó (Da Silveira, in *la diaria*, 2021).

Más allá de las intenciones de quienes trajeron el término “vulnerabilidad” desde el ámbito de la fragilidad psicológica hasta el ámbito político y social, lo cierto es que ese traslado permite, como dije, despolitizar la política, produciendo una categoría –“los vulnerables”- saturada de efectos de evidencia en nuestras sociedades crecientemente desiguales. Y, “evidentemente”, “los vulnerables” constituyen una categoría de individuos necesitados de ayudas y asistencias, dados los rasgos psicológicos que los fragilizan. Por cierto, en esta psicologización a ultranza de la política, la “vulnerabilidad” encuentra su superación en la “resiliencia”; ambos rasgos, ajenos a la política, solo refieren cuán dura o cuán carcomida es la dentadura de quien se entrega, o no, a “la lucha por la vida”. Tanto “vulnerabilidad” como “resiliencia” encuentran también su marco ideológico en la llamada “psicología positiva”, ideología en cuya transmisión se especializa la Universidad Católica de Uruguay, de la cual es autoridad el actual ministro de Educación y Cultura.

A mi juicio, a pesar de sus buenas intenciones, Roberto Pizarro fracasa en su intento de fundar fácticamente la diferencia entre “marginalidad”, “pobreza” y “vulnerabilidad”: como consecuencia, en muchos de sus empleos, un término parece equivalente del otro y sustituible sin inconveniente. Pero tal equivalencia es limitada, porque “vulnerabilidad” arrastra su carga de fragilidad psicológica, de ausencia de fuerza para superar “shocks” y “estrés”, cosa que claramente no sucedía necesariamente con “pobreza”, indisolublemente ligado a “riqueza”. Un desliz que, diluyendo el estigma que la modernidad imprimió en “pobre” en el más “empático” -porque más psicológico- signo “vulnerable”, termina concentrando en el individuo la responsabilidad completa de su situación: no hay más relaciones “explotados/explotadores”, ni “pobres/ricos”, ni “marginados/centrales”, ni “oprimidos/opresores”, ni “amos/esclavos”, solo hay “vulnerados”, es decir, individuos de psiquis frágil, merecedores de “ayudas”, “asistencia”, “planes”, etc.

2. “Enseignement” en la constelación de signos saussureana

Las lecturas realizadas del *Cours de linguistique générale* tomaron dos grandes rumbos sucesivos, aunque hoy coexistentes. Uno supuso la identificación de una serie de antinomias: lengua y habla, significante y significado, sincronía y diacronía, individual y social, sistema y funcionamiento, sintagma y paradigma, etc. Otro destacó la teoría del

¹¹ Digo opción empresarial porque desde los años 80 y 90 Microsoft y Apple, entre otras empresas, han procurado hacerse presentes en el mundo de la educación. Cf. Christian Laval, “L’école n’est pas une entreprise. Le néolibéralisme à l’assaut de l’enseignement public”, Paris, La Découverte, 2003.

valor en tanto que pilar teórico saussureano en el que se manifiesta la lengua como “sistema de diferencias”:

(a) La lengua no solo está compuesta por signos, sino por relaciones, dado que lo que hace que un signo sea un signo es el hecho de participar en un sistema de relaciones. En consecuencia, una lengua es un sistema de relaciones entre signos.

(b) Las relaciones postuladas por Saussure son de dos tipos *-in praesentia / in absentia-* y son de igual jerarquía; el valor de lo presente surge de su diferencia con lo ausente.

(c) Las relaciones *in praesentia / in absentia* involucran tanto al significante como al significado, sin privilegio de uno sobre el otro. De aquí surge la tergiversación de la teoría saussureana que se produce en el concepto postsaussureano de relaciones “paradigmáticas”, exclusivamente funcionales, por lo tanto, exclusivamente sustentadas en el significado del signo y ajenas a su significante¹².

Dicho de otro modo, yendo en contra de la intuición que privilegia lo presente en detrimento de lo ausente y jerarquiza el significado en detrimento del significante (considerado simple “vehículo”), los puntos (a), (b) y (c) que arriba expuse se desprenden claramente del ejemplo empleado por Saussure para ilustrar las relaciones que constituyen a una lengua.

Sugestivamente, el ejemplo empleado por Saussure es “enseignement” (“enseñanza”); gracias a él, Saussure muestra:

* La simultaneidad e inseparabilidad de las relaciones sintagmáticas (*in praesentia*) y de las relaciones asociativas (*in absentia*), solo discernibles mediante el análisis cuando una se pone a jugar contra otra: porque es posible separar “enseigne-” y “-ment” es que verificamos la relación sintagmática (*in praesentia*), pero esa relación presente fue discernida gracias al juego de las relaciones asociativas en las que se impone la analogía, “mecanismo de la lengua”. Así, verificamos la relación sintagmática “enseigne-ment”, por asociación analógica con “arme-ment”, “change-ment”, etc. E inversamente, porque podemos seguir el razonamiento opuesto, y mostrar que identificamos la relación asociativa gracias a la existencia de la relación sintagmática.

** La completa falta de jerarquía que existe entre significante y significado: “enseignement” entabla relaciones asociativas a través de su significado exclusivamente con “instruction”, “apprentissage”, “éducation”, pero también y en el mismo plano entabla relaciones asociativas a través de su significante exclusivamente con “justement”, para seguir con los ejemplos del *Cours de linguistique générale*. La exigencia del pensamiento saussureano es admirable: si no hay signo sin relación entre significante y significado, y si no hay sistema sin relación entre signos, necesariamente, los signos se relacionan entre sí a través de las dos caras -inseparables como las dos caras de una hoja de papel, compara Saussure- el significante y el significado.

De aquí surge la metáfora saussureana del signo como “centro de una constelación”¹³: la ausencia de jerarquía de los signos, interpreto, hace que cualquiera de ellos sea pasible de devenir “centro de una constelación”, cualquiera de ellos es pasible de establecer cadenas asociativas y sintagmáticas.

Ahora bien, este signo/centro de constelación -unidad de la lengua- es puesto en funcionamiento en el discurso, en donde se verifican conflictos, olvidos, silenciamientos, deslices y creaciones de relaciones sintagmáticas y asociativas. Compárense los actuales

¹² Los puntos (a), (b) y (c) así como los puntos de vista de este apartado se desprenden, a mi modo de ver, de la exposición sobre la teoría del valor que aparece tanto en el capítulo que le dedica el *Cours de linguistique générale* como en los fragmentos dispersos de *Écrits de linguistique générale*, en particular los fragmentos “De l’essence double du langage”: 2a, 2b, 3f, 5a, 9, 12, 20a, 20b, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 29b.

¹³ Cito : « Un terme donné est comme le centre d’une constellation, le point où convergent d’autres termes coordonnés, dont la somme est indéfinie ». (Saussure, 1985, p.174)

signos que hoy aparecen rodeando “educación” en el discurso del ministro Da Silveira (o de cualquier otro tecnócrata): “gobierno”, “gestión”, “financiamiento”. “macro estructura”, “vulnerabilidad”, “vulnerables”, “igualdad de oportunidades”, “capacitar”, “competencia”, “logros”, “evaluación”, “planificación”, etc., y los signos que aparecen en el ejemplo saussureano. En ambos casos, se hacen presentes y divergen los sendos universos discursivos en los que se insertan un *savant* del siglo XIX y un triste tecnócrata del siglo XXI. ¿Puede considerarse que “enseñanza” o “enseignement” son signos que cambiaron de significado en el correr de poco más de un siglo? Claramente, cambió el valor de “enseñanza” o “enseignement”, al cambiar las relaciones asociativas y sintagmáticas en las que participan; y si siguiendo a Saussure, no admitimos diferencias entre “valor”, “sentido”, o “idea” como contenido de una forma y, en consecuencia, los consideramos como sinónimos¹⁴, podremos concluir que cambió su significado en el plano de la lengua. Por ahí podemos colegir una articulación del plano de virtualidad abstracta de la lengua con el plano de realización histórica que es el discurso.

REFERÊNCIAS

BOLÓN, Alma. “Agresión y dogma de la filantrópica UPM en la enseñanza pública uruguaya: laicidad en retirada del Estado uruguayo”, in *El pacto colonial. UPM Uruguay*, Víctor L. Bacchetta editor, Montevideo, MOVUS, 2021. Retomado en *Extramuros* (Montevideo, 20/V/2023). Disponible en: <https://extramurosrevista.com/agresion-y-dogma-de-la-filantrópica-upm-en-la-ensenanza-publica-uruguaya-laicidad-en-retirada-del-estado-uruguayo/>

DA SILVEIRA, Pablo. “La reforma que esperamos”, *Revista Dosmil30*, s/f., disponible en <https://www.montevideo.com.uy/ZZZ-No-se-usa/Por-Pablo-da-Silveira-uc18001>; consultado (8/II/2024).

LA DIARIA. “Para el ministro Pablo da Silveira “el futuro de la educación es híbrido”, Montevideo, 16/XI/ 2021, disponible en <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2021/11/pablo-da-silveira-en-madrid-el-futuro-en-la-educacion-es-hibrido/>

LAVAL, Christian. *L'école n'est pas une entreprise. Le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, Paris, La Découverte, 2003.

PIZARRO, Roberto. *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina* División de Estadística y Proyecciones Económicas, Cepal, Onu, Santiago de Chile, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1985.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Écrits de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 2002.

VARELA, José Pedro. *La educación del pueblo* [1874,] Montevideo, Colección de Clásicos Uruguayos, v. 49, t. I, 1964.

Wikipedia, “Sistema educativo de Uruguay” https://es.wikipedia.org/wiki/Sistema_educativo_de_Uruguay

¹⁴ Cito: « Nous n'établissons aucune différence sérieuse entre les termes *valeur*, *sens*, *signification*, *fonction* ou *emploi* d'une forme, ni même avec *l'idée* comme *contenu* d'une forme ; ces termes sont synonymes. » (Saussure, 2002, p.28).