



siglo veintiuno editores argentina s.a.
Tucumán 1621 7° N (C1050AAG), Buenos Aires, Argentina

siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.
Cerro del agua 248, Delegación Coyoacán (04310), D.F., México

siglo veintiuno de españa editores, s.a.
c/Menéndez Pidal, 3 BIS (28006) Madrid, España

P607-02

8 Copias

TEDESCO

Índice

Prólogo <i>Margarita Poggi</i>	9
Introducción. Mirar la escuela desde afuera <i>Emilio Tenti Fanfani</i>	11
1. El contexto de la política educativa <i>Daniel Filmus</i>	27
2. Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social <i>Bernard Lahire</i>	35
3. ¿Son posibles las políticas de subjetividad? <i>Juan Carlos Tedesco</i>	53
4. Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad <i>Jesús Martín-Barbero</i>	65
5. Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar <i>Marcelo Urresti</i>	101
6. Instituciones desafiadas. Subjetividades juveniles: territorios en reconfiguración <i>Rossana Reguillo</i>	125

Nuevos temas en la agenda de política educativa / compilado por Emilio Tenti Fanfani - 1a ed. - Buenos Aires : Siglo XXI Editores Argentina, 2008. // 240 p. ; 21x14 cm. (Sociología y política, serie Educación y sociedad)

ISBN 978-987-629-024-1

I. Políticas Educativas. I. Emilio Tenti Fanfani, comp. CDD 379.2

© 2008, Siglo XXI Editores Argentina S. A.

Diseño de portada: Peter Tjebbes
Diseño de interior: tholón kunst

ISBN 978-987-629-024-1

Impreso en Artes Gráficas Delsur // Alte. Solier 2450, Avellaneda, en el mes de marzo de 2008.

Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en Argentina // Made in Argentina

3. ¿Son posibles las políticas de subjetividad?*

Juan Carlos Tedesco

INTRODUCCIÓN

Los signos de interrogación que definen tanto el tema general del seminario como el título de esta conferencia no son una mera fórmula gramatical. Aluden a un estado de la reflexión sobre la realidad que evidencia un cierto grado de ignorancia o de sana inseguridad. Pero la ignorancia que denotan estos signos de interrogación no es la que se explica por carencia de estudios, de investigaciones o de experimentaciones. La ignorancia, en este caso, es una *ignorancia social*. Obviamente, es necesario investigar mucho más sobre los problemas educativos y sociales contemporáneos, pero esos problemas surgen de realidades que están cambiando permanentemente y que son esquivas al conocimiento basado en nuestros paradigmas conceptuales tradicionales. En ese sentido, hoy es necesario ampliar nuestra mirada, admitir la duda y permitirse reflexiones provisorias. Un ámbito como este seminario es, sin duda, un espacio propicio para estos ejercicios. Este enfoque es el que nos lleva a discutir el tema de la *subjetividad desde el punto de vista de las políticas educativas*, asumiendo los riesgos de la provisoriedad de las hipótesis que podemos formular al respecto.

No ignoramos que la subjetividad siempre estuvo incorporada al campo de las políticas públicas. Sin embargo, las formas

* Este texto es una versión revisada de la exposición del autor en el seminario. Por esta razón mantiene un estilo coloquial y no contiene citas bibliográficas.

y el contenido de dichas políticas están hoy sujetos a discusión. Tradicionalmente, las políticas de subjetividad han sido implícitas. El capitalismo industrial abrió el campo de las elecciones personales al ámbito de lo público. En la dimensión de la vida privada, en cambio, la política no era necesaria ni deseable. Esto no significa que la vida privada estuviera desregulada. La regulación se obtenía a través de procesos de socialización exitosos, a cargo de instituciones como la familia, la escuela o la Iglesia. Pero gran parte de ese proceso socializador, particularmente el que se efectuaba en el ámbito escolar, fue conceptualizado como el "currículum oculto" de la oferta pedagógica. ¿Por qué deberíamos salir de esa zona de lo "oculto", de lo "implícito", y hacernos explícitamente la pregunta acerca de la necesidad y posibilidad de políticas de subjetividad? ¿Puede o debe ser la subjetividad el objeto de una política? La experiencia histórica nos enseña que muchas políticas explícitas de subjetividad han estado asociadas a las formas más agudas de autoritarismo y control ciudadano. La prudencia, en este caso, es absolutamente necesaria. Pero las profundas transformaciones que sufre el capitalismo brindan razones suficientes para postular la necesidad de reflexionar sobre esta cuestión. En síntesis, quisiéramos seguir el siguiente "itinerario" para presentar estas reflexiones:

- a) Los cambios sociales, económicos, políticos y culturales que caracterizan al "nuevo capitalismo" han erosionado las bases sobre las cuales se construía la cohesión social.
- b) La crisis de cohesión social da lugar a procesos y visiones donde pueden tener lugar construcciones tanto de individualismos asociales, como de cohesiones fundamentalistas o de sujetos libres y reflexivos.
- c) A partir de una opción por la construcción de sujetos reflexivos, queremos discutir algunos cursos posibles

de acción desde la escuela, que traduzcan las reflexiones en alternativas de políticas.

CAMBIOS SOCIALES Y SUBJETIVIDAD

No es éste el lugar, obviamente, para hacer siquiera un resumen de la situación social contemporánea. Sólo pretendo presentar algunos puntos que estimo relevantes para el debate que nos ocupa. El primero de ellos se refiere a *la ausencia de sentido*. Desde distintas corrientes de pensamiento y niveles de análisis, la pérdida de sentido y la ausencia de perspectivas de largo plazo han sido identificadas como uno de los rasgos más significativos del "nuevo capitalismo". La literatura al respecto es muy amplia. Recordemos, por ejemplo, el libro de Alain Minc, *El dinero loco*, publicado poco después de la caída del Muro de Berlín, donde se postulaba la hipótesis según la cual el capitalismo había perdido todos sus límites tradicionales: el límite del pecado, vigente en los orígenes del capitalismo; el límite del sindicalismo y el límite del comunismo, propios del desarrollo capitalista durante el siglo xx. Más recientes, y en el marco del análisis acerca de la dinámica del capitalismo globalizado dominado por la lógica de la especulación financiera más que por la lógica de la producción de bienes, se pueden mencionar los estudios de Anthony Giddens, de Immanuel Wallerstein, de Zaki Laïdi y el último texto de Richard Sennet sobre la cultura del nuevo capitalismo. En todos ellos encontramos, de una u otra manera, la idea de una sociedad sin sentido, donde se produce una fuerte concentración en el presente como producto de la falta de horizontes, por un lado, y la ruptura con el pasado, por el otro.

Esta situación puede ser analizada desde dos perspectivas distintas pero complementarias. Desde la perspectiva del sistema social, la ausencia de sentido se vincula con el problema de la *hegemonía*, entendida como una concepción que pretende orientar

el desempeño de los distintos actores sociales. Pero esa concepción debe, además, ser *transmitida*. Al respecto, quiero recordar que hace un par de años, en uno de los debates más interesantes y densos que tuvimos con Emilio Tenti en el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), sostuve la idea de que este capitalismo tiene escasa vocación hegemónica. A diferencia del capitalismo industrial tradicional, que tenía una visión del mundo y pretendía que todos adhirieran a ella porque era un capitalismo inclusivo, un capitalismo que incorporaba a todos en relaciones de dominación y de explotación, el capitalismo actual, en cambio, es excluyente y no tiene pretensiones hegemónicas. En este nuevo capitalismo existe una ruptura de los vínculos de responsabilidad por el otro. Hay, como suele escucharse habitualmente ahora, "ganadores y perdedores". El mercado y la competencia son el modelo y en esa dinámica el perdedor queda librado a su suerte.

En ese contexto, me parece posible sostener que la lógica del mercado, de la competencia, es una lógica asocial. Desde ese lugar es que se puede sostener que el nuevo capitalismo no tiene vocación hegemónica y esa ausencia se refleja en el funcionamiento de los aparatos culturales. La escuela fue el gran aparato cultural del capitalismo industrial, diseñada para promover adhesión a los valores de la sociedad capitalista: adhesión a la Nación, adhesión a los valores de respeto a la propiedad, al orden, a las jerarquías, etcétera. En ese capitalismo, todo el poder estaba del lado de la oferta. El que tenía el poder era el que controlaba qué se difundía, cómo se difundía, quién lo difundía. En este nuevo capitalismo, en cambio, los mecanismos culturales invierten ese vínculo y otorgan mucho más poder a la demanda. El discurso dominante en la actualidad apunta a satisfacer las demandas. Los ciudadanos son conceptualizados como clientes o como usuarios de los servicios sociales.

El mejor ejemplo de esta modificación radical de la dinámica cultural es Internet. En Internet está todo, pero el que decide por dónde navegar es el usuario. Lo mismo sucede con la televi-

sión: el número de canales se ha multiplicado significativamente y es el espectador el que decide. Hoy podemos elegir mucho más que antes. Este cambio es importante y está directamente vinculado a la idea de que lo que tengo que transmitir ya no está definido unívocamente, ni tengo aparatos para hacerlo. Por un lado, esto supone que existe una enorme diversidad y una ampliación de los márgenes de libertad. Pero, por el otro, desde el punto de vista de los nuevos mecanismos de dominación, cada uno obtiene sólo aquello que tiene capacidad de demandar.

Ésa es la paradoja de la situación actual: por un lado, estos mecanismos amplían efectivamente mi capacidad de elección, yo tengo mucho más espacio para elegir, puedo construir mucho más libremente mi identidad, pero, como eso va acompañado de enormes desigualdades, exclusión y fragmentación, resulta que, si todo queda librado a mi capacidad de demanda, obtengo sólo aquello que estoy en condiciones de pedir y no lo que necesito. Es muy importante señalar la distinción entre satisfacer demandas y satisfacer necesidades. Para vastos sectores de la población, especialmente la que vive en condiciones muy desfavorables, existen necesidades que no logran ser expresadas como demandas. El salto entre una dimensión y otra implica una fuerte capacidad de expresión y de organización.

La otra dimensión de análisis se refiere a las modalidades con las cuales se efectúa el proceso de transmisión. Al respecto, es necesario considerar los cambios que se han producido en el seno de las instituciones de transmisión como la familia y la escuela. Con respecto a la familia, es bien sabido que los cambios han sido muy significativos. Existen diversos tipos de familia así como la ausencia de familia o, en muchos casos, la ausencia de adultos significativos. Se ha producido una distinción importante entre familia biológica y familia afectiva. Pero lo que me parece más importante y sugerente en relación con el punto que estamos discutiendo es la hipótesis de Zaki Laïdi, para quien la democracia está abandonando el espacio de lo público para refugiarse en el ámbito privado. Desde su punto de vista, se está

democratizando la institución familiar. Si la familia se constituye en una institución democrática pierde su función de transmisión. En lugar de transmisión hay intercambio, lo cual es cualitativamente diferente. La transmisión supone cierto principio de autoridad; no quiere decir que el otro acepte lo que le digo, lo puede discutir, pero yo lo transmito como algo que "es así". Cuando transmito algo, no estoy opinando. Esta crisis de transmisión es hoy uno de los fenómenos culturales fundamentales que atraviesa nuestra sociedad. Parecería que tenemos muy poco para transmitir, o lo que tenemos no lo transmitimos como algo que está fuera de discusión, independientemente de que el otro lo acepte o no, sino que lo difundimos, lo intercambiamos.

Este cambio está asociado a la centralidad que ahora ocupan los sentimientos en los vínculos familiares. La familia constituida en base al amor es un fenómeno históricamente reciente. Para decirlo en pocas palabras, el núcleo familiar constituido por compromiso, por contrato, es una institución destinada a transmitir, ya sea valores o bienes. En un vínculo familiar basado en el amor, en cambio, lo principal es el desarrollo personal y no la transmisión.

En esta misma línea de análisis se pueden retomar las reflexiones de Jeremy Rifkin acerca del nuevo capitalismo como un capitalismo del acceso. Según su análisis, el nuevo capitalismo se caracteriza por incorporar plenamente la esfera cultural dentro de relaciones de tipo mercantil: "[...] la comercialización de los recursos culturales, incluyendo los ritos, el arte, los festivales, los movimientos sociales, la actividad espiritual y de solidaridad y el compromiso cívico, todo adopta la forma de pago por el entretenimiento y la diversión personal". Creo que debemos reflexionar seriamente acerca de las consecuencias de incorporar las actividades culturales a la lógica de mercado. En este sentido, los productos culturales ya no valen por sí mismos, no tienen una existencia permanente, pierden su carácter de productos endógenos ya que pueden ser producidos en cualquier lugar y adquiridos en cualquier otro y, lo más importante desde nuestro punto de

vista, no son *transmitidos* de generación en generación sino comprados y vendidos en un mercado donde predomina el poder de compra de cada actor o sector social.

La ausencia o el déficit de sentido y la crisis de transmisión deterioran la cohesión social. Ese deterioro abre posibilidades para tres diferentes tipos de respuestas sociales: a) el surgimiento del *individualismo asocial*, b) la *cohesión fundamentalista* o c) el desarrollo del *sujeto reflexivo*, que se construye a sí mismo en un marco de mayor libertad. La realidad social contemporánea muestra ejemplos de estas tres respuestas diferentes. Las dos primeras son respuestas política y socialmente regresivas. Nos interesa, en cambio, explorar las posibilidades de la tercera. En ese sentido, me parece importante hacer explícita la opción política que justifica este interés. Esta declaración no es banal. Creo que los problemas y las opciones que están en juego trascienden las posibilidades de un enfoque puramente científico o técnico. En cierto sentido, estamos transitando de un paradigma basado fundamentalmente en la ciencia social a otro basado en la filosofía social. Los libros de los científicos sociales más importantes en estos momentos son todos libros de filosofía social, en los cuales se pone de manifiesto la necesidad de un enfoque normativo, de una opción ética que justifique tanto el análisis como las orientaciones de las respuestas.

Desde este enfoque, es posible sostener que estamos ante la necesidad de reconocer el derecho a la subjetividad. Todos tenemos derecho a ser sujetos y a que se nos permita desarrollar nuestra subjetividad, nuestra capacidad de elegir, nuestra capacidad de optar, nuestra capacidad de construir nuestra identidad. En América Latina, estamos viviendo situaciones donde la ruptura de la cohesión social está asociada a la desigualdad, la exclusión y la marginalidad. La exclusión no es sólo un fenómeno del mercado de trabajo. La exclusión implica la ausencia de posibilidades de definir un proyecto de vida. Ésta es la principal consecuencia subjetiva que tiene hoy en día la exclusión social. Si uno analiza a los jóvenes, a los adolescentes e incluso a los adultos

que viven en situación de exclusión, lo que más impacta es esa incapacidad para proyectarse en el futuro, para salir de la emergencia, del corto plazo, y tener un proyecto de vida. Proyectarse en el futuro implica conocerse, saber qué quiero, qué me gusta, qué es lo que quiero hacer. Entonces, ese derecho a tener futuro, el derecho a la subjetividad, es un derecho que me parece fundamental.

Pero también es posible pensar la crisis de cohesión con la posibilidad de construir sujetos. Éste ha sido uno de los ejes de los análisis recientes de Alain Touraine. Según Touraine, hemos entrado en un proceso de descomposición de la sociedad, de desocialización, de declive de lo social y de las instituciones. Si antes hablábamos de actores y de movimientos sociales, ahora hablamos, y hablaremos más en el futuro, de sujetos personales y de movimientos culturales. Es en este universo individualista, muy diversificado, que muchos buscan y encuentran un "sentido" que no se encuentra más en las instituciones sociales y políticas —y que puede dar nacimiento a exigencias y esperanzas capaces de suscitar una concepción distinta de la vida política—.

El análisis de Touraine evoca las tesis libertarias del anarquismo del siglo pasado. Este sujeto, consciente de sí mismo, no se produce por la meditación interior y el aislamiento de las influencias externas. Al contrario, es un sujeto reflexivo, capaz de luchar contra aquello que lo aliena y le impide actuar en función de la construcción de sí mismo. No es casual que el razonamiento de Touraine culmine en una pregunta y no en una afirmación categórica: "¿El fin de la *sociedad* puede conducir al nacimiento del sujeto?".

La pregunta de Touraine no es retórica. La duda acerca del sentido de los cambios es real. No hay futuros escritos o inevitables, pero es importante señalar la paradoja actual: mientras por un lado hay más necesidad, demanda y urgencia por la formación del sujeto, por el otro se están deteriorando las condiciones institucionales para hacerlo. El deterioro o declive de las instituciones también afecta el proceso de construcción del sujeto. La

subjetividad no se construye en un vacío social. El declive de las instituciones no es socialmente neutro. En los sectores sociales excluidos, el deterioro institucional tiene significados que podemos asociar con derechos y necesidades no satisfechos de educación, de salud o de protección social. De la misma manera, la respuesta a ese déficit de socialización por parte de los excluidos puede no estar asociada a demandas por un orden social más justo sino que, en muchos casos, son respuestas violentas o de cohesión autoritaria. Es en ese contexto que se justifica la pregunta por las políticas de subjetividad, que no son otra cosa que políticas destinadas a garantizar condiciones institucionales que permitan cumplir con el derecho a la subjetividad para todos. Sólo a título de ejemplo, quisiera finalizar esta exposición con algunos puntos referidos a la escuela y a las estrategias de acción educativa.

POLÍTICAS DE SUBJETIVIDAD

El primer punto que quisiera mencionar se refiere a la relación entre educación y cultura. En el pasado, este vínculo podía ser de reproducción (la escuela reproduce el orden y la ideología social dominantes) o de aislamiento, de irrelevancia (la escuela difunde saberes que no son significativos y que no provocan interés por parte de los alumnos). Una educación que pretenda construir sujetos, en cambio, es una educación centrada en el alumno, en el desarrollo de todas sus potencialidades y capacidades. Sin embargo, una política de construcción de sujetos se basa en la acción de otros sujetos. ¿Qué quiero decir con esto? Que no se trata de un ejercicio libre y espontáneo. Ya hemos superado la visión ingenua de las pedagogías no autoritarias, que concebían toda asimetría en el vínculo de enseñanza-aprendizaje como expresión de autoritarismo e imposición ideológica. Sabemos que la construcción de un sujeto supone la apropiación

ción de los códigos, saberes y competencias desarrollados históricamente. En este sentido, parece importante reconocer el protagonismo que tiene el trabajo del maestro en la construcción de sujetos libres y reflexivos.

Obviamente, hay muchas otras variables que facilitan la construcción de la subjetividad. No es lo mismo contar con equipamiento que no tenerlo, no es lo mismo tener espacio que no tenerlo, no es lo mismo disponer de textos que no tenerlos. Todos estos factores tradicionales de las políticas educativas, que son factores materiales, siguen siendo fundamentales. Esto quiere decir que no hay que olvidarse de demandarlos. Todo lo contrario. Pero el eje de las estrategias destinadas a la construcción de sujetos es el docente, el maestro, el educador, individual o en equipo.

Desde el punto de vista de las políticas educativas, el desafío consiste en identificar cuáles son los factores, las variables, las dimensiones de la personalidad del maestro que tienen que ver directamente con su desempeño en la formación del sujeto. Y creo que aquí podemos recuperar buena parte de lo que la literatura y la investigación nos han dicho sobre eso. Quiero evocar, rápidamente, al menos tres aspectos que parecen muy relevantes: la confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos, la importancia de una pedagogía orientada a fortalecer en el otro la capacidad de definir su proyecto de vida y la centralidad de una enseñanza que fortalezca la capacidad de narrar, de poder contar lo que me pasa. Estrategias pedagógicas basadas en fortalecer la autoestima de los alumnos, la capacidad de conocerse a sí mismos y de articular narrativamente sus deseos, demandas y necesidades, contribuyen decisivamente a formar sujetos y no meros repetidores de informaciones o, peor aun, desertores del proceso de aprendizaje.

Sobre esta base, es posible identificar una serie de variables y objetivos de una política educativa referida a la formación docente, a la evaluación del desempeño tanto de alumnos como de maestros. Pero, además del docente, también hay que referirse a

la institución escolar. Al respecto, me parece que tendríamos que recuperar la idea de la escuela como un espacio artificial. Siempre criticamos la escuela por ser un espacio artificial, diferente de la sociedad, aislada de la vida. Ahora quizá llegó el momento de que hagamos de esto un elemento positivo. Ciertamente el nivel de aislamiento, de artificialidad en el espacio de experiencias de socialización que brinda la escuela puede ser educativamente muy importante. Esto tiene que ver con la idea de la escuela como espacio contracultural. Existen experiencias de aprendizaje que sólo pueden tener lugar en la escuela. Esto no se refiere solamente a la dimensión cognitiva, a los aprendizajes de conocimientos. También se refiere a aprendizajes fundamentales vinculados con valores de solidaridad, de comprensión del otro, de responsabilidad, de justicia, de diálogo. En la escuela podemos programar esas experiencias, que afuera de ella son deficitarias.

Obviamente, el tipo de política que puede lograr esos objetivos no es la política a la cual estamos habituados. Esto no se consigue por decreto, no se concreta dictando una medida que obligue a todo el mundo a tener confianza en la capacidad de aprendizaje de sus alumnos. Es necesario diseñar instrumentos de política educativa que nos permitan trabajar en estas dimensiones. Asimismo, será necesario un tipo de administración y gestión mucho más complejo que el actual, donde tengamos más espacio para la conversación, para el diálogo, para lo intersubjetivo, para el trabajo en equipo.

Quisiera terminar retomando uno de los aportes de Michel Foucault a la discusión sobre política y subjetividad. Foucault describió claramente el cambio de la sociedad tradicional a la modernidad. Mostró que, en dicho proceso, pasamos del ideal feudal de gobernar territorios al ideal moderno de gobernar poblaciones. La necesidad de gobernar poblaciones provocó el diseño de las instituciones de socialización que hoy conocemos. Para gobernar poblaciones era necesario socializarlas, educarlas, mantenerlas dentro de ciertos patrones de comportamiento comunes a todos. Ahora, en cambio, todos queremos ser reconoci-

dos como personas, reconocidos en nuestra diversidad. Los factores de cohesión social propios de la modernidad (la nación, la clase social, la propia familia) están erosionados. Parecería que estuviéramos pasando del ideal de gobernar poblaciones a gobernar personas o, más filosóficamente, gobernar sujetos. Claro que en países como los nuestros tenemos que convivir con estratos tecnológicos y civilizatorios diferentes. Todavía no salimos de gobernar territorios; algunas partes del país siguen teniendo estructuras feudales, y ya estamos ante el desafío de gobernar sujetos. La tarea es enorme, tanto teórica como políticamente.

Mi última reflexión es que la complejidad de la tarea que tenemos por delante no debería asustarnos, no debería ser una excusa para paralizarnos sino, por el contrario, un motivo para el entusiasmo, para la aventura, para el desafío teórico. Deberíamos superar las soluciones fáciles, como creer que todos los problemas se deben al neoliberalismo, o que la culpa de todo la tiene el Banco Mundial, para asumir la complejidad de los problemas, la trascendencia de los desafíos y poner toda la energía en intentar resolverlos, desde un sólido compromiso político con la construcción de una sociedad más justa.

4. Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad

Jesús Martín-Barbero

INTRODUCCIÓN: UNA METÁFORA

Lo que propone este texto puede entenderse mejor mediante una metáfora: la de un *juego entre nuestra des-ubicada escuela y su ciudad*, su sociedad. Ése fue el objetivo de la investigación/acción coordinada por Rossana Reguillo en México (2002), de la que tomo la idea, y cuyo título es *Lotería urbana: un juego para pensar la ciudad*. Se trata de un juego para compartir y disfrutar la ciudad. Y uno de cuyos sentidos más estratégicos es que la escuela —desde la primaria a la universidad— *aprenda a jugar con la ciudad*, esto es, a salirse de sus bien demarcados y asegurados predios y entrar a la cancha grande, donde juegan los ciudadanos de a pie. Pero ¿cómo poner a jugar a una escuela convertida, como está, en una institución tan seria y ascéticamente trabajadora? Una escuela cuyas tareas son todas muy disciplinadas y disciplinariamente racionales, y tan cartesianamente nítidas que permiten distinguir con claridad los espacios del que sabe y del que aprende, del que manda y del que obedece, así como quién es el que evalúa al aprendiz, y cuándo y cómo. Y eso es todo lo contrario de lo que ocurre en un juego: si uno juega con alguien —sin trampas, claro—, los dos “se la juegan” con las mismas cartas, en el mismo terreno, con las mismas reglas y condiciones, “a cuerpo limpio y cara a cara”, como ha dicho Fernando Savater. Lo que implica la más completa reciprocidad, esto es, cualquiera puede ganar y perder. En el juego con la ciudad no es la escuela la que evalúa y juzga, pues la única evaluación posible de un juego es la que hace el público, la sociedad,