

Pasajes, fronteras y fuerzas

**El adentro y el afuera político de la educación en el
federalismo argentino**

Axel Rivas

Tesis de Maestría

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Tutora: Inés Dussel

Julio 2005

Resumen

Una forma de indagar la historia y los sentidos específicos que adquiere la escolarización es a través de sus diversas fronteras y pasajes frente al “exterior”. El nacimiento de la escuela moderna está marcado por el encierro institucional, que edificó un proceso de separación frente a las estructuras y rasgos dominantes de la vida social, familiar, económica y política de las distintas etapas del capitalismo. Esa frontera –y sus múltiples y silenciosos pasajes- es analizada en este ensayo a través de una triple mirada histórica, comparada y teórica, que busca delinear las claves que ofrece esta perspectiva para comprender ciertos dilemas de lo que puede denominarse en tiempos recientes como *la caída del orden escolar moderno*.

Esta primera parte del trabajo abre las puertas para un análisis empírico más específico sobre las fronteras entre la educación y la política, basado en el caso argentino durante la última década de reformas y cambios. Así, la segunda parte del trabajo resulta una aplicación del modelo de análisis teórico, histórico y comparado que reduce el objeto de estudio en dos sentidos específicos: en su *espectro*, dado que de todas las relaciones entre la educación y sus exteriores nos interesa sólo aquella ligada a las fuerzas políticas; y en su *localización*, al pasar de la generalización del mundo occidental al caso específico del federalismo argentino.

En este camino, se señalan las formas en que el derrumbe de la frontera escolar moderna, junto a la debacle social de la Argentina reciente, dan lugar a una transformación radical del sentido del mundo educativo, que es vivido por sus representantes con gran confusión y sufrimiento. Así, la caída de las barreras que separaban a la escuela de su entorno social parece complementarse con un realzamiento de las fronteras frente a las fuerzas políticas que intentan iluminar el orden escolar a través de encumbrados procesos de reformas. Las resistencias ante estas reformas pueden rastrearse a partir de la mirada profunda iniciada por la primera parte del trabajo, mediante una indagación histórica, comparada y teórica de las fronteras y pasajes entre el adentro y el afuera escolar, cuyos sentidos específicos para el caso argentino merecen ser debatidos en la fragilidad de los tiempos que corren.

Índice

Introducción.....	4
Primera Parte	11
Mirada histórica, comparada y teórica de la frontera escolar	11
Capítulo 1	
Historia de las bifurcaciones	12
La duplicidad genealógica.....	12
Luchas de métodos, fronteras y pedagogías.....	19
El paradójico sentido actual de la escolarización.....	26
Capítulo 2	
Fronteras abiertas y fronteras difuminadas: un ejercicio de análisis comparado	34
Mirada comparada de los pasajes y las fronteras	34
La comparación y las fuerzas	60
Capítulo 3	
Hacia una teoría de la frontera escolar	62
Eje de localización: adentro-afuera	65
Eje de dimensión: macro-micro	70
Eje de visibilidad: tangible-intangible.....	74
Los silenciosos pasajes.....	78
La frontera escolar.....	88
Segunda parte	
Poder político y alma escolar	
Un análisis empírico a partir del federalismo educativo argentino.....	102
Capítulo 4	
Campo político y campo educativo: el federalismo bifurcado y multiplicado.....	103
Federalismo educativo y registros del poder político provincial	104
El campo educativo como cruzada de fuerzas.....	115
Capítulo 5	
Batallas y reminiscencias en la frontera escolar.....	138

Fronteras y pasajes entre la política y la educación en el contexto del federalismo	138
Reformas, batallas y paradojas.....	156
El retorno de las dualidades.....	172
La política educativa en la encrucijada	178
Conclusiones	187
Bibliografía.....	195

Introducción

“¡Tú, el de delante, mantén en alto el farol! Los demás seguidme en silencio. ¡Todos en fila! ¡Y silencio! No tengáis miedo, yo soy el responsable. Os guiaré hasta el exterior.” Kafka, Diarios.

“En todas las etapas del periplo escolar, y en todas las fases de bifurcación del sistema, los alumnos son asaltados por un pesimismo radical. A sus ojos, la escuela y la vida que conocen son menos ‘duras’ y ‘angustiosas’ que la escuela y la vida que los esperan. (Al finalizar la escuela) la mayoría de los alumnos entra, con los ojos abiertos, en la noche” (Dubet y Martucelli, 1998: 438).

¿Qué espera fuera de la escuela? ¿La luz o la oscuridad? Y, en tal caso, ¿es el adentro su reverso? El hecho que estas preguntas sean posibles guía este trabajo, dado que para que así ocurra debe existir la *frontera escolar*. Si es posible pensar que la escuela es el signo contrario de su afuera –ese afuera negro de la cita de Dubet y Martucelli o ese afuera/luz de la literatura kafkiana-, es porque existe una historia de separación, de ruptura, en definitiva, de desgarramiento entre el adentro y el afuera escolar. Esa historia es la que intenta rescatar este estudio, para responder en su segunda parte otras preguntas más mundanas y triunfantes en el escenario de reformas de los tiempos recientes: ¿Cómo son las relaciones entre el poder político y la educación en el contexto del federalismo educativo actual? ¿Son posibles las políticas educativas en nuestro contexto? Es decir, ¿tienen capacidad de impacto en el mundo pedagógico interior de la educación?

El origen de este trabajo reconoce al menos tres registros diferenciados, que quizás sirvan de introducción a su articulación también basada en diversos planos analíticos. En primer lugar, luego de conversar y participar de discusiones con decenas de políticos ligados a la educación a nivel provincial, la pregunta acerca de la existencia de dos mundos abismalmente separados –los de la política y la educación- hizo inmediata emergencia. Contraponiendo las lógicas y los esquemas de representaciones que componían su visión del sistema educativo con las de aquellos que trabajan diariamente en las escuelas, esta pregunta no hacía más que tomar fuerza, para explicar algo que todavía no tenía clara forma, pero sí importancia.

En segundo término, de esas mismas conversaciones surgía un sentimiento generalizado de frustración en los actores políticos que habían intentado llevar adelante ciertas reformas educativas, compartido por diversos analistas y expertos en la cuestión. Parecía que el mundo educativo era impenetrable y casi absolutamente autosuficiente (siempre y cuando los recursos estatales no escasearan). Las reformas no hacían verdadera mella en la coraza pedagógica, cuya profunda estabilidad era admirada por propios y extraños. De allí se derivaban las fuerzas internas de la frontera escolar, que ya los historiadores de la escolarización habían caracterizado con gran agudeza.

Finalmente, una tercera razón provenía de los discursos de la “resistencia educativa” ante los intentos de reformas y en general ante la acción política del Estado a nivel nacional y provincial. Sindicalistas, docentes e investigadores (al menos una buena porción de ellos), se referían a las reformas como intentos maquiavélicos de terminar con un orden sagrado -la escuela. La sospecha y el temor se convertían en moneda corriente en torno del espectáculo neoliberal, atrincherando a la defensiva al mundo escolar en su propia frontera de códigos y fuerzas. En estas representaciones, los territorios parecían claramente divididos entre lo moral y sagrado del adentro escolar puro y lo material y profano del afuera político (y económico) impuro. De aquí se derivaba, entonces, la visión las fuerzas externas maléficas que intentaban

invadir el régimen escolar, adaptándolo al afuera de la pobreza social, de las desigualdades económicas y de la corruptela política.

Combinar estas tres posiciones -extremadas por un contexto argentino de reformas, federalismo y de reciente debacle institucional- con ciertas lecturas específicas dio lugar a esta tesis. Hunter y Dubet fueron quizás los disparadores más inmediatos, porque supieron ver las mismas paradojas que estas posiciones implicaban en un escenario internacional, claramente aplicable (aunque no por completo) al caso argentino. En ambos autores, la resistencia educativa actual se parecía extrañamente a un movimiento religioso que padecía el fin de la disciplina pastoral como un castigo insoportable. Lerena había visto en la dualidad del proceso de escolarización –entre lo que él llamó “liberar y reprimir”- la dramática moderna de su suceso, además de abrir sin temores las dinámicas de poder que encumbraban su evolución histórica. Y Bernstein era quien retomaba a Durkheim y descubría en todo el orden escolar una clave: la lucha entre las fuerzas intrínsecas y extrínsecas a la educación, como actualización de la disputa religiosa entre lo sagrado y lo profano. Además, el propio Bernstein, como teórico de la traducción de códigos entre el adentro y el afuera escolar, era una referencia obligada para comprender la dimensión sociológica de estas cuestiones.

Un último elemento que cabe agregar a esta cristalización de fuentes analíticas del presente ensayo proviene de un trabajo de investigación reciente que me tocó conducir, titulado “*Las Provincias Educativas: Estudio comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las provincias argentinas*”. En este proyecto, desarrollado desde la Fundación CIPPEC entre 2002 y 2004, sistematizamos un análisis del gobierno de la educación en las 24 jurisdicciones (las 23 provincias y la Ciudad de Buenos Aires), rastreando lo sucedido en el terreno de la práctica política de la educación en la última década de reformas (1991-2002). A partir de un extenso trabajo de campo, que incluyó casi mil entrevistas con los principales actores políticos de la educación provincial, y gracias a la sistematización de distintas fuentes primarias (especialmente los diarios provinciales), pudimos indagar una temática poco

trabajada en la investigación educativa: el poder político provincial y su relación con la educación. Es por ello que en el presente estudio utilizaré permanentemente los resultados de esa investigación, que concluyó con la publicación de un informe por provincia, cuatro estudios comparados y un libro (Rivas, 2004b)¹.

Siguiendo el rastro de estas fuentes, la pregunta acerca de las fronteras entre el adentro y el afuera educativo, en el contexto del federalismo argentino, se transformó rápidamente en la pregunta acerca de las relaciones entre el poder político y la educación, especialmente focalizado en las provincias. Después del impulso paralelo a comienzos de la década del noventa de la transferencia final de todas las escuelas nacionales a las provincias y de sanción de la Ley Federal de Educación, que inauguraba una era de reformas, la impronta federal del sistema educativo parecía requerir de estudios comparados sobre las provincias, capaces de captar los distintos registros de poder escenificados en ellas. Las disputas y batallas que vivió el terreno educativo en estos años testimoniaban la presencia virulenta y apagada a la vez de las fronteras educativas, cuya larga historia era necesario indagar.

En este entorno, el presente trabajo se terminó dividiendo en dos niveles de análisis claramente diferenciados, pero en definitiva unidos por líneas poderosamente indivisibles. Por un lado, un registro histórico de la evolución moderna de la escolarización, poniendo el énfasis en los procesos de separación y vinculación del “mundo escolar” frente a su afuera político, social y económico. Por otra parte, un estudio empírico (basado en el citado proyecto de investigación previo en las provincias) de las relaciones entre el poder político y el “alma escolar” en las provincias argentinas en tiempos de reformas. Entre ambos abordajes, la hipótesis que emergía era que para comprender las oposiciones y enfrentamientos entre “la

¹ Dado que la investigación original fue un trabajo colectivo, debo resaltar que las conclusiones derivadas de estos productos también proviene de la reflexión y análisis conjunto con los integrantes del proyecto: Alejandra Cardini, Victoria Gessaghi, Paola Llinás, Florencia Luci, Florencia Mezzadra, Juan Cruz Olmeda, Juan Cruz Perusia, Cecilia Veleza y Alejandro Vera.

política” y “la educación” era necesario develar el misterio del origen religioso y pastoral que había ocultado a la escuela como un órgano moral en el vientre materialista del capital.

La organización de este ensayo sigue este doble patrón analítico. La primera parte se divide en tres capítulos. El primero se ocupa de la historia moderna de la escolarización, captando sus batallas entre las fuerzas intrínsecas y extrínsecas que buscaban conformarla, especialmente divididas alrededor de los orígenes religiosos y estatales de las capas micro y macro del sistema educativo. El segundo capítulo abre espacialmente esta mirada a través de la comparación de distintos modelos de escuela, restándole etnocentrismo a la perspectiva histórica centrada en Europa y permitiendo repensar las fronteras y los pasajes entre el adentro y el afuera escolar en distintos contextos sociales y políticos. El tercer y último capítulo de la primera parte es un esbozo teórico que retoma la historia y la comparación a través de una propuesta analítica centrada en ejes de polos opuestos, los cuales parecen dominar el modelo triunfante de la escuela moderna. Entre ellos, el eje de la oposición dentro/fuera es el que se destaca como el más relevante y como condicionante para los demás.

La segunda parte del trabajo resulta una aplicación empírica –basada en el caso argentino- de este modelo teórico y se divide en dos capítulos. El primero de ellos (el cuarto en el orden general) relata las características de los dos campos enfrentados en torno del federalismo argentino: el campo de la política provincial y el campo de la educación. Allí se intenta mostrar la disparidad de códigos y las disputas intrínsecas de ambos campos, como territorios “en guerra permanente”. Finalmente, el último capítulo (quinto) se refiere a la actualización que estas esferas empíricamente constatables realizan de los conceptos que arrastra la historia de la escuela moderna. El análisis de la batalla en este caso sale de su explícita actualidad, para intentar asumir las fuerzas históricas que la arrastran y participan en la configuración de sus representaciones dominantes. Nuevamente, la dislocación dentro/fuera merece en este caso un nuevo abordaje, como parte de la pregunta por el destino de las

políticas educativas, que parecen perderse en el vacío ante la gran compuerta histórica de la frontera escolar.

El objetivo general, claro está, es mirar desde otro lado las relaciones de poder que definen la sustancia de las reformas educativas y sus resistencias. Pero al mismo tiempo, se trata de un trabajo sobre la desintegración del orden escolar moderno, que Dubet llama “*la caída del programa institucional de la escuela*” (Dubet, 2002: 15, traducción propia). En un contexto de transformación del Estado y de aparición de nuevos medios masivos y códigos culturales que han afectado radicalmente la autoridad pedagógica escolar, el caso argentino combina esta debacle institucional con una agudización inédita de la pobreza y las desigualdades, que invaden la ya alterada vida escolar. Tal es así que estos procesos de cambio, ligados a su vez con una masificación cada vez mayor de la educación secundaria, parecen haber disuelto las fronteras entre el mundo escolar y su realidad social externa más inmediata. El “adentro educativo” parece entonces responder a esta invasión con una afirmación de lo que queda de sus fronteras, al menos resistiendo todo intento de reformas que puedan diluir aún más su orden y su añorada autoridad.

Sobre esta reconfiguración de las fronteras entre el adentro y el afuera de la educación discurre el presente ensayo, guiado por una última impronta. Dado que las fuerzas internas y externas a la educación parecen haberse dispuesto como un campo de batalla y como parte de una contienda irrefrenable, sus razones se han engegucido olvidando sus raíces históricas y extremando su retórica en esos territorios de combate llamados “fronteras”. Frente a ese orden de cosas, este estudio se plantea con el objetivo de desbloquear las miradas y afrontar las paradojas de las batallas contemporáneas por la conquista de la educación (tanto desde dentro como desde fuera). Así como en otros momentos es necesario atrincherarse y resistir –las dictaduras nos han marcado duramente en este sentido–, ahora es tiempo de salir de las fronteras y dar batalla aún a costa de confundir lo que queda de una identidad nostálgica. La

verdadera identidad se construye al asumirse como sujetos históricos, no como máquinas corporativas o como neutros espectadores del “exterior político”.

Todo este texto, en definitiva, no deja de ser un retrato del desmembramiento de la frontera escolar, y del reguero de dolor que se percibe en las aulas, esos innumerables rincones del mundo (cuya luz enceguece). Tantos han vivido encumbrados en la identidad que las fronteras construían, que el dolor de ese desgarramiento se hace carne en las subjetividades, atravesadas además por ese otro dolor, el del pacto social devastado. Pero hay tantas fuerzas ocultas en este desmembramiento como necesidades para activarlas.

Primera Parte

Mirada histórica, comparada y teórica de la frontera escolar

Capítulo 1

Historia de las bifurcaciones

La duplicidad genealógica

“A partir de finales del siglo XVII (...) la escuela sustituye al aprendizaje como medio de educación. Esto significa que el niño deja de estar mezclado con los adultos y deja de conocer la vida directamente en contacto con ellos. Pese a muchas reticencias y retrasos se lo aísla de los adultos y se lo mantiene separado en una especie de cuarentena, antes de dejarlo en el mundo. Comienza así un largo proceso de encierro de los niños que no cesará de extenderse hasta nuestros días y que se llama escolarización”, Philippe Aries (en Varela y Álvarez-Uría, 1991: 26).

“El aislamiento es el mejor medio de obrar sobre la moral de los niños; ahí es donde la voz de la religión, aunque jamás haya hablado a su corazón, recobra todo su poder emotivo (...) Toda la institución parapenal, que está pensada para no ser la prisión, culmina en la celda, sobre cuyas paredes está escrito en letras negras: ‘Dios os ve’”, Michel Foucault (1981: 301).

El nacimiento histórico de la institución escolar se funda a partir de una demarcación, una clausura frente al mundo exterior, una separación. Casi como un laboratorio, la escuela se constituye de espaldas a la “realidad exterior”, enfrentada a las reglas sociales del hogar y de los espacios públicos de circulación compartida. Como otras instituciones propias de la modernidad, su origen aislacionista se vincula con una voluntad de poder: la de intervenir sobre los sujetos expuestos a condiciones de internación prolongada y avalada por la conformación de los Estados-nación. Sin embargo, como veremos, antes que en respuesta a las

fuerzas estatales el origen escolar se vincula con la historia prolongada de las formas y prácticas religiosas cristianas, las cuales alientan el principio de conversión de las almas que caracteriza a la escolarización desde sus primeros días hasta la actualidad.

Durkheim, en su clásico análisis de la historia de la educación francesa, cita los orígenes en las escuelas catedrales o, como las denomina situando su impronta: “*escuelas castrales*” (Durkheim, 1992: 51). En esos orígenes todavía premodernos, la clave aparece en el principio de *concentración* propio del modelo de internado de las primeras escuelas que surgían a la sombra de las iglesias, invocando “*el germen de esa gran lucha entre lo sagrado y lo profano, lo laico y lo religioso*” (Durkheim, 1992: 53). De aquí que su nacimiento religioso también haya implicado una lucha interna con la propia Iglesia, dado que la primera separación embrionaria de la escuela es la referida a la distinción entre el principio de prédica y el de enseñanza, que traza una línea tan fina pero clara como la que existía entre las Iglesias y las escuelas catedrales, vecinas unas de las otras en la mayoría de los poblados europeos del siglo XII.

El internado es el modelo elegido porque se trata de envolver por completo al niño, creando un “estado profundo” de inmersión, de donde surja la unidad del espíritu, la voluntad, la disposición del nuevo sujeto a ser convertido, que nace justamente como un *convicto*. Así lo señala Durkheim: “*a la extrema dispersión de antes sucede, pues, una extrema concentración. Y como en esta escuela reina una única y misma influencia, a saber, la influencia de la idea cristiana, el niño se encuentra sometido a esta única influencia en todos los momentos de su vida*” (Durkheim, 1992: 56). Allí, en ese entorno sugestivo y adherente, el proceso naciente de escolarización lleva la marca de lo total, aunque todavía no de lo totalizante. Las escuelas son mundos profundos, separados del exterior, pero todavía sin red, sin sistema, sin Estado.

El nacimiento de la escuela es, como señalaba en un texto clásico Philippe Aries, el proceso de “encierro de los niños”, o, según la mirada de Lerena, un “*laboratorio de refinadas técnicas de dominación (...) un sistema penitenciario constituido sobre una legitimación*

religiosa” (Lerena, 1983: 20 y 40). Al igual que Durkheim (1992: 60) Lerena dirá que la escuela nace como comunidad moral, como institución pura y total, centrada en el modelo del monasterio (Lerena, 1983: 19). En ese espacio cerrado comienza a producirse, mediante las técnicas religiosas de introspección, el dominio del sí mismo, que conducirá a las primeras formas de individualización premodernas (Lerena, 1983: 22). De esta manera, no sólo se trata de formar un convicto, sino que también allí dentro, en las primeras casas pedagógicas totales, comienza a gestarse la piedra basal de la modernidad: el individuo, cuyo rastro de culpa interiorizada se proyecta desde el origen del cristianismo, pero requiere del encierro institucional pedagógico para consumarse.

Esta primera mirada, sin embargo, es aún estrecha. Toda una serie de procesos de transformación social acompañarán y encauzarán el nacimiento de la escolarización. Distintos autores destacan los siguientes²: la definición de un estatuto de la infancia, la emergencia de un espacio específico destinado a la educación de los niños, la aparición de un cuerpo de especialistas de la infancia, la constitución de la disciplina y el campo pedagógico, la destrucción de otros modos de educación y la final institucionalización de estos procesos a través de la obligatoriedad escolar (Pineau, 1996: 230 y ss. y Varela y Álvarez-Uría, 1991: 15). Entre estos procesos el denominador común es el mismo: la separación entre el interior del mundo escolar y el exterior del mundo social, político y económico.

A su vez, dentro de la escuela se gestará desde la época carolingia una separación fundante de la relación entre el adentro y el afuera, basada en los rudimentos de la primera matriz curricular que separaba al *trivium* y al *cuadrivium*. El *trivium* estaba compuesto por tres materias (gramática, retórica y dialéctica) que invocaban el lenguaje, la conciencia, el interior.

² De acuerdo con Lerena, ya durante los siglos X, XI y XII comienzan a tomar forma los “procesos sociales que han provocado la aparición de los elementos estructurales que vertebran el campo de la educación y de la cultura en las sociedades europeas: entre otros, la institucionalización monacal del ideal ascético, la consagración del examen de conciencia en la práctica de confesión católica, la constitución y ascenso de la burocracia eclesiástica romana, la extensión de la institución del examen a los gremios –entre ellos y especialmente, al gremio de maestros/escolares-, la exaltación de la cultura escrita, la traducción escolar y cultural de las gradaciones y títulos caballerescos en forma de escalonada carrera y la consiguiente jerarquización de los diplomas y títulos escolares, en fin, la constitución de una categoría social o conjunto intermedio e intermediario, situado entre la burocracia eclesiástica, al nobleza y el pueblo llano, esto es, los intelectuales y su específico medio de auto-reproducción, el sistema de enseñanza” (Lerena, 1981: 61 y 62).

En cambio, el *cuadrivium* (geometría, aritmética, astronomía y música) se ocupaba de la estructura abstracta del mundo exterior. Como señala Bernstein, “*trivium-cuadrivium, interior-exterior simbolizan la ruptura introducida por el propio cristianismo, la separación entre lo interior y lo exterior como medio de posibilidad y transformación de la totalidad de la experiencia. Me atrevo a decir que es el primer momento de clasificación pedagógica*” (Bernstein, 1996: 40).

De un lado, el espíritu, el alma, la palabra, la subjetivación como etapa constitutiva del conocimiento. Del otro, el mundo, el cosmos, el afuera real de las cosas. En esa división la escuela define su propia frontera con el mundo exterior: también en el adentro escolar se bifurca el orden entre el aprendizaje de lo tangible y de lo intangible. Allí lo primero que se estudiaba era el *trivium*, no sólo como medio pedagógico sino porque la filosofía cristiana indicaba que la palabra estaba antes que el mundo, que el espíritu era previo a las cosas y que la formación de la conciencia moral debía preceder la comprensión del mundo material. Según Bernstein, “*el cristianismo toma, como base para la conversión, un punto exterior a la cultura y a la práctica de quienes van a convertirse, y por tanto coloniza desde dentro (...) La separación entre el interior y el exterior, para inaugurar un nuevo yo existencial, es intrínseca al cristianismo, no es griega*” (Bernstein, 1996: 110).

De esta manera, tanto dentro de la gramática escolar naciente como en su relación con el mundo exterior, se gesta desde un inicio la duplicidad que nos acompañará a lo largo de este estudio. Las fronteras entre el interior y el exterior del mundo escolar se configuran ya desde el primer germen de la institución escolar. Ya en 1932 uno de los primeros estudios sociológicos –quizás la primera gran etnografía del mundo escolar- señalaba que “*la escuela es un sistema cerrado de interacción social (...) Si estudiamos la escuela como una entidad social, podemos distinguir claramente entre lo que es escuela y lo que es no-escuela*” (Waller, 1965: 6, traducción propia). Luego, definiciones similares aparecieron en otros autores. Según Jackson, “*existe en las escuelas una intimidación social que no guarda parangón con cualquier*

otro lugar en nuestra sociedad” (Jackson, 1991: 48). Asimismo, Trilla señala que *“la escuela es fundamentalmente un lugar de aprendizaje descontextualizado”* (Trilla, 1999: 32).

Pero habrá que esperar al siglo XVIII para completar este primer registro del surgimiento de la escolarización. Entonces se combinarán dos procesos que terminarán dando forma a lo que serán los sistemas educativos nacionales de la modernidad. Como analiza Hunter, *“a mediados del siglo XVIII coexistieron en la mayoría de los Estados europeos occidentales dos justificaciones diferentes y **autónomas** para educar a la población”* (Hunter, 1998: 84, negrita propia). Por un lado, el impulso de largo origen histórico, profundo e individualizante de las prácticas cristianas, con una pedagogía autoproblematizadora que perseguía la salvación del alma a través de la configuración de una personalidad moral. Por otra parte, el impulso estatal totalizante de gestión pedagógica de las poblaciones a través de un circuito burocrático-administrativo, que buscaba conformar ciudadanos afianzados a la idea de nación y atados a una formalización del conocimiento oficial. El micronivel de prácticas religiosas de larga data y el macronivel de los procesos de estatalización de la sociedad.

Según Hunter, ambos niveles constituyen dos sistemas diferentes de problematizar y gobernar la vida: *“se trata más bien de un híbrido de dos ‘tecnologías de la existencia’ radicalmente autónomas: un aparato de gobierno que buscó la transformación social de la ciudadanía, de acuerdo con los objetivos del Estado; y un sistema de disciplina pastoral que funcionó inculcando los medios de la autorreflexión y autocultivo éticos”* (Hunter, 1998: 92). El concepto central de esta perspectiva de análisis histórico de la escolarización es el que indica la autonomía “radical” de ambas dimensiones. Nuevamente aquí las fronteras entre el impulso interior (religioso) y el exterior (estatal) aparecen marcadas por la separación antes que por su entrelazamiento, que parece darse por cierta condición del azar y por la simbiosis de conveniencias posteriores a esta disparidad de los orígenes.

En todo caso, se trata de la prolongada y aún presente disputa entre la religión y el Estado que abarca la historia de los procesos modernos de escolarización. Como indica Bernstein,

En su forma original, la escuela contenía la contradicción entre la fe y la razón. Tras casi 1000 años, esta contradicción se ha institucionalizado en la forma de la contradicción entre las características intrínsecas y extrínsecas de la educación. Las características intrínsecas se refieren a la educación en tanto entidad estructuralmente distinta y separada de la producción con valores distintos y separados. Las características extrínsecas se refieren a lo que hemos llamado relaciones sistémicas con la producción (Bernstein, 1988: 176).

De esta manera, luego de su origen catedralicio y monacal, la escuela premoderna desarrolla a lo largo de los siglos XVI y XVII una serie de rasgos coincidentes con la conformación de los primeros Estados y, especialmente, con los procesos de conquista de las almas desatados por las guerras religiosas. Las pujas de católicos y protestantes generaron en la mayoría de los países europeos una *cruzada pedagógica* inédita y extremadamente poderosa, intentando *convertir* las almas a través de la red naciente de instituciones educativas, que surgían en mayor o menor alianza con el Estado-nación también naciente³. Así, el siglo XVIII ve crecer la primera red de escuelas conformadas sobre la base de esas dos dimensiones paralelas de impulso macro y micro, totalizante e individualizante, que coincidieron como parte de un proceso de escolarización previo al capitalismo y a la industrialización.

De acuerdo con Hunter, la aparición de la educación popular en países como Prusia o Austria fue *“la expresión y el instrumento de un esfuerzo específicamente religioso por cristianizar al campesinado europeo”* (Hunter, 1998: 82). A partir de esta mirada histórica, la

³ *La tradición protestante siempre tuvo lazos más significativos con el Estado, mientras el catolicismo mantuvo una disputa más profunda entre lo sagrado de la religión y lo profano del proceso de secularización que implicaba el poder estatal. Como señala Grace, “el protestantismo se ha dejado capturar por la depredación de la secularización, por su propio proceso histórico de reducción de la importancia simbólica de lo sagrado en la práctica religiosa. En cambio, el catolicismo es un adversario más fuerte ante la secularización, dada la riqueza interior de su cultura sagrada” (Grace, 2002: 11-12, traducción propia).*

interpretación de aquellos que intentaron vincular el nacimiento de la escuela con el capitalismo (Bowles y Gintis, 1976, Carnoy, 1988) no posibilitaría comprender las verdaderas condiciones determinantes en el inicio de este proceso. Tal como señala Hamilton, “*en una escala internacional, la escolarización fue concebida por el cristianismo y empujada por el capitalismo*” (Hamilton, 1989, vii, negrita y traducción propia).

Ya en el siglo XVIII, por lo tanto, las bifurcaciones y fronteras entre el carácter intrínseco y extrínseco de la educación habían logrado una independencia y un sistema de equilibrio que les permitía coexistir y alimentarse para gestar la fuerza moderna del “programa escolar”, triunfante al menos hasta mediados del siglo XX. Según Dubet, las claves de este programa se conformaron en torno de cuatro puntos: (a) la imposición de la legitimidad de la acción del trabajo sobre los otros como algo sagrado e indiscutible, ya sea en nombre de la nación o la Iglesia, (b) la conformación de la autoridad docente vocacional como encarnación de los principios sagrados de la institución escolar, (c) la representación de la escuela como santuario, preservado de la autoridad de la familia, de los políticos y de los patrones, separado de la realidad inmediata para dar lugar al saber sagrado, y (d) el sometimiento del niño a una disciplina racional para crear una libertad sometida, propia de todo el ciclo de la modernidad (Dubet, 2002).

En estas líneas se asentaba el programa escolar triunfante, paralelo al triunfo de las instituciones de encierro características de este período histórico. De esta manera, junto al nacimiento de la escuela moderna, distintos dispositivos y tecnologías de poder comenzaron a repetirse y mimetizarse en los cuarteles, fábricas, hospitales y cárceles⁴. Su aislamiento frente a los procesos sociales externos permitía un proceso de intervención disciplinaria sobre los sujetos, como trasfondo histórico y sombrío de la era de las libertades de la ilustración. Así, como analiza Foucault, “*las instituciones disciplinarias han secretado una maquinaria de control que ha funcionado como un microscopio de la conducta; las divisiones tenues y*

⁴ Como señala Dreben (1988: 24, traducción propia), “*las escuelas se parecen a otras organizaciones como los hospitales mentales, las agencias psiquiátricas y las iglesias (cuya eficacia también se halla en duda), todas dedicadas a cambiar o influenciar variados y complejos patrones de la conducta humana*”.

analíticas que han realizado han llegado a formar, en torno de los hombres, un aparato de observación, de registro y de encauzamiento de la conducta” (Foucault, 1981: 178).

La escolarización concreta el vínculo intrínseco entre la conformación de una frontera frente al mundo exterior y el principio de intervención sobre el interior de los sujetos, que permite la conversión de los niños en alumnos y el acceso directo a sus almas. El cierre de las puertas de la escuela frente al mundo exterior escondió (o “secretó”, siguiendo a Foucault) el conocimiento y así permitió las operaciones de conversión moral y religiosa que la pedagogía naciente gestaba en los individuos. Aquí radica la primera serie de bifurcaciones históricas entre el interior y el exterior escolar, sobre las cuales volveremos una y otra vez a lo largo de este estudio. En ellas parece manifestarse el ideal epistemológico del ascetismo, según el cual “*para comprender el mundo hay que rechazarlo*” (Lerena, 1983: 86). En ese trasfondo se halla la separación frente al afuera social como matriz de apertura de otro mundo, localizado en el interior de las almas, con el objeto de intervenirlas y convertirlas (ya sea pedagógica o moralmente). El “rechazo” del mundo abre el modelo envolvente de las instituciones, donde nace el alma del *sujeto* moderno.

Luchas de métodos, fronteras y pedagogías

El programa escolar triunfante se basó en la clausura fundacional de la escuela frente a la sociedad extramuros. Sin embargo, más allá de la frontera del mundo escolar, en cada contexto se conformaron procesos y tradiciones distintivas, cambiantes según países y la evolución histórica de los ciclos políticos y económicos que llevaban en su vientre a esos escenarios densos de vida moral llamados “escuelas”. Desde el triunfo del sistema educativo moderno en el siglo XVIII, numerosas batallas y senderos marcaron las fronteras inciertas entre el adentro y el afuera escolar, tanto en el Occidente europeo como en sus márgenes, que

muchas veces parecen no tener registro histórico y, aún así, prestan lecciones quizás más profusas que las del centro, como veremos en el siguiente capítulo.

La primera de estas batallas fue la que impulsó el afianzamiento definitivo de la escolarización: nos referimos a las guerras religiosas entre protestantes y católicos. Desde ambos cultos, la educación cobró nuevos desarrollos en manos de tecnologías de poder que arraigan hasta nuestros días. Por un lado, con la Didáctica Magna de Comenio había llegado el primer esbozo de currículum y el poderoso impulso de la pedagogía pastoral protestante. Por otra parte, fueron dos congregaciones católicas -los jesuitas y los hermanos de La Salle- las que engendraron el modelo de aula basado en la autoridad moral docente, que perduró desde entonces hasta la actualidad.

Pero ambos impulsos fueron complementarios. Así, también desde el protestantismo, gracias al trabajo de Comenio, comenzó a gestarse la idea de docente como autoridad que gobierna a los alumnos: “Comenio propuso un aula donde se configuraba una autoridad centralizada a través del habla directa al rebaño o grupo que estaba ante a él” (Dussel y Caruso, 1999: 61). Y los jesuitas fueron quienes profundizaron en los siglos XVII y XVIII las posibilidades de intervención sobre los sujetos individualizados que estas nuevas configuraciones pedagógicas abrían, mientras su programa era más cerrado ante el afuera que ningún otro⁵. Como señala Durkheim, en su clásico análisis de la pedagogía jesuítica: “con los jesuitas, el centro de la vida escolar vuelve de nuevo al sitio donde había estado dos o tres siglos antes, es decir, al seno mismo del santuario” (Durkheim, 1992: 294)⁶. Así, en la evolución de las formas de enseñanza el poder concedido al maestro comienza a magnificarse, dado que “para producir la obediencia ‘profunda’ era necesario un paso fundamental: que la

⁵ Siguiendo el análisis de Dussel y Caruso, “uno de los elementos que más perduraron de la propuesta jesuítica fue la separación entre la escuela y la cultura extramuros. La idea de constituir un universo escolar en todo diferente (hasta en el idioma, latín) siguió imperando por algunos siglos” (Dussel y Caruso, 1999: 67).

⁶ Durkheim ilustra el sistema disciplinario jesuítico como una “continua envoltura”: “el medio moral que rodeaba al niño le seguía a todas partes a donde fuera; por todas partes oía expresar a su alrededor, y con idéntica autoridad, las mismas ideas o los mismos sentimientos. (El maestro) nunca podía perderlos de vista” (Durkheim, 1992: 326).

autoridad 'externa' que es el maestro se fuera convirtiendo en 'interna'” (Dussel y Caruso, 1999: 114).

A su vez, la congregación católica de los hermanos de La Salle complementó en la escuela primaria el impulso contrarreformista de los jesuitas en el nivel secundario, con la creación del *método simultáneo*. Todos los alumnos debían aprender lo mismo al mismo tiempo: el grupo impondrá desde entonces el ritmo al individuo, lo cual se ligará intrínsecamente con el poder pastoral religioso y extrínsecamente con el poder estatal de crear escuelas que también enseñen en forma simultánea los principios de la nación⁷. Con el modelo simultáneo, impulsado por los católicos se vislumbra ya la arquitectura escolar implícita en las premisas de Comenio, en torno de una autoridad moral docente que controla la vida pedagógica y espiritual de cada uno de los alumnos a través de la clase escolar y el currículum.

El método simultáneo fue parte de una voluntad de poder que cerró las puertas de las escuelas para gestar una *“tecnología para vivir”* (Hunter, 1998: 20). Allí, en esa comunidad moral, se plasmó lo que Foucault analizó como la inversión del eje de la mirada, pasando a ser los sujetos quienes eran observados y vigilados por el “soberano”⁸. En el terreno educativo, Querrien dirá que

la permanencia de la mirada del maestro sobre el alumno constituye el primer carácter distintivo de la pedagogía moderna (donde) una cadena de miradas comienza a funcionar, en la que cada uno mira al inferior por mandato del superior, y contribuye a su manera a la

⁷ Como señala Querrien, *“este método simultáneo de lectura implica que cada niño tenga su libro y que todos los libros sean iguales (...) Ahora la escuela deberá estar organizada de tal forma que un mismo libro, un mismo maestro, una misma lección, una misma corrección sirvan para todos”* (“Aviso enviado a las escuelas en 1680”, en Querrien, 1979: 49). Jones definía al método simultáneo como una *“maquinaria de síntesis moral”*: *“había que enseñar al niño a amar al maestro y la escuela y no las perversas calles. En consecuencia, el maestro tenía que tener paciencia y la habilidad necesaria para convertir cada acontecimiento de la escuela, toda ebullición del genio, todas las desviaciones de la verdad y la modestia en consideraciones morales”* (Jones, 1997: 68). *Obsérvese ya en sus orígenes la oposición entre el adentro moral escolar y el afuera inmoral de las calles, que reintroducen una y otra vez los discursos educativos modernos.*

⁸ Como señala Foucault, *“las disciplinas marcan el momento en que se efectúa lo que se podría llamar la inversión del eje político de la individualización (...) En un régimen disciplinario, la individualización es descendente (frente a la individualización ‘ascendente’ del feudalismo): a medida que el poder se vuelve más anónimo y funcional, aquellos sobre los que se ejerce tienden a estar más fuertemente individualizados”* (Foucault, 1981: 197).

constitución de este saber general de Estado que capitaliza el conjunto de las observaciones así recogidas, y fundamenta todas las medidas nuevas (Querrien, 1979: 105 y 107).

Este novedoso mundo educativo internalizado (o “encerrado”), vivirá en torno del pasaje al siglo XIX un primer proceso de transformación para convertirse definitivamente en un *sistema estatal*. Como analiza Lerena, desde mediados del siglo XVIII comienza a tomar forma un vasto movimiento de reforma intervencionista del poder estatal, cuyos objetivos son la uniformización, la secularización, la centralización y la estatalización de la enseñanza (Lerena, 1983: 103). Siguiendo la perspectiva de Hunter, se trata de la segunda “tecnología de la existencia”, ya no religiosa sino burocrática y estatal, que cobra forma y gana magnitud. Según Durkheim, había llegado un momento “*en que los intereses religiosos y morales ya no fueron los únicos que se tuvieron en cuenta; en que los intereses económicos, administrativos, políticos, cobraron demasiada importancia para que se pudiera continuar tratándoles como cantidades desdeñables, de las que el maestro no tenía que preocuparse en la escuela*” (Durkheim, 1992: 354).

Las relaciones, las fronteras y los pasajes entre el interior y el exterior de la escuela vivieron en este momento histórico un fuerte proceso de transformación, propio del contexto europeo de conformación de los Estados-nación y con el auge de la revolución industrial que impulsó el capitalismo. La secularización gestó nuevos motivos y fuerzas para educar a las masas. La totalización del sistema comenzó a operar por lo ancho, mientras la individualización se hallaba ya instalada por lo profundo del mundo moral escolar. La revolución francesa aceleró aún más este proceso; allí incluso el debate se corrió del ámbito religioso para oponer las razones de la instrucción pública y del utilitarismo profesional frente a una concepción de educación enciclopédica ligada al ser nacional (Van Haetch, 1998: 193).

Es interesante señalar que este impulso estatal se sostuvo sobre la misma frontera entre el adentro y el afuera escolar, manteniendo su capacidad religiosa de intervención sobre las masas y los individuos, esta vez con nuevos objetivos, ya mucho más mundanos y

pragmáticos: la producción económica o el ser nacional. Sin embargo, detrás del Estado la verdadera fuerza que se impondrá en la vida escolar hasta determinar un nuevo sentido a las fronteras con el mundo exterior será la de la *razón científica*. A principios del siglo XIX la irrupción de las fuerzas científicas harán prevalecer al *cuadrivium* sobre el *trivium*, finalmente. Según Durkheim, con la pedagogía realista “*lo que importa es conocer las cosas. Hay, pues, que invertir completamente los métodos seguidos hasta el presente en las escuelas y que colocaban los textos en el lugar de las cosas (...) de ahora en adelante, hay que seguir el camino inverso; el libro, el texto, deben borrarse ante la cosa, ante la realidad, en esa escuela en la que hay que poner directamente al niño*” (Durkheim, 1992: 357). Así, a través del ámbito escolar los sujetos pasarán de ser observadores a actores (Durkheim, 1992: 358).

En esta transformación, también devendrá un cambio profundo dentro del mundo más íntimo de los saberes y representaciones de lo real. Como afirma Querrien, “*la idea de controlar el sistema de asociación de ideas, los procesos sociales de producción del pensamiento, preside la instauración de la escuela*” (Querrien, 1979: 121). En particular desde fines del siglo XIX, cuando el proyecto científico termina de imponerse, se afianzará la concepción de que “*pensar es ver y no hablar, reflexionar, producir más allá de la visión. Pensar es ser capaz de imponer a las propias ideas las formas exteriores que deben seguir, pensar es ser capaz de adecuar el pensamiento a la realidad, o a lo que se os impone como realidad. Pensar bien es acertar mejor en los comportamientos exigidos, impuestos*” (Querrien, 1979: 122). La escuela será una pieza clave en la conformación de un sistema de representaciones realista, que comandará la modernidad. Sin embargo, las prácticas para imponer esta nueva razón epistemológica seguirán ancladas en el origen religioso de la internación e intervención sobre los sujetos institucionalizados durante períodos prolongados y secuenciados de adquisición de la verdad.

Siguiendo la evolución histórica, durante el siglo XIX comenzará a desplegarse por Europa (y luego, por todo el globo) una disputa por la utilidad de la escuela para el Estado y el desarrollo económico, que generará una inédita formulación de políticas educativas, intrínsecamente vinculadas a la conformación de las ciencias de Estado. Así, con la revolución industrial aparecen las escuelas para el trabajo y la motivación estatal de disciplinar a las clases populares para convertirlas en obreros dóciles. Como ilustra Lerena, con estas políticas *“uno de los objetivos sobre los que se gravitaba era el de, al menos, aminorar los efectos de la barrera escolástica existente entre pensamiento y acción, estudio y producción, teoría y práctica, escuela y sociedad”* (Lerena, 1983: 134).

En ese contexto, el siglo XIX ve crecer una batalla de métodos pedagógicos que señalan la presencia de una multiplicidad de disputas por abrir o cerrar las fronteras del mundo escolar. Como ejemplo de ello, en el caso de Inglaterra (pionera y símbolo de la revolución industrial) se instaló una reforma que llevaba al extremo la debilitación de la frontera entre el interior y el exterior escolar, dado que establecía una política de control y pago por resultado de los maestros, que perdían toda su autoridad en manos de la alianza entre el Estado y los mercados económicos. De acuerdo con Jones, la reforma del código revisado en 1867 *“representa el abandono parcial del programa del profesor como ejemplo moral, completando la transformación ética con exámenes regulares. El pago por resultados obtenidos en el examen anual llevaba a la práctica del sueño utilitarista de una norma reguladora aplicable tanto a profesores como a los alumnos”* (Jones, 1997: 72).

Pero la principal batalla del siglo se dio entre dos propuestas pedagógicas radicalmente diferenciadas. Así, frente al método simultáneo triunfante durante el siglo XVIII, la aparición del *método mutuo* de Bell y Lancaster a comienzos del siglo XIX transformó las fronteras internas del mundo escolar, y de esa manera trastocó sus relaciones con el afuera. Se trataba del *“método pedagógico de la era industrial”* (Querrien, 1979: 53). Así, el método mutuo daba por tierra con la autoridad moral docente, e instalaba una serie de monitores (alumnos de

mayor edad) que controlaban el trabajo permanente y diferenciado (ya no “simultáneo”) de cada alumno. Los propios alumnos se convertían en sujetos anónimos en las aulas masificadas, donde la mirada del maestro había perdido su impronta disciplinaria pastoral. Los premios y castigos materiales reemplazaban a los sentimientos de culpa religiosa e instalaban incentivos propios del campo económico (e incluso militar) en la vida escolar. El método mutuo era mucho más coherente con el exterior de la escuela, dominado por las reglas del capitalismo, e incluso era mucho menos costoso y más acelerado que el método simultáneo, dado que cada alumno trabajaba individualmente sin ser “frenado” por el ritmo del grupo. De esta manera, logró imponerse en la mayoría de los países del globo en la batalla pedagógica del siglo XIX, desfigurando durante un tiempo la frontera moral que separaba a la escuela del mundo.

Sin embargo, para principios del siglo XX el método mutuo, la gran revelación pedagógica del capitalismo, había desaparecido del planeta. Su rival, el método simultáneo, había vuelto triunfal, imponiendo nuevamente sus fronteras frente al mundo exterior. Se trataba en realidad de un triunfo mezclado por distintos factores internos y externos al mundo escolar. En primer término, hacia fines del siglo XIX, con la escalada imperialista, resurgieron las necesidades de los Estados europeos de formar buenos ciudadanos dispuestos a entregar su alma y su vida a la Nación⁹. El sentimiento de envoltura moral del método simultáneo cumplía con esa misión, alejada del materialismo económico de la producción industrial. A su vez, desde “el adentro” educativo¹⁰, la Iglesia imponía su voz y lograba recuperar su visión de una autoridad moral, pastoral, disciplinaria y espiritual del docente como sacerdote pedagogizado a través del método simultáneo.

Hacia principios del siglo XX, el sistema educativo moderno había adoptado su carácter definitorio, combinando como nunca antes un lazo-cinta-de-moebius entre el adentro

⁹ Como señala Jones, cuando comenzó a verse el fracaso del enfoque de libre mercado que implicaba la alianza del método mutuo con la voluntad del poder económico, “los organismos gubernamentales tuvieron que responsabilizarse de forma directa de la enseñanza elemental; de lo contrario, el declive nacional sería irreversible” (Jones, 1997: 72).

¹⁰ En este caso el adentro es referido entre comillas para referir que este impulso es interno al sistema educativo sólo en parte (especialmente a través del cuerpo docente, que busca recuperar su autoridad perdida), pero que también tiene un correlato en las más altas esferas del poder de la Iglesia, externas a la vida escolar y cercanas al poder político de las distintas regiones europeas.

y el afuera, a través de sus orígenes pastoral-religiosos y burocrático-estatales. En algunos países esta combinación había quedado resuelta desde un principio en manos de los poderes estatales -como en el caso germano-, para otros la participación social había sido más decisiva –como en el caso anglosajón-, mientras la visión religiosa se imponía en contextos como el español y el laicismo triunfaba en Francia. En todos estos casos, la delimitación de las fronteras entre el adentro y el afuera de la vida escolar era uno de los principios que contribuía en la definición tanto las identidades y formas de apropiación cultural de los sujetos como las relaciones de producción capitalistas y de gestión estatal de las poblaciones. La importancia del aparato escolar en estos procesos lo había convertido en un eje inigualable de poder, que sólo comenzaría a desdibujarse en el último cuarto del siglo XX, coincidiendo –paradójicamente- con el período de su masificación definitiva.

El paradójico sentido actual de la escolarización

El siglo XX señala antes que cualquier otra cuestión la afirmación de los sistemas educativos nacionales centrados en el rol homogeneizante del Estado. Durante todo el siglo el gran movimiento en torno de la educación será su masificación, incluso en los países más remotos del planeta, como expresión de su triunfo aplastante como forma institucional, complementada con su principal tecnología pedagógica, basada en el método simultáneo de la pedagogía pastoral. Incluso en países ajenos a las tradiciones occidentales o en los casos de las revoluciones comunistas, el sistema educativo moderno se terminó de imponer como forma dominante, como algunos autores han analizado desde la perspectiva de los “sistemas mundiales” (Adick, 1993, Ramirez y Boli, 1999).

Este triunfo expresó la continuación de la edificación de la frontera entre el interior y el exterior del mundo educativo, dado que confirmó el tejido de la gramática escolar, con sus códigos y sus más íntimas prácticas. Pero al mismo tiempo, afianzó los diversos vínculos y

pasajes con el afuera, especialmente a partir del impulso estatal por la masificación, ya sea por la necesidad de formar ciudadanos para garantizar la Nación o por la demanda de los cambiantes procesos económicos de contar con sujetos escolarizados productivos. Tanto en esas robustas fronteras como en los pasajes implícitos y siempre presentes, había diferencias y cambios según los contextos, desarrollándose más unos u otros según las diversas secuencias políticas, sociales y económicas de cada país.

Como ejemplo de esa diversidad de condiciones contextuales, ya desde el inicio mismo del siglo surgen dos desafíos de muy distinto rango y origen frente al avasallador avance de la escolarización moderna. Por un lado, la ruptura que significó la aparición del comunismo en la Unión Soviética y, por el otro, el surgimiento de la Escuela Nueva como emergente de una nueva concepción sobre el niño. Ambos casos serán analizados en el siguiente capítulo, pero basta señalar al modelo comunista como camino hacia la disolución de casi todas las fronteras entre el adentro y el afuera escolar, y la aparición de modelos alternativos de educación centrados en el niño (especialmente la Escuela Nueva) como un pliegue hacia el adentro escolar psicologizado.

En particular nos interesa señalar los cambios que desde éste y otros movimientos pedagógicos comenzaron a irrigar en el interior del sistema educativo moderno como un paulatino proceso de “*expansión del niño*” (Vincent, 1980). A través del desarrollo de distintas prácticas escolares de psicologización, la pedagogía del siglo XX se instaló como una forma de profundizar la densidad institucional creando nuevas fronteras con el afuera social, a la vez que abría las puertas de las escuelas como parte de cierta mirada liberalizadora rousseoniana de los niños¹¹. Si, por un lado, la escuela se convertía en el centro de una observación ya no

¹¹ Como señalan Dussel y Caruso, entre las paradojas de la Escuela Nueva se encuentra “un movimiento curioso: por un lado, se intenta que el aula como estructura rígida global-frontal desaparezca; también se trata de que el rol del docente se desdibuje y de que lo determinante sea la relación del niño con el material, en lugar de la comunicación entre docentes y con sus pares. Pero por otro lado, en contra de esta intención de disimular el carácter artificial del aula, lo que hace Montessori es crear un ambiente hiperartificial, tan artificial que para los niños se presenta como natural: un mundo lleno de sillas pequeñas sólo existe en el aula (...) Mientras el aula que se imaginaban los revolucionarios rusos debía parecerse a la vida –y la vida se entendía fundamentalmente como comprensión del mundo del trabajo y del proceso de producción-, el intento de

sólo moral y religiosa, sino también psicológica de los alumnos, por el otro, la escuela desplazaba su contenido disciplinante estricto para dar un mayor lugar a la “voz interna” del niño.

La explosión de esta disquisición interna de las escuelas se dio especialmente a partir de la gran transformación que vivieron los sistemas educativos de los países desarrollados de Occidente, en medio de la masificación definitiva de los años setenta. Desde entonces se produce lo que Bernstein describe como el pasaje de la educación en profundidad hacia la educación en extensión, de las escuelas cerradas a las escuelas abiertas. Esto ocurre en varios niveles de análisis: en las relaciones más constantes de las escuelas con los padres, en los vínculos entre la cultura adolescente y la cultura escolar o en las propias disposiciones arquitectónicas de las escuelas y aulas, más apropiadas para la visibilidad externa (Bernstein, 1988: 70). Incluso, en su trabajo “¿Escuelas abiertas-sociedad abierta?” de 1975, el autor llega a la conclusión que entre el adentro y el afuera escolar “*hoy sólo hay flujo*” (Bernstein, 1988: 72)¹².

La masificación impone un nuevo orden y comienza a resquebrajar todas las fronteras que extendían las aulas como microlaboratorios morales (ya sea en nombre del cristianismo o de la ciudadanía nacional). La sociedad credencialista se impone y el patrón del saber se integra e intercambia con el patrón del dinero, a través de la proliferación de los sistemas de

Montessori crea un mundo aparte, totalmente separado de las cuestiones sociales que están más allá de las paredes de la escuela” (Dussel y Caruso, 1999: 189).

¹² *Bernstein analiza la modificación en la estructura del conocimiento que produce el pasaje de la educación en profundidad a la educación en extensión, así como su relación con el riesgo de caos social que interiorizan los docentes con estos cambios, al perder las fronteras que resguardaban su autoridad sagrada. Así se produce cierto movimiento de repliegue, sobre el cual volveremos en la segunda parte de este estudio. Siguiendo a Bernstein: “(con las escuelas cerradas) el concepto de conocimiento participaba de lo sagrado. Su organización y diseminación estaban íntimamente relacionadas con los principios de control social. El conocimiento (desde esta perspectiva) es peligroso, no puede intercambiarse como el dinero, debe confiarse a personas especiales bien elegidas e incluso separadas de los intereses prácticos (...) El conocimiento y los principios del orden social se convierten en seguros si el conocimiento se subdivide, se aísla y se transmite por autoridades que contemplan su propio conocimiento o disciplinas con el ojo avizor de un sacerdocio amenazado. La educación en extensión, con sus implicaciones de mezcla de categorías, produce en los guardianes educativos un aborrecimiento y disgusto similar al sentimiento de incesto. Esto es comprensible porque la educación en extensión da lugar al miedo a la disolución de los principios de orden social” (Bernstein, 1988: 71).*

pasajes y conexiones entre el adentro y el afuera educativo, basados en exámenes y títulos¹³. Así, para Bernstein el proceso de secularización progresiva del conocimiento escolar termina anulando toda posibilidad de apropiación interior del saber, llegando al extremo de la imposición de un “principio deshumanizador” del conocimiento oficial:

al igual que el dinero, el conocimiento debe fluir hacia donde pueda producir ventajas y producir beneficios. El conocimiento está separado de las personas, que se convierten en impedimentos, en restricciones del flujo del conocimiento e introducen deformaciones en el funcionamiento del mercado simbólico. Después de casi mil años, el conocimiento está divorciado del interior y literalmente deshumanizado (Bernstein, 1996: 113).

La penetración del afuera social en las escuelas funciona como un proceso de desacralización de las instituciones, dejando a los docentes como “soldados” en el combate contra la cuestión social, que irrumpe dentro de las escuelas con todas sus penurias y conflictos. La profesión docente se convierte, entonces, en algo extraordinariamente difícil, dado que, luego de la “caída del programa institucional”, toda la autoridad docente respaldada en el peso moral de la institución es reemplazada por un cuerpo a cuerpo individual de cada docente con cada grupo de alumnos (Dubet, 2002).

El propio Dubet señala que el derrumbe del programa institucional de la matriz educativa moderna se hace mucho más evidente en la educación secundaria, donde el peso de la escuela sobre la vida de los jóvenes se ve especialmente debilitado. De acuerdo con Dubet y Martucelli,

¹³ Dubet y Martucelli señalan que “la masificación escolar debilita las barreras entre la escuela y su entorno por la exigencia de utilidad social de los diplomas y por el peso de una cultura juvenil de masas (...) La escuela (se convierte en) una organización de fronteras flotantes, de objetivos cada vez redefinidos, de relaciones cada vez reconstruidas; ya no es reductible a la forma burocrática general que la encierra” (Dubet y Martucelli, 1998: 60). Véanse los trabajos clásicos de Collings (1979) y Dore (1983) sobre el impacto del “credencialismo” en los procesos educativos a partir de las décadas de 1960 y 70.

desde que se deja la escuela elemental, el aparato escolar ya no puede ser considerado como una institución (...) La capacidad educativa del sistema escolar no está en condiciones de hacerse cargo del adolescente y de la juventud, y la distancia entre la cultura de masas y la cultura escolar instala a los alumnos en dos mundos sin contactos, sin relaciones (...) La experiencia escolar se vacía y, para decirlo sencillamente, los alumnos ya no tienen buenas razones para estudiar (Dubet y Martucelli, 1998: 448).

Indudablemente, la educación secundaria se ha convertido en el centro de las miradas acerca de la transfiguración del orden escolar. Así lo indican distintos trabajos latinoamericanos (Braslavsky, 2001, Rama, 2001) y diversos registros de los procesos que han impactado en la escuela media en Argentina (Filmus et al, 2001, Kessler, 2002, Tenti, 2003b, Tiramonti, 2004). La escuela media -que en el caso argentino había nacido como parte del auge de las clases medias y bajo el mandato fundacional de la selección social- se encuentra en los años recientes frente a la paradoja de mutar su rol hacia la contención y el desborde de conflicto social que la subsume.

De esta forma, es posible advertir que el proceso de caída institucional adquiere diversos sentidos según los contextos. Como ejemplo de ello, es posible observar que, al mismo tiempo que especialmente en los países desarrollados desaparecen las fronteras entre el interior y el exterior escolar, en contextos de creciente desigualdad y pobreza se conforman nuevas fronteras contenedoras de la miseria social en los muros apenas sostenibles de las instituciones escolares. En el caso argentino algunos autores señalan la aparición del rol de la escuela como “frontera” para los jóvenes, donde refugiarse de la violencia y la segregación de los márgenes sociales. De acuerdo con Duschatzky, *“lo que encontramos en círculos de pobreza y en los umbrales del siglo XXI son grupos de jóvenes que buscan en la escuela el lugar de la reparación de vínculos primarios fracturados. Más que una moratoria social que supone un paréntesis –preparatorio- para la adquisición de la autonomía, la escuela se instala en una suerte de sustituto de relaciones primarias”* (Duschatzky, 1999: 83).

Esta mirada de la escuela como último refugio de los jóvenes en los contextos de los países pobres se constata, por ejemplo, en el análisis de una encuesta reciente sobre el sentido que los alumnos le otorgan a la escuela en distintos contextos internacionales. Allí se observa que los alumnos de los países de América Latina tienen una valoración mucho más alta de la escuela y de los procesos educativos que la integran, que los alumnos de los países desarrollados Reimers (2000). Así, paradójicamente, la cita inicial (véase Introducción), donde Dubet y Martucelli señalaban la idea de que los alumnos al salir de la escolarización “*entran con los ojos abiertos en la noche*”, se hace todavía más avasalladora y vivencial en los países donde reina la pobreza y la exclusión, que terminan fijando a la escuela como frontera frente a la desigualdad y la miseria externa.

En resumen, los últimos treinta años han producido una serie de transformaciones de la esfera escolar y de sus múltiples y complejas relaciones con el afuera. La caída del programa escolar, íntimamente ligada con la transformación del rol del Estado y de las instituciones disciplinarias de la modernidad, ha impactado de forma diferencial según el grado de desarrollo de los sistemas educativos nacionales y de las configuraciones sociales respectivas. En esa transformación, la escuela parece haber perdido profundidad, densidad moral, fortaleza de fronteras para intervenir sobre el interior de los sujetos. Su impronta se borrea en medio de las modificaciones tecnológicas y socioculturales, que se combinan con una masificación inédita (especialmente en la escuela secundaria) de sus interiores, copados por poblaciones diversas y discordantes con los códigos y gramáticas internas de lo escolar.

En ese contexto, junto al paradigma del Estado benefactor, las escuelas han pasado a la picota por parte de las miradas pragmáticas del mundo exterior, que reclaman vínculos concretos con la utilidad social, la productividad económica y el recorte del gasto público. Durante estas últimas décadas de transformaciones, la mirada evaluativa y la visibilidad de la sospecha externa termina trasladándose hacia la propia escolarización como objeto de control.

Así se observa un pasaje de la mirada disciplinaria e interna de la vida institucional dirigida hacia el carácter moral de los alumnos a la mirada externalizada de las agencias del Estado y de la sociedad sobre las propias escuelas y docentes. Las escuelas se ven penetradas por evaluaciones externas y pedidos de rendición de cuentas que han individualizado su funcionamiento en proyectos institucionales y avanzadas hacia el establecimiento de un “mercado educativo”. De esta manera, en varios países las reformas educativas recientes han intentado distanciar al Estado de las escuelas, para permitir una mirada comparativa y dar nacimiento individual a cada institución, como fuente de autosuficiencia, y no como mero apéndice de la cadena homogénea de miradas estatales sobre los alumnos.

A su vez, el proceso de difuminación de las fronteras escolares se expresa en cierta empresa de sistematización y estandarización de los contenidos curriculares, que apaciguan su carácter moral y se tecnifican para suprimir las distancias con el afuera del “mundo real” del trabajo y la producción científica. La profusión de los cursos aparece como el modelo triunfante de intercambio de saberes por credenciales, que desestabiliza los muros de las instituciones modernas y transfiguran su sentido hacia lo que Bernstein llamó “*la supremacía de los estudios curriculares*” (Bernstein, 1994: 167). La marca del cambio se observa en la velocidad del contacto entre el adentro y el afuera escolar en la llamada “sociedad de la información”. La clausura de los contenidos en espacios visibles y evaluables, simplificados y constatables hace que profusamente el adentro se diluya en el afuera, intercambiando su registro y borrando su sacralización histórica.

La propia relación de las escuelas y las familias se transforma al ritmo que avanzan las propuestas y cierta impronta ya manifiesta de pasaje “de la oferta a la demanda”, que intenta abrir las puertas de la fortaleza homogénea del sistema educativo a las microfuerzas del mercado, para forzar la diversificación y la competencia individualizada de las escuelas. También mediante esta fuerza comienza a abrirse el chorro íntimo de la escolarización, replegada hacia adentro frente a los intentos de entregar poderes (e incluso escuelas) a padres

y agentes externos al sacro corazón de la pedagogía. La escuela-espectáculo cobra forma, exhibiéndose para los nuevos consumidores de bienes educativos intercambiables en el exterior, como si las fronteras ya no estuviesen emplazadas entre el adentro y el afuera sino entre las propias escuelas, separadas y segregadas según los agentes que las bordean socialmente desde su exterior.

En este contexto de cambios operan las reformas educativas contemporáneas, contribuyendo muchas veces en la reformulación de las fronteras entre el adentro y el afuera de la educación. Para rastrear el impulso de esas fuerzas apelaremos a una mirada comparada que sitúe las diferencias diacrónicas entre países, regiones y espacios, luego de este recorrido histórico cargado por las marcas de Occidente y del nacimiento europeo de los sistemas educativos modernos. Quizás la mirada comparada internacional permita abrir nuevas señales para comprender las dimensiones y divergencias de las batallas implícitas en la duplicidad de poder del adentro y el afuera, cuyos rumbos parecen trastocados en el presente del federalismo argentino.

Capítulo 2

Fronteras abiertas y fronteras difuminadas: un ejercicio de análisis comparado

Mirada comparada de los pasajes y las fronteras

Hasta aquí hemos recorrido la historia del proceso hegemónico de escolarización, centrado en el Occidente europeo. Sin embargo, las fronteras entre el mundo escolar y el mundo exterior no sólo varían en el eje cronológico de este modelo escolar dominante, sino especialmente en el eje sincrónico de los diversos contextos que albergan sus propios modelos de escuela, cambiantes según las realidades políticas, sociales y económicas que atraviesen. En este apartado nos concentraremos, por lo tanto, en definir con mayor precisión la multiplicidad de fronteras y pasajes entre el adentro y el afuera educativo, según la comparación de distintos modelos de escuela, que rompen con el excesivo etnocentrismo del capítulo anterior e intentan abrir la perspectiva teórica desarrollada en el siguiente.

Volver la mirada hacia otros sitios de referencia no sólo permitirá repensar la historia y abrir la teoría, sino también reflexionar sobre el problema de las transiciones, conversiones y mutaciones que conectan estos diversos mundos educativos. El análisis de los procesos de reforma educativa (capítulo 4) volverá sobre estas dimensiones, al observar cómo no sólo por cambios macroestructurales del régimen político y económico pueden ser alterados los modelos de escuelas (y con ellos sus fronteras frente al exterior) sino también por políticas, decisiones y situaciones específicas.

La perspectiva comparada se trazará analizando los pasajes y fronteras entre el interior y el exterior de la educación, como lupa con la cual situar distintos abordajes de la sociología de la educación sobre estas cuestiones. El cuadro 1 sintetiza este marco analítico, según las

relaciones de la educación con el trabajo, la sociedad, la ciencia, la nación, la familia, el Estado y la política. Estas siete dimensiones servirán para indagar las diversas líneas de continuidad y ruptura entre el adentro y el afuera escolar, según los contextos específicos. Las relaciones serán conceptualizadas como líneas de fuerzas, en algunos casos recurrentes y en otros divergentes, que se aplican separando o traduciendo un polo de otro (como se analizará en mayor profundidad en el siguiente capítulo).

La primera dimensión es la referida a la *relación entre el trabajo y la educación*, que intenta contestar la pregunta referida al grado de formación para el mundo del trabajo que habilita el proceso de escolarización en un contexto dado. A su vez, señala las formas en que el disciplinamiento escolar se conecta con la vida laboral, como ámbito preparatorio (y, por lo tanto, continuo) con el afuera de la educación¹⁴. De esta manera, las líneas de fuerza que conectan al interior con el exterior se vincularán tanto con el currículum, los exámenes y credenciales, como por el desarrollo de las escuelas profesionales, vocacionales y otros modelos claramente cercanos a la preparación laboral. A su vez, la gramática escolar se ligará al mundo del trabajo al definir ciertas regulaciones y tecnologías de poder “preparatorias” para el mundo laboral, a través de la cronometración del tiempo (véase Escolano, 1993) y otros rituales característicos.

La segunda dimensión, ligada a la “sociedad” es la más abierta y general de todas, y hace referencia a las formas en que las reglas o códigos escolares se emparentan con *las reglas sociales “externas”*. Aquí veremos en cada modelo cómo el mundo moral interno de las escuelas reproduce o se conecta con las relaciones sociales y culturales dominantes en el exterior. Es decir, hasta qué punto las reglas sociales de las escuelas reflejan o continúan las reglas sociales externas referidas al patrón de intercambio simbólico dominante en el contexto del capitalismo.

¹⁴ Véase el clásico estudio de la sociología de la educación sobre las formas de adaptación y resistencia que genera la escuela frente al mundo laboral en Willis (1977).

La tercera dimensión es la referida a *la ciencia*, como conjunto de reglas de relación con el saber, la producción y la tecnología, que se aferrarán en mayor o menor medida al código escolar dominante. En este punto nos interesará en particular el modo en que las fuerzas de la razón científica se imponen en la dinámica escolar, tanto a través del currículum como mediante la celebración de rituales científicos y la reproducción de códigos y regulaciones propios del campo de la ciencia. En este caso, la vinculación se hallará en gran medida condicionada por factores epistemológicos, relativos a las formas de relación entre los sujetos y la verdad.

En cuarto lugar aparece la relación entre *la Nación* y los distintos modelos de escuela. En este caso se hace referencia a la identidad nacional como un conjunto de líneas de fuerzas que homogeneizan a la población a través de la impronta ciudadana, con vistas a fortalecer el espíritu de Nación. Estas fuerzas de conexión serán especialmente poderosas tanto en torno de amenazas externas o guerras como en procesos de consolidación inicial de un país (véase Aldrich, 1996).

La quinta dimensión abarca la relación entre la escuela y *la familia*, como dos esferas de reglas sociales más o menos diferenciadas o interrelacionadas, según los casos. Aquí se analizará hasta qué punto la escuela rompe con el mandato familiar e impone sus propias lógicas, llegando incluso a modificar el sentido y la forma de la institución familiar (véase Donzelot, 1998). También observaremos los casos en que existen claras líneas de continuidad entre las familias y la escuela, tanto por la participación en la gestión y en las dinámicas institucionales como por su capacidad de definir y demarcar desde el afuera lo que las escuelas deben ser.

El sexto tipo de relaciones es el referido a las continuidades y rupturas entre *el Estado* y las escuelas. Alrededor de estas relaciones nos interesará especialmente observar en qué medida las escuelas son claros órganos de Estado, como enlaces homogéneos de la cadena administrativa de regulaciones centralizadas. Como contra cara indagaremos las atribuciones

de autonomía de las escuelas y sus formas de distinción y diferenciación, mostrando sus grados de ruptura frente al centro estatal (véase VVAA, 1996).

Finalmente, la séptima dimensión es aquella vinculada a las continuidades y rupturas entre *la política* y las escuelas. Estas relaciones hacen referencia a la política en *sentido estrecho* (lo que se puede denominar el “poder político” o el “campo de la política”), ligada a los actores y agencias de gobierno y a los aparatos partidarios, como campo específico de reglas sociales (véase el capítulo 4). Aquí analizaremos las formas en que el campo de la política interviene e incide sobre la vida interna de las escuelas. En este caso las líneas de fuerza provendrán tanto a través de su influencia sobre el currículum como mediante otras definiciones que señalan el grado de autonomía (las fronteras) de las escuelas frente a los actores del poder político de turno en cada contexto.

Es importante señalar que estas relaciones entre la escuela y las distintas dimensiones del exterior no son plenamente comparables entre sí, dado que funcionan en registros divergentes, además de estar mutuamente influenciadas y conectadas. Por ejemplo, el Estado puede ser visto como un afuera-adentro de las escuelas, ya que como aparato administrativo encarna el afuera, pero a la vez se halla presente en diversos aspectos del adentro escolar. O la Nación puede ser considerada como un “afuera internalizado”, dado que una de las funciones de la escuela es educar en los principios de la ciudadanía nacional. La familia, por su parte, es un afuera con su propio interior, donde se configura una moral privada a través de la socialización primaria. Así pueden ser conceptualizadas cada una de las dimensiones de análisis, bajo distintos niveles de significación del adentro-afuera. Esta consideración sitúa la complejidad del abordaje comparado, cuyo objetivo no es cerrar la discusión sobre las relaciones de la educación con el exterior, sino tan sólo problematizarla a través de un recorrido inicial sobre distintos contextos.

Para facilitar el análisis de estas relaciones, nos hemos concentrado en un conjunto de “modelos de escuela”¹⁵, que en muchos casos pueden identificarse con un Estado-nación, pero que en general atraviesan diversos factores históricos y son compartidos por países de características políticas, sociales y económicas similares. Incluso, algunos de estos modelos de escuela pueden convivir en un mismo país, como sucede por ejemplo en la Argentina con el modelo de “escuela moderna” en su desarrollo histórico y del actual modelo de “escuela-contención” que parece predominar, en paralelo a la evolución del amplio paraguas de modelos propios del sector privado -como la “escuela religiosa”, la “escuela eficaz” y hasta la “escuela nueva”¹⁶.

A su vez, todos estos modelos de escuela evidenciarán las relaciones de clase social, que operan sobre la conformación de los límites y pasajes entre el adentro y el afuera de lo escolar. Es por ello que también la distinción de modelos dentro de un mismo contexto permite añadir al análisis comparado una dimensión sociológica de las desigualdades y de los circuitos educativos diferenciales según estratos socioeconómicos.

Finalmente, cabe aclarar que nuestro análisis será normativo, no criterial, es decir que se basará en la posibilidad de la comparación entre los modelos y no en sus características intrínsecas. Cada afirmación valorativa sobre un modelo se hará en referencia a los demás, dado que un análisis más profundo debería considerar las características de cada modelo en sí mismo, utilizando criterios autónomos de la comparación. Si bien ambos tipos de análisis son complementarios, por tratarse de un ensayo introductorio sobre la cuestión, aquí nos ocuparemos solamente de la perspectiva comparada.

¹⁵ Véase el trabajo de Cummings (2003) para profundizar en las bases teóricas de los distintos “modelos de escuela”, estudiados en forma histórica y comparada. Aunque su desarrollo pertenece a otra perspectiva, se trata del trabajo más sugerente y profundo sobre la cuestión.

¹⁶ Para un análisis de los distintos modelos de escuela en la Argentina puede consultarse el texto de Tiramonti (2004).

Cuadro 1 -Continuidades y fronteras según modelos comparados de escuela

Modelos de escuela	Ejemplos	Predominancia de las Continuidades (=) y Fronteras (≠) entre la educación y el/la...						
		Trabajo	Sociedad	Ciencia	Nación	Familia	Estado	Política
Escuela moderna de la disciplina pastoral	Occidente europeo 1750-1960	≠	≠	=	=	≠	=	≠
Escuela-fábrica del método mutuo	Diversos países siglo XIX	=	=	≠	≠	≠	=	≠
Escuela Nueva	Países escandinavos, diversas experiencias aisladas	≠	≠	≠	≠	≠/=	≠	≠
Escuela comunista	URSS, Este europeo, Cuba, China	=	=	=	=	≠	=	=
Escuela islámica (religión de Estado)	Medio Oriente y otros países	≠	=	≠	=	=	=	=
Escuela religiosa	S. XX diversos países sector privado	≠	≠	≠	≠	=	≠	≠
Escuelas “eficaces” de resultados y control	Reformas contemporáneas países anglosajones y escuelas privadas	=	=	=	≠	=	≠	≠
Escuela-comunidad	Países pobres, Estados débiles. Ej: Centroamérica	≠	=	≠	≠	=	≠	≠/=
Escuela-contención	Argentina en la actualidad y otros países similares	≠	≠	≠	≠	≠	=	≠

La escuela moderna

El primer modelo que nos toca analizar es el referido a la “escuela moderna”, ya entrevisto en torno del capítulo anterior. La escuela de la modernidad es aquella ligada al doble imperio de las prácticas religiosas que operan por lo profundo, creando la densidad moral de la pedagogía pastoral, y los procesos estatales de homogeneización y totalización

centralizada, de gestión del conocimiento burocrático-administrativo. Se trata de una escuela estrechamente vinculada con el modelo científico, en especial desde el siglo XIX, aunque en su interior perduren las formas religiosas que dan lugar a un espacio cerrado y diferenciado ante las reglas triunfantes de la sociedad industrial. Por este motivo –y siempre en el marco de la comparación con los demás modelos- marcamos el predominio de las fronteras en las relaciones de la educación con el trabajo y con la sociedad, dominada por las instituciones y reglas sociales propias del capitalismo¹⁷.

Esto no quita que muchas de las líneas de fuerzas que ponen en relación a la escuela moderna con el trabajo y la sociedad sean de continuidad, de adaptación, de entrenamiento preparatorio. La cronometración de las horas y la clasificación rigurosa de las actividades graduadas y muchas veces mecánicas, así como el aprendizaje del sentido del deber funcionaron especialmente durante el siglo XIX como formas de continuidad adaptativa de la escuela frente a las reglas dominantes de la sociedad industrial. Diversos autores se han dedicado justamente a demostrar las formas en que la escuela moderna presentó las condiciones de aprendizaje de la carrera forzosa hacia el afuera riguroso y hostil: la propia socialización escolar fue analizada en distintos estudios como un refuerzo de la sociedad de clases y de la ilustración disciplinaria de la modernidad¹⁸.

Sin embargo, en nuestro análisis siguen predominando los factores de largo plazo que conectan a la vida social-moral de la escuela moderna con las prácticas religiosas, a través de reglas fuertemente diferenciadas frente al afuera social basado en la visibilidad del intercambio, la producción, la competencia y el triunfo del más apto. En la escuela, pese a sus múltiples circuitos de segregación, parecen haber triunfado las reglas de una socialización

¹⁷ *Un síntoma de las discontinuidades entre la educación escolar y la productividad laboral del capitalismo se halla al revisar el trabajo de Collings, que, en oposición a las teorías del capital humano, llega a la siguiente conclusión: “la educación es generalmente irrelevante para la productividad laboral, e incluso a veces es contraproducente” (Collings, 1979: 21, traducción propia).*

¹⁸ *Como señalaba un clásico estudio de los años '70, “es útil ver a los docentes empleados por el Estado como gerentes o supervisores de la producción de conocimiento y del comportamiento social de los alumnos. Dado que generalmente se identifican con los valores de la burguesía y de la clase media profesional, los docentes tienden a seguir el rol del Estado en acompañar los valores dominantes y adherir al modo de producción capitalista” (Carnoy y Levin, 1976: 277, traducción propia).*

integrada, que otorgó la densidad espiritual y moral a los sujetos cuya vida social estaba atravesada por la división del trabajo y nichos sociales extremadamente desiguales.

En cambio, existen mayores líneas de continuidad entre este modelo de escuela y el aparato burocrático-estatal, por un lado y la ciudadanía basada en la Nación, por otro. La escuela moderna aparece estrechamente vinculada con la organización administrativa del Estado y con los principios de ciudadanía integrada en la esfera de la identidad nacional, que operan desde la dimensión macro de la escolarización con normas como la obligatoriedad escolar. La escuela homogénea, cada-una-igual-a-la-otra, como un reflejo de la cadena estatal totalizante y centralizada, fue el modelo triunfante en la mayoría de los países occidentales (con diferencias en los anglosajones, cuyo modelo es más descentralizado). La matriz germano-francesa de Estado absoluto imprimió a la escuela una fuerza integrada con los principios de la Nación, reorientando y aprovechando los principios de inculcación moral de formación de la identidad cristiana, secularizada en la idea de la patria¹⁹.

Sin embargo, la escuela moderna fue desde su inicio histórico poco permeable a los usos políticos (ligados al concepto de la política en sentido estrecho) inmediatos y a la flexibilidad de los actos de gobierno, con sus intereses de inculcación personalista o partidaria. Salvo en los Estados totalitarios, la escuela logró interponer una fuerte línea divisoria y fronteriza frente a esta amenaza constante de sus usos políticos estrechos para el beneficio de los actores del poder. Quizás por la propia estructura religiosa de largo plazo, combinada con el saber científico dominante y sus reglas de relación con el saber, difícilmente intercambiables con las necesidades de la política, esta capacidad de la escuela moderna de escapar a la influencia más directa del cambiante escenario político nacional le otorgó cierta continuidad a sus prácticas, a sus representaciones sociales, a sus fuerzas... Esas mismas fuerzas que se manifiestan implícita o explícitamente ante cada intento político de intervención, como veremos en el cuarto capítulo de este estudio.

¹⁹ Esta dimensión tomó mayor relieve en momentos de conflictos bélicos y en contextos de construcción de los Estados nación. Véase para estas cuestiones el análisis histórico de Green (1990).

La escuela-fábrica

El segundo modelo de escuela es el referido en un sentido general a la “escuela-fábrica”, dominante en muchos países durante cierta etapa del siglo XIX en torno del método mutuo, como ha sido señalado en el capítulo anterior. Este modelo describe un momento histórico determinado, justamente enmarcado en el triunfo de un método de organización pedagógica paradigmático, pero puede volver a constatarse en distintos modelos de escuelas profesionales, laborales o técnicas, nacidas del modelo de las escuelas industriales del siglo XIX, a las cuales Marx caracterizó como “*escuelas vampíricas del capital*” (Lerena, 1983: 131).

Evidentemente, aquí las líneas de continuidad entre la escuela y el afuera del trabajo son más claras y se expresan en la reproducción de métodos y tecnologías propios de la sociedad industrial en el interior de los claustros. La caracterización de la “escuela-fábrica” distingue a este modelo, especialmente necesario en momentos donde la relación orgánica entre el Estado-nación y la economía capitalista definieron las principales estrategias de moralización de la clase obrera en el siglo XIX (véase Polanyi, 1990).

La misma relación de continuidad entre la escuela y el trabajo se observa en el vínculo con las reglas sociales imperantes. La escuela en este caso reproduce –al menos más pronunciadamente que en el modelo del método simultáneo– las lógicas de competencia y la carrera de los más aptos del afuera social en sus propias dinámicas pedagógicas. Es por ello que la Iglesia discordaba frente al método mutuo, desmoralizado y militarizado en torno del espíritu capitalista de lucro y beneficio individual. Sin ese “más allá” religioso, este modelo de escuela queda en la superficie social, sin fondo, sin frontera, sin anclaje propio y distintivo. Allí triunfa la moralización de la práctica de indocctrinamiento obrero, de disciplina fabril, productiva, tangible.

En la escuela-fábrica se rompen a su vez muchas de las relaciones de continuidad que evidenciaba la escuela moderna en torno de la ciencia y la nación. Aquí esas líneas no desaparecen, muchas se sostienen dadas las características comunes a ambos modelos de escuela, pero el imperio de las dinámicas económicas de vinculación con el mundo productivo borronan tanto las formas de imposición del método científico (en su versión instrumental o en su clave enciclopédica) como las tácticas de cooptación ciudadana centradas en la idea de nación. Incluso, como hemos visto antes, la derrota del método mutuo se vio determinada por la necesidad de los Estados nacionales de ganar en homogeneidad y determinismo patriótico en momentos de auge del imperialismo de fines del siglo XIX, donde la urgencia de obreros dóciles dejaba paso a la búsqueda de ciudadanos consustanciados con la causa nacional.

En cuanto a la relación con la familia, la escuela-fábrica mantiene la distancia disruptiva de códigos de la escuela moderna, aunque favorece su reproducción de clase, especialmente en los sectores populares a los cuales se dirige con mayor énfasis. Por otra parte, si bien mantiene la línea de continuidad entre el Estado y la educación (propia de la escuela moderna), este modelo introduce mayores líneas de ruptura y ciertas fronteras diferenciadoras de cada escuela individualizada. Por ejemplo, incluso cuando el modelo de la escuela fábrica fue aplicado sistémicamente -a través del método mutuo en el siglo XIX- las diferencias individuales por escuela y por alumnos se mantuvieron, dado que el propio método implicaba la posibilidad de que cada escuela siga un ritmo propio (al igual que cada alumno), no atado a la sincronía general del método simultáneo (como su propio nombre lo indica).

Por último, resulta complejo analizar la relación entre el modelo de la escuela-fábrica y la política, dado que aún manteniendo los patrones generales de la escuela moderna, este caso muestra mayores líneas de intervención de la política, en su alianza con los sectores económicos de corto plazo y de interés dirigido, directo y diferencial según grupos y estratos sociales. Sin embargo, las líneas generales de independencia y de difícil penetración del mundo escolar por parte de las lógicas políticas se sostienen en este esquema, dado el poder

que ostentan las prácticas internas de la clase escolar y de las regulaciones pedagógicas ya internalizadas en la vida de las escuelas.

La Escuela Nueva

El tercer modelo a analizar es el representado por la Escuela Nueva, brevemente descrito en el capítulo anterior, que marca el grado máximo de expansión de las fronteras frente a las distintas dimensiones del exterior escolar. Dentro de este modelo agrupamos diversas corrientes de renovación pedagógica²⁰, que admiten importantes diferencias entre sí, pero sustentan su denominador común en torno de una visión centrada en el niño, naturalista, psicologizada y “liberadora”²¹. En general estas corrientes se centran en la ruptura con los métodos tradicionales de enseñanza y privilegian la formación creativa y artística, a veces vinculada con cierta moral de clase media individualista e introspectiva. Este modelo (al menos una de sus versiones, dado que admite muchas variantes) preconiza por sobre todas las cosas la separación casi absoluta frente a las reglas sociales dominantes para crear un escenario pedagogizado aislado del mundo.

Como ejemplo de ello, entre las bases establecidas en 1919 para formar parte del movimiento de la Escuela Nueva fundado en Ginebra se encontraban las siguientes: 1-La escuela como laboratorio de pedagogía práctica (basada en “los datos de la psicología del niño y en las necesidades de su cuerpo y espíritu”), 2-La escuela como internado, con la idea de la influencia total del medio como educación integral (Pelanda, 1995: 33). Al mismo tiempo, la Escuela nueva se centra en los intereses “espontáneos” del niño, retomando la mayéutica socrática, que se combina con diversas metodologías pedagógicas experimentales. De allí se

²⁰ Véase el trabajo de Caruso (1996) para un análisis de las diversas corrientes de la Escuela Nueva, y el estudio de Gvirtz y Oesler (2002) para su aplicación al contexto argentino.

²¹ “Liberadora” entre comillas, dado que en muchos sentidos estas metodologías pedagógicas sumamente individualizantes y psicológicas asumen una vigilancia permanente de los alumnos, interiorizada sugestivamente por los procesos de autoconciencia. Como señala Lerena, “La educación tiene que convertirse en un juego activo y agradable, consistente en el cultivo sistemático de la espontaneidad del niño. Pero está la función de la vigilancia, no el castigo, sino la suave, planificada, sutil y omnicompreensiva vigilancia” (Lerena, 1983: 161)..

constata la necesidad de separar a la escuela de toda influencia externa, que se manifiesta en su ruptura del código social dominante en el mundo externo de la sociedad capitalista.

En relación con el trabajo y la ciencia, el modelo de la Escuela Nueva varía según las corrientes, pero en general sostiene una fuerte disrupción frente al exterior, tanto por desfavorecer las posibilidades de adaptación al mercado laboral como por enfrentarse a la cultura enciclopedista científica que predomina en los diseños curriculares de la escuela moderna. Sin embargo, especialmente en las corrientes basadas en la pedagogía del trabajo de Kerschensteiner, recupera en muchos casos el trabajo manual y la acción física de los alumnos, como una forma de conexión con otra posibilidad de trabajo autosustentable, no alienada por la sociedad industrial. De esta manera, las líneas de vinculación entre el adentro y el afuera buscan un proceso de consolidación de una esfera social también aislada, comunitaria, naturalista, continuadora del propio aislamiento escolar.

Frente al Estado, la política y la nación, las distintas experiencias de la escuela nueva se manifiestan claramente de espaldas, ajenas y resguardadas en sus densos y estéticos interiores. Por ello, en la mayoría de los países este modelo cobra la forma de experiencias aisladas, asociadas al sector privado de la educación, con recursos comunitarios y en los márgenes de todo control estatal. Anti-administrativas, anti-sistema e incluso a veces anti-Estado (como en las pedagogías anarquistas), reclaman para sí un prototipo de libertad esencialista, que sólo parece hallarse en la clausura de un internado ajeno de toda vinculación con “las realidades” del mundo.

La única relación que sostienen con cierto grado de continuidad frente al afuera es la referida a la familia, dado que en esta tradición parece existir una fuerte alianza con las creencias y representaciones pedagógicas de las familias, pertenecientes generalmente a estratos de la clase media ligados al control simbólico (Bernstein, 1988: 116). Sin embargo, en muchos sentidos la propia modalidad aislacionista de la Escuela Nueva lleva a otras formas de separación con los códigos familiares, dado que el fuerte énfasis en una perspectiva teórica de

fuentes pedagógicas y psicológicas complejas aleja al cuerpo docente de toda posibilidad de intercambio con los padres. Incluso, en sus orígenes el movimiento de la Escuela Nueva se planteaba como población específica a la cual dirigirse a los niños huérfanos o a los sectores abandonados por toda red de beneficencia del Estado.

La Escuela Nueva, en definitiva, como modelo que resume variadas corrientes de renovación pedagógica, representa la idea esencialista de ruptura con toda influencia externa y así se constituye como una de los principales mitos recurrentes de la educación contemporánea²². Detrás de ese mito permanece el “giro copernicano” de Rousseau de centrar la escuela en el niño como buen salvaje, infantilizado y “retenido artificialmente en el tiempo” (Lerena, 1983: 160). Pero en muchas de estas diversas experiencias aislacionistas²³ son los propios docentes quienes también terminan colonizados por la herencia del “siglo del niño”, son ellos quienes viven una conversión infantilizante que los destierra en un mundo imposibilitado de visibilizar (y problematizar) el exterior, similar a la propia invisibilidad de su pedagogía gestada en una operación de *repliegue*.

La escuela comunista

El cuarto modelo es el de la escuela comunista²⁴, caracterizado por ser todo lo contrario al anterior: sus fronteras frente al exterior están difuminadas. La escuela comunista es una función de producción de la sociedad, un eje sobre el cual giran todas las acciones del mundo trastocado que surge con la llegada de las distintas experiencias revolucionarias, más

²² Como señala Caruso al final de su análisis de las diversas corrientes de renovación pedagógica, “‘Escuela nueva’ no sería otra cosa que un mito de los propios pedagogos, una pretensión de identidad, que la variedad de propuestas, articulaciones políticas y desarrollos teóricos y prácticos pareciera desmentir” (Caruso, 1996: 30).

²³ Es evidente que esta generalización puede resultar injusta con muchas corrientes renovadoras que sí han problematizado en términos políticos el “afuera” social. Algunas de estas corrientes se ligarán con lo que más adelante se analiza en el terreno de la educación popular, pero cabe destacar que el objetivo de todo este capítulo sigue siendo la comparación de modelos, no el análisis de cada uno de ellos en sí. Es por este motivo que ciertas características aparezcan enfatizadas, para generar el sentido de contraste de los distintos modelos analizados.

²⁴ Lo que aquí se denomina “!modelo comunista” se asume como un término general que abarca también al socialismo, pese a que cualquier análisis más profundo de la temática merecería distinciones conceptuales entre ambos regímenes. El modelo comunista varía a su vez según los países. Por ejemplo, véase los textos de Zajda (1980) para el caso soviético, Pepper (1996) para China y Lutjens (1996) para Cuba.

allá de sus orientaciones específicas. Como señalan Carnoy y Samoff en un clásico estudio sobre la educación y la transición social en el comunismo, “*la educación en estas sociedades es vista como una ruta para todas las cosas*” (Carnoy y Samoff, 1990: 7, traducción propia). Sus líneas de continuidad con el trabajo, la ciencia, el Estado, la nación y la política serán profusas y laboriosas: sin dudas la escuela en el comunismo será el caso de mayor disolución en el afuera.

El secreto de esta alianza entre escuela y sociedad de los regímenes comunistas se halla justamente en el ejercicio de poder totalizado por el Estado, que anula otros registros de individualización o cualquier rezago religioso anquilosado en las prácticas interiorizadas por la escuela moderna. En cambio, retoma las intervenciones morales del mundo escolar-pastoral, para darles un rumbo orgánico con el partido, la producción nacional, el Estado-total. La moral comunista será férrea y disciplinada, pero no de espaldas a la vida social externa, sino como un *continuum* donde la escuela marcha al frente, finalmente designada como ejemplo para su afuera. Es más, la propia moral comunista será pedagógica, predicará con el ejemplo, con la emulación, con el sacrificio de cada uno por el todo social.

El apelativo a la moral comunista permitirá forjar un modelo escolar disciplinario que renovará el doble espíritu totalizante e individualizante de la escuela moderna. Constantemente se reintroducen los premios y castigos, la competencia, el escalafón y la carrera por nuevos espacios de poder en las diversas instituciones de la vida social. Los dispositivos de vinculación con el afuera se erigen como centrales y neurálgicos en la vida escolar, ya no desde la disciplina del liberalismo de mercado, sino desde el Estado-fábrica, que anuda todas las relaciones sociales²⁵. Como señalaba Zajda, “*la Unión Soviética es uno de los pocos países del mundo donde la educación está atada a las necesidades del Estado antes que a los deseos del individuo. Todo el sistema educativo puede ser visto como una vasta red de entrenamiento y socialización laboral*” (Zajda, 1980: 181, traducción propia).

²⁵ En el análisis de Bernstein, el modelo comunista se caracteriza por una clasificación o frontera débil entre la categoría de educación y la categoría de producción y una relación sistémica extendida entre ambas categorías (a diferencia de las relaciones sistémicas simples del capitalismo del siglo XIX) (Bernstein, 1988: 174).

Así quedan difuminadas las fronteras entre la escuela y el trabajo y, como consecuencia, entre el trabajo manual y el trabajo intelectual (Carnoy y Samoff, 1990: 368). Incluso en algunos casos extremos llegará a vivirse una inversión del eje del saber y la autoridad, como muestra el ejemplo de la revolución cultural china. Siguiendo el análisis de Bernstein,

en China, durante la Revolución Cultural, hubo una tendencia hacia la desclasificación, para desplazarse desde una división del trabajo compleja hacia una división del trabajo simple. La integración de educación y producción (...) la desclasificación de la división entre intelectuales y trabajadores (...) De modo que la tendencia en la China de la Revolución Cultural fue crear una nueva conciencia ideológica. El costo de tal conciencia fue que produjo una división del trabajo simple. Pero, por otro lado, con una división del trabajo simple no se puede tener una bomba nuclear (Bernstein, 1990: 120).

Situaciones como la señalada en torno de esta inversión de los ejes de vinculación del adentro y el afuera tienen, sin embargo, distintas consecuencias y continuidades históricas según cada caso específico. Las rupturas iniciales de la transición de un régimen capitalista al comunismo fueron vividas en cada país con un grado tan profundo de excepcionalidad que la generalización debe dejarse de lado. Un claro ejemplo de ello, que nos señala la disparidad de contextos de las experiencias comunistas, es la disputa o la contradicción más o menos explícita entre las pautas de la división del trabajo (económicamente productiva) y las dinámicas de igualación masificada de la escolarización (socialmente integradas). Carnoy y Samoff analizan en sucesivos pasajes la oposición entre el crecimiento económico y la igualdad en el acceso educativo, entre la formación técnica especializada para la máquina productiva y la formación de la conciencia política igualitaria y participativa (Carnoy y Samoff, 1990: 81 y 375), que se actualizan en la disputa implícita entre calidad y equidad según el discurso contemporáneo.

La influencia de la política se halla a su vez aliada al enorme poder del partido en el orden estatal de intervención sobre la vida social. El culto a la personalidad y la concientización en torno de la cultura política y la simbología dominante achican las distancias que caracterizan a otros modelos de escuela, entre ellos el ejemplo clásico de la escuela moderna. Incluso, la figura política aparece en muchos casos encarnando un personaje pedagógico²⁶, cuyos discursos mantienen un apelativo moralizante en torno de la enseñanza de la doctrina política que busca nuevos adeptos entre los más jóvenes.

La escuela islámica

El quinto modelo es el referido a la escuela islámica, también caracterizado aquí como un denominador común de diversas corrientes y formas educativas, según contextos históricos y países específicos. En general, el modelo referido como islámico nos permite ilustrar el panorama de las fronteras entre el adentro y el afuera escolar en el contexto de un Estado religioso con ciertos síntomas totalitarios en países como Líbano, Irán, Arabia Saudita, Marruecos, Indonesia, Irak y Afganistán (hasta la invasión norteamericana). Sin entrar en disquisiciones que escapan a nuestro terreno específico de análisis, este modelo escolar resulta útil para situar la paradójica situación de un sistema extremadamente religioso pero de fronteras abiertas con las instituciones sociales dominantes. Similar en muchos puntos a las continuidades de la escuela y el afuera social laico del comunismo, el caso islámico permite ver el triunfo de su reverso religioso.

En este modelo escolar, las fronteras con la sociedad, el Estado, la nación y la política se hallan nuevamente diluidas como en el comunismo. La escuela es una pieza giratoria del reverso y anverso Estado-Islam, que dinamiza todas las relaciones sociales y les imprime una carga cultural profunda y concéntrica. La escuela moraliza en los principios del Islam y a su

²⁶ Piénsese en Fidel Castro o Hugo Chávez, para situar dos casos que mantienen plena actualidad. Ambos utilizan figuras discursivas del registro pedagógico: sus palabras apelan al interior de los individuos, intentan intervenir sobre su conciencia, su moral, su saber. El discurso político se transforma en una herramienta pedagógica de penetración social.

vez prepara en la vida social que atravesarán los sujetos islamizados. Instala las prácticas, las tecnologías de la vida religiosa y divide los roles sociales que marcan los estamentos de poder en el exterior. Como en las sociedades con las fronteras educativas más debilitadas, reinará la adaptación y la reproducción que la escuela establece como una interiorización del afuera.

Sólo frente a la ciencia se establecerá una evidente frontera en la escuela islámica, al contrario de la pedagogía realista soviética. En este caso, la ciencia, la cosa, el mundo, son secundarios frente al patrón religioso de la interiorización espiritual de la palabra sagrada, representada por el Corán. Nuevamente aparece aquí el triunfo del *trivium* frente al *cuadrivium*, en la semblanza de la pedagogía pastoral, que en caso islámico adquiere su forma disciplinaria a través de dispositivos como el círculo o las distintas formas de *escuela coránica*²⁷ (véase Shalaby, 1954).

Sin embargo, la pedagogía islámica moderna en muchos países se ha ido adaptando a los métodos y prácticas occidentales, hasta el punto de poner en cuestión muchos de los pilares sobre los cuales se sostenían las relaciones entre el adentro y el afuera educativo. Siguiendo un estudio sobre esta adaptación, “*la educación islámica se ha convertido en una mera sombra de su pasado. Su modernización la ha transformado casi por completo*” (Tibawi, 1972: 197, traducción propia). Esto nos remite a una relativización del modelo, que debe ser comparado según países y contextos históricos.

Aún así, el análisis genérico del caso islámico nos permite observar las posibilidades de un régimen de Estado religioso, que busca adherir a la población a los principios del Islam utilizando al sistema educativo (como en el caso comunista) como un aliado y un puente hacia su afuera social. Cuando el Estado es fuerte (ya sea por la defensa de la identidad nacional en una confrontación bélica, por la unificación revolucionaria del comunismo o por la irrigación religiosa del Islam), la escuela es *frente* del exterior, como una usina ya no secretada sino

²⁷ *La escuela coránica es la representante principal del modelo islámico de memorización ritualizada del Corán. Se trata de escuelas religiosas que funcionan en paralelo al sistema estatal obligatorio de educación. En general se las conoce como “madrasas”, aunque en distintos países toman distintos nombres (pondoks, kuttabs, halaqahs, masjids, etc.). Véase Boyle (2004) para un estudio comparado de este tipo de escuelas.*

evidenciada del ansia totalizante, del lazo indivisible que pedagogiza la sociedad y anula al misterio de la escolarización.

Pero al mismo tiempo, el caso islámico nos retrotrae a Oriente (si bien el origen del Islam es Occidental), a lo distinción completa del código. Al romperse el origen cristiano de la frontera entre interior y exterior, que atraviesa la historia de la escuela moderna, se quiebra también el principio de división interior/sagrado, exterior/profano. Como señala Bernstein, “*en el Islam y en el judaísmo bíblico no hay escisión entre el interior y el exterior, entre la persona y lo social. Se interpenetran mutuamente en la santidad de Dios que se manifiesta en el rito y la ley vividos*” (Bernstein, 1994: 156). De esta manera, las propias categorías que definen nuestro estudio sobre el adentro y el afuera escolar se disuelven al observar los casos de Oriente, a través de la referencia islámica, como invitación sugerente al origen cristiano de la frontera escolar que retomaremos en el capítulo 3.

La escuela religiosa privada

El sexto caso es el representado por las escuelas religiosas, ya en el contexto de un sistema estatal laico, como en nuestro país. Aquí sí el modelo muestra toda una serie de frondosas fronteras antes que lazos y continuidades con las distintas dimensiones del afuera escolar. En primer lugar, la escuela religiosa (generalmente cristiana en Occidente) se sostiene en un terreno espiritual, que predomina sobre el mundo del trabajo, la nación o la ciencia. Pese a sus posibles alianzas específicas con estas cuestiones, la pedagogía pastoral prioriza un entramado social denso, aislado del patrón social externo, purificado por el impulso sagrado de lo divino²⁸. A diferencia del afuera preocupado por la circulación de bienes materiales y seres productivos, el adentro religioso problematiza las almas, sobre el viejo patrón de clausura frente al mundo exterior de las casas pedagógicas de la modernidad.

²⁸ Como señala un estudio sobre las escuelas católicas en el Reino Unido, “uno de los principales propósitos de la Escuela Católica –que determina, quizás, su racionalidad principal- es mantener vivo y renovar la cultura de lo sagrado en un mundo profano y secular” (Grace, 2002: 5, traducción propia).

Su parcial derrota frente a las sucesivas avanzadas laicas del Estado, hacen que este escenario escolar se hunda aún más en los rincones ocultos de la vida social cotidiana, quedando replegado en el sector privado, como un margen a lo sumo paralelo al sistema estatal. Más allá de las poderosas capacidades corporativas de la Iglesia en torno de los favores del Estado en diversos países laicos, se trata de un territorio que vive como en retirada, intentando sostener sus dispositivos de interiorización ante la amenaza de declive institucional de la escuela moderna. Incluso, en su participación dentro del sector privado, las escuelas religiosas viven ciertas paradojas frente a las reformas de mercado, apoyadas pragmáticamente pero negadas en sus principios profanos por el adentro cristiano.

La ruptura de la escuela religiosa con el circuito administrativo dominante del Estado implica, a su vez, la distinción frente a todo patrón político, ya debilitado en los sistemas educativos modernos. Aquí debe pensarse, al menos en la realidad de la Argentina (como caso inmediato de análisis) en la figura de un Estado paralelo situado en la corporación católica, que reemplaza en muchos sentidos la noción orgánica de sistema dominante en el sector público de la educación (véase el capítulo 4 para un análisis más profundo de esta cuestión).

Al igual que en el modelo de Escuela Nueva, las únicas claras líneas de continuidad entre el adentro y el afuera escolar del modelo religioso son las referidas a los códigos familiares. En este caso, la identidad de principios y la libertad de elección de la oferta educativa religiosa evidencian los lazos de ese profundo entramado pedagógico pastoral con las creencias de las familias. La propia noción de “comunidad educativa” parece tener un origen en este tipo de escuelas²⁹, que afrontan con mayor asiduidad las interrelaciones y continuidades con el enclave familiar, como institución central de la sociedad.

En definitiva, el modelo religioso sostiene el impulso inicial del proceso de escolarización moderno, aún en medio de una serie de inmensas transformaciones sociales,

²⁹ Como analiza Lerena: “¿cuál es el eje clásico de la comunidad escolar? La comunión en una misma clase social, de padres y de educadores, administrada o servida, por una ideología cerrada, o si se quiere decir de otro modo, por un universo emocional-mental de consistencia probada y de religiosa –por más que pueda ser secularizada- naturaleza” (Lerena, 1983: 582).

especialmente desde el último cuarto del siglo XX. En el declive de la escuela resiste desde el adentro profundo de sus confines, como guaridas pedagógicas del alma en tiempos de disolución de las fronteras. En esa clausura espacial de la escena educativa intenta detener el tiempo para continuar el proceso de intervención moral sobre los sujetos, sin otro aliado que la familia, esa misma institución que en su origen confió diariamente a sus hijos para convertirlos primero en niños y luego en alumnos.

La escuela “eficaz” privada

El séptimo modelo abarca a las escuelas llamadas “eficaces”, caracterizadas por el énfasis en su dinámica de mercado y en la gestión por resultados. La idea de “escuela eficaz” se retoma de una profusa literatura³⁰ que remite a la importancia de un liderazgo institucional, claridad de objetivos y otras dinámicas que resumen la identidad de aquellas escuelas generalmente incorporadas en el sector privado o prevalecientes en los casos de reformas privatizadoras de los países anglosajones en tiempos contemporáneos³¹. En los años recientes, incluso, la tendencia hacia la autonomía escolar, la competencia interinstitucional y la generación de rankings de resultados han sido políticas promotoras de este modelo de escuela eficaz.

La propia lógica de una escuela eficaz, tal como se formula dentro de esta clasificación comparativa de modelos de escuela, representa los intereses de las clases medias y altas en su capacidad de seleccionar escuelas y gestar una relación de competencia entre ellas. En muchos sentidos se corresponden con la dinámica de las escuelas privadas de elite, aunque no se reducen a este rol específico. En las escuelas “eficaces”, las relaciones con el trabajo y la sociedad evidencian mayores líneas de continuidad que en el modelo de la escuela moderna, dado que mantienen una función claramente adaptativa al mercado laboral en los estratos

³⁰ *La literatura sobre las escuelas efectivas enfatiza el liderazgo institucional, la claridad de visión, misión y objetivos, las altas expectativas y el seguimiento continuo de los aprendizajes, entre otras cuestiones. Para un análisis crítico de esta perspectiva de abordaje de los fenómenos escolares, véase Hamilton (1995).*

³¹ *Véase el trabajo de Whitty, Power y Halpin (1999) para un análisis más profundo de las reformas recientes en los países anglosajones.*

sociales de mayor poder adquisitivo. En esa operación de adaptación, las escuelas eficaces pierden profundidad y densidad moral, para dar lugar a una pragmática del éxito, que se expresa en su fervor por los resultados visibles y en sus estrategias publicitarias de gestión del prestigio.

Las líneas de continuidad con el Estado, la nación y la política se disgregan en este modelo de escuela, que en su faceta autónoma se acerca mucho más a las pretensiones de las familias que a los vestigios del Estado homogeneizante. Son escuelas que marcan la diferencia y funcionan sobre un patrón de distinción, con un rol segregativo en la esfera social, especialmente a partir de la masificación de los sistemas educativos y del fantasma del deterioro de la escuela pública. Allí las sendas parecen ligarse al mercado antes que a la moral, aunque en muchas de ellas se mezcle cierta faceta espiritual de nobleza, que se conecta con las raíces pastorales de las escuelas privadas religiosas de elite.

Pero, más allá de las mezclas, los propios lazos de estas escuelas con los resultados se atan en muchas de las reformas contemporáneas (triumfantes sólo en escala considerable en los países anglosajones, y “amenazantes” en otros contextos) con políticas de control y de evaluación por parte del Estado. Se trata, por lo tanto, de escuelas autónomas en lo referido a los modelos de gestión y en cuanto a sus identidades individualizadas dentro del mercado, pero atrapadas en un circuito de visibilidad y exposición hacia el exterior, que devela sus secretos y expone su alma al afuera del mundo. Los docentes en este modelo escolar son los principales amenazados, ya que pierden su cuerpo moral intangible y se convierten en responsables por el resultado concreto y medible del aprendizaje de sus alumnos. Todo en estas escuelas queda expuesto, especialmente cuando es el Estado el que avala este movimiento y no es sólo una apropiación de elite del subsistema privado. Y es esta “amenaza” la que ronda en la corporación docente de la mayoría de los sistemas educativos occidentales, que se aferra al mito fundacional de la escuela pastoral clausurada frente al afuera, como veremos en el análisis de los procesos de reformas contemporáneas en el cuarto capítulo.

La escuela-comunidad

El octavo modelo agrupa a las aquí denominadas “escuelas-comunidad”, que en muchos sentidos expresan la contra cara de las escuelas eficaces, en cuanto representan una mayor exteriorización en su afuera social más inmediato, por *default* del Estado más que por una intención reformista. Las “escuelas-comunidad” hacen referencia a aquellos contextos de pobreza, de debilidad constitutiva del Estado, que sólo ha cumplido con un modelo de escolarización básica requerida del apoyo y el esfuerzo de las comunidades para su sostenimiento. La mayoría de los países africanos, así como los países más pobres de América Latina manifiestan claramente esta faz incumplida del proyecto de la modernidad, donde las alianzas sociales locales suplen las carencias del Estado, también como proyecto incumplido.

En estos casos, las relaciones de las escuelas con las familias se acentúan y sus líneas de continuidad se aprecian con más claridad que en los demás modelos analizados, dado que incluso en varias experiencias son los propios padres quienes crean y gestionan las escuelas³². Los docentes en una amplia proporción de los países del tercer mundo no son un cuerpo corporativo asentado sobre una base profesional sólida, sino que llegan a sus cargos sin estudios terciarios y con una autoridad debilitada y “compartida” con los propios padres. Aquí la frontera fundante de la escuela moderna -a partir del contrato social entre las familias y el cuerpo docente- desaparece o se difumina, dando lugar a una dilución de lo escolar en lo comunitario.

Esto se corresponde con las líneas debilitadas de continuidad entre el Estado y las escuelas, dado que las fuerzas burocráticas se encuentran disueltas en la falta de organicidad de los aparatos de gestión administrativa. Sin embargo, esta misma debilidad es la que permite un aumento (en la comparación con el modelo de la escuela moderna) de las continuidades entre la política y las escuelas, mediante los canales de la discrecionalidad y el personalismo

³² Véase los casos de las experiencias centroamericanas de EDUCO de El Salvador, PROHECO de Honduras, PRONADE de Guatemala y las Escuelas Autónomas en Nicaragua (Rivas, 2001).

de mezclas entre los funcionarios locales, la comunidad y el escenario escolar³³. Aun así, la dimensión estatal y política pierden su capacidad de impacto en su debilidad constitutiva frente a los condicionantes que imponen la pobreza y las urgencias más inmediatas de la población.

Las relaciones de la educación con el trabajo, la ciencia y la nación también aparecen como líneas sumamente debilitadas en estos contextos. Lo interesante aquí es que el punto de partida de estas fronteras es la propia situación de carencia de lo escolar: más que “fronteras” se trata de la falta de adhesión social del mundo institucional de la escuela moderna. No hay suficientes fuerzas ni densidad de códigos que separen al afuera del adentro, por eso tampoco hay lazos ni sistemas de pasajes claramente establecidos que pongan en relación de continuidad a la escuela con la dinámica laboral, con la gestión del conocimiento científico o con la formación de la identidad nacional (aunque este punto varíe según los escenarios políticos). En consecuencia, no sólo el aparato escolar está levemente derramado en la vida social sino que también están debilitados el entero entramado de la división del trabajo, el impulso científico y tecnológico y las capacidades de homogeneización ciudadana en torno de la nación.

En definitiva, la escuela-comunidad es la escuela sin fronteras, sin pasajes, sin ser propio. Es la escuela autosustentable, esforzada en la recolección diaria de la suma de voluntades que buscan una modernidad inalcanzable y cada vez más lejana a la supramodernidad de los países desarrollados. La escuela-comunidad es la escuela que apenas alfabetiza, que no tiene siquiera bancos para todos los alumnos, ni ventanas, ni libros de texto, ni vallas que la separen del sufrido destino de sus afueras circundantes. Es justamente desde allí que se edifica otro sentido de lo escolar, otra función de producción de la educación, ya deshabitada de todos los imperativos entrevistados hasta aquí: la disciplina pastoral de las

³³ Si bien estas relaciones son cambiantes según los contextos (y las variadas culturas políticas y gobernantes de turno de cada país), parecen existir en este modelo escolar mayores vinculaciones entre la educación y la política, que serán interesantes de rastrear en nuestro propio análisis comparado de las provincias argentinas en el capítulo 4.

tecnologías del yo espiritual, el aparato administrativo de gestión burocrática de las poblaciones, las cadenas de un Estado-total que busca perpetuar la solidaridad comunista, los aislamientos naturistas y glorificantes del yo de las escuelas nuevas, entre otras cuestiones ya señaladas. Nada de eso prende en las escuelas que pueblan los márgenes invisibles del mundo de la modernidad occidental etnocéntrica. En los territorios diseminados del tercer mundo, donde viven las mayorías en la miseria, estas escuelas manifiestan el terreno de lo mínimo, de los retazos pedagógicos, de las historias de la voluntad que intentan trazar sus diagramas frente a las determinaciones de las condiciones preestablecidas.

La escuela-contención

Finalmente, el noveno caso es el que más patentemente se representa en el imaginario educativo de principios de siglo en nuestro país, adoptando diversas formas en otros países que viven fuertes procesos de crisis del Estado: la escuela-contención. Como ya hemos mencionado hacia el final del capítulo anterior, este modelo de escuela parece ser la consecuencia de una alteración de la escuela moderna en países que lograron establecer su impronta, pese a las dificultades de sus contextos (como el caso de los países del cono sur en América Latina). Tanto por la masificación de la educación secundaria en los últimos treinta años como por las fuertes transformaciones del rol del Estado y de la propia configuración social de las culturas juveniles y de las relaciones intergeneracionales, la escuela-contención aparece como un interrogante irresuelto en la cumbre del proceso de escolarización.

En este caso, a diferencia del modelo de la escuela-comunidad, la institución funciona con sus poderes históricos modernos como frontera donde refugiar de la calle a las poblaciones azotadas por los brotes de pobreza y conflicto social. La escuela es, por lo tanto, una ruptura con las familias o con la cultura del hogar en situación de crisis, antes que una continuidad como en el caso anterior. Sin embargo, esta función social de la escuela debilita todas sus dimensiones originarias y su carga institucional densa que impone el código y

atraviesa homogéneamente la formación de los sujetos. En la escuela-contención se debilitan las fibras pedagógicas y el lazo más íntimo de la moral pastoral, para dar paso a un espacio sostenido por los comedores y por los auxilios restantes del Estado.

Es en este contexto que los lazos de la escuela con el trabajo, la nación y la ciencia se debilitan marcadamente, difiriendo del modelo moderno, que forma parte aún de su matriz originaria. También los lazos con el Estado se debilitan, pero no lo suficiente para cambiar el signo de la modernidad escolar. Si bien las regulaciones, los circuitos administrativos y las pautas de control se han aflojado, el propio lazo de sostenimiento e incluso de expansión de la frontera educativa permanece fuertemente ligado al impulso todavía presente del Estado. A su vez, a diferencia del modelo de “escuela-comunidad”, no parecen ingresar en este caso las líneas del poder político como influencia de gobiernos particulares en el adentro escolar, que también en este punto sostiene su frontera moderna.

La escuela-contención funciona en realidad como un impulso, como una continuación de su mandato originario, mezclado y confundido con un nuevo escenario social, para el cual no puede adaptar otra respuesta que el repliegue, el atrincheramiento como reemplazo de las fronteras del reino institucional. Ya no se trata de un santuario, sino de un refugio social donde habitan los restos del Estado, donde se sostiene un débil lazo pedagógico que se debate como parte de una crisis histórica ante la cual no parece posible escapar ni por afuera ni por dentro. En el contexto del predominio de este modelo escolar se ligará nuestro análisis empírico del caso argentino y de las paradojas que lo moldean contemporáneamente.

El caso inclasificable: la educación popular

Un caso que no analizamos aquí y que merece una indagación específica es el vinculado con la educación popular y sus derivaciones más recientes en la pedagogía social. El motivo por el cual este modelo escapa a nuestro análisis estrictamente comparado es que se trata de un caso inclasificable en términos de interior/exterior. Para ejemplificar esto es posible

señalar algunas de las paradojas que presenta la educación popular ante este tipo de análisis. En todas las dimensiones, pero especialmente en lo referido al trabajo, las reglas sociales y la familia, la educación popular resulta inclasificable porque aborda estas cuestiones desde una dinámica crítica que rompe con las fronteras y los pasajes tradicionales entre el adentro y el afuera.

En este caso, el trabajo es asumido como un problema social a ser incorporado en la educación, aunque no para reproducir ni adaptar las condiciones dadas sino para generar procesos de autorregulación laboral (como los microemprendimientos, las huertas comunitarias, etc.). La relación con la sociedad, así como con la identidad nacional, los paradigmas científicos o el propio concepto de Estado, es problematizada como parte de una enseñanza política y socialmente significativa, que no perpetúa los códigos del afuera ni se encierra en códigos morales o espirituales del adentro, sino que intercambia roles y afronta pedagógicamente los eventos del afuera. La educación popular implica en este sentido una ruptura de la mayoría de las dinámicas de traducción del adentro al afuera (y viceversa) analizadas hasta aquí en los restantes modelos. Su propio abordaje crítico de la realidad introduce nuevos dispositivos contradictorios con los vigentes en las distintas herencias de la educación moderna. De allí que en muchos aspectos la educación popular se formule como un contrapoder inclasificable para la división interior/exterior.

Esta caracterización no debe sorprender a quienes adviertan las dinámicas entabladas en los procesos de educación popular. Incluso la idea de escuela se ve diferida en las propuestas de educación popular que intercambian roles con la educación no formal y escapan a las fronteras institucionales para establecer sus prácticas educativas. De esta manera, no sólo rompen con la posibilidad de ser clasificadas sino que también discuten la invulnerabilidad de los conceptos que dividen el mundo de la educación frente a la realidad social externa. En esa puesta en suspenso de las categorías hasta aquí analizadas, la educación popular plantea, como anticipo de algo que retomaremos en las conclusiones, la posibilidad de pensar en otra

educación, alejada de los presentes pasajes y fronteras y de las relaciones de fuerzas que los alimentan.

La comparación y las fuerzas

Este análisis comparado de los modelos de escuela permite visualizar la complejidad de nuestro objeto de estudio, referido a las fronteras y los pasajes entre el interior y el exterior del mundo escolar. La comparación permite discernir la diversidad de líneas de fuerzas que atraviesan estas relaciones entre la escuela y las dimensiones exteriores referidas al trabajo, la ciencia, la nación, el Estado, la política, la familia o las reglas sociales en general. Las distancias o proximidades de estos mundos se establecen en términos de continuidad o interrupción de códigos discursivos, regulaciones, prácticas y atribuciones, que conforman las variadas líneas de fuerzas analizadas. En esas articulaciones se configura en cada caso un mundo escolar diferenciado –si bien cargado de conexiones, imitaciones y distintas continuidades entre sí-, manifestando los variados dilemas que presenta cada sociedad en torno de sus circuitos de escolarización.

La comparación, en este sentido, permite abrir nuestro objeto de estudio, extenderlo en la mesa de disección y observarlo como algo que escapa a toda clasificación inmediata y sencilla, más aún a partir de sus grandes alteraciones históricas y recientes. En esa mesa vemos la importancia de distinguir la diversidad de líneas de fuerzas que atraviesan y constituyen al proceso de escolarización y sus relaciones con el exterior. Esas líneas serán el punto de partida para el abordaje que sigue, menos ligado a la comparación empírica de contextos y más centrado en una analítica teórica del adentro y el afuera escolar. Sin la mirada previa de los casos, modelos y distinciones históricas, ese abordaje teórico quizás sería un ejercicio todavía abstracto, al cual volveremos a escapar a lo largo de los capítulos siguientes, haciendo de la

propia teoría un disparador para abordar la compleja realidad política de nuestro federalismo educativo.

Capítulo 3

Hacia una teoría de la frontera escolar

Es momento de avanzar en una aproximación teórica de las fronteras, los pasajes, las continuidades y rupturas entre el interior y el exterior del mundo educativo. Para ello nos situaremos en el panorama del modelo de la escuela moderna, como punto de partida de los elementos que atraviesan estos postulados teóricos. En ciertos momentos estableceremos los paralelismos, las disyuntivas y las comparaciones referidas a cómo opera o se adapta esta teoría ante los distintos modelos de escuela analizados en el capítulo anterior. Incluso, para no perder esa mirada comparada, volveremos a utilizar los modelos del capítulo anterior, así como la perspectiva histórica desarrollada en el primer capítulo, para repensar los presupuestos teóricos a la luz de las distintas variaciones empíricas, cerrando parcialmente el péndulo que atraviesa todo este estudio entre casos situados y postulados analíticos. Entre ambos rumbos de la investigación social quizás pueda también advertirse la marca bipolar que atraviesa nuestro objeto de estudio de principio a fin, abriendo un persistente juego de sombras.

Nuestro análisis partirá de un diagrama de las fuerzas que separan al interior escolar del afuera social, político y económico en el contexto de los sistemas educativos occidentales basados en los Estados-nación modernos. En ese diagrama se ubicarán tres ejes de fuerzas, compuestos por dos niveles o polos, dos extremos opuestos y en confrontación. El primero será el eje de categorías representados por el adentro y afuera educativo, guiado por el principio de localización. El segundo eje opondrá los polos o niveles de lo macro y micro, bajo el principio de dimensión o alcance. El tercer eje estará basado en el principio de visibilidad y opondrá los polos de lo tangible y lo intangible. Los tres ejes estarán vinculados estrechamente

entre sí y, como veremos, el eje dominante o central para nuestro análisis será el primero de ellos, ligado a la localización polarizada entre el adentro y el afuera del mundo educativo.

Por su parte, los polos o niveles de cada eje estarán en oposición permanente, pero su separación nunca será completa, dado que se conectarán a través de toda una serie de regulaciones, dispositivos, tecnologías de poder y mecanismos específicos, que vinculan no sólo el extremo de un eje con el otro, sino también a los tres ejes entre sí. Estas tecnologías, además de conectar a ambos polos en cada eje, cumplirán la función central de todo el esquema: *la traducción*. Dado que en cada eje los polos opuestos manifestarán dos niveles diferenciados de códigos y regulaciones, la función de las tecnologías será la de traducir ambos códigos en dos direcciones: del adentro hacia el afuera, de lo macro a lo micro, de lo tangible a lo intangible, y en cada caso en la dirección opuesta.

De esta manera, cada uno de los puntos extremos de los ejes se expresa en el diagrama a través de una esfera con su propia área de autonomía relativa, a la vez que con un área de interconexión con las demás esferas de cada eje. Las fronteras y pasajes de los ejes serán móviles y cambiantes según momentos históricos y modelos comparados de escuela, siguiendo lo analizado en los apartados anteriores. Se trata, por lo tanto, de un diagrama con continuidades y discontinuidades siempre cambiantes y en movimiento, según decisiones, políticas, contextos particulares y circunstancias más o menos coyunturales. En este sentido, el diagrama general, que expresa el caso de la escuela moderna, podría adaptarse a los demás modelos de escuela si se modificasen sus fronteras y pasajes, sus esferas según ejes y polos de categorías.

A su vez, los ejes funcionan sobre distintos planos y registros. El eje de localización posiciona, es decir, es estratégico, es el eje que marca el pulso de la batalla. El eje de dimensión clasifica y codifica un tipo de intervención (macro o micro), es el eje del poder, el eje que afecta las realidades. El eje de la visibilidad establece un tipo de relación con la verdad, es el eje epistemológico, el eje del saber. Entre ellos se generan distintos cruces y

relaciones que se manifiestan a través de acciones y discursos sociales y pueden ser rastreados a partir de su posición dentro del diagrama general que surge de los seis polos en disputa.

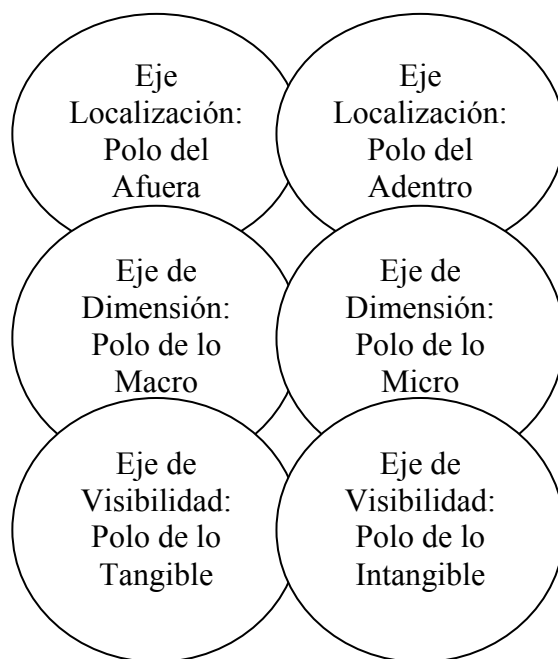
Esta introducción general al diagrama teórico que guiará nuestra exposición está atravesada por otro concepto central de todo el análisis: *la separación*. Lo que mantiene en funcionamiento a este esquema de ejes polarizados en dos niveles de códigos claramente diferenciados (pese a estar vinculados a través de los diversos sistemas de pasajes y conexiones) es la separación, como marca de una relación de poder. “*El poder separa*” decía Bernstein (1990: 34), el poder aísla una categoría de otra para crear un orden de oposiciones y discontinuidades³⁴. El “poder” en este caso es una expresión de fuerzas en pugna, una serie de puntos que deben ser actualizados en cada contexto histórico, como veremos en la segunda parte de este estudio a través de la indagación del caso argentino.

Modelo teórico de los ejes

Principio	Polos o Niveles de oposición	
Localización	Adentro	Afuera
Dimensión	Macro	Micro
Visibilidad	Tangible	Intangible

³⁴ *Deleuze analizaba el concepto de poder en Foucault de la siguiente manera: “¿Qué es el poder? La definición de Foucault parece muy simple, el poder es una relación de fuerzas (...) La relación es un conjunto de acciones sobre acciones posibles (...) Variables que expresan una relación de fuerzas o de poder y que constituyen acciones sobre acciones: incitar, inducir, desviar, facilitar o dificultar, ampliar o limitar, hacer más o menos probable. Esas son las categorías del poder (...) Un ejercicio de poder aparece como un afecto, puesto que la propia fuerza se define por su poder de afectar a otras” (Deleuze, 1987: 99 y 100).*

Diagrama 1 – Modelo teórico de los ejes



Eje de localización: adentro-afuera

“Lo primero en relación a la escuela es la clasificación dentro y fuera” (Bernstein, 1990: 35).

El primer eje de separación y demarcación de las fronteras educativas es el que distingue los límites internos y externos de los procesos educativos. El principio que guía este eje es el de la localización, al distinguir la ubicación de los sujetos, las prácticas, los códigos. Para que sea posible este criterio o principio de separación o clasificación es necesario remontarse a la historia moderna de la escolarización, como proceso de “encierro” de los niños, que se establece a través de la conformación de un espacio institucionalizado para el desarrollo de la acción pedagógica formal del Estado. El origen cristiano de las prácticas de clausura de las primeras instituciones educativas modernas establece el principio de la frontera religiosa, densamente moral e individualizante. El nacimiento de la escuela como institución oficial de intervención sobre el saber de los sujetos es parte de esta separación frente al afuera,

mediada por una multiplicidad de dispositivos y regulaciones, que veremos más adelante al analizar las fronteras y los pasajes del modelo de la escuela moderna.

El carácter histórico de la escolarización marca, por lo tanto, esta clara división del acto educativo internalizado en instituciones sumamente homogéneas y reguladas por una esfera administrativa estatal de continuo control y clasificación, que escinde la vida escolar del afuera social. De allí que la educación moderna se halle casi por completo asociada a la escuela, pese a que el término abarca toda una serie de prácticas no escolares sumamente ricas y variadas, que no responden a las reglas y códigos del mundo escolar (como ya esbozamos, por ejemplo, al analizar la educación popular en el apartado comparado de los modelos de escuela).

Esa división entre el adentro y el afuera de la educación es, como dice Bernstein, la principal clasificación que define a la propia práctica educativa moderna. Una primera razón que explica el peso de esta clasificación responde a un registro puramente físico: se está en uno u otro lugar, adentro o afuera de la escuela. La institucionalización de la educación no admite confusiones en este punto, al distinguir a los docentes y alumnos que viven sus subjetividades en el adentro y todos los demás sujetos que están en el afuera, aunque se “internen” brevemente y asistemáticamente en el mundo escolar. De esta manera, el principio de localización dentro/fuera produce un efecto inmediato de identificación, de asociación, de espacio físico compartido, de lazo experiencial, que funcionará muchas veces como la primera frontera del adentro educativo.

Sin embargo, cabe señalarlo aquí, esta primera frontera física puede llegar a difuminarse en los casos comparados de modelos de escuela que han avanzado en la eliminación de las fronteras entre el adentro y el afuera. Por ejemplo, en los casos de las escuelas comunitarias, donde los propios padres y el afuera de la comunidad local se introduce cotidianamente en el adentro escolar. Allí, la idea de institución separada y clausurada frente al afuera se deshace ante la ausencia de un Estado que alimente la frontera y encauce al cuerpo

docente como una fuerza delimitadora del interior educativo. La sola mención de este caso sirve aquí para situar histórica y comparadamente el marco teórico que se desarrolla en torno de este primer eje.

Más allá de la frontera física del adentro/afuera, es necesario situarse en un abordaje distinto, que permita indagar las preguntas centrales de este eje: ¿qué está fuera, qué está dentro? ¿Qué efectos produce esta frontera? ¿Qué tipo de fuerzas luchan entre ambos polos? ¿Cómo se traducen y vinculan los códigos que atraviesan estos polos o niveles opuestos? Alrededor de estos interrogantes comenzarán a develarse los sentidos ocultos que perduran hasta la actualidad en torno de la frontera educativa fundacional entre el adentro y el afuera de la escuela moderna.

Al referir a las fronteras de este primer eje se desprende que, además de un interior educativo institucionalizado a partir de la modernidad en el dispositivo escolar de encierro de los niños, existe otra frontera interior basada en los propios sujetos, en su “alma” convertida en objeto de intervención pedagógica. Como se analizó en el apartado histórico, la clausura de las puertas escolares estuvo estrechamente ligada a la posibilidad de abrir las fronteras del interior del sujeto, para intervenir sobre sus saberes, su moral, su conciencia, que en gran medida fueron una creación de la escolarización estatal-religiosa de la modernidad. Por lo tanto, cada vez que se habla de la frontera entre el adentro y el afuera de la educación, también habrá en esa ruptura un lazo con el proceso de autoconciencia de todo individuo “interiorizado”, que distingue lo que ocurre en su “adentro simbólico” de lo que ocurre en el “afuera material”. Aquí se desprende ya una conexión con el tercer eje referido a lo tangible y lo intangible: ambos ejes se hallan ligados a través de una raíz psicológica que se deriva del proceso de individualización y autoconciencia que la propia escuela contribuyó a crear.

De esta manera, aparece un segundo rasgo (el primero era el criterio puramente físico de distinción) de la frontera entre el adentro y el afuera del mundo escolar: la dislocación entre

la “materialidad” del afuera y la “inmaterialidad” del adentro³⁵. El interior escolar, terreno de la regulación del saber y la moral, será desde su raíz religiosa un imperio de lo simbólico frente al reinado de las fuerzas económicas, materiales, físicas, del afuera de la sociedad capitalista que enmarca a la educación moderna³⁶. Como señala Bernstein, *“en la distinción entre el modo de producción y la modalidad de educación se encierra una clara distinción entre resultados diferentes; en el primero, se producen, se intercambian, distribuyen, apropian objetos físicos, mientras en la segunda, se producen y reproducen, intercambian, distinguen y apropian discursos”* (Bernstein, 1994: 34).

Adentro está el profuso y denso refugio del conocimiento, el trabajo intelectual, la mezcla de lo sagrado y la moral, mientras afuera habita el pálido y profano mundo de lo real, de la producción, del trabajo manual, del código económico. En el exterior queda el pueblo, el vínculo más hondo con la clase obrera (siempre más “dispuesta” a la escuela-fábrica), mientras adentro está la “civilización”, la clase media patrona del control simbólico y del método discursivo de la retórica interior. En el afuera (en los desescolarizados, por ejemplo) hay menos profundidad interior de los sujetos, menos separación con el afuera, con la masa, con el colectivo. En el adentro, los sujetos desarrollan su alma, su unicidad, su yo, su imaginario³⁷. Afuera la adaptación, adentro la propiedad.

Estas coordenadas iniciales son tan sólo algunos trazos de lo que la frontera entre el adentro y el afuera gesta en los sujetos, especialmente a partir de su pertenencia de clase. Sin embargo, la escuela es un organismo complejo, con diversas funciones que no se reducen a

³⁵ Señalamos entre comillas ambos conceptos, dado que el mundo simbólico no es “inmaterial”, sino que tiene una materialidad más opaca o indirecta, pero siempre presente, como parte del sustento material de toda práctica discursiva.

³⁶ Esta frontera, como hemos visto en el apartado anterior, puede ser difuminada según contextos históricos específicos que derivan en modelos de escuela-fábrica (como se dio en muchos países en un amplio período del siglo XIX a través de la introducción del método mutuo) o en el caso de la escuela comunista, fuertemente ligada al mundo del trabajo y la producción del exterior.

³⁷ Como señala Bernstein, “cuanto más sencilla sea la división del trabajo y cuanto más específica y local sea la relación entre un agente y su base material, más directa será la relación entre los significados y una base material específica, y mayor la probabilidad de una orientación de código restringida. Cuanto más compleja sea la división social del trabajo y menos específica y local la relación entre un agente y su base material, más indirecta será la relación entre los significados y una base material específica, y mayor la probabilidad de una orientación de código elaborada” (Bernstein, 1994: 32).

esta oposición simplificada entre el trabajo manual e intelectual, como veremos especialmente en el tercer eje, referido al principio de visibilidad. En este sentido, el recurso teórico de la oposición de polos o niveles no debe impedir ver las mezclas y las integraciones en prácticas de cada categoría de análisis.

La frontera entre el adentro y el afuera implica también la separación entre el adulto y el niño, o entre el niño y el alumno. No sólo los códigos del adentro están referidos a la profundidad de la moral y el saber frente a la materialidad productiva del exterior, sino que también hay un lenguaje de la infancia, una pedagogía de la niñez, que hace su aparición histórica a través de la frontera que la institución escolar establece con el afuera del código familiar.

En síntesis, uno de los sentidos que asume la primer gran frontera educativa a través del eje de localización del adentro y el afuera es el de forjar una serie de representaciones acerca del mundo educativo como algo opuesto al patrón dominante del mundo de la producción económica y material del exterior. Muchas de estas representaciones tienen un asidero histórico en la configuración del proceso de escolarización y otras se construyen a través de un relato discursivo que envuelve al mundo educativo con distintas connotaciones según los contextos específicos, como veremos en el análisis de las reformas contemporáneas del cuarto capítulo.

Las representaciones referidas al adentro sagrado y profundo, donde se aprenden los valores, las reglas de la moral, los principios de relación con uno mismo y los saberes clásicos de la cultura enciclopédica se oponen a las representaciones del afuera profano, materialista, productivo y amoral. En el interior está el código de la individualidad a la vez que el de la igualdad, a través del proceso de homogeneización de los sistemas educativos estatales obligatorios, mientras en el exterior está la desigualdad de la sociedad capitalista y la desaparición de la identidad profunda en el despilfarro del código productivo.

En definitiva, las representaciones que priman en la escuela moderna están basadas en la idea de que afuera habita la *fuerza* y adentro circula la *forma*. Sin embargo, como veremos y como debe resultar evidente para todos los que atravesaron los pasillos escolares, también en el interior del mundo educativo se agitan las fuerzas, el poder y la dura presencia física de lo real, aun en medio de la etérea fragancia moral que deja su huella en el código escolar de la modernidad.

Eje de dimensión: macro-micro

“La distribución del poder y los principios de control se traducen en códigos pedagógicos y sus modalidades. De este modo, se establece la conexión entre las macroestructuras del poder y el control y los microprocesos de la formación de la conciencia pedagógica” (Bernstein, 1996: 54).

El segundo eje que marca históricamente la conformación de la frontera escolar moderna es el referido al principio de dimensión, dividido en dos niveles: lo macro y lo micro. Hasta tal punto se hallan estos dos niveles ligados y mezclados con los referidos al adentro y el afuera del primer eje, que en muchos casos llegan a confundirse, generando un gran efecto de continuidad conceptual entre el afuera y lo macro y entre el adentro y lo micro. Sin embargo, más allá de las profundas líneas de continuidad entre estas esferas de delimitación de ambos ejes, cada nivel tiene su especificidad, su propiedad de códigos, su sentido.

Nuevamente esta frontera, como la anterior, está basada en la propia historia de la escuela moderna, con su doble origen estatal-burocrático-sistémico (lo macro) y religioso-pastoral-moralizante (lo micro). De un lado, las fuerzas de la dimensión expansiva, de la cobertura territorial, de la alianza reticular del principio de estatalización de la sociedad, que se expresa en la configuración homogénea de los sistemas educativos nacionales. Del otro, las fuerzas de la dimensión introspectiva, local, singular según prácticas y guías pedagógico-

espirituales específicos, que buscan hacer mella en el alma individual, trazando su acción sobre un sendero corto, directo, aproximado. Para el primer impulso global, la forma dominante será la del *sistema*, para el segundo registro singular, el espacio central será el *aula*. El primero será un territorio de administración de las poblaciones, el segundo será un escenario de observación de la moral y el progreso pedagógico individual confrontado con la medida del grupo.

Es a partir de esta frontera territorial del principio de dimensión, complementaria con la anterior frontera de localización, que se oponen los códigos de la política educativa como reinado de lo macro, de lo sistémico, y la práctica pedagógica como santuario de lo micro, del gobierno del aula. El saber de la administración, de la regulación legal avalada por la configuración estatal de la sociedad moderna, se enfrenta aquí al oficio íntimo del sacerdocio docente que participa en el cuerpo a cuerpo con los alumnos y el saber moral cotidiano de su práctica. Extraña paradoja, ya que aquí lo macro se define a partir de una abstracción: el actor político macro no ve a las poblaciones que gobierna, apenas las descifra mediante estadísticas y mediaciones indirectas, mientras el docente gobierna seres materiales que se posan frente a sus ojos cada día. Así, lo que en el eje de localización del afuera era puro materialismo, en la dimensión de lo macro pasa a ser abstracto e invisible, mientras lo que en el adentro era intangible pasa a ser real y constatable.

De esta frontera ligada al principio de dimensión se desprenden las batallas y rupturas entre la acción macro de la política educativa y la práctica pedagógica de lo micro. Toda una serie de representaciones acerca del “arriba” y “abajo” se derivan de este efecto de frontera, donde las políticas “bajan” al sistema y las escuelas “suben” sus demandas. En este marco, la identidad escolar pasa a responder a una dinámica del conflicto orientada por los conceptos de dominación=macro y resistencia=micro, donde la frontera escolar actúa como una muralla, un refugio de la corporación docente santificada. Aquí también se harán presentes las fuerzas del tercer eje, ligadas a la visibilidad de las prácticas pedagógicas, dado el intento infructuoso del

nivel macro de “abrir la caja negra” escolar, como parte de las reformas educativas contemporáneas que analizaremos en el capítulo 4.

Lo interesante a señalar en este caso es que la idea de “resistencia” de lo micro es vivida como una experiencia fundamental para el docente, pero no para el alumno, cuya subjetividad escolar se halla emplazada en un registro completamente diferente. Para el alumno la frontera entre lo macro y lo micro es algo casi indiferenciado y abstracto. Lo que proviene de acciones y regulaciones macro y lo que se origina en la vida pastoral interna de lo cotidiano es un flujo que representa el encierro escolar, el deber moderno de la escolarización. A diferencia de la frontera adentro/afuera que está claramente presente para las representaciones de los alumnos (aunque de forma diferenciada a la experiencia docente), lo macro y lo micro son un entorno continuado e indistinto, que forja sus experiencias de aprendizaje en el ámbito institucional del mundo escolar.

De esta manera, la experiencia escolar del cuerpo docente vive una fuerza de dominación vinculada a lo que está situado “afuera” o “arriba” y lo que opera en la dimensión “macro”, mientras el alumno vive otro mundo escolar anclado en la experiencia de continuidad de los lazos estatales burocráticos macro y las guías espirituales de lo micro. En este punto, como veremos más adelante, la experiencia de las tecnologías de traducción (que vinculan ambos polos de cada uno de los ejes a través de los silenciosos sistemas de pasajes) atraviesan la vida del alumno de forma mucho más patente que la del docente. El alumno se constituye a través de la mezcla de los polos de cada eje: es el resultado de las oposiciones y más que vivir posicionado en torno de ellas, las “padece”. En cambio, el docente, al igual que otros actores de poder (como los tomadores de decisiones en los ministerios, los pedagogos del campo intelectual de la educación, etc.) juega su identidad en torno de un posicionamiento en cada oposición de los ejes: su combate está marcado por las coordenadas de los ejes, mientras el “combate” de los alumnos es el resultado de este juego.

En resumen, el presente eje está atravesado por la distinción de los códigos político-estatales que conforman una acción reticular macro-administrativa y los códigos pedagógico-pastorales que delinean una esfera micro del contacto directo con los sujetos escolarizados. En el polo macro el blanco es la población y la táctica es biopolítica. En cambio, en el polo micro, el objetivo es el grupo y el individuo, donde predomina la acción pastoral. Siguiendo las categorías de Foucault, el biopoder se ocupa de gestionar la vida a una escala macro, desde la planificación, asistencia y control de las poblaciones por parte del Estado, mientras el poder pastoral actúa en un nivel micro, tomando a cada individuo como sujeto de intervención moral, en base a las tecnologías del yo originarias del cristianismo (véase Foucault, 1995 y 1996a).

Por lo tanto, la división de la frontera basada en el principio de dimensión territorial es también una clasificación que separa a las poblaciones de los individuos, al sistema del aula, al poder político del poder pedagógico. Al pensar esta distinción, lo interesante en el caso del eje macro-micro es que permite situar más claramente los rasgos religiosos de la frontera escolar. En el caso del eje afuera-adentro ya se denotaba una presencia religiosa ligada al santuario como experiencia separada (aislada) del mundo. Pero en el eje macro-micro la distinción cobra otro relieve, ya que señala la dislocación entre el orden estatal de intervención sobre las poblaciones y el orden prioritariamente religioso (en su origen histórico) de intervención sobre los sujetos. Lo micro es sinónimo del contacto, de la posibilidad de la conversión. Lo macro es más secular y, si bien impacta en las subjetividades como todo proceso de poder, no lo hace con la misma profundidad moral que las fuerzas conducidas por el contacto directo.

Estas distinciones serán útiles al analizar las reformas contemporáneas, diferenciando hasta qué punto cada una de ellas intenta modificar las fronteras entre el adentro y el afuera o entre lo macro y lo micro. Si bien existirán convergencias entre ambos ejes, la diferencia en torno de los contactos entre el poder (macro o micro) y los sujetos tendrá un carácter propio al analizar su dimensión (en vez de su localización, como en el caso del primer eje). Pero, más

allá de la irreductibilidad de este segundo eje frente al primero, la impronta religiosa se hará más patente y presente que nunca en el siguiente, referido a la oposición entre lo tangible y lo intangible.

Eje de visibilidad: tangible-intangible

“(En la fe cristiana existe) una doble y clara luz interior –la luz de la razón y la luz de la fe- y ambas son guiadas por el Sagrado Espíritu. Aquel que ingresa debe dejar de lado y renunciar a su razón, pero el Espíritu Santo regresará por él, purificándolo y refinándolo...Luego, la luz de la fe penetrará en él tan brillantemente que podrá ver y conocer, no sólo aquello que se posa frente a él, sino también todo aquello que está ausente e invisible” (Comenio, en Elías, 2002, traducción propia).

En las mismas entrañas escindidas del proceso de escolarización moderno se constata una línea de oposición que dará lugar a nuestro tercer eje de análisis, situado bajo el principio de visibilidad. Por un lado, las fuerzas del proceso civilizatorio entroncadas con la moral científica y tecnológica del Estado moderno dan lugar a las fuerzas visibles de la razón, la ilustración, el conocimiento constatable. Por el otro, las fuerzas religiosas de largo aliento del proceso de escolarización configuran las líneas de verdad ligadas a la moral extraterritorial, espiritual, al saber intangible y ritualizado del cristianismo. Entre ambos polos se fundarán también distintos regímenes de verdad y relaciones entre los sujetos y el saber: desde las pedagogías realistas de las exteriorizaciones pragmáticas hasta las pedagogías morales en contacto con el alma y lo sagrado.

El tercer eje de clasificación o separación del mundo escolar tiene una raíz interna al propio diagrama de la escolarización. Los polos tangible/intangible se hallan dentro del mundo escolar, como parte del nivel interior del primer eje analizado. Sin embargo, sus conexiones

con el afuera serán claramente diferentes: el polo de lo tangible tendrá una mayor ligazón a partir de sus líneas de visibilidad con el afuera, mientras en el polo de lo intangible predominará la oposición frente al exterior de la educación, la opacidad del código. De aquí que ambos niveles o polos puedan encontrarse claramente correlacionados con los modelos de escuela analizados en el capítulo anterior. Los casos basados en un principio de relación tangible con el saber y con el afuera se corresponden con la “escuela-fábrica”, la escuela comunista, la escuela “eficaz”. Mientras, el saber intangible circulará con mayor énfasis por los modelos de escuela religiosa y de escuela nueva. En el caso del modelo de la escuela moderna, que analizamos aquí con mayor detenimiento, veremos cómo se conjugan y se enfrentan estos dos niveles y formas de relación con el saber escolarizado.

La conceptualización de los niveles de lo tangible e intangible están basados en lo que Bernstein retoma de Mary Douglas (1966) como mezcla y pureza de categorías, cuando en sus primeros trabajos describe la oposición entre los órdenes instrumental y expresivo como relaciones estructurales de control social de la transmisión pedagógica de destrezas y moral (Bernstein, 1988: 50). Ambos órdenes adquieren formas más abiertas, donde se *mezclan* las categorías (entre el adentro y el afuera) y formas más cerradas donde se *purifican* (o dislocan) las relaciones. Sin embargo, el orden instrumental está dominado por la enseñanza de los contenidos y sus mayores continuidades y pasajes con el exterior escolar, mientras en el orden expresivo predomina la ritualización de la enseñanza moral y la separación frente al afuera. En esta dirección, “*cuanto más se parece una escuela a una institución total mayor es la ritualización de su orden expresivo*” (Bernstein, 1988: 57), dando lugar a un predominio de las categorías religiosas de lo intangible, frente al carácter tangible del orden instrumental dominado por el accionar burocrático-administrativo estatal.

Esta oposición puede vincularse con lo que Ferry distingue cómo escisión entre el instrumentalismo y la dramática. De acuerdo con este autor,

después de veinte o treinta años, el debate pedagógico está entre el instrumentalismo y la dramática. Por una parte, el esmero para poner en práctica dispositivos para calibrar las progresiones, para perfeccionar los métodos y las técnicas, para controlar los resultados, en resumen, para racionalizar el acto educativo, especialmente el acto de enseñanza en vista a una mayor eficacia. Por otra parte, la preocupación de tener en cuenta las situaciones singulares, sus múltiples dimensiones y desarrollos con la sensibilidad y el rigor que existe la presencia, la atención, la apertura al imprevisto, la regulación de los progresos, la comunicación de las apuestas, en suma el sentido del drama educativo (Ferry, 2000: 139).

En Bernstein esta oposición evolucionará hacia otro modelo de análisis, que dejará atrás cierto rastro funcionalista de la bifurcación de órdenes instrumental y expresivo, para indagar las formas de transmisión pedagógica a partir de la oposición entre las *pedagogías visibles e invisibles*. Cuando las reglas del discurso pedagógico escolar sean fuertes, explícitas y rígidas, se tratará de pedagogías visibles, mientras en el caso de las reglas débiles, implícitas y suaves, serán pedagogías invisibles. Lo visible o invisible de una pedagogía está situado desde la perspectiva del alumno (el “adquisidor” en Bernstein): las reglas pedagógicas visibles se postulan generalmente en los sistemas claramente disciplinarios, con tendencias conductistas, donde la enseñanza es el foco del proceso pedagógico, mientras las reglas invisibles se dan en contextos educativos “libres”, psicologizados, expresivos, donde el aprendizaje y el alumno pasan a ser el centro.

Para situar con mayor detenimiento esta división de aguas entre los regímenes pedagógicos que polarizan los debates acerca del rumbo interno de la educación, cabe señalar algunos rasgos característicos de ambas pedagogías. Las pedagogías visibles adoptan relaciones jerárquicas, basadas en una conducta que se perfila en base a premios y castigos visibles y comparables, lo cual requiere de grupos homogéneos en edad y saberes (algo que forma parte del sistema de enseñanza simultáneo de la escuela graduada y secuencial de la modernidad). En estas pedagogías el acto de aprendizaje debe ser “*solitario, privado y*

competitivo” (Bernstein, 1994: 64) y debe basarse en la performance medida a través de exámenes y ejercicios constatables. El alumno típico resulta ser en estas pedagogías, “*consciente, atento, industrioso, cuidadoso, receptivo*” (Bernstein, 1996: 45) y tiende a formar una identidad proyectada hacia el afuera, dado que la conexión con el exterior es algo propio de esta definición pedagógica más claramente adaptada a las reglas del afuera capitalista. La pedagogía visible es, en definitiva, la forma tangible de relación con el saber escolarizado. Allí el principio predominante es la pureza: “*las cosas deben mantenerse separadas y cada una en su lugar*”³⁸.

En el caso de las pedagogías invisibles sólo el docente conoce las reglas del discurso pedagógico, no hay una rutina ni rejillas predeterminadas de lo que el alumno debe hacer ni él mismo sabe qué se espera que logre. El alumno aquí está ciego frente a la pedagogía. Se le pide que sea libre, que despliegue su unicidad, su personalidad, su ser. Pero, “*paradójicamente, cuanto más libertad hay, menos intimidad (dado que) la pedagogía invisible facilita y estimula las representaciones individuales en el sentido de mostrarlas y revelarlas*” (Bernstein, 1994: 90). De allí la falsa idea de que las pedagogías invisibles sean “libres”, dado que en realidad la vigilancia cobra aquí una dimensión interiorizada y permanente del alumno, que está solo, compitiendo consigo mismo y permanentemente observado por la mirada psicologizada del docente. La identidad que predomina en este caso es la introyectada, como parte de una ruptura explícita frente al mundo exterior. Como señala Bernstein, “*la pedagogía invisible es un sistema de interrupción*” (Bernstein, 1988: 129), tanto con el hogar como con las reglas dominantes en el afuera económico y social. Aquí triunfan, por lo tanto, las formas de relación con el saber intangibles, de origen religioso, donde el

³⁸ Como observa Bernstein, “*cuando tenemos una clasificación fuerte, la regla es: las cosas deben mantenerse separadas. Cuando tenemos una clasificación débil, la regla será: hay que reunir las cosas. No obstante, tenemos que preguntarnos: ¿a quién le interesa la separación de las cosas y a quién la nueva unión y la nueva integración?*” (Bernstein, 1996: 43). Sobre esta sugerente pregunta volveremos en la segunda parte de este estudio, al analizar las reformas educativas contemporáneas en el caso argentino.

principio predominante es la mezcla³⁹. La fórmula en este caso pasa a ser: *“las cosas han de estar juntas, con la regla de uso, ‘haz tu propia señal’”* (Bernstein, 1994: 90).

Detrás de esta oposición del orden escolar, se manifiestan las bifurcaciones y debates entre el conductismo y el constructivismo, entre lo cuantitativo y lo cualitativo, entre la ciencia y el ritual, lo profano y lo sagrado, el pragmatismo y el idealismo, el *cuadrivium* y el *trivium*, en definitiva, entre un orden más racional y explícito y otro orden más religioso e interiorizado. En el primero, los vínculos con el afuera serán más abiertos y proyectados, mientras en el segundo caso se tratará de mantener las fronteras y muros divisorios que permitan la intervención profunda sobre los sujetos escolarizados, donde marcar su alma con la mayor independencia posible frente a las reglas profanas del afuera.

Esta oposición se articula a través de claras continuidades con los dos ejes analizados anteriormente (el adentro/afuera y lo macro/micro), dando lugar a la triple raíz de la frontera educativa moderna. El principio de visibilidad, además, permite analizar cómo el propio orden educativo (interno y micro) está dividido en dos polos de representaciones y relaciones con la verdad. De allí que este eje nos permita comprender mucho más claramente cómo las fronteras se debaten en el adentro escolar y cómo las reformas pueden o intentan alterar el orden pedagógico escolar y de esa forma modificar las fronteras con el afuera. La lucha en este caso se traslada al terreno de la pedagogía.

Los silenciosos pasajes

“Pero qué ocurre si uno efectivamente retrocede un paso y se pregunta a sí mismo: ¿qué es esa cosa llamada educación? La educación se convierte en un transmisor de relaciones de poder que están fuera de ella” (Bernstein, 1990: 16).

³⁹ Como analiza Jay, en diversos movimientos religiosos, entre ellos, claro está, el cristianismo, se desprende una fuerte y recurrente “tradición antiocular”, donde predomina el misterio de lo invisible, antes que la materialidad terrenal del mundo presente (Jay, 1993: 13, traducción propia).

“Muchos elementos escolares participan de esta extraterritorialidad de la escuela: un lugar distinto, un tiempo propio, una disciplina específica, una distancia entre los saberes escolares y las actividades sociales y, sobre todo, la construcción de un tipo particular de relación social: el lazo pedagógico. (Sin embargo) el acuerdo es profundo entre la creencia en una cultura universal, racional y objetiva, y el despegue de una forma escolar independiente dedicada a su transmisión” (Dubet y Martuccelli, 1998: 402).

Hasta aquí hemos visto las polarizaciones de los ejes, las disputas, las batallas, las escisiones del adentro y el afuera, las bifurcaciones de lo macro y lo micro, los dualismos de lo tangible y intangible. Detrás de estos arquetipos se han construido algunas de las representaciones fundacionales de la escolarización moderna, que aún hoy perduran y se activan en cada debate educativo contemporáneo. Sin embargo, este enfoque todavía tiene una deuda que saldar, sin la cual no se comprendería la verdadera función de los ejes sobre los cuales se asienta la institución escolar. Hace falta observar la multiplicidad de pasillos y canales que comunican uno y otro lado, el afuera con el adentro, lo macro con lo micro y lo tangible con lo intangible, así como a los mismos ejes entre sí a través de los principios de localización, dimensión y visibilidad. Por debajo de las oposiciones, el sistema educativo se ha encargado de alimentar y difundir una serie de silenciosos pasajes, redes de vinculación y diversos artefactos que en sus leves y constantes movimientos dan vida y sentido social a la escolarización.

A estos pasajes, contactos y vínculos los denominaremos aquí *tecnologías de traducción*⁴⁰, dado que su función fundamental es la de traducir un nivel o polo de un eje al otro. Estas tecnologías son en realidad líneas de fuerzas que buscan disolver las fronteras entre

⁴⁰ Remitimos al trabajo de Rose (1999) para un análisis en profundidad del concepto de “tecnología de poder” foucaultiano. En esta concepción, las tecnologías de poder son “mecanismos prácticos y reales, locales y aparentemente nimios, a través de los cuales diversos tipos de autoridades pretenden conformar, normalizar, guiar, instrumentalizar las ambiciones, aspiraciones, pensamientos y acciones de los otros, a los efectos de lograr los fines que ellas consideran deseables” (Miller y Rose, en De Marinis, 1999: 89).

el adentro y el afuera, lo macro y lo micro, lo tangible y lo intangible. Se trata de fuerzas que despliegan un campo de ejercicio del poder y conectan relaciones de gobierno, como veremos en distintos casos analizados más adelante. Las tecnologías de traducción funcionan activando algo (prácticas, discursos, acciones, sentidos, regulaciones) en ambos niveles o polos de los ejes; contagian, están aquí y allá, y al hacerlo, transfiguran, modifican, recontextualizan, traducen los códigos de ambos niveles. Son fuerzas convergentes: buscan las finas líneas de continuidad entre opuestos para encontrar el nudo de contacto entre dos códigos diferenciados. Hacen, de alguna manera, la tarea imposible de reducir lo irreducible de todo código, de todo lenguaje, a su faz contraria, a su continuidad con lo otro, incluso, con lo adverso. Son las nervaduras de finos granos de sentido que sostienen el flujo y el equilibrio extendido históricamente del proceso de escolarización moderno. Como señala Hunter,

el sistema escolar moderno, pues, se compone de una pedagogía pastoral organizada y desplegada por parte de un aparato burocrático de gobierno. Lo que mantiene juntos unos dominios por lo demás incompatibles no es una reconciliación dialéctica de principios, sino toda una red de disposiciones institucionales que no se basan en principios: sistemas de formación y supervisión, tecnologías de administración y de supervisión pastoral, lenguajes de análisis y procedimientos de decisión suficientemente espaciosos y flexibles como para permitir que diferentes grupos de interés ético introduzcan sus objetivos en los del programa (Hunter, 1998: 117).

Serán estas disposiciones las que adquirirán la forma de regulaciones, discursos, políticas y acciones con mayor o menor continuidad en el tiempo y en la comparación según países, funcionando como tecnologías de traducción frente a las fronteras de la escolarización. En algunos casos triunfarán las fronteras, es decir, la irreductibilidad de los códigos, en otros ganarán terreno los pasajes y las traducciones, y entre ambos se desplegará el modelo de

escuela triunfante en un contexto dado, lo cual nos remitirá nuevamente a la mirada comparada de la primera parte de este capítulo.

Para abordar el tema de la traducción y los pasajes, veremos el modelo de Bernstein como prototipo de análisis de las formas en que los discursos sociales se transforman en discursos pedagógicos. Según su *“teoría sociológica de la pedagogía”* (Bernstein, 1996: 33), existen tres tipos de reglas que configuran lo que él denomina el *dispositivo pedagógico*, donde se traducen los discursos sociales externos en el discurso pedagógico interno. En primer término, las reglas distributivas son las que definen lo pensable y lo impensable en una sociedad dada, como campo de producción de los discursos sociales legítimos, determinados por las formas de producción, la división del trabajo y la acción estatal externas todavía al campo educativo (aunque el papel de las universidades es relevante en este primer conjunto de reglas). En segundo lugar se ubicarán las reglas recontextualizadoras, las más importantes para esta parte de nuestro estudio. Ellas son las que crean el discurso pedagógico, que funcionará como un principio de traducción (o recontextualización) de otros discursos (producidos según las reglas distributivas). Según Bernstein, el discurso pedagógico *“es el principio mediante el cual se apropian otros discursos y se establece entre ellos una relación especial, con el fin de su transmisión y adquisición selectivas (...) es un principio para la circulación y la reordenación de los discursos”* (Bernstein, 1996: 62).

Como se puede advertir, este segundo nivel de reglas del dispositivo pedagógico es el que opera como una tecnología de traducción de los discursos sociales externos en el adentro escolar. Finalmente, el tercer nivel es el de las reglas de evaluación internas a la práctica pedagógica, que constatan la adquisición por parte de los alumnos del discurso pedagógico⁴¹.

⁴¹ En este tercer conjunto de reglas, el más íntimo de la práctica pedagógica como intervención sobre los sujetos se vislumbra el accionar originario de las prácticas religiosas. Como señala Bernstein, a través de la evaluación de los alumnos se observa que *“el objetivo del dispositivo pedagógico consiste en proporcionar una regla simbólica para la conciencia. De ahí que podamos apreciar sus orígenes religiosos: la religión era el sistema fundamental para crear y controlar lo impensable, el principio fundamental para relacionar dos mundos diferentes, el prosaico y el trascendental”* (Bernstein, 1996: 66).

Así, los tres niveles del dispositivo se dividen conectando el poder de las reglas distributivas de producción de los discursos sociales legítimos, su recontextualización y traducción como conocimiento a transmitir mediante el sistema educativo y su adquisición a través de las reglas evaluadoras, las cuales certifican que los saberes legítimos lleguen a formar parte de la conciencia de los sujetos, reproduciendo su valor social.

A través del dispositivo pedagógico analizado por Bernstein se puede resumir el accionar de una de las principales tecnologías de traducción entre el adentro y el afuera: el currículum. Si bien no remite únicamente a ello, el dispositivo pedagógico manifiesta el principal movimiento a través del cual la escuela interioriza el afuera. De allí que en este diagrama las líneas de producción de los discursos sociales sean descendentes desde el afuera hacia el adentro reproductor donde se adquieren los saberes ya pedagogizados o recontextualizados. Sin embargo, a través de la operación de traducción que ejerce el sistema educativo al convertir los discursos “externos” en discursos “enseñables” en el adentro, también se manifiesta el poder del campo educativo que realiza esta operación de pedagogización y, por lo tanto, de modificación de los discursos sociales. De esta manera, la acción de traducción curricular es la que define los límites fundamentales entre el adentro y el afuera de la escolarización.

Estas traducciones mutuas del código externo al código interno escolar y viceversa, se complementan y se accionan multiplicándose con una serie de tecnologías de traducción entre los códigos de lo macro y lo micro, dentro del segundo eje de análisis referido al principio de dimensión. Aquí entran en juego distintas disposiciones (como mencionaba Hunter en la cita referida más arriba) de orden primordialmente burocrático, que conectan las acciones de la esfera macro estatal de regulación y administración de los sistemas educativos nacionales con las acciones del terreno cotidiano escolar donde se desarrolla lo que en el diagrama de Bernstein eran las reglas de evaluación y de adquisición de los saberes.

De lo macro o del “arriba” centralizado del Estado descienden políticas y normativas homogeneizantes, que regulan desde las condiciones laborales de los docentes o la organización de muchos componentes de la vida interna de las escuelas hasta la propia obligatoriedad de la escolarización. Al mismo tiempo, desciende reticularmente una serie de disposiciones y decisiones temporales, que afectan la vida micro de los sistemas educativos y que muchas veces éstos tienden a resistir desde su práctica cotidiana, como veremos en el capítulo 4. En la misma dirección de lo macro a lo micro se irriga una segunda clase de tecnologías de traducción que remiten ya no al preestablecimiento de normas y prácticas, sino a su evaluación y control. Mediante estas tecnologías las administraciones centrales de la educación intentan echar luz a la caja negra de lo que ocurre en las escuelas, levantando información sobre su funcionamiento y sus resultados.

Estas tecnologías operan obligando a las escuelas a elevar diversos tipos de información sobre su vida interior y, al hacerlo, traducen el adentro micro en el afuera macro de la cadena burocrática estatal. Desde las líneas de supervisión hasta los diversos registros de los eventos escolares (planillas, informes, encuestas, estadísticas y demás reminiscencias cotidianas de la actividad escolar) se configuran los silenciosos pasajes burocráticos de la acción reticular escolar, que une a cada aula con el sistema que la integra. Las necesidades de este aparato estatal de traducción obligan a que todo ese entramado denso, moral y expresivo de la modalidad intangible de transmisión de los saberes se transforme en un código binario. Como lo describe Luhmann,

desde un punto de vista puramente formal, se dispone de posibilidades de valoración positiva y negativa, de elogio y reprobación, de puntuación de determinadas prestaciones, de aprobar o no aprobar exámenes, de pasar o no pasar de curso hasta alcanzar o no alcanzar el título (...)
Los programas educativos están así cada vez más al servicio del sistema codificado, porque tienen que responder a las condiciones de valorabilidad de resultados (Luhmann, 1996: 62).

La tecnología fundamental de traducción del adentro micro al afuera estatal macro es la acreditación de los saberes, que constata la interiorización del afuera a través del currículum oficial, al adquirir el conocimiento preestablecido por las normas de escolarización comunes a todos. Cada año la cadena estatal de registros y notificaciones traduce al código administrativo del Estado central las miríadas de relaciones con el saber, ya estandarizadas y homogeneizadas por el aparato escolar. Pero al hacerlo, también existe una invaluable e intraducible información apropiada por las prácticas micro de las escuelas, que no puede ser formalizada en el código escolar y queda dentro de la densidad moral de las casas pedagógicas, como muestra de la fortaleza de las fronteras, aun en medio de los pasajes y de las infructuosas tecnologías de traducción.

Dentro de las escuelas la operación de traducción fundamental es la que vincula los polos opuestos del eje referido a la visibilidad de las relaciones con el saber: lo tangible y lo intangible. En este caso las tecnologías de traducción funcionan como aliadas intrínsecas de aquellas tecnologías señaladas en relación con la traducción de lo micro a lo macro. La acreditación de los saberes, que se eleva todos los años por la cadena estatal desde cada aula hasta el centro neurálgico de la macro administración del conocimiento oficial, es tan sólo el paso final de un proceso que comienza en la vida cotidiana de las escuelas mucho antes. Nos referimos aquí a todas aquellas tecnologías que traducen lo intangible del proceso de adquisición de los saberes, las destrezas y la moral que cada sujeto escolarizado debe atravesar. Las fuerzas de largo alcance de lo intangible, que provienen de la raíz religiosa de la escuela moderna, son modificadas, alteradas y finalmente recontextualizadas hasta alcanzar el código binario de lo burocrático, la unificación homogeneizante del rigor administrativo que irriga el proceso de escolarización.

En este caso la escuela moderna expresa el triunfo de dos tecnologías de traducción de lo intangible a lo tangible, preponderantes desde el siglo XIX: el ejercicio y el examen. Un rasgo que atraviesa silenciosamente toda la escolarización moderna es la importancia

fundamental de la escritura como relación prioritaria con el saber. La alfabetización temprana aparece como la prioridad que permite establecer una relación escrita con el aprendizaje y habilita el registro visible, constatable y comparable de los conocimientos adquiridos por los alumnos⁴². Este es el paso inicial en la cadena burocrática del saber oficial, que ascenderá a través de los informes secuenciales de los reportes escolares (los boletines y otros registros del saber) donde interviene la posición judicial del cuerpo docente. La primera traducción de los saberes intangibles proviene del registro escrito de los alumnos, que se complementa con las observaciones directas del contacto cotidiano e individualizado (siempre con la mediación comparativa del grupo) del docente en la clase escolar.

Y, para que el saber se traduzca diariamente en el registro escrito de los cuadernos escolares, la tecnología predominante ha sido el *ejercicio*, cuya primera forma histórica proviene del deber escrito⁴³. Según Foucault,

el ejercicio es la técnica por la cual se imponen a los cuerpos tareas a la vez repetitivas y diferentes, pero siempre graduadas. Influyendo en el comportamiento en un sentido que disponga hacia un estado terminal, el ejercicio permite una perpetua caracterización del individuo ya sea en relación con ese término, en relación con los demás individuos o en relación con un tipo de trayectoria. Así, garantiza, en la forma de la continuidad y de la coerción, un crecimiento, una observación, una calificación (Foucault, 1981: 165).

El ejercicio se conforma como una tecnología que conecta diversos puntos centrales del aparato escolar moderno: la escritura, la evaluación y el juicio, los registros oficiales, la gradualidad del aprendizaje, la comparación y la emulación de la clase, los premios y castigos,

⁴² No es casual que el momento de surgimiento del sistema educativo moderno se halle intrínsecamente ligado a la creación de la imprenta en el contexto de las guerras religiosas del siglo XVI. Así fue posible el vínculo con el saber y la moral cristiana (tanto católica como, especialmente, protestante) mediada por la lectura masiva de la Biblia.

⁴³ Como señalaba Durkheim, en la pedagogía jesuita al alumno “el ejercicio activo que se le exigía era, además de la lección de memoria, el deber escrito. Con los jesuitas nació ese sistema pedagógico que hace del deber escrito el prototipo del deber escolar, ese sistema que la Universidad ha heredado y que ha perpetuado hasta tiempos recientes” (Durkheim, 1992: 311).

y la enorme maquinaria de traducción montada en torno de las calificaciones. Es a través del ejercicio que comienza el proceso de materialización de los saberes *dentro* de las aulas, como primer punto de contacto con las necesidades tangibles del afuera.

La otra tecnología de traducción del saber intangible adquirido por los alumnos al saber tangible de los registros burocráticos es el *examen*, dispositivo neurálgico de relación entre todos los ejes⁴⁴. Si por un punto pasa el contacto (y el contagio) del adentro y el afuera, lo macro y lo micro, lo tangible y lo intangible, ese punto concéntrico es el examen. Como si en esta tecnología se posase todo el sistema moderno de escolarización, se trata del factor sobre el cual gira y se sintetiza la acción de todo el diagrama: la principal fuerza estratégica de los silenciosos pasajes proviene del examen, que irradia luz hasta deshacer las fronteras. Como lo definía Lerena:

puerta giratoria por la que el ámbito de lo profano se comunica con el recinto de lo sagrado, el examen es también como un largo pasillo al que dan acceso las puertas de las distintas dependencias en las que se producen, valoran y administran las diversas modalidades de bienes culturales (...) El examen es la pieza giratoria que comunica y suelda lo de dentro con lo de fuera, haciendo que el proceso interno de aprendizaje quede sacralizado en una determinada identidad, la cual desde entonces permanece socialmente constituida” (Lerena, 1983: 31)⁴⁵.

Diversos autores han señalado el peso del examen en el contacto del adentro con el afuera, de lo micro con lo macro y de lo tangible con lo intangible. Ya Marx había dicho que *“el examen es sólo una formalidad masónica, el reconocimiento legal del saber cívico como privilegio. El vínculo de la función pública con el individuo; ese vínculo objetivo entre el saber de la sociedad civil y el saber del Estado. El examen no es otra cosa que el bautismo*

⁴⁴ Véase un análisis propio de la historia del examen en Rivas (1999).

⁴⁵ Más aún, desde su perspectiva, *“el examen es ese espejo que devuelve a la escuela contemporánea su último rostro: un particular sistema penitenciario constituido sobre una legitimación religiosa” (Lerena, 1983: 40).*

burocrático del saber, el reconocimiento oficial de la transubstancialización del saber profano en saber sagrado” (Marx, 1974: 66). Para Bourdieu, “el examen expresa, inculca, sanciona y consagra los valores solidarios de una cierta organización del sistema escolar, de una cierta estructura del campo intelectual y, a través de estas mediaciones, de la cultura dominante” (Bourdieu y Passeron, 1995: 194). Según Foucault, “el examen, como fijación a la vez ritual y ‘científica’ de las diferencias individuales (...) se halla en el centro de los procedimientos que constituyen al individuo como objeto y efecto de poder, como efecto y objeto de saber. Es el que, combinando vigilancia jerárquica y sanción normalizadora, garantiza las grandes funciones disciplinarias de distribución y clasificación, de extracción máxima de las fuerzas y del tiempo, de acumulación genética continua, de composición óptima de las aptitudes” (Foucault, 1981: 197).

Estas miradas dan cuenta de la gran puerta giratoria que ha significado el examen como tecnología de traducción de los aprendizajes intangibles en un código comparable y acreditable hacia el afuera, a la vez que traduce todas las micro acciones de la enseñanza en un macro dispositivo de registro del saber oficial. Pero, aún detrás de este corredor silencioso, a través del cual los alumnos *pasan* de uno a otro lado en el sistema, pende la marca religiosa de la frontera. No debe olvidarse aquí que el origen del examen se sitúa en la confesión cristiana, de expulsar las culpas (o los saberes) hacia el confesor (o maestro)⁴⁶. Es más, si se mira con detenimiento, esta suprema tecnología de traducción que anuda todos los pasajes, es también una ramificación y una forma que adquiere la propia frontera escolar. Dar examen significa estar dentro, clausurado por la gran compuerta del mundo escolar, del cual se sale, como en un parto, al afuera de la luz, con la ceguera de lo intangible vuelto real, a enfrentar el reverso del mundo.

⁴⁶ Según Lerena, el examen es “el suelo de esta concepción de la educación-confesión” (Lerena, 1983: 35).

La frontera escolar

“En toda la historia del pensamiento no existe otro ejemplo de dos categorías de cosas tan profundamente diferenciadas y tan radicalmente opuestas una a la otra...Lo sagrado y lo profano han sido siempre y en todas partes concebidos por los seres humanos como dos clases distintas, como dos mundos entre los cuales no hay nada en común. Para moverse de uno de estos mundos al otro se requiere el pasaje por una serie de ritos iniciáticos que coronan una larga serie de ceremonias” (Durkheim, 1971: 38-39, traducción propia).

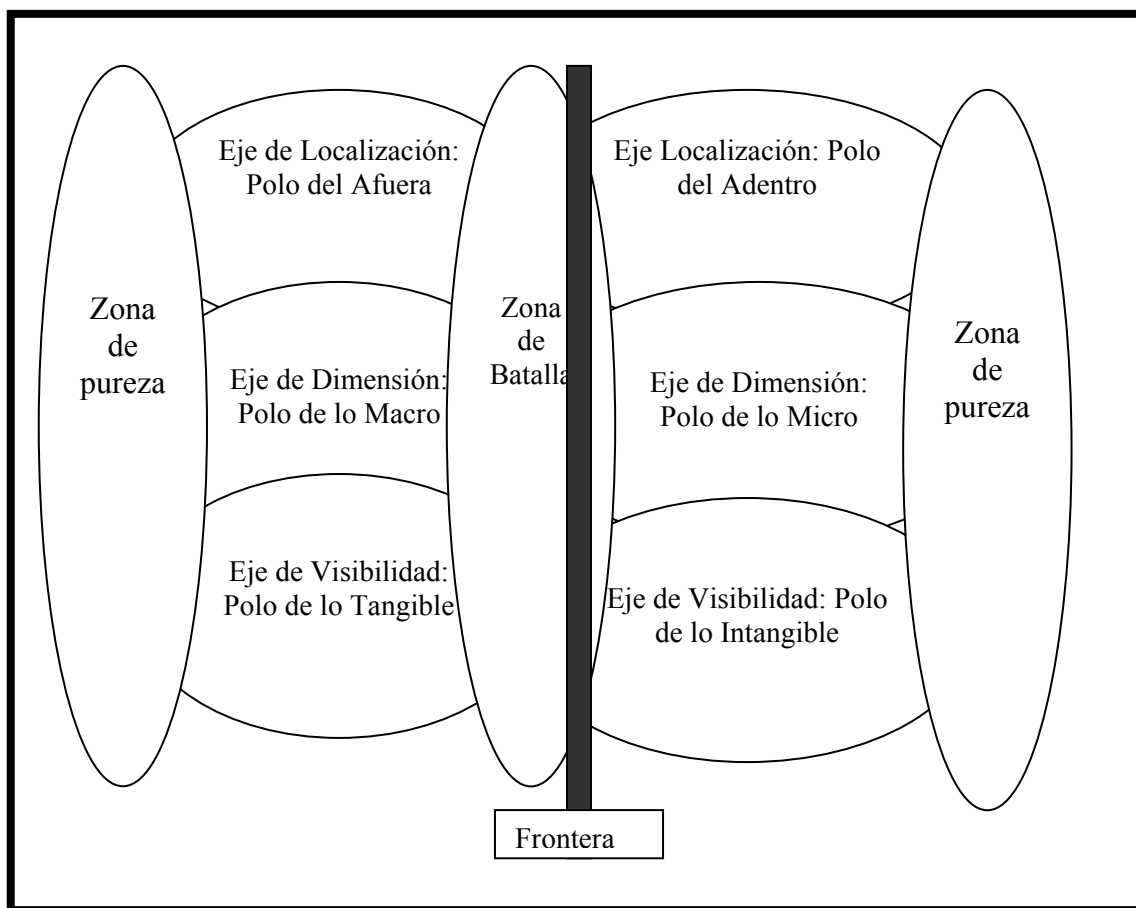
La mirada a lo largo de este abordaje teórico ha estado centrada en el modelo de la escuela moderna, pero podría aplicarse un análisis similar de los restantes modelos de escuela entrevistados en la primer parte de este capítulo, utilizando las tecnologías de traducción como método de comparación. Allí veríamos cómo el currículum marca los pasajes fecundos entre el mercado y la educación en el modelo de escuela eficaz, o los rituales de control social son adaptados en las escuelas islámicas, así como los exámenes, sistemas de acreditación y registro burocrático predominan en las continuidades del adentro y el afuera en el modelo de escuela comunista. Al mismo tiempo, se podría observar cómo se apagan o se reduce el impacto de muchas de estas tecnologías en el modelo de la escuela religiosa, la escuela-contención y la escuela nueva, claramente más aisladas frente al afuera y más difíciles de “traducir” que los restantes modelos analizados.

Cada escuela tiene sus pasajes y sus fronteras que conectan y separan (e incluso oponen) los polos de los tres ejes reseñados. Más aún, cada escuela define gran parte de sus características a través de estas tecnologías de traducción entre el adentro y el afuera, lo macro y lo micro, lo tangible y lo intangible. Desde la perspectiva privilegiada aquí, cada modelo de escuela que pueda ser rastreado en la historia y en la comparación de casos se verá atravesado y definido por sus líneas de traducción de estos niveles y por la combinación específica del

juego de fuerzas que ejercen los ejes. Por este motivo, en el capítulo final retomaremos el análisis de la escuela moderna transformada en el modelo de escuela-contención de principios de siglo XXI en Argentina, para visualizar cómo opera el cambio de las tecnologías de traducción en la configuración de este nuevo escenario educativo.

Señalada esta aclaración, conviene volver a mirar el diagrama que define las fronteras y los pasajes de la escuela moderna, con el agregado de algunos conceptos nuevos que provienen de este último apartado. En este nuevo diagrama aparece la función de vinculación de las seis esferas correspondientes a los tres pares de niveles de los ejes, representada a través de las tecnologías de traducción ya comentadas. A su vez, se agregan dos zonas diferenciadas (las zonas de pureza y de batalla) donde se distingue ya una nueva dimensión de análisis de este modelo, referida a la confrontación de los polos o niveles de los ejes. Así, encontraremos dos zonas de pureza, donde se conectan, por un lado, las esferas del afuera, lo macro y lo tangible, como un lazo de continuidad compartida de representaciones y visiones sobre la educación, y por el otro lado, la conjunción de las esferas del adentro, lo micro y la intangible, nuevamente identificadas como un continuum replegado detrás de la gran frontera. En cambio, la zona de batalla sería aquella que se ve atravesada profusamente por las tecnologías de traducción, donde los polos se encuentran, donde se agitan los debates y las disputas por la apropiación de sentido de la educación. Estas zonas permiten situar las posiciones de los actores en la “batalla” por las representaciones de la educación, que parece dominar la escena contemporánea.

Diagrama 2 – Teoría de la frontera escolar



El siguiente capítulo profundizará este diagrama a través de un mapeo de la configuración actual del campo de la educación argentina, pero cabe señalar algunas precisiones que permitan visualizar más claramente la distinción entre las zonas. De un lado, encontraremos a aquellos discursos, prácticas, líneas de fuerzas y de sentido que generan una relación de continuidad, sin conflictos, sin mayores fisuras, conformando incluso una esfera compartida por las representaciones del afuera-macro-tangible y del adentro-micro-intangible. En ambas “zonas de pureza” los actores y agencias sociales intervinientes se encontrarían identificados por un lazo de sentido compartido y vallado por la frontera de lo que también los une al oponerse claramente a la otra esfera respectiva. Del otro lado, aparecerá la función de conflicto de la “zona de batalla”, donde habrá mezclas, paradojas, contrariedades y diversos altercados que harán mucho más difícil la identificación de los actores y agencias que circulen permanentemente por allí.

Los actores del “terreno escolar”, especialmente los docentes, se verán generalmente más atraídos por las fuerzas de la zona de pureza del adentro escolar⁴⁷, así como los economistas y políticos ajenos al campo educativo muchas veces mantienen un anclaje opuesto, en la zona “profana” del afuera. En cambio, los técnicos de los ministerios de educación, los sindicalistas que dejaron las aulas para negociar en la arena política y los reformistas que transitan diversos ámbitos, se verán situados en las zonas de frontera, cercanos al conflicto y las paradojas. Estos ejemplos sintéticos serán retomados en la segunda parte del estudio, actualizando el diagrama a través del caso argentino.

Al volver nuestra mirada sobre este nuevo diagrama, que renueva al analizado en la página 39, aparece también una línea distintiva, fuertemente subrayada, que refiere a lo que aquí denominaremos “la frontera escolar”. En esa línea se agrupan una serie de disposiciones, representaciones, regulaciones y mecanismos de concentración, clausura y ocultamiento del *adentro* escolar, intrínsecamente vinculado con la dimensión *micro* de las prácticas y con una relación predominantemente *intangible* con el saber. Si bien las tecnologías de traducción no dejan de penetrar en esta gran frontera, su incidencia interna es más débil e indecisa que en lo que denominamos la “zona de batalla”, donde las esferas del adentro-micro-intangible se hacen más permeables a los pasajes.

La frontera escolar está definida, por lo tanto, a partir del encierro puertas adentro del mundo pedagógico, donde priman las relaciones cara a cara entre docentes y alumnos y donde el saber se conjuga con la moral, como arenas de la inmaterialidad que rodea al aprendizaje. Allí se abre una dimensión de intervención sobre los sujetos amparada en la clausura de la escuela frente al exterior, que responde al origen religioso de largo aliento que todavía impulsa a la escuela moderna. La frontera del adentro-micro-intangible es una expresión del poder del

⁴⁷ Como señala Hargreaves, “la mayoría de los docentes sigue trabajando en soledad, detrás de puertas cerradas, en los aislados e insulares ambientes de sus propias aulas (...) El aislamiento del aula ofrece a los docentes una medida adecuada de privacidad, una protección de la interferencia del afuera que ellos generalmente valoran” (Hargreaves, 1994: 167, traducción propia).

cristianismo en la creación de un modelo de relación con el saber que, aún transfigurado y reformado, llega a nuestros días.

El principal efecto que intentaremos rastrear en torno de estas posiciones dentro de cada zona de pureza o batalla específica está vinculado con las representaciones de los sujetos involucrados. Nuestra hipótesis indica que las luchas políticas de cada momento coyuntural específico arrastran una serie de categorías simbólicas con un profundo y complejo pasado. Cada vez que un docente (o cualquier actor social) se expresa también habla su tradición, sus anhelos, su función social y sus dispositivos de autoridad, además de su historia personal y su contexto específico. Es imposible comprender lo que un docente expresa cuando se opone de una política específica si no se analiza su historia, si no se comprende el espacio social que ocupa y hereda, como marcos de referencia donde se construye su voz.

La identificación de los arquetipos conceptuales y de las líneas de continuidad de sentido, que atraviesan y constituyen al campo de la educación, intenta abordar aportar una nueva mirada sobre lo que se define en muchos casos como “la imposibilidad de las políticas educativas de cambiar las prácticas pedagógicas”. Para ello es necesario rastrear las fronteras que configuran históricamente las batallas entre dos códigos sociales diferenciados: el interno y el externo. Sin dudas, estos códigos no son homogéneos ni permanentes, pero permiten repensar las luchas del presente, en un contexto de ambiciosas reformas, devolviéndoles su cuota de historia (sin la cual permanecen ancladas en la casuística periodística de cada día).

A su vez, este análisis no sólo intenta delinear los rastros históricos del debate educativo contemporáneo, sino también las múltiples derivaciones de estas batallas, que operan en otras esferas sociales y en otros campos de poder. La oposición de los ejes entre el adentro y el afuera, lo macro y lo micro y lo tangible y lo intangible, se traslada así en diversos registros, categorías y familias de representaciones que actúan interconectadas, por lo bajo, como flujos conceptuales sobre los cuales parece girar todo debate educativo contemporáneo.

La matriz del afuera-macro-tangible se vincula, por ejemplo, con las tradiciones filosóficas pragmáticas, utilitarias y realistas, mientras la esfera del adentro-micro-tangible aparece conectada con el idealismo, el romanticismo y la metafísica. Como escribió William James en su tratado del pragmatismo en 1907: parecen existir dos formas básicas de temperamento intelectual: el de mente blanda (tender-minded) y el de mente dura (tough-minded):

Mente suave	Mente dura
Racionalista	Empirista
Intelectualista	Materialista
Idealista	Fatalista
Optimista	Pesimista
Religioso	Irreligioso
Monista	Pluralista
Dogmático	Escéptico

(James, 1970, traducción propia).

Las mismas líneas de continuidad se pueden hallar en diversos autores clásicos. Para la filosofía se trata de un viejo lugar común, con especiales connotaciones en el inicio de la modernidad. Así, en el siglo XVII Pascal planteó la clásica oposición entre la razón y la fe, que Rousseau retomó en el siglo siguiente bajo nuevos conceptos –la mente y el corazón, en un retrato filosófico que impactaría profundamente en las teorías pedagógicas. En Marx, ya en el entramado industrial del siglo XIX, la oposición se corrió hacia los polos opuestos de la filosofía y la política, como parte de su crítica a la filosofía hegeliana.

El mismo trazo histórico nos lleva a variados autores, que renovaron estas discusiones clásicas. Entre ellos, Walter Benjamín, que en 1935 escribió un influyente texto sobre “*la obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*”, donde oponía el aquí y ahora irrepetible del aura artística frente a la alienación productiva de la técnica (Benjamín, 1994). Ya en otro plano, con Levi-Strauss la oposición de lo sagrado y lo profano se actualiza en el campo de las ciencias, contraponiendo a las ciencias sociales, como ciencias aplicadas que aceptan el

mundo para poder modificarlo, y las ciencias humanas, que renuncian a él para poder entenderlo (Levi-Strauss, 1979: 292).

Incluso estas bifurcaciones pueden ser rastreadas en análisis comparados de “tradiciones” o escuelas de pensamiento según países. Por ejemplo, Martín Jay ha estudiado la oposición entre la tradición “antiocular” del pensamiento francés, frente al predominio de la imagen en la escuela anglosajona. Así, se observa una tradición de hostilidad y denigración de la visión en el pensamiento francés, que guía lo que Jay llama un “*discurso ocularfóbico que se mete por los poros de la vida intelectual francesa*” (Jay, 1993: 15), mientras su contracara sería el abrazo explícito de la cultura visual, anti-discursiva y espectacular de Estados Unidos.

En otro registro, Barthes retoma de Nietzsche y Deleuze la fecunda oposición entre método y cultura, donde la primera representa el triunfo de la razón, del individuo en el dominio de la naturaleza a través de decisiones premeditadas y una “voluntad de poder”. En cambio, en el dominio de la cultura el sujeto abdica de su poder y se entrega a las fuerzas donde “*titubear entre briznas, bordes de saberes, sabores*”, como fuerzas que exceden la conciencia y la materialidad constatable del método (Barthes, 2002: 46)⁴⁸.

En otros ámbitos específicos o campos de conocimiento estas oposiciones toman sus respectivas formas, desatando sus batallas internas y sus efectos sobre las realidades que les competen. En el ámbito del derecho penal la oposición se hace presente entre las teorías clásicas del derecho -cuyo máximo exponente es Beccaria- que pena según actos y hace del delito una abstracción jurídica, frente al positivismo, que pena según la historia y los antecedentes de cada sujeto. En las perspectivas sociológicas, el dualismo se traslada al objetivismo-subjetivismo⁴⁹, que se expresan en las disputas del estructuralismo (lo macro) frente al interaccionismo simbólico y la fenomenología (lo micro), el funcionalismo y el

⁴⁸ Véase Gellner (1992) para un estudio más profundo de la oposición clásica entre razón y cultura, donde “la razón es antes que nada una facultad aseguradora de la verdad. Como tal, se opone a 1-la tradición, 2-la experiencia, 3-la emoción, 4-el procedimiento de prueba y error” (Gellner, 1992: 34, traducción propia).

⁴⁹ Siguiendo a Barbour, “la dicotomía enfrenta al realismo del egoísmo personal y del involucramiento subjetivo frente al realismo de los objetos impersonales: entre el mandato religioso de la lección de una forma de vida y una actitud moral frente al lenguaje científico de la predicción y el control” (Barbour, 1968: 12, traducción propia).

objetivismo (lo visible) frente al post-estructuralismo y el subjetivismo (lo invisible), o las extensas derivaciones metodológicas de lo cuantitativo y lo cualitativo.

En la dimensión política, las derivaciones se hallan en las oposiciones entre la gobernabilidad pragmática, aristocrática o autoritaria –según sus diversas formas- frente a la democracia masiva, débil y compleja. Los procesos de tomas de decisiones tienen sus propias confrontaciones entre las orientaciones estrictas y firmes de la derecha frente a las permisividades y fragmentaciones de la izquierda. Es interesante advertir, sin embargo, que en sus formas más dogmáticas tanto las posturas de derecha (representadas en el orden económico por el liberalismo ortodoxo) como de izquierda (piénsese en las experiencias comunistas) adhieren a principios explícitos de disciplina y de “pureza de categorías”, mientras las posturas socialdemócratas terminan en el opuesto de lo lábil, débil y cargado de mezclas. Todas estas dinámicas serán retomadas al analizar las relaciones de fuerzas, las ideologías y las posturas políticas en torno de las reformas educativas, buscando sus correlatos y sus dislocaciones frente a los ejes de oposición propios del campo educativo.

De un lado, el orden “puro”, concreto y visible de los adultos, la producción, lo terrenal, el cuerpo, el día, lo masculino, lo instrumental. Del otro, el orden de las mezclas, del niño, el cielo, el espíritu, la noche, lo femenino, la dramática. Llevadas más allá estas oposiciones representarán la disputa entre el presente material y el futuro inmaterial, entre los fines y los medios, entre el capitalismo y el cristianismo. El mundo frente a la palabra, la fuerza frente a la forma, la unidad profana frente a la multiplicidad sagrada. La trascendencia divina, del destino, el alma, lo inefable, lo misterioso, los ritos expiatorios del orden sagrado⁵⁰...frente a lo mundano, vulgar, pobremente concreto y cuantificable, lo intercambiable, lo multiplicable, lo intrascendentemente profano.

⁵⁰ *Todos estos conceptos provienen del análisis que Durkheim realizó sobre la oposición entre lo sagrado y lo profano (Durkheim, 1971).*

El siguiente cuadro muestra las ramificaciones de estos conceptos en distintos terrenos y registros, como señal de la eficacia socio-cultural moderna que atraviesa al campo de la educación hasta nuestros días.

Adentro	Afuera
Micro	Macro
Intangible	Tangible
Sagrado	Profano
Educación	Política
Palabra	Mundo
Futuro	Presente
Alma	Cuerpo
Cielo	Tierra
Saber	Poder
Forma	Fuerza
Idealismo	Realismo/Pragmatismo
Socialdemocracia	Liberalismo/Comunismo
Izquierda	Derecha
Orden expresivo/dramático	Orden instrumental
Arte/Intelectualismo	Economía/Producción
Rousseau	Compte
Fenomenología/Interaccionismo simbólico	Estructuralismo/Funcionalismo
Medios	Fines
Leer/Pensar: abrir	Hacer/Sintetizar: cerrar
Aura	Técnica
Trivium	Cuadrivium
Cristianismo	Capitalismo
Identidades introyectadas	Identidades proyectadas
Abajo	Arriba
Mujer	Hombre
Niño	Adulto
Individuos	Poblaciones
Clase media	Clase obrera
Cultura/Civilización	Pueblo/Barbarie

El dualismo que se vislumbra en estos conceptos tiene un correlato social inevitable, sobre el cual se asienta la estructura de clases de la modernidad. Siguiendo a Lerena,

el cultivo sistemático de categorías bipolares, de contraposiciones del tipo arriba/abajo, bueno/malo, dentro/fuera. Lo que no excluye, sino que se complementa con la también continua utilización de escalas gradacionales o jerarquías cuyos elementos denotan la diferenciación de funciones. Los elementos están jerarquizados, cada cual en su sitio o puesto. Y todos divididos

por dos: su contrario es su sombra. En suma, una representación de la estructura social, o si se quiere una visión del mundo, de carácter jerárquico y funcional presidida por un dualismo básico (Lerena, 1983: 69).

Como hemos entrevisto a lo largo de este texto, esa misma oposición se ve reflejada en el mismo interior del mundo educativo. La evolución histórica muestra la disputa del método mutuo (dirigido a la producción económica y la disciplina fabril) y el método simultáneo (dirigido a la moral y a la nación), el conductismo y el constructivismo, entre los resultados (la calidad) frente a la igualdad, o incluso entre la escuela secundaria dirigida hacia el afuera tangible y la escuela primaria centrada en el adentro intangible.

A su vez, en algunas dimensiones y contextos el escenario educativo servirá también para invertir los conceptos: lo que en la oposición del eje ilustración-razón-civilización frente al eje religión-moral-oscurantismo divide de un lado a lo tangible y en el otro lo intangible, en otro plano también coloca al primer eje enfrentado desde el adentro escolar con el pueblo, los bárbaros y lo irracional del orden premoderno, pre-educado. Así se observa que cada polarización tiene su contexto discursivo y que las líneas de continuidad entre los diversos conceptos aquí señalados encuentran su reverso, su camino hacia la paradoja.

Justamente, la ilustración analítica de estas polarizaciones es útil para ver las conexiones implícitas e insospechadas entre diversas familias de conceptos y asignaciones de sentido. De allí surgen replanteos y reflexiones sobre las batallas del mundo educativo que permiten advertir las múltiples paradojas que se hallan por detrás de ciertas posiciones simplificadas y a-históricas en torno de las reformas contemporáneas.

Plantear las líneas de continuidad de estas familias de conceptos es una forma de delinear con mayor profundidad lo que rodea y atraviesa al orden escolar de la modernidad. Serán estas representaciones las que se impongan muchas veces en los debates educativos actuales, emergiendo de una prolongada historia que atraviesa la conformación polarizada del sistema educativo moderno. En cada caso vuelve a hacerse presente el doble origen estatal y

religioso del proceso de escolarización, sobre el cual se asienta la gran frontera de fuerzas “sagradas” que reclaman la propiedad del adentro y defienden su mundo clausurado frente a la luz cegadora que llega del afuera. Es esa misma frontera la que reclama la exclusividad en la intervención moral y pedagógica sobre los niños, como manifestación de su poder.

En el fondo, en este punto es importante señalar que no se trata de un debate entre la represión profana del afuera y la liberación sagrada del adentro, sino entre fuerzas externas e internas que buscan imponer sus propios mecanismos de intervención sobre los sujetos escolarizados. El propio origen de la escuela moderna está basado en mecanismos de ejercicio del poder, muchas veces más profusos e interiorizantes que las de afuera, quizás. Es por ello que muchas oposiciones de conceptos y prácticas comienzan a resquebrajarse cuando se las visualiza desde la perspectiva del alumno -como veremos en las conclusiones-, que es “intervenido” por diversos órdenes, desde el macro terreno del Estado hasta el micro espacio de las prácticas pedagógicas.

Las fuerzas externas e internas mantienen una lucha histórica por la definición del sentido y la apropiación simbólica de los conceptos y argumentos, pero a la vez, y quizás principalmente, batallan por el poder de conquistar, ya sea a los sujetos o a las poblaciones. Estado e Iglesia, políticos y docentes, más allá de sus múltiples diferencias, cargan con un afán por intervenir en la realidad: creando riquezas, verdad, poder, fuerzas, sentidos y, en definitiva, adeptos. En torno de esta misión es necesario repensar los destinos actuales de la escuela moderna situada en un contexto específico, el argentino, y atravesada por una transición histórica y un período inédito de reformas. El adentro y el afuera son categorías para pensar el poder, no arquetipos para reforzar las inefables batallas.

Segunda parte

Poder político y alma escolar

**Un análisis empírico a partir del federalismo
educativo argentino**

Capítulo 4

Campo político y campo educativo: el federalismo bifurcado y multiplicado

La segunda parte de este trabajo, tal como lo indica la Introducción, representa un fuerte cambio de plano analítico con respecto a los tres capítulos iniciales. El objetivo fundamental de esta segunda perspectiva, ligada a un caso concreto de análisis, es doble. Por un lado, pretende mostrar las posibilidades analíticas del modelo teórico y la utilidad de conectar los casos situados con la historia de la educación en comparación con otros modelos de escuela. Por otra parte, se propone analizar las relaciones entre el poder político y la educación en el contexto del federalismo argentino, como objetivo en sí mismo que escapa al interés teórico de la primera parte.

Estas dos intenciones van de la mano de los dos grandes saltos que implica el pasaje de la primera a la segunda parte de este trabajo. En primer lugar, el *salto geográfico*, que implica pasar de un eje de análisis centrado en la “modernidad occidental” a las especificidades históricas del caso argentino. Este salto marca las distancias entre un registro histórico de largo aliento, concentrado en el análisis del triunfo de un modelo de escuela que atraviesa a la enorme mayoría de los países occidentales, y un registro más localizado en el tiempo y en el espacio, que se analiza en base a la recolección de datos de primera mano, gracias a un amplio trabajo de campo realizado para el proyecto paralelo ya citado, en torno de las provincias⁵¹.

En segundo lugar, el *salto conceptual*, que distancia el análisis centrado en el adentro y el afuera de la educación de la primera parte del estudio a la indagación más específica de las

⁵¹ Las evidencias empíricas de las distintas afirmaciones sobre las provincias provienen en todos los casos del Proyecto de Investigación “Las Provincias Educativas: Estudio comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las 24 jurisdicciones argentinas”, llevado adelante por el Área de Política Educativa de CIPPEC entre 2002 y 2004. En los casos en que las afirmaciones hayan sido previamente realizadas se citará la publicación correspondiente.

relaciones entre el poder político y el campo de la educación en el caso situado. Es decir que en esta segunda parte nuestro análisis se restringirá a una única dimensión de las siete analizadas en el capítulo 2, en torno de la comparación de modelos de escuela: la dimensión de *la política* en sentido estrecho, como *poder político* o como *campo de la política*. De todas formas, como veremos, este análisis se interrelacionará con las demás dimensiones de la comparación y con el enfoque más global de interpretación de las fuerzas que conectan y separan al adentro y el afuera de la educación.

Federalismo educativo y registros del poder político provincial

Un recorrido genealógico por el federalismo educativo argentino indica distintas etapas donde se disputan, se complementan o se enlazan las dos soberanías de un régimen duplicado de poder entre la Nación y las provincias. En sus orígenes el sistema educativo primario estuvo a cargo de la responsabilidad provincial, tal cual lo establecía la Constitución de 1853. Sin embargo, por distintos motivos, en general ligados con la búsqueda de un control político de los territorios, el gobierno nacional comenzó primero a subsidiar y luego a crear directamente escuelas en las provincias. La Ley Láinez de 1905 autorizó esto último, generando una compleja duplicidad de poder en los territorios, entre las escuelas provinciales y las escuelas de dependencia nacional, ubicadas a metros unas de otras. El proceso de todas formas fue muy dispar: por ejemplo, en 1930 había provincias como Catamarca o La Rioja con más de un 80% de escuelas nacionales, mientras las provincias grandes como Buenos Aires, Córdoba o Santa Fe tenían más de un 70% de escuelas provinciales (Pineau, 2002, en base a Barcos, 1957).

Durante los años de la última dictadura militar se terminó de delinear un proceso pendular del federalismo educativo, donde luego de la etapa prolongada de creación de escuelas nacionales, éstas comenzaron a ser transferidas a las provincias. En 1978 se

transfirieron las escuelas primarias, como parte de una política fiscal de alivianar el gasto nacional y dejar el peso del sostenimiento del sistema educativo en manos de las administraciones provinciales. Luego, en 1991 se sancionó la Ley de Transferencia de los restantes servicios educativos nacionales no universitarios, con un amplio número de escuelas secundarias involucradas. Nuevamente esta provincialización del sistema educativo se debió a una motivación fiscal, aunque en este caso la transferencia se hizo con mayores recursos nacionales que acompañaron el proceso⁵².

En paralelo a esta ola descentralizadora, el gobierno nacional avanzó con la mayor reforma educativa desde los inicios históricos del sistema, al sancionar la Ley Federal de Educación en 1993. A partir de esta norma se modificó la estructura de niveles del sistema educativo y se desarrollaron diversas políticas enmarcadas en un clima de reforma educativa: transformación curricular, un importante plan de asistencia social a las escuelas, políticas renovadas de capacitación docente y la creación de un sistema de evaluación de la calidad, entre otras cuestiones centrales. Las provincias vivieron, por lo tanto, un doble proceso de reformas: por un lado, debieron hacerse cargo de todas las escuelas de sus territorios y, en paralelo, “recibieron” y debieron implementar una reforma educativa que exigía una compleja serie de disposiciones políticas para introducir y traducir los cambios en las escuelas.

Mediante estas transformaciones, el mapa de poder del gobierno de la educación argentina quedó configurado más plenamente en torno de la marca del federalismo. El gobierno nacional quedó a cargo de la definición de los contenidos básicos comunes para todo el territorio, de las evaluaciones de desempeño de los alumnos, de aspectos vinculados a la capacitación docente y de las políticas compensatorias. En los gobiernos provinciales, en cambio, se fijó la entera responsabilidad por el financiamiento, la regulación y la gestión del sistema educativo, que más que nunca antes quedó multiplicado en 24 escenarios muy

⁵² Para un análisis de los procesos de transferencia de las escuelas nacionales véase Kisilevsky (1990 y 1998), Bravo (1994), Senen y Arango (1996), Falletti (2001), Senen y Kisilevsky (1993), Rhoten (S/F) y Repetto (2001). Todos los autores destacan la cuestión del ajuste fiscal como primer explicación de los dos procesos de transferencia, aun con sus diferencias contextuales.

diferentes. Desde entonces, las provincias son las que tienen la atribución “definitiva” de decidir diversas cuestiones centrales en la estructura de los sistemas educativos: la creación de escuelas, la regulación de las condiciones laborales y salariales docentes, la adaptación local de los contenidos curriculares, las normas de la vida interna de las escuelas y los controles y subsidios dirigidos al sector privado, entre otras dimensiones. De esta manera, es en las provincias donde se localizan las mayores fuerzas cotidianas del poder político sobre la educación en la Argentina, quizás en mayor medida que otros gobiernos subnacionales en distintos países federales.

Sin embargo, las condiciones políticas, económicas y sociales de las provincias varían enormemente, marcando el rumbo diverso y desigual que caracteriza al federalismo educativo. En primer lugar, esto se observa a partir de las dimensiones poblacionales de las provincias, desde los casos de Buenos Aires con casi 14 millones de habitantes y tres millones y medio de alumnos hasta Tierra del Fuego con apenas 100 mil habitantes y 33 mil de ellos en las escuelas. En segundo término, las disparidades se constatan en la dimensión social, a partir de los niveles de pobreza, que crecieron enormemente luego del impacto de la crisis de fines del año 2001. Los mismos varían desde las situaciones de la Ciudad de Buenos Aires con un 7,8% de personas con Necesidades Básicas Insatisfechas (año 2001) y un 21% debajo de la línea de la pobreza (año 2002), hasta provincias como Chaco, Corrientes o Formosa con un promedio de 30% con NBI (2001) y más de un 70% de los habitantes en situación de pobreza (2002).

Las capacidades productivas y las condiciones económicas generales también son muy dispares entre provincias, como se refleja a partir del PBG per capita que varía desde 23 mil pesos en Ciudad de Buenos Aires (similar a los países más desarrollados) hasta apenas 2.800 en Santiago del Estero o Formosa (comparable con los países más pobres de América Latina). Al mismo tiempo, los recursos con que cuenta cada estado provincial también evidencian las desigualdades que afectan de forma directa las condiciones de los sistemas educativos. Así, por ejemplo, en provincias como Tierra del Fuego, Santa Cruz o incluso provincias pobres

como La Rioja o Catamarca (pero con Estados “ricos”), con un alto nivel de ingresos por vía nacional, se llega a un piso de 1.500 pesos anuales invertidos por alumno, mientras en otras provincias con Estados “pobres” como Corrientes, Salta, Tucumán, Jujuy, Chaco, Misiones o incluso la provincia de Buenos Aires, que reciben muchos menos recursos por vía nacional (a través de la coparticipación), apenas se alcanza un promedio de 700 pesos por alumno.

Esta estructura de disparidades se traslada al sistema educativo en diversos indicadores, no sólo en los referidos al financiamiento, aunque estos sean quizás los primeros a considerar para entender a los demás. En particular, los salarios docentes son los que más claramente expresan las desigualdades en el financiamiento, dado que más del 90% del presupuesto educativo se destina a sostener las plantas docentes tanto estatales como a través de los subsidios al sector privado. Así, en provincias como Tierra del Fuego o Santa Cruz un docente promedio gana más de \$1.000 mensuales (año 2001) mientras en provincias como Misiones o Chaco apenas llega a los \$450. Por otra parte, como segundo efecto directo de las distintas capacidades de financiamiento educativo y de los niveles de pobreza de las provincias, las tasas de escolarización secundaria varían desde un promedio del 80% en Ciudad de Buenos Aires y Tierra del Fuego hasta apenas un 50% en Santiago del Estero o Misiones. A su vez, las evaluaciones de la calidad educativa muestran las situaciones de aprendizaje diferenciadas de los alumnos, según provincias, que varían desde la Ciudad de Buenos Aires con casi un 70% de respuestas correctas hasta Catamarca y Santiago del Estero que no llegan al 50%.

Incluso, las diferencias entre provincias atraviesan las características estructurales de los sistemas educativos, especialmente a partir de la reforma. Por un lado, la composición de la oferta pública y privada varían enormemente entre las provincias, desde casos como Ciudad de Buenos Aires con el 46% de sus alumnos en escuelas privadas hasta Chaco, La Rioja o Formosa con más del 90% de la matrícula asistiendo al sector público. Por el otro, las diferencias se evidencian en la aplicación de la nueva estructura de niveles definida por la Ley Federal de Educación, desde un conjunto de provincias que la aplicó de forma completa,

aunque variando ampliamente sus modelos de “localización”, a otras provincias donde conviven el nuevo y el viejo sistema (Chaco y Jujuy) y otras donde directamente no se aplicó la Ley (Ciudad de Buenos Aires, Neuquén y Río Negro).

Estos pocos indicadores ilustran algunas de las disparidades estructurales que caracterizan al sistema educativo argentino en el marco del federalismo. Pero a ellos hay que sumar una dimensión más compleja de análisis, vinculada con la diversidad de culturas y escenarios políticos que priman en las provincias. Así, se observan regímenes consolidados de acumulación de poder en manos de caudillos y aparatos políticos que dominan por completo la escena provincial, como ocurre en San Luis, Santiago del Estero (hasta la intervención de 2003) o Formosa. Otro grupo de provincias ha estado en los últimos años plegadas a la dominación política del peronismo, pero con un grado más bajo de cooptación de todas las esferas de poder. Los casos de Buenos Aires, Salta, Santa Cruz, La Rioja, La Pampa, Misiones representan esta situación, mientras en provincias como San Juan, Entre Ríos y Tierra del Fuego se han alternado distintos gobiernos, sin consolidar una clara tendencia en favor de un líder continuado en el tiempo. En otro orden de la clasificación es posible ubicar a provincias grandes como Mendoza, Córdoba Santa Fe o Ciudad de Buenos Aires, con mayor juego democrático de partidos de oposición y espacios de participación más institucionalizados.

En general, más allá de esta tipología inicial, cada provincia es un mundo político distinto, con su particular historia, sus factores de poder internos y sus diferenciadas sociedades civiles locales, más o menos independientes de los gobiernos de turno. En muchas provincias, los aparatos políticos ligados al poder -muchas veces excesivamente concentrado en la figura de los gobernadores- funciona como una maquinaria de dependencia de diversos actores de la sociedad, que se hallan a merced de las dádivas del Estado ante la falta de alternativas productivas o laborales o de espacios capaces de generar recursos y poder a nivel local. Como ejemplo de ello, los medios de comunicación en general dependen de los

anuncios del Estado para sobrevivir, debiendo “alivianar” su discurso crítico, o los diversos proveedores, funcionarios y empleados públicos deben estar siempre en concordancia con los actores de poder para tener posibilidades en un marco de escasez de oportunidades y alternativas.

Esta dinámica resulta central para comprender el esquema político que prima en muchas provincias como regulación de las prácticas sociales y como freno a un desarrollo democrático de las acciones públicas. No se trata de un escenario exclusivo de la Argentina, sino que atraviesa a los países de la región en términos comunes, bajo la huella de lo que O’Donnell caracterizó como democracias políticas o *poliarquías*, donde se respetan ciertos principios democráticos formales (elecciones libres, libertad de prensa, derecho de asociación, etc.) al mismo tiempo que existen enormes desigualdades sociales (O’Donnell, 2002: 307).

En este contexto, el rasgo específico que nos interesa destacar es la disparidad interna que abre este régimen, en el caso de un país federal como Argentina, con enormes atribuciones en manos de los gobiernos provinciales, en particular en torno del sector educativo, que nos toca analizar. Así, en el concierto de las provincias argentinas surgen “sistemas subnacionales de poder” con aparatos legales informales cuya base territorial se sustenta a través de *“políticos (que) utilizan los votos a su disposición, así como las posiciones institucionales que alcanzan en el centro, para contribuir sistemáticamente a la reproducción de los sistemas de poder privatizados que ellos representan”* (O’Donnell, 2002: 321). En gran medida, los escenarios políticos provinciales demuestran la específica función de privatización de los espacios estatales de gobierno, en manos de agentes partidarios, corporativos o ligados al poder económico⁵³.

A partir de este registro de poder, la educación aparece como una pieza fundamental del aparato estatal localizado en las provincias, especialmente desde 1992 cuando se terminó

⁵³ Como señalaba un clásico estudio sobre el régimen político de la región, “el estilo político en muchos países latinoamericanos deja un enorme porción de la política pública en manos de lo que podrían denominarse ‘gobiernos privados’, como las cámaras de comercio, las asociaciones de bancos, grupos de comercio en la agricultura e incluso sindicatos” (Kenworthy, 1966: 26, traducción propia).

de provincializar todo el sistema educativo no universitario. El 28% del presupuesto, en promedio, destina cada provincia a sostener la educación, mientras la demanda continua por el aumento de la población y por la expansión de la cantidad de años de escolarización, hacen que el sistema educativo, como estructura social, presione cada año por mayores recursos. A su vez, la conflictividad permanente del sector docente, nucleada en torno de fuertes sindicatos, genera disgustos insolubles a los gobiernos provinciales, como veremos al avanzar hacia el centro de nuestro análisis. Esto impulsa en los gobiernos una visión escéptica acerca de los potenciales beneficios que puedan surgir de la administración de los sistemas educativos en el nivel jurisdiccional de las provincias.

Los gobernadores, representantes máximos de esta visión, adquieren en la mayoría de los casos una racionalidad política que concibe a la educación como un gasto continuo y expansivo, como una fuente permanente de conflictos y escasos réditos políticos y como un mundo intangible e inutilizable para avanzar desde una dimensión ideológica en la “conquista” de las conciencias de los futuros ciudadanos. Pese a esto, los gobiernos provinciales logran adaptar ciertos usos políticos de la educación, vinculados por ejemplo con los logros electorales y territoriales de construir escuelas, dar recursos (a través de becas, comedores, subsidios y otras acciones específicas) y generar empleo público que permite ampliar la dosis de poder y tener un mayor arraigo en la población a gobernar. A su vez, la aplicación de ciertas políticas educativas en concordancia con lo requerido por el gobierno nacional también puede ser útil como moneda de cambio para lograr recursos y favores políticos para la provincia. Es decir que los gobernadores también comprenden perfectamente cómo sacar provecho de tener a su cargo los sistemas educativos y la caja de fondos para su administración.

En esta racionalidad política dominante, como veremos, priman todos los elementos del afuera del sistema educativo: lo macro de la administración central de la red de escuelas y lo tangible de los recursos, las inauguraciones de escuelas, la resolución de conflictos

laborales, etc. Es por ello que alrededor de esta esfera parece quedar obliterado el sentido pedagógico de largo plazo de la formación de las conciencias e incluso de las relaciones entre los conocimientos que trasmite el sistema educativo y las potencialidades productivas y económicas que pueden llegar a traducir en el futuro esas herramientas de construcción de saber llamadas escuelas.

Desde una perspectiva comparada, las provincias mantienen una tendencia general hacia el “desgobierno pedagógico” de las escuelas: la capacidad política de los gobiernos provinciales, en medio de los problemas fiscales y con el crecimiento “incontrolable” del sistema educativo, parece limitada o desconectada del rumbo interno de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aún así, cabe señalar la existencia de ciertas diferencias entre las provincias, al menos durante la última década de reformas, que analizaremos en el siguiente capítulo.

El campo político provincial ve a la educación como parte de su esfera administrativa de poder, no como un tejido de saberes y moral. Si bien en la gestión cotidiana del sistema los múltiples micro-problemas específicos de las escuelas trepan hasta la gestión política para atiborrar a los ministros de educación con cuestiones individuales que cargan sus agendas, las prácticas educativas quedan enunciadas en el campo político como una cuestión de regulación y administración centralizada. Así, la educación pasa a formar parte de un terreno que le es esquivo en muchos sentidos y ajeno en su prolongado origen histórico: la arena política provincial.

Los actores centrales de este terreno serán los gobernadores, como agentes dominantes y muchas veces omnipotentes en el entorno provincial; los legisladores nacionales y provinciales como “políticos” de capa y espada, de carrera y lealtades partidarias y los funcionarios de otras áreas, en particular de los ministerios de Hacienda, que determinan gran parte de la vida de interna de la cartera educativa al definir sus recursos. Luego, ya dentro de los ministerios de Educación existe un primer corte frente a las demás esferas políticas, que

posiciona a los ministros de educación en el borde interno de las discusiones que tienen como punto de referencia a las cuestiones y problemáticas educativas. Es por ello que los ministros de Educación provinciales externos al campo educativo deben *interpretar* lo más pronto posible los códigos que dominan esta escena que les toca gobernar, de lo contrario su continuidad se verá fuertemente amenazada⁵⁴.

Inmediatamente debajo del ministro, en el marco de sus asesores y funcionarios de rango político generalmente estarán ya instaladas las fuerzas internas del mundo educativo, dado el origen de la mayoría de los funcionarios provinciales de los ministerios de Educación está anclado en la docencia. De esta manera, el campo de la educación se entromete a través de finas líneas de sentido en la esfera política provincial, si bien muchas veces desde un lugar de espectador lejano de los eventos del poder. Como veremos más adelante, este punto de encuentro entre la política y la educación dentro mismo de los ministerios de Educación será un punto interesante para comprender la mezcla de lógicas y representaciones que domina y condiciona los pasajes y las fronteras entre el adentro y el afuera escolar. En la complejidad de la burocracia educativa, la racionalidad política se tornará difusa a medida que baja el nivel de responsabilidades en la toma de decisiones y se volcará hacia un plano meramente administrativo o hacia una esfera pedagogizada en el adentro de los ministerios, que asume el contacto y el diálogo con las escuelas, aunque muchas veces permanezca alejada de las cabezas políticas y aislada en las voluntades de los mal pagos y poco formados equipos técnicos provinciales.

Más allá de este cúmulo de actores políticos, para comprender la dinámica de rupturas y continuidades entre el campo político y el educativo es necesario observar la lucha de códigos y “culturas”. Así, serán las propias reglas que rigen al campo político las que realizarán una operación de traducción de las dinámicas educativas a un registro de poder por

⁵⁴ Es interesante señalar la presencia en las normas de algunas pocas provincias de una cláusula que obliga a que el ministro de Educación tenga título docente, como expresión de una vieja “época pedagógica”, donde las figuras políticas tenían una relación ilustrada de referencia en el campo de la educación. Las provincias donde esas cláusulas formales persisten son: Misiones, Neuquén y Entre Ríos, provincias regidas por Consejos de Educación, cuyas normas responden a la tradición del Consejo Nacional de Educación.

completo diferenciado al que persiste en el interior escolar. Los actores que participan y pertenecen al campo político de las provincias se hallan en general compungidos por un sistema de lealtades (y traiciones), donde cada uno busca posicionarse bajo esquemas móviles de verticalismo partidario. Cuando se forma parte del partido gobernante, la lealtad al líder, al gobernador, generalmente juega un rol central en estas reglas, conformando un registro de sumisión a la racionalidad de acumulación de poder inmediato para perpetuar el régimen. A su vez, las negociaciones y los intrincados juegos políticos dentro y fuera del partido gobernante, toman un enorme caudal de tiempo y absorben a los actores del campo político que participan de la toma de decisiones educativas. En este mismo sentido, la alta exposición pública y mediática consolida un nivel permanente de roces y desgastes que hacen que ciertas figuras asciendan y descendan rápidamente, mientras otras buscan equilibrios internos a la sombra de los personajes más poderosos.

En estas dinámicas, los componentes o el contenido sobre el cual se configura y diseña el campo político son muy diferentes a los que atraviesan al campo educativo. La arena política se apoya sobre líneas de acción de fuerte resonancia material: decisiones, medidas, sanción de regulaciones y acciones que impactan sobre las vidas y las prácticas de los sujetos provinciales. Es por ello que aquí prima una alta dosis de materialidad, rodeada por el uso de los recursos públicos, mientras en el contenido educativo parece primar la inmaterialidad del saber, la moral y la asimilación cultural de largo aliento. El campo político se define a partir de la alta exposición de las decisiones de la esfera pública y de su reverso ligado a la discrecionalidad, las negociaciones, influencias y la opacidad del poder. Se trata, por lo tanto, de un registro que permanentemente mezcla y confunde el poder público con el poder privado, como lo demuestran los márgenes debilitados y muchas veces borrados entre lo legal y lo ilegal en el cause político de las provincias.

En ese terreno parece no haber lugar para una voz pedagógica. Los gobernadores no tienen ni se interesan por dar a su discursividad un tono pedagógico, una voz que “enseñe”,

que dicte moral, que predique con el ejemplo personal. Ni siquiera en los ministros de educación los discursos adquieren esa tonalidad, sino que se trata generalmente de manifestaciones ligadas a la resolución de conflictos, a decisiones específicas o a medidas a publicitar para ganar caudal político. En la práctica, los ministros de educación provinciales no sólo no tienen una orientación pedagógica, sino que tampoco participan en el proceso de recontextualización que traduce los discursos sociales en discursos pedagógicos (principalmente a través del currículum).

En este punto surge una paradoja con respecto al peronismo, que domina la escena política de la mayoría de las provincias. Si existe un ejemplo en la Argentina de lo que podríamos denominar “voz pedagógica” dentro del campo político ese es el caso del primer peronismo (1945-55). Allí se destaca la continuidad entre los códigos de ambos campos: “(en el peronismo) el conductor es en primer lugar un pedagogo. Antes que ejercer la conducción debe formar (educar) al elemento conducido” (Pittelli y Somoza, 1995: 227). Según las palabras de Perón: “Conducir en política es difícil porque a la vez de ser conductor hay que ser maestro, hay que enseñarle a la masa, hay que educarla”. De esta manera, el “conductor” se diferencia del “caudillo”, ya que, según Perón, “el caudillo no educa, más bien pervierte; el conductor educa, enseña, forma” (en Pittelli y Somoza, 1995: 227). En torno de esta posición no resulta extraño que el período del primer peronismo haya sido el más proclive en la historia argentina a deshacer las fronteras entre la política y el mundo íntimo de las aulas, a través de una multiplicidad de mecanismos, entre los cuales el más recordado es la presencia de Evita en los libros de texto⁵⁵.

La paradoja surge cuando se compara este registro de “poder pedagógico” con las actuales fracturas entre el campo político y el educativo en los escenarios provinciales, aún dominados por gobiernos peronistas. Si bien las resistencias del sistema no son algo inédito y

⁵⁵ Para un análisis más profundo de las relaciones entre el peronismo y la educación véase Puiggrós (1993), Corbiere (1999).

tienen una amplia manifestación histórica desde el primer peronismo⁵⁶, también resulta clave señalar que en los años recientes el eje del poder en las provincias no parecen atravesar una raíz educativa. Así, en el marco de otros registros comparados donde la política ingresa en un terreno pedagógico⁵⁷, en el gobierno subnacional de las provincias y en el contexto federal de la Argentina, la educación y la política aparecen como dos campos cuyas reglas trazan un abismo irreconciliable. Abordar ese abismo implica una descripción más detallada de los componentes y las articulaciones que definen actualmente al campo de la educación en Argentina, para luego pasar (en el capítulo siguiente) al análisis de las tecnologías de traducción y de obstaculización que vinculan y separan a los campos de la política y la educación, como terrenos que parecen continuar una dislocación más profunda entre lo sagrado y lo profano.

El campo educativo como cruzada de fuerzas

En comparación con la esfera política, el campo educativo se condensa en otro registro, otro código. Allí la relación con el saber y con los recursos simbólicos tendrá un peso central, aunque diferencial según la posición que ocupen los distintos actores involucrados. Tal es así que el rasgo principal que atraviesa al campo educativo es su operación de traducción de los discursos sociales externos, a través de la operación que Bernstein (1996) llama “pedagogización” o “recontextualización” del conocimiento, o que Chevallard (1991) caracterizó como “transposición didáctica”. De esta manera, el campo educativo invade todos

⁵⁶ Gvirtz y Narodowski analizaron las formas en que los docentes, pese al enorme poder político del peronismo, resistieron sus embates y sus tecnologías de intervención del adentro educativo. En particular, se destacan tres tipos de estrategias de resistencia: la despolitización de los contenidos curriculares (cargados de consignas peronistas), la ruptura de continuidad de los mandatos y normas oficiales y la “indiferencia”, es decir la exclusión del material peronista en sus clases (Gvirtz y Narodowski, 1998: 236 y ss.).

⁵⁷ Son escasos los trabajos comparados sobre las relaciones entre la política y la educación. Uno de ellos, quizás aún hoy el más riguroso, publicado en el contexto británico durante los años ochenta, enunciaba una tipología (de los casos estudiados) que puede servir como guía para nuestro propio análisis comparado de las provincias: (a) casos de politización muy baja del sistema educativo: Inglaterra e Israel, (b) casos de politización media-baja: Alemania Occidental, Estados Unidos y Canadá, (c) casos de politización media-alta: Malasia, Camerún y Jamaica, (d) casos de politización alta: Zaire, Nicaragua y China (Thomas, 1983: 276 y ss.).

los campos sociales y todos los saberes legítimos en una cultura determinada para convertirlos en materia de enseñanza, para reproducirlos y divulgarlos en el formato institucional del proceso de escolarización. El campo de la educación implica antes que nada la creación de un código que intenta detentar el control simbólico a través de la operación de traducción pedagógica. Un enorme poder se encierra en esta operación, aunque quizás no un poder que en un contexto federal como el argentino aparezca en la agenda de los gobiernos provinciales o de los agentes políticos dominantes como algo preciado, sino como algo librado a las luchas internas del propio campo pedagógico, especialmente, y, en cierta medida, a la intervención nacional (especialmente durante la reforma curricular de los años noventa).

Sin embargo, en el campo educativo no sólo se recontextualizan los discursos sociales, sino que se elaboran teorías, se realizan investigaciones, se divulgan discursos y formas de abordaje de las problemáticas educativas, al mismo tiempo que se opera e interviene sobre el sistema educativo. De esta forma, el campo que nos toca analizar está cargado de fuerzas que operan dentro de las escuelas (especialmente a partir de los docentes) o fuera de ellas pero desde el interior de las fronteras que impone el propio campo, en sus múltiples instancias más o menos cercanas al campo político y otros campos sociales. Incluso, es posible considerar la existencia de dos campos educativos, uno ligado a la práctica docente -el campo de lo escolar o de la práctica pedagógica- y el otro centrado en las prácticas de traducción curricular y teorización del saber pedagógico -el campo intelectual de la educación o de recontextualización en Bernstein-.

Para comprender mejor estas distinciones, es necesario comenzar por analizar brevemente cuáles son los actores y sus posiciones en el mapa complejo, móvil y cambiante que delimita los contornos del campo de la educación en las provincias argentinas. Cada uno de estos actores o agencias sociales serán atravesados por ciertas reglas específicas y tendrán distintas relaciones con el saber, la moral, el poder político, los recursos económicos y con el propio campo educativo y sus restantes actores. Estas relaciones serán el principal objeto de

interpretación en lo que sigue de este capítulo. A su vez, nos interesará comprender de qué forma cada grupo de actores se autoadjudica la pertenencia al campo de la educación, cuál es su grado de organicidad interna y a través de qué tecnologías o mecanismos específicos construyen poder y en relación con qué o quiénes ejercen sus fuerzas. Las mayores distancias o continuidades entre estos actores ya nos adelantarán una visión global del campo, de sus disputas internas, de sus fisuras y de sus contactos, contagios y disyuntivas con el campo político.

Los docentes

El primer grupo de actores que nos interesa analizar está conformado por los docentes, como entidad profesional y como posición específica en el campo de la educación. Según Bernstein, su función principal es la de reproducir la cultura vigente desde el interior escolar (Bernstein, 1994: 143). Su relación con el saber y la moral son parte de su práctica diaria, aunque esta relación esté atravesada por un principio práctico, de aplicación ligada a la enseñanza. Su vínculo con el saber es pragmático: un saber a transmitir, un saber traducido, pedagogizado, adaptado a la lógica escolar. Como señala Hurnerman, la práctica docente está basada en “*la presión de la clase escolar*”, que se define a partir de cuatro rasgos: (a) la presión por la inmediatez y el contacto directo de la experiencia escolar concreta, (b) la multidimensionalidad paralela a la simultaneidad de los procesos de enseñanza, (c) los permanentes cambios y la impredecibilidad en la vida social del aula, (d) el involucramiento personal con los alumnos (Hurnerman, 1983, traducción propia, en Fullan, 1991).

A partir de estas características surgirán buena parte de sus enfrentamientos con las dinámicas políticas de las reformas, que muchas veces no se terminan de plantear la complejidad de la práctica pedagógica concreta, como veremos más adelante. Pero, a su vez, son estas dinámicas particulares de la vida en las aulas las que alejan a los docentes de otros actores del campo de la educación, especialmente en el caso de los pedagogos críticos o los

investigadores universitarios, en sus encuentros mediados por libros o cursos de capacitación.

Como señala Tenti,

la división del trabajo entre teóricos de la educación y prácticos de la educación conformó dos mundos de saberes paralelos, con sus propias lógicas, jerarquías y hasta contextos institucionales autónomos. Si hay algo reiterado en el campo de la educación es este reiterado lamento de la distancia muchas veces insalvable entre los discursos teóricos que producen y publican los especialistas en ciencias de la educación y los saberes prácticos que usan los profesionales de la educación para resolver problemas de enseñanza-aprendizaje en las aulas de los diferentes niveles del sistema educativo (Tenti, 2001: 10).

En general, su relación con el afuera está debilitada o supeditada a un proceso de “infantilización”, especialmente perceptible en el nivel primario. El docente⁵⁸ no suele estar conectado con las lógicas políticas locales, desconoce los hechos y situaciones que rodean al campo político provincial y el orden interno del Estado en referencia a la distribución de los recursos y a los movimientos cambiantes de la economía. Salvo en el docente agremiado o en leve mayor proporción en el caso del docente de enseñanza media o superior, en general prima un alejamiento del orden externo a lo escolar. Si, por un lado, la vida en las aulas asume la materialidad del contacto directo y concreto, por otra parte, el propio proceso educativo se halla atado a lo intangible de los efectos que la relación pedagógica genera en cada sujeto, como registro opuesto a la tangible realidad del exterior, del mundo de los políticos, de los “adultos”, de los que “tienen poder”. Es por ello que, como señala Fullan, “*uno de los sentimientos predominantes entre los docentes es la incertidumbre, generada por la inteligibilidad, complejidad y lejanía de los resultados de aprendizaje*” (Fullan, 1991: 121).

⁵⁸ Estas apreciaciones provienen de conversaciones informales con docentes en diversas provincias, a lo largo de distintos proyectos de investigación, especialmente en torno del citado proyecto “Las Provincias Educativas”. Resta un análisis más sistemático para afianzar esta síntesis interpretativa, que sólo se plantea aquí a título de hipótesis de trabajo.

Sobre esta base de ejercicio profesional, se conforma una de las características que parece adquirir el discurso docente frente al campo político, al menos en el período histórico reciente de reformas y crisis⁵⁹: la posición defensiva de la queja permanente. Así parece fundarse un discurso levemente crítico, sustentado especialmente a partir de dos décadas de degradación de la profesión docente en la Argentina, que abarcan el período de mayor decadencia salarial y pérdida de prestigio y legitimidad social, como una profesión de origen “sagrado” vuelta “profana”. Existe un “*agotamiento del docente*”⁶⁰, vinculado en especial al fin del programa institucional de la escuela moderna y a la llegada del desborde social a la vida interna de las escuelas, como analizamos más adelante.

A su vez, es interesante señalar que, en general, en los docentes se observa un orden discursivo sumamente homogéneo, adivinable, estandarizado sobre ese fondo simbólico a la defensiva y en señal de queja constante, que prima más allá de ciertas singularidades ideológicas siempre presentes. Es cierto que en un universo tan amplio resulta difícil hablar de organicidad, pero en la voz docente se advierte un conjunto de representaciones equivalentes, de vivencias permanentes que se sedimentan alrededor de los largos años inalterables sobre los cuales se desenvuelve su práctica.

Quizás los mayores matices de identidades se encuentren entre los docentes de inicial y primaria, por un lado, y los de media y entre los de escuelas públicas y privadas, por el otro. Los maestros de nivel inicial y primario aparecen más “infantilizados” e institucionalizados, mientras los de media se desprenden como levemente más críticos o en la retaguardia de la queja, ante el abandono del Estado que muchas veces transluce la masificación de la escuela media y la aparición de múltiples problemas propios de los adolescentes, especialmente en momentos de conflicto social. A su vez, los docentes de las escuelas privadas parecen ser

⁵⁹ Nuevamente es necesario aclarar que el análisis realizado del discurso docente y de otros actores dentro del campo educativo se refiere especialmente a la década 1991-2003, a partir del trabajo de investigación del proyecto “Las Provincias Educativas”. Una comparación con otros momentos históricos ampliaría el registro analítico, aunque haya quedado fuera de nuestros alcances en el marco de este estudio.

⁶⁰ En otros términos, algunos investigadores hablan de la llegada de un tiempo de “secuestro y una desaparición del oficio de enseñar en la Argentina” (Antelo y Abramoski, 2000: 53).

menos críticos, más “optimistas” y “adaptativos” frente a los rigores del mundo externo, en relación al cual parecen llevarse mejor. Un ejemplo de ello han sido las reformas educativas de la década de los noventa, más aceptadas en el sector privado tanto por su identidad con ciertos conceptos novedosos (evaluación, calidad, etc.) como con sus mayores facilidades para adaptarse a los cambios.

En este panorama, la autoadjudicación del campo de la educación por parte de los docentes proviene de su práctica de terreno, de su puesta en cuerpo de la acción pedagógica. Son la carne del campo, el tejido interno sobre el cual se sostiene todo discurso moderno sobre la educación. Todo lo externo, incluso aquello que participa del propio campo educativo, será motivo de sospecha para el docente y quizás hasta de agravio por no compartir el “sufrimiento” del arte de enseñar ligado a su experiencia durante los largos años de ejercicio de la profesión. Así, las tecnologías de construcción de poder que atraviesan la función docente se multiplican en torno de la propia profesión: la titulación como patrón de ingreso, la titularidad como fijación irremediable al sistema y las carreras laborales sumamente reglamentadas en los Estatutos del Docente. De allí surgen, como veremos en el siguiente capítulo, gran parte de las atribuciones frente al poder político, que definen lo que Bourdieu y Passeron llamaron “*la ilusión de autonomía absoluta del sistema educativo*” a partir de su definición como funcionarios públicos (Bourdieu y Passeron, 1995: 107).

Por otra parte, toda una fuente de poder surge de su historia pastoral que se aplica como “autoridad pedagógica”, ya no frente al poder político sino frente a los alumnos. Esta es la frontera que parece estar derrumbándose, junto con la propia institución escolar, y de la cual surge un gran sufrimiento, que desemboca muchas veces en la nostalgia por el tiempo pasado donde el docente era “respetado” e incluso “admirado”. Si la autoridad de enseñar y evaluar, de sancionar y disciplinar, de aconsejar y moralizar, era la base más fecunda y más honda de manifestación del poder docente, hoy esa fuente de poder parece estar desvaneciéndose -lo cual no puede separarse en términos analíticos de las luchas frente al poder político. En este

sentido, las dos fuentes de poder docente, que enfrentan su función con las autoridades políticas del Estado y con los alumnos, remiten nuevamente a la historia bifurcada del sistema educativo moderno, por un lado en manos pastorales y por otro en registros burocrático-administrativos. Entre ellas se desprenden pasajes y conexiones permanentes, más allá de sus discontinuidades intrínsecas: una de ellas es la que parece fortalecer las fronteras ante el poder político en tiempos de disolución de la autoridad pedagógica frente a los alumnos, como veremos más adelante.

Los sindicatos

En las provincias, los sindicatos aparecen en la mayoría de los casos como la agencia de control, resistencia y parálisis de las acciones centralizadas del Estado. Tal ha sido el rigor de los enfrentamientos en los años recientes de reformas y amenazas laborales, que incluso han intentado y conseguido frenar una multiplicidad de acciones de política educativa, muchas de aquellas desligadas de los derechos laborales⁶¹. En torno de estas dinámicas, los sindicatos docentes aparecen como un nudo ubicuo en las relaciones de fuerzas que vinculan al adentro con el afuera escolar en las batallas provinciales. Sobre ellos se traslada un flujo de líneas de poder que conducen buena parte de las luchas del interior escolar frente al poder político. Sin embargo, los sindicatos no serán analizados aquí como una “representación” de los docentes (aunque sí lo sean en algunas dimensiones), dado que su acción cobra un marco claramente diferenciado al rol y a la dinámica docente intramuros.

⁶¹ En torno de las reformas educativas de los años noventa, la mayoría de los sindicatos, especialmente aquellos alineados a nivel nacional con CTERA, adoptó posiciones de oposición a la implementación de la Ley Federal de Educación y a muchas otras políticas educativas iniciadas por las autoridades provinciales. Incluso, en Neuquén (y, en menor medida, en Río Negro), fue el sindicato el que impidió la aplicación de la Ley Federal. En estas mismas y otras provincias, la oposición se dirigió hacia políticas de descentralización o autonomía escolar, que fueron “suspendidas” por los gobiernos provinciales (por ejemplo, en las propias Neuquén y Río Negro, en Salta y La Pampa). En otros casos los sindicatos llegaron a oponerse a las políticas compensatorias y, por ejemplo, en el caso de Neuquén, lograron impedir la continuación de una política focalizada en los sectores más pobres de la provincia. Detrás de estas férreas oposiciones primó un discurso anti-neoliberal que veía en todas estas políticas la “mano negra” del Banco Mundial y de la privatización.

La función de los sindicatos docentes es proteger a ultranza las condiciones laborales y salariales de los docentes⁶². A partir de ese mandato se han entablado duras luchas contra los gobiernos provinciales y su intento de contener el gasto a toda costa y de avanzar con su racionalidad política dominante sobre la educación. En esas luchas, la posición principal de los sindicatos ha seguido la línea de una voluntad de poder, propia de la necesidad inmediata de ganar afiliados y votos (en los casos donde sus mandos se rigen por elecciones), a través de logros políticos visibles y mediante conquistas concretas, que los asemejan muchas veces a la modalidad de acción de los propios gobiernos. De allí que no resulte extraño la gestión de alianzas entre sindicatos y gobiernos en algunas provincias específicas, que rompen con la lógica de la confrontación y manifiestan las líneas de continuidad que existen, aún implícitas, en las modalidades de acción de ambos actores sociales⁶³.

En los sindicatos, de todas formas, prima no sólo la visión estratégica del impacto político -con el uso de los medios de comunicación, con la manipulación discursiva en busca de captar adeptos y las modalidades de incidencia negociada y operada en los pasillos del poder- sino también la voluntad del combate, la fuerza de manifestar la resistencia, tan corporal como la docente, aunque en este caso mucho más “callejera” y menos institucionalizada. La figura admirada en el sindicato es la del combatiente, la del que persiste sin quebrarse nunca, aun al costo de no detenerse en la reflexión y de llevar las disputas a atolladeros sin salida⁶⁴.

De esta manera, las relaciones de los sindicatos docentes con el saber y la moral se hallan generalmente debilitadas y marginadas. Su genealogía docente los lleva a compartir códigos con el primer grupo analizado y a manifestar un vínculo ya atravesado con el saber

⁶² Más allá de esta función principal, en muchos casos, los sindicatos, especialmente aquellos afiliados a CTERA en las provincias, también representan una identidad política de crítica a otras acciones de gobierno y de impronta ideológica que incluso puede llegar a colisionar con la tarea principal de defensa de derechos laborales.

⁶³ Así ocurrió durante los años noventa en provincias como Tucumán, Formosa, Salta y Córdoba, en distinta medida.

⁶⁴ En algunas provincias, la inexperiencia de ciertos sindicalistas incluso debió resolverse con intervenciones de los líderes a nivel nacional de CTERA, dado que la “corrida hacia adelante” de lanzar paros por tiempo indeterminado terminó siendo en muchos casos irreversible para el propio sindicato local empujado por sus afiliados a extremar la posición, pero sin los márgenes políticos para lograr las conquistas deseadas.

pedagogizado escolar que no tienen “los políticos”, pero ese vínculo deja paso a un lugar de combate, un posicionamiento de trabajador que no tiene interés en llamarse a sí mismo intelectual. En este punto se observa cómo el docente sindicalizado pasa a ocupar un lugar intermedio entre lo tangible de su lucha política y lo intangible del acto pedagógico que le da vida como actor social. Así, terminan siendo más importantes sus relaciones con el poder político, con los recursos, con las materialidades de las decisiones, las leyes y los recursos jurídicos, que las dimensiones abstractas e “infantilizadas” con la pedagogía. El sindicalista deja de ser docente para ser un “adulto” que lucha en el terreno del poder político.

Las tecnologías de autoadjudicación del campo se gestan en los sindicatos a través de la referencia al pasado-presente docente y a la apelación de base que esto significa. Y, salvo en el caso de los sindicatos de docentes del sector privado, encabezados a nivel nacional por SADOP, su voluntad expresa de defensa de la escuela pública los distingue internamente, e incluso los enfrenta con otras posiciones dentro del campo de la educación. En la mayoría de las provincias los sindicatos actúan como actores políticos sumamente orgánicos, pero esto varía según contextos y situaciones. En otras provincias, los sindicatos se hallan divididos, fragmentados y enfrentados entre sí, creando ciertos “mosaicos gremiales” que quitan poder a sus luchas⁶⁵.

Más allá de las diferencias, las tecnologías de poder que triunfan en la dinámica sindical se posicionan generalmente *contra* los gobiernos, buscando dos objetivos a un mismo tiempo: ganar legitimidad entre los docentes y ganar poder internamente dentro de la dirigencia gremial, donde cada individuo busca su propia carrera dentro del arco opositor donde operan los sindicatos. Siguiendo nuestro análisis previo, entre las tecnologías de poder a las cuales recurren los gobiernos se hallan las siguientes: la toma de posiciones en el propio

⁶⁵ Véase nuestra tipología previa de los sindicatos docentes provinciales durante la década de los noventa (Rivas, 2004b: 125), que va desde el conjunto de provincias con un sindicato principal aliado a CTERA (Entre Ríos, Río Negro, La Rioja, Misiones, Chubut, Mendoza, Santa Fe, San Juan, La Pampa, Córdoba, Jujuy y Tierra del Fuego) hasta aquellas provincias con mosaicos gremiales (Ciudad y Provincia de Buenos Aires, Chaco, Corrientes, Santiago del Estero y Formosa), pasando por aquellas otras que tienen un sindicato principal no afiliado o en conflicto con CTERA (Neuquén, Santa Cruz, Catamarca, San Luis y Tucumán).

Estado provincial (ya sea en las Juntas de Clasificación y Disciplina o en los pocos Consejos provinciales en pie), las huelgas, los convenios colectivos de trabajo, las negociaciones directas con el poder político, las medidas judiciales, la capacitación docente, el uso activo de los medios de comunicación, la participación política directa y la revuelta en la calle (toma de escuelas, marchas, carpas, huelgas de hambre, etc.) (Rivas, 2004b: 129 y ss.).

En estas prácticas se observa que muchas veces prima ese objetivo de “manifestación de poder”: en muchos casos los sindicatos buscan mostrar su capacidad de impacto (las huelgas son el típico ejemplo para comprender esta operación), hasta tal punto que esto termina en muchos casos convirtiéndose uno de sus objetivos centrales, como parte de una organicidad estratégica. En esta dirección, si algo se propone esta voluntad de poder es la negación de todo otro canal de diálogo con las escuelas, toda lo diferente, lo inclasificable, lo liberado en el sistema que, al no participar de las relaciones entre empleados y empleadores, resulta un enemigo de la causa y de la organicidad requerida por la acción colectiva del sindicalismo⁶⁶.

Las burocracias educativas provinciales

Los actores de las burocracias educativas provinciales son muy variados, incluso cuando se circunscriben, como aquí, exclusivamente a aquellos que entablan un vínculo directo con cuestiones ligadas a lo pedagógico, lo curricular y lo organizacional que afecta la vida educativa de las escuelas. Entre ellos se encuentran los funcionarios que cumplen con cargos de cierta jerarquía en el organigrama de los ministerios de Educación (por ejemplo, los directores de nivel) y especialmente los “técnicos”, que se encuentran dispersos en las distintas áreas de la administración central ligadas a estas temáticas educativas. En la amplia mayoría de los casos se trata de docentes, sin formación específica para cargos de planificación educativa, con amplia experiencia en el sistema y de pronto trasladados a un ámbito político,

⁶⁶ Así ocurre, por ejemplo, con los movimientos de escuelas libres, escuelas cooperativas o con las iniciativas de educación no formal que requieren sus especificidades por fuera de los registros laborales tradicionales y ponen en jaque al propio sentido del sindicalismo al arrancarlo de su ámbito predilecto de lucha “contra la patronal”.

al cual intentan en ciertos casos evadir y en otros posicionarse para “salir” del campo educativo e ingresar en la esfera propia de la política provincial.

Las funciones que adhieren a estos actores al campo de la educación suponen la articulación del frágil equilibrio entre el nivel político y el nivel escolar, y abarcan el desarrollo de programas y planificaciones, asesoramientos pedagógicos, acciones de reforma o adaptación curricular, capacitaciones, evaluaciones y otras cuestiones muchas veces desconectadas entre sí en las propias administraciones centrales de la educación. En algunos casos, su posicionamiento queda ligado a los actores políticos de turno, que ejercen un magnético poder de asociación por su hegemónica “apropiación” del Estado para fines partidarios particulares⁶⁷. En otros casos más afortunados se manifiesta cierta independencia frente al ámbito político de gobierno, a través incluso de liderazgos de ministros que mantienen el foco puesto en lo educativo a expensas de evadir reglas del código político⁶⁸.

En general, para este grupo de actores las relaciones con el saber están permanentemente cruzadas por distintas lógicas y códigos: las de la política, las de las escuelas y las de la planificación, que muchas veces aprenden sobre la marcha con su trayectoria basada únicamente en la docencia. En esos cruces surgen diversos diálogos y situaciones de frustración por requerir un excesivo esfuerzo para vincularse con las dimensiones políticas y económicas que puedan hacer funcionales sus necesidades educativas en relación con el sistema. Aquellos que no puedan afrontar estas cuestiones aparecen como condenados a los márgenes de los ministerios, en tareas aisladas de asistencia técnica y sin poder ir más allá de un vínculo cerrado en un círculo pequeño de escuelas, donde se busca intervenir bajo la confianza de cortas alianzas con los directivos o docentes. Así, al recorrer las provincias hallamos diversos ejemplos de equipos técnicos que se esfuerzan por lograr innovaciones y

⁶⁷ Como señalaban Braslavsky y Cosse, “la administración pública es –y probablemente continuará siendo- el resultado de lo que el sistema político hizo y hace de ella” (Braslavsky y Cosse, 1997: 12).

⁶⁸ Algunos ejemplos de esta mayor independencia de las burocracias educativas frente al poder político de turno se dieron en los años noventa en provincias como La Pampa, Mendoza o Río Negro. Ejemplos contrarios de alta dependencia del poder político-partidario se dieron en casos como San Luis, Formosa o Santiago del Estero.

apoyo pedagógico de las escuelas, pero cuentan con escaso margen político y sostén económico para desarrollar sus acciones.

La operación de autoadjudicación del campo no aparece en este caso como un punto de relevancia, dado que, incluso en las esferas de poder donde se negocian recursos y formas de trabajo, conviene mantener cierta independencia del campo de la educación (para no quedar atrapados en los propios enfrentamientos de los campos de la política y la educación, y encontrar el respaldo político necesario). De esta manera, los actores de las burocracias educativas se hallan en el borde de ambos campos y son atravesados permanentemente por las paradojas, contradicciones e inseguridades de habitar en las fronteras. Pero, al mismo tiempo que conviven con ambas culturas y ambos códigos, también los subsume la cultura propia de la administración central, como un influjo que los lleva a la permanencia en el cargo y los enfrenta muchas veces con los cortos plazos de las reformas apuradas de los actores políticos. Conociendo las resistencias del sistema educativo a las reformas y sabiendo de la vida corta de los políticos, muchas veces son los propios equipos segunda línea y los planteles técnicos y administrativos de los ministerios los que entrecortan y terminan diluyendo las fuerzas reformistas.

Por su parte, las tecnologías de poder de los planteles de las burocracias educativas se ejercen en escenarios complejos de procedimientos, negociaciones, contactos y tejidos de relaciones interpersonales, que acontecen en el *adentro* de la administración central. Allí, la principal pulseada interna se juega sobre la adaptación a las lógicas burocráticas y el pliegue en el reinado de la norma o en el reverso rebelde generalmente frustrado de imponer las innovaciones y la búsqueda de vías de escape frente a la rutina y el trámite. En esa batalla quedan tomados gran parte de los actores del campo educativo provincial que se posicionan en distintos niveles de los ministerios, ahogados en muchos casos por la cercanía del poder político, que representa el arriba centralizado del sistema.

De estas posiciones dilemáticas surge una cuestión que será retomada en el siguiente capítulo, ligada a las líneas de continuidad entre el adentro y el afuera de la educación. El análisis de los actores de las burocracias educativas será clave en la definición de muchas de estas conexiones, dado que es en ellos donde comienza a traducirse el sentido del campo político en el ámbito educativo y, a la inversa, donde el campo educativo *ingresa* en el político.

La Iglesia y el sector privado de la educación

El amplio espectro de actores involucrados en el nivel dirigenal del sector privado de la educación manifiesta una condición particular de pertenencia al campo educativo. En primer término, su rol muchas veces debe postularse a la defensiva frente a otros actores del campo que reniegan del sector privado y defienden expresamente la “educación pública” como “educación verdadera”, no mercantilizada por propietarios ni tomada por las reglas “externas” de la sociedad y del mercado. En segundo lugar, el rol preponderante de la Iglesia como actor histórico cristaliza orgánicamente las demandas del sector, con un peso destacado como actor que participa tanto de las discusiones macro políticas como de las cuestiones más intangibles vinculadas con el saber y la moral de sus escuelas. Sin embargo, más allá de la importancia de la Iglesia, también en este ámbito se constata el rol de los propietarios y de las cámaras que presionan individual y colectivamente con gran capacidad política para lograr mayores beneficios en las relaciones del sector frente al Estado, tanto en la búsqueda de recursos como en las regulaciones y el control.

Los representantes del sector privado son especialistas en la gestión de demandas frente al Estado, con gran capacidad de lobby e influencia en los ámbitos de poder de las provincias, dada la vinculación directa entre sus intereses ligados al poder económico, en círculos reducidos que se combinan muchas veces con los actores políticos locales. Su autonomía institucional les permite a su vez conducirse con mayor soltura para buscar

recursos, apoyos y fuerzas en diversos ámbitos a través de la gestión de sus directivos y propietarios. Aun así, las escuelas no escapan a los vaivenes y crisis de la dependencia del mercado y del financiamiento de las familias para su sostenimiento, que en muchos casos resultan emprendimientos infructuosos económicamente e insostenibles en el mediano plazo.

La relación de estos actores, que se agrupan en torno de la representación del sector privado, con el propio campo de la educación tiene distintas aristas y sentidos. La Iglesia, al igual que otros cultos religiosos, mantiene un vínculo estrecho con el costado más interno de la relación con el saber y la moral del mundo escolar. Su pertenencia al campo de la educación toma una forma muy específica dado que en cierto sentido funda un *campo propio*, de discursos, prácticas y teorías pedagógicas fuertemente influidas por la doctrina católica y su tradición educativa. La publicación de revistas de circulación masiva, la organización de seminarios y cursos de capacitación, que complementan su vasta red de instituciones de formación docente, le otorgan al sector privado, especialmente en torno de órganos como el CONSUDEC⁶⁹ (representando a la Iglesia Católica), un poder propio, con una alta independencia del resto del campo educativo.

Por su parte, las relaciones de la Iglesia con el poder político y los recursos económicos del Estado son en muchas provincias más directas y permanentes que las de los actores del campo de la educación pública. Sin embargo, al salir de las negociaciones en el nivel macro político e ingresar en la vida interna de las escuelas, vuelve a primar una visión más “pedagógica” que parece acercarse al primer grupo de actores, los docentes, con las adaptaciones ya señaladas. Así, en la conjunción de las acciones hacia el Estado central y hacia el interior de las escuelas, especialmente por parte de los cultos religiosos, se forma un movimiento de fuerzas que se dirige hacia lo macro y lo micro a un mismo tiempo y con gran efectividad. De forma similar al amplio arqueo de las tecnologías de poder de los sindicatos, en el sector privado se manifiesta esta gran capacidad de conectar el adentro con el afuera, de

⁶⁹ Consejo Superior de Educación Católica.

manera incluso más profunda que los sindicatos, especialmente en el territorio moral de las escuelas.

Esta doble acción se constata a partir de las tecnologías de poder que desarrolla en particular la Iglesia católica en las provincias. Entre ellas se destaca la cooptación de agencias del Estado, especialmente las direcciones de educación privada, que terminan siendo verdaderos bastiones del sector; la incidencia a favor de subsidios estatales y en torno de los diseños curriculares, como terreno siempre prioritario para los actores orgánicos de la Iglesia; la influencia directa sobre la opinión pública, a través de los medios masivos; y el despliegue de sus propias fuerzas sobre las escuelas del sector, a través de la cadena de publicaciones, capacitaciones y demás tecnologías de control simbólico.

En algunas provincias estas tecnologías de poder se conforman como un *gobierno paralelo* de la educación y en otras como parte intrínseca del gobierno estatal de la educación. Así en los casos de las provincias más grandes, como Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, Santa Fe y Córdoba, el sector privado ocupa un espacio clave en las oficinas centrales de los ministerios de Educación, que responde enteramente a los intereses del sector y manifiesta la capacidad histórica de cooptar agencias públicas de los agentes orgánicos que representan a las escuelas privadas. Al mismo tiempo, la invocación a lineamientos curriculares propios, publicaciones, congresos, capacitaciones, eventos, financiamiento y otras iniciativas de los agentes del sector permiten entrever la capacidad de control autónoma de una parte del sistema educativo, casi con total independencia de las acciones del Estado, que en todo caso sustentan con normas y fondos estas cuestiones.

Una dinámica distinta se observa en otras provincias, como Salta, Catamarca, Jujuy y Tucumán, donde el arraigo social de la Iglesia católica impone un virtual *cogobierno* del sistema junto con el Estado, que se manifiesta en la fuerte presencia de los contenidos y símbolos católicos en las escuelas públicas. En este caso, ya no se trata de un gobierno paralelo sino complementario del sistema educativo y la impronta privada no es exclusiva de

las escuelas del sector sino de todo el sistema público. Incluso, en estas provincias la legislación avala la enseñanza de la educación católica en las escuelas públicas⁷⁰, indicando una clara señal de adhesión de lo estatal y lo religioso que abre nuevas líneas de análisis en torno de la comparación interprovincial.

Por último, en torno de la presencia del sector privado en el campo de la educación, cabe destacar que la ola de reformas de los años noventa también implicó una renovada serie de alianzas que tendieron puentes entre la educación, la política y la economía, con métodos y resultados diversos. La discusión sobre la “crisis de la escuela pública” guió a muchos economistas y representantes del poder económico a anhelar reformas que privaticen el sector público, aplaudiendo la eficiencia y la calidad superior que decían tener las escuelas privadas. De ese discurso también se hicieron eco, aunque de manera mucho más solapada, algunos actores políticos, en lo que resultó uno de los choques centrales del debate educativo de la década en torno de las posibilidades que abría la “superación” de la crisis a través de las estrategias privatizadoras. En esas alianzas también pueden constatarse los efectos de los balances entre el adentro y el afuera de la educación y sus paradojas: si la Iglesia representó siempre el poder de lo íntimo, de lo densamente cerrado y moral, también en épocas de reformas terminó aliada (aunque más no sea en la impronta discursiva) a los sectores más rudimentarios del afuera material y económico, que históricamente representaban su contracara⁷¹.

Los investigadores-reformadores

Fuera del campo educativo provincial, una figura que aparece con mayor relevancia en los años noventa es la de los “investigadores-reformadores”, especialmente vinculados con el

⁷⁰ Tanto las constituciones provinciales como los diseños curriculares de Catamarca, Tucumán y Salta establecen la enseñanza obligatoria de la fe católica en las escuelas públicas (Rivas, 2004b: 206).

⁷¹ Es interesante señalar que estas adaptaciones y alianzas no dejaron de cargar con dilemas a los propios actores de las escuelas confesionales. Muchos debates de los actores nucleados en el CONSUDEC terminaron mostrando dos caras frente a las alianzas implícitas con el poder económico: una que favorecía estos encuentros privilegiando su faz pragmática y la otra que se oponía a ellos, priorizando el valor moral y trascendental de la misión educativa.

Ministerio de Educación de la Nación o, entre las jurisdicciones, con la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Se trata en general de un grupo de influyentes actores, con importantes trayectorias individuales que desde un origen académico se han volcado a espacios ligados a la toma de decisiones y a la gestión de las reformas educativas. Los investigadores-reformadores responden a lo que algunos autores han denominado “*analistas simbólicos*”⁷².

Su rol abre un amplio espectro de posiciones, que se intercambian al ritmo de las agitadas carreras personales entre la investigación académica, la incorporación como *policy makers* o la participación como consultores en proyectos financiados por organismos internacionales. El rasgo que caracteriza a estos actores es la individualidad de sus propias carreras y trayectorias, que adquieren carácter propio y destinos particulares, marcando el pulso de los “grandes nombres” del campo intelectual de la educación argentina. Su participación en distintas agencias y su cruce de campos les permite cierta versatilidad que va del adentro al afuera político de la educación, aunque también promueve cierta “autocensura” en función del empleo futuro (Palamidessi, 2002: 52). Esto explica también el estilo más neutro o menos polarizado de su configuración discursiva, en medio del asedio de una ideologización de la educación en tiempos de reforma (como veremos en la caracterización del siguiente punto).

La forma de autoadjudicación del campo educativo que parece desprenderse en este conjunto de actores es aquella arraigada en su pasado investigador y en sus credenciales académicas, mucho más voluminosas que su paso como docentes por el sistema educativo. De allí que su relación con el saber esté ligada al registro intelectual-académico, aunque traducida a un formato político que permite su adaptabilidad a las lógicas de la gestión política en las

⁷² “Según Brunner y Sunkel (1993) los investigadores sociales latinoamericanos –o al menos un sector de ellos– formarían parte de esta emergente categoría de analistas simbólicos, que estaría en ‘...disposición de producir, transportar, usar y aplicar conocimientos para la identificación, resolución y arbitraje de problemas; (y que tendrían) la habilidad de manipular conocimientos para el cumplimiento de esas funciones, sea por sí mismos o mediante la identificación de otros analistas, equipos o redes que pueden disponer de esos conocimientos” (Braslavsky y Cosse, 1997)

cuales logran insertarse. De esta manera, combinan un carácter más abstracto referido al saber pedagógico con un saber más pragmático, ligado al campo político⁷³.

A su vez, su rol en el campo de la educación adquiere especial importancia en torno de las recientes reformas curriculares desarrolladas desde el nivel nacional y adaptadas en la mayoría de los casos con pocos cambios por las esferas provinciales. En este contexto, los “investigadores-reformadores” conforman lo que podría llamarse en la terminología de Bernstein, el campo de recontextualización pedagógica volcado al campo de recontextualización oficial del Estado. Es más, su participación como autores de libros que leen los docentes, o como referentes en congresos educativos y distintos eventos del campo los posicionan como creadores del discurso pedagógico vigente en la Argentina contemporánea.

Las formas de construir poder de este grupo de actores se vincula, claro está, con sus carreras personales, conformadas a través de profundas credenciales académicas y mediante la acumulación de un prestigio reconocido dentro del campo. Se trata, en definitiva, de los mayores referentes de la educación en los años recientes, si bien algunos de ellos no abandonaron lo que a continuación analizamos como el grupo de actores de los “pedagogos críticos”, que muchas veces entra en competencia con el grupo de los investigadores-reformadores. En general, las tecnologías de poder que desarrollan estos actores se enmarcan en la referencia al propio grupo de pares del campo intelectual de la educación, más que en el juicio de las escuelas y docentes, que no llegan a comprender claramente las trayectorias de los grandes nombres. De aquí que dentro del amplio campo de la educación pueda hablarse de un campo específico de los actores intelectuales que se disputan el control simbólico del discurso teórico sobre la educación en un determinado momento, que en nuestro caso de análisis está marcado por el ciclo de las reformas contemporáneas.

⁷³ En esta dirección, Tenti señala la existencia de “evidencias que permiten afirmar que los productos de la investigación académica influyen en forma más directa las decisiones macropolíticas que las prácticas de enseñanza-aprendizaje en las aulas. Si se examina la legislación o los programas de reforma educativa en la América Latina durante la última década aparecen ciertos temas y lenguajes cuyo origen es claramente académico” (Tenti, 2001: 20).

Los pedagogos “críticos”

Dentro de ese campo intelectual ligado al control simbólico del discurso educativo, los investigadores universitarios pueden distinguirse como otro grupo, caracterizado aquí como el de los pedagogos “críticos”, en oposición al acercamiento al poder político y a las reformas del grupo anterior. Si bien nuestro foco estará puesto en estos dos grupos, es importante aclarar que también existe un buen número de los investigadores ligados al campo educativo que no forman parte de ninguno de estos grupos y se mantienen en un terreno de la investigación no ligado ni a participar de un rol como funcionario ni a imponer una voz ideologizada desde la oposición política a las reformas. Este grupo se mantiene en una posición menos visible, pero consolidada en diversos espacios universitarios no polarizados a partir de los dos grupos analizados.

El carácter de los pedagogos “críticos” está basado generalmente en el sustento académico de los espacios universitarios y en sus dinámicas internas, donde la crítica al poder político generalmente se configura como un punto de posicionamiento ideológico explícito. De allí las posibles alianzas y continuidades entre este grupo y muchos sindicatos, especialmente los de filiación política de izquierda agrupados en torno de CTERA. En general, el campo educativo de los noventa ha sido un terreno fértil para la proliferación de esta visión “crítica”, que se asume a favor de la escuela pública y en contra de las tendencias neoliberales de privatización educativa, amenazantes en paralelo a la avanzada del menemismo a nivel nacional durante los noventa.

La trascendencia de esta posición dentro del panorama educativo de las provincias y en el propio espacio nacional hizo emerger una voz de permanente crítica y polarización ideológica en contra de las tendencias supuestamente ocultas en la reforma educativa. Así se gestó en este grupo específico de investigadores educativos un posicionamiento político con el marco de referencia centrado en lo educativo. De esta forma, el adentro y el afuera de la educación fueron puestos en correlación desde otro orden, buscando equiparar las políticas

educativas con las políticas económicas de los noventa. La relación del grupo de pedagogos “críticos” con el saber pedagógico del sistema se diluyó para dar lugar a este posicionamiento, que aún así tuvo un débil rol en la escena política de las provincias y un efecto mucho más directo en los propios estudiantes universitarios que se formaron en estas perspectivas.

La impronta de este grupo hizo dejar de lado en muchos casos el lenguaje científico y el propio código de la investigación social para dar mayor protagonismo a un discurso claramente posicionado y en ciertos sentidos reiterativo, que parece dejar a quienes se embanderan en ellos como combatientes en un renovado culto a la resistencia educativa desde concepciones teóricas neomarxistas⁷⁴. Sin embargo, las tecnologías de poder construidas por este grupo de actores no dejan de estar presentes por detrás de sus discursos, en el tejido institucional de las universidades, ganando espacios a partir de duras competencias por las publicaciones, los congresos, las cátedras y demás espacios de poder universitarios. Allí la posición crítica tiene un valor de mercado interno, generando una supuesta legitimidad que también permite acumular espacios de poder y posicionarse en otro registro político (el universitario), diferenciado al del nivel de los gobiernos provinciales, pero con muchas tecnologías y prácticas compartidas o asimiladas.

Las formas de autoadjudicación del campo en este caso responden a la dinámica política de las universidades y a la construcción de una legitimidad provechosa para las carreras individuales por los escasos espacios de poder, que se tornan sumamente competitivos y obligan a veces a tomas de postura ideológica capaces de ampliar el rédito político interno ante la mirada de los alumnos universitarios. Es decir que en este caso el vínculo con la política externa a la vida universitaria es crítico y opositor, aunque pocas veces se consolide esa crítica en investigaciones y denuncias que conmuevan a los sectores de poder en las provincias, mientras en el adentro universitario generalmente estos actores manifiestan mayores líneas de continuidad con los esquemas políticos y el uso de los (escasos) recursos del

⁷⁴ Nos referimos fundamentalmente a la corriente de la pedagogía de la resistencia de autores como Apple (1986) y Giroux (1983).

sector. La falta de organicidad que caracteriza tanto a este grupo como al anterior se vincula justamente a estas desavenencias políticas internas al campo, donde cada individuo busca salvarse a sí mismo en su profusa carrera individual, sin tiempos para mirar al costado y descansar en una solidaridad orgánica del sector educativo, que aparece en la escena sólo de vez en cuando.

Los fragmentos del campo de la educación

Todo campo de actores tiene sus rupturas y discontinuidades internas, más aún, está formado por esas oposiciones y dislocaciones que dan lugar a su diagrama general. La pregunta que cabe aquí es si el campo de la educación es especialmente sensible a las rupturas internas o si manifiesta, pese a los diversos posicionamientos de los actores, ciertas continuidades que en su efecto de convergencia logran sobrellevar las disputas contra el afuera de forma orgánica. ¿Es la educación, especialmente en el terreno provincial, una cruzada de fuerzas o una multiplicidad de fragmentos que en su propia constelación de oposiciones consolidan poderes corporativos paralelos y diferenciados en su racionalidad y en sus efectos?

La respuesta no es sencilla. Por un lado, el campo parece funcionar como sector, si bien generalmente disgregado, cuanto sus recursos vitales son amenazados. Así, en casos como el que vivió la provincia de Corrientes en 1999, con una crisis económica y política arrasadora, se observa la unidad de todos los sectores, incluso de la Iglesia y los sindicatos buscando recomponer mediante el reclamo popular la figura de un Estado que permita la puesta en funcionamiento del sistema educativo⁷⁵. Pero, fuera de estas situaciones excepcionales, las batallas internas de los diversos grupos de actores en busca de poder, delinear un escenario cargado de suspicacias, falta de diálogo, acusaciones y polarizaciones.

⁷⁵ *En otras provincias se vivieron situaciones similares de “unidad” del campo educativo en casos de crisis o enfrentamientos extremos con las decisiones políticas de turno. Por citar otro ejemplo, en San Luis, durante el año 2004 se vivió una férrea oposición frente a la política interventora de las escuelas desarrollada por parte del gobernador Alberto Rodríguez Saa.*

Las distintas culturas o marcos de referencia, que muestran diversas relaciones con el saber, la moral, el poder político, los recursos económicos y con las valoraciones ideológicas de las cuestiones educativas que los atraviesan, son evidencias de estas disrupciones⁷⁶. Las formas antagónicas de autoadjudicarse el propio campo de la educación y de posicionarse unos frente a otros o en carriles paralelos o distanciados, es otra muestra de la fragmentación y de los sinsabores del campo. El campo intelectual de la educación aparece aislado de las problemáticas más internas y cotidianas de los docentes, así como los sindicatos y la Iglesia encarnan sus propias luchas o coqueteos contra el poder político, mientras las burocracias educativas buscan su rumbo en medio de las adversas condiciones para ejercer un rol profesional rodeados por los cambiantes ritmos políticos. Entre estas condiciones, además, la presión de un contexto económico en crisis recurrente obliga a dedicar todos los esfuerzos para sostener un destino individual sumamente adverso en un medio donde no se premia económicamente (salvo muy escasas excepciones) la relación con el saber y con el mundo pedagógico.

Allí donde la organicidad educativa falta, el poder político muchas veces se solidifica y simplifica sus batallas al dividir a sus adversarios. La pragmática de la racionalidad política dominante de los gobernadores frente a la educación impera en contextos provinciales donde la ciudadanía es un actor apagado en su propia búsqueda de supervivencia y donde el campo educativo se disgrega a sí mismo en estos distintos rumbos que adquieren los grupos de actores. La falta de una clara conciencia política por parte de los diversos participantes del campo de la educación, que no esté mediada exclusivamente por los sindicatos o por un discurso intelectual supuestamente crítico que no incide en la realidad social de las provincias,

⁷⁶ Siguiendo un estudio referido a la cultura de los distintos actores del campo educativo, se constatan estas diferencias: “la cultura de los investigadores está orientada, básicamente, hacia la disciplina y no necesariamente requiere de toma de decisiones o fijación de prioridades (...) la cultura de los hacedores de política está mucho más orientada por la acción (y) se suelen apoyar en su experiencia personal, el sentido común y las opiniones de los grupos de presión y de los medios (...) La cultura de los educadores prácticos (maestros, administradores escolares, inspectores, consejeros y desarrolladores de currículo) es más dependiente del campo. Usualmente, no creen en teorías o prácticas generalizadas (...) su toma de decisiones se restringe, por lo general, a aspectos como costo-efectividad, factores institucionales y la carga de trabajo real” (IBE-NIER, 1995, en Palamidessi, 2002: 58).

son manifestaciones de la frustración que viven los actores del campo en la mayoría de los casos. La persistencia de las batallas del campo de la educación consigo mismo también son parte de una relación quebrada con el afuera, como parte de un proceso de interiorización del registro educativo, que tiene sus profundas raíces históricas. Es por ello que en el siguiente capítulo centraremos el análisis en cómo operan estas luchas internas y cómo se enlazan con las luchas frente al exterior político en los entornos provinciales del federalismo argentino.

Capítulo 5

Batallas y reminiscencias en la frontera escolar

“Las instituciones tratan de convertirse en sistemas auto-contenidos de poder para protegerse a sí mismas contra toda interferencia del exterior (...) Las escuelas comparten esta tendencia. Los docentes y administradores sientan satisfacción en su trabajo y creen que lo hacen mejor cuando ningún lego interfiere. Así erigen barreras de secretos y mutua defensa. El desarrollo de esas defensas probablemente surge en relación con la percepción de cualquier ataque efectivo del afuera” (Becker, 1970: 223, traducción propia).

Fronteras y pasajes entre la política y la educación en el contexto del federalismo

El sistema educativo argentino ha vivido en los años recientes una multiplicidad de cambios, que desde el afuera pulsán por ingresar y trastocar el sacro orden histórico de lo escolar. En primer término, las transformaciones sociales, que expandieron las brechas entre ricos y pobres y dieron lugar a un impactante crecimiento de la pobreza durante los últimos 30 años (más aún luego de las crisis de 1989 y 2001), se unieron a las tendencias hacia la masificación de la educación secundaria, generando un profundo impacto de la cuestión social en la vida escolar. El logro de incluir a más alumnos en las escuelas, provenientes de las clases más desfavorecidas y en pleno auge del desempleo y la pobreza, generó diversas adaptaciones hacia lo que en el segundo capítulo analizamos como el pasaje del modelo de la escuela moderna a la escuela-contención. Los docentes vivieron este proceso con una alta dosis de sufrimiento, dada la agudeza de su deterioro salarial y de su prestigio social, que se combinó con la atención de las múltiples urgencias sociales de estos cambios y con la caída del

programa escolar, como llamó Dubet al proceso de crisis de la institución moderna estatal y pastoral de la escolarización.

El impacto de los cambios culturales, las variaciones en los vínculos intergeneracionales, en los entornos familiares y en las relaciones con los medios masivos y las nuevas tecnologías formó parte central en este proceso de declive del programa escolar⁷⁷. Para los docentes la carga se incrementó al tener que sostener el orden escolar en sus espaldas individuales, ya sin el peso de la institución por detrás, abandonados a reconstituir una nueva relación del sentido de la escolarización para los alumnos. La caída del programa institucional generó fundamentalmente un declive en la capacidad disciplinaria del aparato escolar, enmarcado en la lenta pero clara disolución de la autoridad docente y del código ritual de la pedagogía pastoral. Este proceso se vio atravesado, a su vez, por una reconfiguración del rol del Estado, que dejó atrás el modelo de bienestar para forjar una apertura hacia los mercados y una dilución de su imperio, que no es otra cosa que la propia caída del orden disciplinario institucional sobre el cual estaba fundado, con la educación masiva y sistémica como uno de sus pilares.

Esta enorme modificación de los cimientos mismos del orden escolar está detrás del contexto de reformas que vivió la Argentina, como muchos otros países en la región durante los años noventa. Al mismo tiempo que la escuela sobrellevaba el complejo pasaje del modelo instalado de la modernidad al modelo de la contención, las fuerzas de la reforma marcaron toda una serie de debates y discusiones ideológicas acerca de su rumbo en conexión con las transformaciones sociales de la década. Como en todo período de reformas educativas, el primer efecto fue el de la polarización discursiva, con la división de aguas entre los impulsores y los detractores. En las provincias esto se constató una y otra vez a partir de enfrentamientos entre sindicatos y gobiernos, mientras los actores del sistema educativo vivieron este proceso como algo sumamente desgastante y desconcertante. La confusión llegó a las familias, que aún

⁷⁷ Como señalaba un clásico estudio histórico de la educación, “(durante el siglo XX) la proporción del proceso educativo en su conjunto asignada a las escuelas está disminuyendo rápidamente al ser comparada con aquellas influencias y oportunidades externas” (Boyd y King, 1975: 413, traducción propia).

diez años después no comprenden cuál es el sistema educativo que rige y cuál es el significado de la nueva estructura de niveles establecida por la Ley Federal de Educación.

A comienzos de los noventa, el efecto de la provincialización definitiva de los servicios educativos se sumó a esta complejidad de factores de transformación del sentido social de la escuela y de incertidumbre por los rumbos de la reforma. Esta situación dejó en el terreno provincial una cuota mayor de poder en la asignación de los rumbos particulares del complejo escenario de la educación, en medio de la multiplicidad de transformaciones señaladas. Las enormes disparidades económicas, sociales y políticas de las provincias hicieron que esos rumbos adquirieran sentidos divergentes y quizás crecientemente desiguales. De esta forma, en cada escenario provincial, la escuela moderna se cruza con la escuela-contención e incluso con pequeños circuitos cerrados y privatizados de “escuelas-eficaces” de elite o con la todavía poderosa tradición de las escuelas religiosas, con su propio orden que intenta sostenerse frente al vacío que generan los cambios. Así se configuró en cada caso un efecto individualizado de gobierno de la educación provincial, fuertemente condicionado por las culturas políticas dominantes y por sus relaciones con la sociedad civil y con los diversos actores del campo educativo.

De esos efectos surge la importancia del análisis comparado para comprender lo que aquí nos interesa abordar como objeto de estudio empírico: las relaciones entre la política y la educación en los contextos provinciales del federalismo argentino. Allí buscaremos comprender cómo operan las fuerzas históricas del adentro y del afuera de la educación en tiempos de reformas y transformaciones sociales, como un mosaico de 24 escenarios con historias particulares y fuertemente diferenciadas de acuerdo con los regímenes políticos locales. En cada uno de ellos, mediados a su vez por el rol del gobierno nacional en materia educativa, se juegan las disputas y las continuidades que marcan los recientes cambios, o los intentos de cambios, de las fronteras y los pasajes entre el adentro y el afuera escolar. Quizás a partir de esta indagación empírica comprendamos mejor las capacidades y efectos históricos

de las fuerzas intrínsecas y extrínsecas de la educación, en conexión con la reflexión teórica desarrollada en la primera parte de este ensayo.

Para analizar las relaciones entre la política y la educación en el contexto del federalismo reciente, volveremos nuestro análisis sobre los pasajes y las fronteras como tecnologías de poder que generan continuidades y rupturas entre ambos campos. A su vez, buscaremos distinguir las diferencias que existen entre el afuera político y el adentro escolar según se trate del sector público o privado de la educación, para comprender los efectos de esta trama diferencial que resultará importante a la hora de repensar las múltiples dualidades de representaciones históricas que siguen incidiendo en estas relaciones.

Las *tecnologías de traducción* serán principalmente formas de intervención desde el poder político en el campo educativo y las *tecnologías de separación* serán formas de resistencias del adentro escolar. Varias de estas tecnologías, sin embargo, serán vistas como adaptables o transferibles de uno a otro polo: por ejemplo, una negociación entre un sindicato y un gobierno puede resultar ser tanto una resistencia ante el poder político como una subordinación al mismo para sus intenciones de intervenir de una u otra forma en el sistema educativo. De esta manera, veremos que algunas de las tecnologías analizadas adquieren distintos sentidos según el contexto provincial y situaciones específicas de la puja de fuerzas entre el campo político y el educativo.

Por otra parte, estas tecnologías deben ser contempladas a la luz de lo analizado en el capítulo teórico, con respecto a las fronteras y pasajes entre el adentro y el afuera de la educación. En este caso nos ocupamos únicamente de aquellas tecnologías de traducción que conectan (o separan) al poder político del sistema educativo, como parte de un extenso marco de relaciones entre el interior y el exterior de la escuela (véase el capítulo 2 para un análisis comparado del conjunto de estas relaciones). A su vez, como veremos a lo largo del apartado, la definición de estas tecnologías de traducción y separación dependerán en una medida considerable de los contextos políticos provinciales, además de otros factores que muestran la

importancia de la comparación interprovincial para indagar las relaciones entre la política y la educación en la Argentina. Sin embargo, veremos que más allá de estas diferencias, una gran porción de las tecnologías asumen formas comunes que atraviesan al grueso de las provincias, como estructuras que escapan a las especificidades contextuales. Tanto las variaciones como las continuidades nos permitirán avanzar en una más clara conceptualización de estas relaciones y de su impacto en la definición de las cambiantes fronteras del mundo educativo.

Nuestro análisis estará centrado en el caso argentino, como representante de un híbrido de modelos de escuela, fundado principalmente en los principios de la escuela moderna, aún con las particularidades de una modernidad incompleta y periférica, como cualquier otra en un país del tercer mundo. De todas formas, resta profundizar y complementar este análisis desde una perspectiva comparada internacional, centrada en dilucidar las similitudes y diferencias en las tecnologías de traducción y de separación entre el adentro y el afuera de la educación. El capítulo 2 introduce en parte esa perspectiva, pero los matices y particularidades de un nivel más profundo de análisis quedan pendientes.

Tecnologías de separación

“Como soldados en ejércitos alrededor del mundo...los docentes hacen lo que mejor pueden de un mal trabajo, cabalgan en la tormenta, ríen como autodefensa, se quejan detrás de escenas, esperan a que el ministro de educación cambie o se calme, por las autoridades a que olviden sus propias decisiones o por los expertos a que repudien a sus ídolos; son astutos, saben que están haciendo su trabajo detrás de puertas cerradas, y aquellos que se supone deben inspeccionarlos pueden guiñarles el ojo. Los docentes no piden total independencia, basta con que les dejen maniobrar las normas” (Perrenoud, 1996: 516, traducción propia).

Por el poderío de largo aliento de las fronteras que dividen al adentro escolar de su afuera político, conviene comenzar por describir las profusas y persistentes tecnologías de

separación, polarización y división de aguas entre ambos mundos. En el esquema educativo de las provincias, estas fronteras se constituyen a partir de las profundas representaciones históricas que continúan dando sentidos diferenciales a los códigos predominantes en el ámbito de la política y en el ámbito educativo. Pero aquí nos interesa pasar a otro nivel de análisis, ligado a los dispositivos de separación, concretos y constatables en el análisis comparado de las provincias, donde la educación permanece como un terreno difícil de cooptar y moldear por los actos y actores políticos de turno.

En primer lugar, es necesario señalar el peso que tienen las *normas laborales* centradas en los Estatutos del Docente en la configuración de las dinámicas de poder de la política educativa provincial. Allí se regulan condiciones laborales homogéneas, estructuradas, sistémicas que apelan a una unidad corporativa, donde las Juntas de Clasificación y Disciplina, integradas en la mayoría de los casos por representantes del gobierno y de los sindicatos (principalmente), tienen un papel importante en asegurar la depuración de factores políticos en el nombramiento de docentes, en las sanciones, en los traslados y demás movimientos dentro del sistema educativo⁷⁸. Si bien existen grandes diferencias entre las provincias en cuanto a los integrantes y en la incidencia política y gremial dentro de las Juntas⁷⁹, en general forman parte de las barreras entre el mundo educativo y el mundo político -aunque se trate de fronteras negociables y fluctuantes.

De los Estatutos nace el esqueleto de regulaciones que circula y da vida diariamente a la administración pública de la educación, tomando la mayor parte del tiempo de todo Estado provincial en materia de gestión burocrática de suplencias, nombramientos, permutas, traslados, etc. Estas normas (junto con otras garantías legales como los regímenes de licencias)

⁷⁸ *La integración de las Juntas fue siempre un punto clave para observar las disputas entre el campo político y el campo educativo. Históricamente, el primer Estatuto del Docente, sancionado durante el peronismo en 1954, le otorgó un gran espacio de decisión al Poder Ejecutivo, mientras el Estatuto de 1958 fue el que estableció el régimen vigente de una mayor participación de los docentes, generalmente canalizada a través de los sindicatos. Véase Birgin (1999:51).*

⁷⁹ *Durante los años analizados, en algunas pocas provincias como Formosa y Santiago del Estero, la composición y función de las Juntas de Clasificación y Disciplina estuvieron virtualmente cooptadas por agentes políticos, que generaron dinámicas clientelares y diluyeron las fronteras que separan burocráticamente el adentro educativo de su afuera político.*

conforman las principales fuerzas de separación del cuerpo docente como corporación frente a las reglas políticas de los gobiernos como empleador. Son fuerzas de protección, de regularidad, de encierro y de independencia corporativa. Sobre su sustento se aplica todo el poder de los sindicatos, que en los últimos veinte años parecen haber logrado mantener estas condiciones laborales a costa de una permanente pérdida del poder adquisitivo de sus salarios⁸⁰.

La independencia corporativa forma parte, a su vez, de un sistema de largo origen histórico, que también está en la base de la genealogía de los gremios⁸¹: *la titulación docente*. La entrada al registro corporativo se inicia con el título docente, que los sindicatos defienden como propiedad del sector y que los institutos de formación docente mantienen como un cuasi monopolio, sólo disputado por unas pocas universidades y las variantes que abre el sector privado. En la mayoría de los institutos, los propios docentes se convierten en formadores, sin trayectorias académicas ajenas al campo de la docencia, reproduciendo la cultura del sector y garantizando el internismo que impera en el código docente. Así se asienta un circuito que parece ineluctable para las administraciones políticas provinciales y también para los márgenes de acción nacional en la materia. Los docentes se convierten en tales mediante un ritual corporativo dominado por sus pares, luego ingresan en el sistema educativo a partir de una larga prueba de resistencia donde deben acumular puntaje a través de suplencias y cursos de capacitación y finalmente con el acceso a los cargos comienzan a ser regidos por los Estatutos y normas que separan su accionar del poder político.

⁸⁰ En la mayoría de las provincias, las condiciones centrales de los Estatutos del Docente se mantuvieron inquebrantables durante los años de reformas. Sin embargo, el salario docente se redujo en su valor real de manera notoria en los años ochenta y levemente en los noventa. En general, ante la situación de los Estados provinciales a cargo de sistemas educativos expandidos y crecientemente endeudados hacia fines de los noventa, las negociaciones pasaron por una implícita condición de mantener los derechos laborales como conquistas de los sindicatos y avanzar sobre los márgenes salariales (congelando la antigüedad, no pagando aportes patronales, pasando amplias porciones del salario a sumas no remunerativas, etc.), con el objetivo de contener el gasto.

⁸¹ Como señalaba Durkheim, “el sistema de grados y exámenes es producto de la organización corporativa. Es solidaria de ella; se deriva de ella. El grado por excelencia es aquel que da acceso a la corporación en calidad de maestro. El examen procede de que la corporación es un cuerpo cerrado y no se abre a nuevos miembros más que si éstos cumplen unas condiciones determinadas; no hay ninguna corporación que no someta a pruebas previas a cualquiera que pida entrar en ella” (Durkheim, 1992: 174).

La siguiente tecnología de poder clave para comprender esta dinámica es *la titularización*, que aparece como uno de los reclamos centrales del sector e incluso como moneda de cambio frente a recortes salariales o ante otras pujas en las condiciones laborales del sector. La titularización fija a los docentes y los ata a una temporalidad extensa e irremediable en el sistema. Las propias pruebas de supervivencia de los primeros años de la carrera parecen indicar que se trata de una elección de vida: quienes se deciden a ser docentes difícilmente salgan a probar suerte en otros campos, incluso en campos relacionados intelectualmente con la profesión, dadas las enormes dificultades que presenta el acceso a la docencia. Nadie que se interese por dar clases en el sector público podrá hacerlo sin tomar una decisión de largo plazo y casi definitiva en su trayectoria laboral⁸². El círculo del título docente habilitante, la carrera del puntaje por acceder a los cargos, el salario muy fuertemente determinado por la antigüedad y las condiciones laborales sumamente rígidas para la entrada a los cargos con la titularización, forman parte de la barrera protectora de la corporación que se asemeja en muchos sentidos a una operación de encierro temporal de los sujetos en el rumbo de la *carrera docente*⁸³.

Estas fuerzas de largo plazo de la docencia se enfrentan constantemente con las fuerzas de lo inmediato y de la escasa sustentabilidad del poder político en los escenarios provinciales. Se confrontan así los tiempos estables y previsibles de la educación frente a las renovaciones constantes de las carteras políticas, con sus intenciones de cambios y con sus aproximaciones apresuradas para sacar algún rédito inmediato del oscuro aparato educativo. Siguiendo a Braslavsky y Cosse, incluso, las dislocaciones temporales siguen cuatro lógicas: “*los tiempos políticos, los tiempos técnico-profesionales, los tiempos burocráticos y los tiempos pedagógicos*” (Braslavsky y Cosse, 1997: 22).

⁸² Las excepciones se dan en ciertas materias del nivel secundario, que tradicionalmente han sido ocupadas en una proporción importante, por profesionales no docentes, que trabajan con títulos supletorios, ante la falta de oferta de docentes titulados para esas áreas.

⁸³ Como señala Lerena, la evolución de la escolarización moderna “implica una concepción de la práctica escolar como curso o carrera, y una concepción de la institución escolar como pirámide escalable, presidida, por lo demás, por la figura del maestro (con la) complementaria sacralización de los resultados en un documento acreditativo que tiene curso legal, esto es, el diploma” (Lerena, 1983: 80).

En síntesis, las tecnologías de separación entre los campos de la política y la educación en las provincias se centran principalmente en la definición del “sistema docente”. Las tres principales tecnologías en este contexto son las referidas a (a) las normas de protección laboral, (b) la titulación como mecanismo cerrado de acceso a la docencia y (c) la titularización como dispositivo de fijación al sistema. Todas ellas se complementan con el proceso de recontextualización pedagógica, que al traducir los discursos sociales en clave didáctica, asegura un lenguaje propio para los actores del campo educativo y afianza una lógica de relación con el saber que escapa a las dinámicas políticas provinciales.

A su vez, estas fronteras frente al poder político se combinan con lo analizado hasta aquí en torno de la historia bifurcada del sistema educativo moderno, que funciona como un esquema de representaciones que separa los códigos y las disposiciones simbólicas del adentro y el afuera escolar, ligados a los ejes de lo macro y lo micro, lo tangible y lo intangible. El sistema docente, la relación “apropiada” con el saber y las múltiples representaciones de la dislocación entre el interior y el exterior escolar se complementan y se atraviesan mutuamente para dar lugar a las fronteras que la educación busca sustentar y defender frente al poder político, pese a las diferencias que adquieran los distintos contextos provinciales en tiempos de reformas y cambios.

Tecnologías de intervención

Es turno entonces de ver la otra cara de este proceso, a partir de los pasajes y las líneas de intervención de la política sobre el sistema educativo. La primer tecnología de intervención que debemos analizar es aquella que toma la forma de un *goteo continuo de incidencia política* en aspectos micro de la vida escolar y de las carreras docentes individualizadas. Las ventanas abiertas a la decisión política abarcan cuestiones como el nombramiento de cargos en la administración central, la apertura de nuevos cargos en las escuelas o la multiplicidad de

pequeñas acciones materiales como los equipamientos y materiales, los comedores, becas y otras políticas compensatorias; las reformas o reparaciones edilicias, los subsidios al sector privado o a las propias escuelas en sus cajas chicas, las contrataciones de terceros y muchos otros detalles diarios que administran los tomadores de decisiones en cada provincia. En estos micro procedimientos juegan los factores de discrecionalidad política que pueden asumir la forma de beneficios directos para la construcción de poder de actores o partidos políticos dominantes o la forma más generosa y siempre presente, aunque en dispar medida según los escenarios y las gestiones, de brindar una asistencia lo más justa y desvinculada de intereses ajenos a las escuelas y actores que demandan soluciones al nivel político⁸⁴.

Este “goteo” adquiere diversas expresiones y varía ampliamente en sus formatos, en su profundidad y en su continuidad en los diversos registros provinciales. El proceso de provincialización definitiva de las escuelas, sumado a una lógica federal que otorga enormes atribuciones a los gobiernos provinciales sobre la educación y a la gran dependencia estatal de las poblaciones de la mayoría de las provincias, indican la hipótesis de un probable alto nivel de incidencia política en los márgenes del sistema educativo. Aquí los análisis relativos al “régimen político” predominante en los países latinoamericanos indica la presencia de la llamada “*herencia del modelo Habsburgo*”, con un “*aparato político centralizado, autoritario, que decide de arriba hacia abajo, en una cadena de poder que baja del rey al virrey, del capitán al general, al capitán general y ahí a los agentes locales*” (Wiarda, 2003: 133, traducción propia). En las provincias muchas de estas lógicas siguen presentes y se enfrentan diariamente frente al poder “interior” del sistema educativo, como analizaremos más adelante en torno de las reformas.

⁸⁴ Una anécdota basta para mostrar ambos aspectos de la intervención política en el sistema: en Tierra del Fuego un funcionario importante del ministerio de educación nos comentaba que la realización de una reforma edilicia había costado \$120.000 y que el gobernador pedía que en cada escuela donde se había realizado se pusiera un gran cartel anunciado este logro, lo cual tenía un costo de \$40.000. El funcionario explicaba que él no estaba dispuesto a seguir esa lógica y que no lo iba a hacer (esperando que el gobernador no controle el cumplimiento de su pedido), para solucionar con esos recursos otras demandas urgentes.

Fuera de estos entramados capilares y continuos de decisiones e incidencias, la intervención del nivel político sobre la vida interna del sistema educativo se conduce a través de otras tres instancias medulares: *el financiamiento, las políticas y las regulaciones*. En estos aspectos se denotan grandes diferencias entre las provincias, que impactan tanto en el paisaje de las fronteras entre la política y la educación como en la conformación de escenarios educativos desiguales y fragmentados.

Por un lado, la principal definición política que obligatoriamente deben tomar las provincias cada año es la correspondiente al esfuerzo financiero por la educación, especialmente a partir del porcentaje del presupuesto provincial que le corresponderá al sector educativo. Aún sin que la mayoría de los docentes tome conciencia, es allí, a la hora de la negociación por el presupuesto educativo anual donde se gestan las decisiones políticas más importantes que afectan la vida cotidiana del sistema, definiendo cuestiones centrales como la apertura de escuelas, los salarios docentes, las políticas compensatorias, entre otros puntos.

Hay provincias, por ejemplo, con un importante porcentaje de sus escuelas pública con jornada completa (Ciudad de Buenos Aires, La Pampa y Jujuy), otras con grandes políticas compensatorias de ayuda alimentaria a los alumnos (Tierra del Fuego, Córdoba), otras con grandes porciones del presupuesto educativo (en relación con los alumnos de cada sector) dedicadas a subsidiar escuelas privadas (Corrientes, La Pampa), otras con edificios permanentemente mantenidos (Catamarca), otras con gabinetes psicopedagógicos en la mayoría de las escuelas (Ciudad de Buenos Aires), además de las mucho más evidentes diferencias en la composición del salario docente, que es la variable central de los presupuestos. En todas estas situaciones, las decisiones políticas inciden directamente en la estructura, composición y características del “adentro” del sistema educativo, según los aspectos que prioricen las distintas capas históricas y recientes de voluntades políticas.

Por otra parte, la dimensión normativa del sistema educativo depende también en amplia medida de las definiciones del nivel político. Si bien muchas normas tienen un arrastre

histórico que sobrepasa al terreno de decisión de los actores políticos puntales de la década estudiada (como los Estatutos del Docente y los reglamentos generales de escuela, normas-base del sistema), en muchos aspectos legales inciden las fuerzas políticas, que encuentran por esta vía una puerta de entrada hacia el interior de la educación. Cuestiones como los sistemas de exámenes y acreditaciones de los alumnos, las normas disciplinarias, así como las propias normas laborales de los docentes (ya analizadas), quedan atrapadas en complejos entramados de decisión política y negociación con el sistema educativo. Señalado esto, resta realizar una indagación más profunda de las relaciones de poder que determinan el surgimiento de las normativas educativas en los contextos provinciales, y los niveles de determinación de las mismas en torno de las disputas entre el poder político y el campo educativo.

A su vez, la intervención normativa abarca las definiciones curriculares, cuya dinámica hemos entrevisto en el capítulo anterior. Pese a tratarse de un terreno donde el nivel político tiene una cuota de participación, en la práctica la mayoría de los gobiernos provinciales delegan estas cuestiones (cargadas de la intangibilidad del largo plazo y poco uso político inmediato) a agentes técnicos de segunda línea y asimilan los mandatos nacionales, a su vez en manos de especialistas del campo de recontextualización pedagógica, ajenos también a lógicas políticas directas.

Siguiendo con las líneas de intervención que marcan los pasajes de la política hacia el adentro escolar, una tercera dimensión estrechamente vinculada con las dos anteriores (referidas al financiamiento y a las normas legales) es la que engloba a las políticas educativas en sí, como marcos de definiciones que buscan trascender al sistema y modificarlo. En este terreno aparecen diversos intentos, especialmente en el contexto de la reforma educativa nacional, de gobiernos provinciales que se proponen perforar la opacidad de la educación y alterar algún aspecto, vinculado tanto con la organización de las escuelas, con cuestiones compensatorias ligadas con la equidad, con aspectos administrativos de la gestión central o, las menos de las veces, con cuestiones curriculares y pedagógicas. Varias de estas políticas (o

intentos de políticas) serán analizadas más adelante para situar las posiciones de los diversos actores en torno de ciertas reformas capaces de sintetizar las dinámicas del campo educativo.

Finalmente, no deben dejar de considerarse los pasajes y las líneas de continuidad entre la política y la educación por la vía “ascendente” de demandas y gestiones que los actores del sistema realizan en el nivel político. Aquí aparece la contracara inevitable del “goteo político”, que trasluce las presiones y negociaciones individualizadas en busca de pequeños beneficios y para lograr la solución de problemas inmediatos. Así surgen las presencias directas de los actores educativos en las oficinas de los ministerios (especialmente en las provincias más chicas), las cartas y procesos formales por la vía de la supervisión o los múltiples contactos con actores políticos y sectores influyentes, donde los representantes del ámbito educativo buscan llegada para remediar sus necesidades.

Los escenarios provinciales dan lugar en la mayoría de los casos a un entramado de negociaciones, filtraciones y discrecionalidades entre las agencias del Estado y las diversas instituciones sociales. Muchas veces, incluso, no existen claras demarcaciones entre los contactos y relaciones personales y las responsabilidades como funcionarios públicos. Esta mezcla da lugar a un permanente ajeteo de intercambios, de solicitudes informales y favores de corto plazo, del cual el sistema educativo no deja de participar. Los directores de escuela son agentes clave en la reproducción de estas prácticas, dado que ellos tienen a su cargo las relaciones más directas con los actores del Estado central y deben recurrir a su propia capacidad práctica para encontrar soluciones a los problemas de sus escuelas, a través de los esquemas de lógicas políticas existentes en cada contexto específico.

Por otro lado, en todas las tecnologías de intervención del poder político en el mundo educativo es necesario diferenciar no sólo los escenarios provinciales con sus particulares juegos de poder, sino también a cada sector del sistema. En el caso de las escuelas públicas las relaciones de intervención serán mucho más profusas y directamente determinadas por el poder político, tanto a través del financiamiento, las regulaciones, las políticas educativas o el

“goteo” de decisiones minimalistas de cada día. Las escuelas del sector privado mantienen una mayor independencia de todas estas líneas de intervención, aunque sí dependan en alta medida de sus recursos para sostenerse en el mercado.

Casos provinciales

En la comparación de los casos provinciales pueden verse algunas de estas tecnologías de intervención y separación en la práctica concreta. Incluso, esta mirada nos permite acercarnos a los regímenes de gobierno de la educación provincial, que determinan una serie de rasgos particulares en sus relaciones políticas con el sistema educativo (Rivas, 2004b: 215 y ss). Por ejemplo, durante los años analizados, los casos de mayor expansión de las tecnologías de separación del poder político frente al sistema educativo son los de las provincias patagónicas, con sindicatos muy combativos que logran frenar muchos intentos de avance de las políticas educativas provinciales. El ejemplo más extremo es el de Neuquén, como ya hemos dejado entrever al citar algunas prácticas de la resistencia sindical. Allí, los actores políticos parecen atados de manos frente al poder sindical capaz de paralizar toda intervención sobre el sistema. La no aplicación de la Ley Federal de Educación es quizás el ejemplo más sobresaliente de su capacidad de control sobre el ámbito educativo provincial.

Un ejemplo también interesante, pero por diferentes motivos, es el de La Pampa, caso al cual podría sumarse Mendoza y Ciudad de Buenos Aires, como modelos de un gobierno de la educación que logra cierta independencia de las lógicas de poder de los entornos políticos de los gobernadores. En este sentido, La Pampa representa el caso más claro de un equipo técnico con pleno control del Ministerio de Educación y con una continuidad en sus acciones avalada por sus logros y su maniobrabilidad política. Así, la cartera logró una importante autonomía frente al gobernador y mostró, por un lado, una alta capacidad de intervención sobre el sistema educativo gracias a su intención de diálogo con los actores del sistema y a la

preparación profesional de los equipos técnicos a cargo de las reformas. Por otra parte, esta “capacidad de intervención” tuvo un claro correlato “educativo”, que, si bien no puede pensarse como completamente desligado de las lógicas políticas, permite observar otra modalidad de autonomía del sistema educativo frente a las dinámicas políticas.

El extremo de la ruptura de las fronteras y tecnologías de separación entre la política y la educación lo representan los casos de provincias muy pobres con regímenes autoritarios y clientelares, como Santiago del Estero o Formosa. Allí las Juntas de Clasificación y Disciplina están directamente intervenidas o controladas por el poder político, que de esta forma y mediante distintos mecanismos específicos perfora la vida interna de las escuelas quitando a la corporación su independencia y cooptándola (por ejemplo a través de la complicidad sindical) dentro del aparato político. En estos casos se observa que la debilidad del registro institucional de lo escolar (dado un contexto de escasez de recursos) se alía a una ultradependencia del Estado para la supervivencia y la acción social, en un marco donde el propio Estado es rehén de caudillos e intereses políticos privatizados y concentrados.

En la misma dirección de búsqueda de intervención sobre el sistema desde una lógica política es interesante señalar otros dos modelos de gobierno de la educación durante los años noventa: provincia de Buenos Aires y San Luis. El primero mostró la faceta de intervención política más evidente quizás de toda la década analizada, ya que el gobernador se encargó de construir gran parte de su campaña política alrededor de la aplicación de la reforma educativa y la construcción de escuelas. En este sentido, la combinación de financiamiento con políticas y regulaciones avaló una impronta claramente centrada en “meter a los chicos en la escuela”, que se convirtió en un slogan político. El sistema educativo vivió este proceso cargando con el dilema de oponerse a los desórdenes de los cambios y a los apurados tiempos políticos, pero no pudiendo negar la aceptación de los nuevos contingentes de alumnos. Así, este proceso se ligó a la disolución de las fronteras entre el “adentro educativo” y el “afuera social”,

provocando en los docentes un intento infructuoso por contener las intervenciones políticas que doblegaban sus fuerzas.

El segundo caso, referido a la provincia de San Luis, evidenció una intención netamente reformista, que tuvo siempre en la agenda el principio de “abrir la caja negra escolar”. Así se propusieron diversas reformas (de las cuales se lograron imponer una buena parte, aunque muchas quedaron en el camino), que tenían en la mira a los propios docentes y su autoridad sagrada institucional: sistemas de pago por resultados, evaluaciones que fomenten la competencia de las escuelas, sistemas de elección por la demanda, tercerización de escuelas, de la supervisión y del monitoreo de las escuelas e incluso la llegada de la intervención real sobre las escuelas, nombrando directores “normalizadores” con fuerte aval político. El combate en torno de estas reformas fue feroz y los agentes del campo educativo buscaron apelar a diversas estrategias para resistir el embate político de un gobierno casi omnipotente, con más de 20 años en el poder y con todos los aparatos de poder político a su disposición.

Estos pocos ejemplos comparados sirven para mostrar la versatilidad de las fronteras y los pasajes, que se constituyen como líneas de relación entre el afuera político y el adentro escolar. Lo que en algunos casos funciona como frontera en otros se abre como pasaje o tecnología de intervención política sobre el sistema y, viceversa, mientras algunas líneas de continuidad se expanden en ciertas provincias en otras esas mismas líneas se convierten en refugios acorazados contra el campo político. En ambos casos se trata de enlaces, vínculos, conexiones, sistemas de comunicación (y de traducción) entre el adentro y el afuera que pueden servir para los dos fines: la clausura y la apertura, la oscuridad y la luz. Son esos mismos lazos los que crean y disputan el terreno de la práctica política de la educación provincial en Argentina, atravesado por la profundidad de las crisis sociales, las reformas y el derrumbe del programa escolar.

En este entorno, muchas veces los gobiernos provinciales son presas de su propia debilidad institucional en sus intentos de adentrarse en el terreno educativo. Todo el poderío político de los aparatos y caudillos, sin reglas democráticas de contralor ciudadano o de agencias sociales y políticas alternativas, no está asentado justamente en el rigor de un Estado legitimado y respetado, sustentable y fundado sobre el derecho antes que sobre la desprolijidad caótica del poder político privatizado. No hay siquiera claras reglas burocráticas, con aparatos legales y ciencias de Estado que busquen el control y la clasificación de las poblaciones. No hay dominación disciplinaria de los cuerpos ni intervenciones pedagógicas sobre las conciencias. El programa fundacional de la escuela moderna sólo es un signo de nostalgia perdida para los propios actores del sistema educativo, que no llega a tomar plena forma en el sentido que adquieren los Estados provinciales del federalismo argentino.

En los escenarios políticos de las provincias se diluyen los pasajes hacia el adentro escolar, así como se diluye el propio Estado benefactor, heredero del nivel de intervención macro sobre las poblaciones, que analizamos en el primer capítulo de este trabajo. No se trata de una simple novedad contemporánea, sino que este proceso está anclado en las luchas y dilemas del propio federalismo, como péndulo entre la ciudad y los territorios, entre el centro “civilizado” y los pueblos de los caudillos, que dividió históricamente a unitarios y federales. Las batallas por la apropiación de poder en este eje de disputas de la doble soberanía fueron paralelas a la gestión permanente de los pactos y las negociaciones político-económicas entre el centro y las provincias⁸⁵.

La nueva fase del federalismo político, especialmente activada por la vuelta de la democracia en 1983 y el poderío que fueron adquiriendo los aparatos políticos locales desde entonces, hizo que esta disputa histórica vuelva a cobrar peso, más aún en el terreno educativo después de la doble fase de provincialización de las escuelas y de reforma educativa. La finalización de la avanzada centralizada de ésta última puso en evidencia el escenario político

⁸⁵ *Sobre el federalismo argentino véase especialmente los trabajos de Carmagnani (1996) y Cao (2003).*

del federalismo educativo, con casi la entera responsabilidad sobre el sistema en manos de los gobiernos provinciales y sus disparidades constitutivas. Allí, la educación aparece como una carga insostenible e incomprensible para la administración central, que lentamente se diluye en el desgobierno y el caos a medida que crecen los sistemas educativos con su fuerza todavía arrolladora como demanda social de las poblaciones.

Ya muchos advierten esa sensación de desgobierno en los ministerios provinciales y parecen comenzar a plantearse, al menos como esbozos, los problemas estructurales del federalismo educativo⁸⁶. La capacidad política de intervención sobre el adentro del mundo educativo se ve claramente reducida con la falta del instrumental originario de los procesos burocrático-disciplinarios de los Estados modernos, que la audacia política de la inmediatez electoral, clientelar o reformista no alcanza a suplir. Las fuerzas del campo educativo, pese a las avanzadas del fantasma del neoliberalismo, consiguen sostenerse y quizás incluso incrementarse en los territorios provinciales. Los sindicatos consolidan estructuras locales sumamente poderosas; los docentes no claudican ni entregan su alma al poder político, pese a que ya no los sostenga el ancla del programa escolar; los pedagogos encuentran fértiles terrenos para tomar prestado el campo de recontextualización pedagógica abandonado por los Estados provinciales, e incluso ciertas fuerzas inexploradas de empresas educativas de mercado (pero dentro del campo educativo), como las editoriales o los autores de revistas pedagógicas de circulación masiva, se entrometen en la vida escolar de forma mucho más profusa que cualquier intención dormida de los gobernadores provinciales.

En este escenario multiplicado por los casos provinciales, parece darse un proceso en cierto sentido paradójico, que nos permite introducir el siguiente apartado referido a las bipolaridades. Nos referimos aquí a una hipótesis que abre nuestro estudio de la perspectiva analítica sobre el adentro y el afuera de la educación en torno del federalismo argentino:

⁸⁶ *Las discusiones sobre la gobernabilidad educativa comienzan a surgir especialmente en los momentos posteriores a la etapa de la reforma educativa de los noventa. Junto a la crisis devastadora que vivió el país, la herencia de la educación provincializada parece dar lugar en la década que da inicio al nuevo siglo a una sensación de desgobierno, que toma cada vez mayor presencia en los debates educativos y políticos corrientes.*

mientras las fronteras parecen acrecentarse y florecer en la relación entre la política y el mundo educativo provincializado, los pasajes fermentan y desdibujan las murallas escolares en el campo de lo social. Es decir que, al mismo tiempo que se diluye la fuerza del poder político y de los aparatos estatales como reguladores de la vida interna de la educación, se abren las puertas de las escuelas para contener y dar comida y refugio a los sectores empobrecidos e incluso a los jóvenes que la propia escuela media había excluido desde su fundación histórica.

Desde esta mirada no será extraño constatar que las diferencias entre las escuelas se vinculan mucho más a las cuestiones sociales de su alumnado que a los regímenes políticos de turno. Incluso, esto se puede observar a través de algunas estadísticas en torno de los resultados de aprendizaje de los alumnos, que están determinados fundamentalmente por las condiciones socioeconómicas de los alumnos y no por los recursos que dispongan comparativamente los Estados provinciales para sus los sistemas educativos⁸⁷. Sobre esto volveremos al final del presente capítulo, al intentar analizar el incierto destino de la intervención política en el terreno educativo de las provincias. Allí veremos cómo la luminosidad de lo social logra abrir las fronteras educativas, al mismo tiempo que éstas intentan sostenerse escondiendo su misterio frente al pragmatismo del poder político.

Reformas, batallas y paradojas

“Lo que tenía aspecto político y creía ser político, un día se descubrirá como movimiento religioso”, Kierkegard.

En el entorno de las reformas educativas de los años noventa, las fronteras y los pasajes fueron terreno de múltiples batallas entre el campo político y el educativo. Muchas de estas

⁸⁷ *El grado de correlación entre los resultados de las evaluaciones nacionales por provincia y la situación según nivel socioeconómico es altamente significativo (explicando el 67% de la variable), mientras al observar la correlación con el nivel de gasto por alumno de las provincias desaparece todo factor explicativo (véase Rivas, 2004b: 326).*

reformas respondieron a un contexto internacional que atravesó especialmente a la región, con el papel de los organismos de crédito como sombra de todos estos procesos. Si bien las agencias internacionales participaron activamente de estos cambios, a través del financiamiento y el apoyo técnico, en Argentina su papel fue generalmente sobrevalorado por los críticos de las reformas, mientras en otros países del continente sí tuvieron un rol más determinante⁸⁸. En cambio, en nuestro contexto las fuerzas nacionales impulsaron sus propios esquemas de reforma, con una avanzada en la estructura de niveles que no siguió ningún otro país de la región, acompañada de distintas políticas que las provincias dejaron penetrar en su territorio con la mediación del factor financiero.

En esta ola de reformas, algunas pocas provincias se encabalaron en procesos de cambio propios, siguiendo las líneas de la Nación o incluso yendo más allá, aunque con resultados dispares en su implementación concreta⁸⁹. En la mayoría de los casos, sin embargo, primó el intento de administrar un sistema educativo ampliado, que luego de la transferencia y en paralelo a la reforma sólo parecía traer problemas y quejas a los actores políticos provinciales. Este marco fue el que vio nacer en cada escenario provincial individualizado y en cierta medida compartido (como parte de un espíritu de época), una serie de tendencias, cambios concretos y amenazas de cambio, que rediseñaron o resignificaron las fronteras y los pasajes entre el adentro y el afuera escolar.

La primera tendencia hacia el cambio en los noventa indicó un doble impulso de *mayor desigualdad social y pobreza*, por un lado, y *mayor escolarización de los adolescentes y jóvenes*, por el otro. La nueva estructura de niveles de la Ley Federal de Educación fue especialmente importante en este punto, junto a la ampliación de la obligatoriedad que abrió las puertas a adolescentes que tradicionalmente abandonaban la escuela al terminar el nivel

⁸⁸ Esta afirmación se basa en entrevistas con diversos actores que pasaron por cargos de peso en el Ministerio de Educación nacional durante los noventa y a partir de la comparación de contextos como los de los países centroamericanos, donde la asistencia de los organismos internacionales fue realmente determinante en la construcción de la agenda educativa (véase Rivas, 2001 para el caso nicaraguense).

⁸⁹ Entre las provincias chicas, los casos más audaces en la implementación de reformas fueron los de San Luis y La Pampa, aunque con orientaciones políticas muy dispares, como ya hemos visto.

primario⁹⁰. Detrás de esta tendencia se diseñaron distintas políticas compensatorias con un fuerte impacto, tanto en el equipamiento de las escuelas como en los materiales didácticos para los alumnos. El Plan Social Educativo fue la principal política compensatoria nacional, con grandes partidas de recursos para las escuelas en peores condiciones, así como las becas (especialmente en la provincia y ciudad de Buenos Aires) y los comedores fueron las políticas más visibles e impactantes para consolidar la inclusión de nuevos alumnos en el sistema.

Detrás de estos impulsos, las fronteras de las escuelas, como señalamos al final del apartado anterior, comenzaron a disolverse frente a la cuestión social que las rodeaba. El impacto de estos procesos se hizo sentir en particular sobre la (ex) escuela secundaria, que se encontró de pronto en contradicción con su propio mandato histórico de selección social, debiendo asumir un rol de contención e integración de los jóvenes, que además se hallaban en un proceso de empobrecimiento sin precedentes en la historia argentina. De esta manera, la escuela fue interiorizando su afuera social, aún sin la capacidad para administrar la velocidad de estos cambios, estrechamente ligados a través de las políticas compensatorias a la necesidad de muchas provincias (especialmente en los núcleos urbanos) de mantener el “orden social” a través de la escolarización.

Este proceso de desborde social de la escuela trajo aparejadas ciertas posiciones contradictorias y en muchos casos indefinidas en los actores del campo político y del campo educativo en las provincias. Para los gobiernos de turno, el gran esfuerzo financiero (gran parte del cual llegó a través de la Nación) de incluir nuevos alumnos en el sistema tuvo la faceta positiva de evidenciar los logros materiales de la construcción de escuelas, los comedores y las becas, como políticas educativas claramente visibles, aunque sumamente costosas y de difícil marcha atrás. A su vez, el marco de contención social que implicaron estas políticas fue otro motivo para su despliegue político, en el intento de enfrentar las

⁹⁰ *En un trabajo previo, mostramos ciertas evidencias acerca del impacto positivo de la nueva estructura de niveles en la inclusión de alumnos, aunque con dudas acerca de las tendencias de más largo plazo, que ya indicaban síntomas de freno y hasta repliegue en la tendencia hacia la escolarización en el Polimodal (Rivas, 2003).*

urgencias sociales, la violencia y la delincuencia urbana a través de la oferta de los “interiores educativos”. En cambio, para los docentes, la contradicción fue más evidente, dado que se encontraron con el incontenible e ingobernable afuera social en medio de sus santuarios pedagógicos, que ya venían decayendo junto al propio programa escolar. Así, debieron asumir el desafío del compromiso social de la contención al mismo tiempo que intentaban poner freno o derivar hacia otras vías ese rol que no pedían ni podían enfrentar sin cambiar drásticamente su “vocación”.

En paralelo, comenzó a aparecer un segundo grupo de políticas que buscaban dar cuenta de los *resultados del sistema educativo*, iluminando la caja negra de las aulas con novedosos y poco comprendidos *operativos nacionales de evaluación de la calidad* y, en varios casos, provinciales⁹¹. La idea de realizar pruebas estandarizadas fue mal recibida por los docentes, que sentían la implícita presión por la rendición de cuentas que este mecanismo inauguraba. Sin embargo, las ambiciones del gobierno nacional y el reclamo de los sectores del campo económico de instalar un examen de finalización de secundario se vio prontamente frustrada ante estas resistencias internas, que también impidieron los intentos de avanzar en evaluaciones externas a los docentes y en otras tecnologías de control que el afuera político buscó imponer ante la oscuridad del mundo escolar.

La aparición de estas miradas externas sobre el sistema educativo (en reemplazo del control interno a la propia carrera docente a través de la supervisión escolar) profundizó las distancias entre el adentro y el afuera escolar, en momentos de reformas, crisis social y caída de la autoridad docente y del programa escolar. Todo esto sumó al escenario de batallas que llegaron incluso a imponerse en el terreno de la opinión pública, enfrentando la idea del docente como poseedor del saber y la cultura legítima ante la concepción del docente huelguista, vago y desactualizado. La respuesta sindical ante esta flagrante confrontación, que corría paralela a una degradación salarial sin precedentes, fue la de enaltecer las

⁹¹ Provincias como Mendoza, Santa Fe, Buenos Aires, Catamarca y Río Negro desarrollaron sus propios sistemas provinciales de evaluación, aunque ninguno de ellos perduró en el tiempo. Véase Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación (2002) para una descripción de estos operativos.

representaciones del docente como figura trabajadora y heroica, abandonado ante las hordas de lo social que invadían los sagrados recintos pedagógicos.

Los representantes del campo económico sumaron lo suyo a estas batallas -que avanzaban en varias provincias disolviendo toda posibilidad de diálogo entre gobiernos y sindicatos-, reclamando nuevos sistemas de premios y castigos salariales para los docentes. Las representaciones del docente-vago se continuaban con las políticas de iluminación del adentro escolar, buscando imponer las reglas dominantes del propio campo económico: la competencia, el materialismo y el individualismo liberal. Frente a estas posturas, que muchas veces hallaban alianzas implícitas entre los gobiernos provinciales y los representantes del campo económico, se alzaba la premisa de la igualdad total del sistema docente, sin ninguna otra distinción que no sea la salarial (a partir de la antigüedad) o la ya tradicional jerarquía verticalista de la carrera docente hacia los cargos directivos. La postura de los sindicatos reclamaba, en nombre de la autenticidad extrema de los títulos docentes, la no evaluación, la no disciplina y la no intervención externa, capaz de garantizar la opacidad del adentro escolar⁹².

Una tercera clase de reformas, muy ligada a las políticas de evaluación e iluminación exterior, fue en general una “amenaza frustrada” para los sistemas educativos provinciales: *la autonomía escolar*. En el flujo de las reformas apareció esta discusión renovada y recontextualizada sobre las atribuciones y relaciones de poder entre el Estado central y el nivel escolar. Al mismo tiempo que se avanzaba en la descentralización a nivel provincial (en otros países incluso hacia la municipalización), muchas voces reclamaban el traspaso directo de poder a las escuelas, sin necesidad de pasar por esferas burocráticas intermedias. Paradójicamente, no eran los actores escolares los que reclamaban más poder frente a las

⁹² Incluso, los sindicatos más radicalizados de izquierda entraban en contradicción con los modelos de escuela comunista que manifestaban una conexión directa con el afuera escolar a través de mecanismos disciplinarios de evaluaciones, competencia permanente y de premios y castigos para los docentes. Evidentemente, el contexto de estas tecnologías de poder es muy distinto al predominante en los países capitalistas, pero la sugerencia de esta contradicción basta para observar que no existen referencias a estos sistemas (en particular el caso cubano) en casi ninguna manifestación discursiva de los sindicatos docentes.

regulaciones apremiantes y burocráticas de las administraciones centrales, sino los representantes del mundo exterior a la educación, alineando tanto a los reformistas, como a algunos políticos y nuevamente a los agentes del campo económico. En estas representaciones primaba en general la idea de asimilar las reglas de las escuelas públicas a las del sector privado, afianzando la autonomía como mecanismo de diferenciación institucional y como presión para el logro individualizado (y controlable desde las evaluaciones externas) de los resultados educativos.

Los mismos que reclamaban mayor control de los resultados y nuevos premios y castigos para los docentes, pretendían darles mayores poderes a las escuelas, a tono con un espíritu gerencial que daba a los directivos institucionales el poder de contratar y echar a los docentes y de asimilar las reglas de la disciplina empresarial al sistema escolar. Para los docentes estas ideas de autonomía eran todavía esbozos difíciles de clasificar, que se encuadraban con las sospechas por toda iniciativa originada en su exterior. Fueron las voces disidentes las que impulsaron en ellos una visión opositora no sólo a la idea de esta autonomía dirigencial sino a toda potencial atribución de poder centrada en la escuela, como amenaza de privatización y abandono del Estado. De esta manera, tanto los representantes sindicales -que veían en la autonomía la amenaza de la fragmentación corporativa del sistema escolar- como los investigadores “críticos” se alzaron vehementemente contra todo proyecto que otorgase poder a las escuelas, intentando ahuyentar la llegada del fantasma privatizador de la época al interior del sistema educativo.

La potenciación de estas discusiones llegó incluso a ribetes de polarización engeguedora, que les hizo decir a muchos de los críticos de estas reformas que la sola idea de autonomía era sinónimo de privatización. Paradójicamente eran estos mismos actores (no los sindicales, sino los investigadores “críticos”) los que defendían a capa y espada la idea de autonomía universitaria, como si la representación dominante fuese la de una universidad creadora y productora de saber y la escuela como mera reproductora homogénea de ese saber

traducido (pedagogizado) por el Estado e incorporado en la currícula oficial. Pocas voces opositoras a la idea de autonomía escolar lograron salir de estos laberintos contradictorios y extremados, que parecían transformarse en armas conceptuales sólo útiles en la batalla por detener las reformas educativas de turno.

Del lado externo al mundo educativo, las contradicciones no eran menores, aunque por el propio pragmatismo de este campo, quizás no interesasen tanto. Allí, quienes se proclamaban como “revolucionarios” de la educación, solicitando la iluminación externa de las evaluaciones, la competencia de las escuelas autónomas y la presión sobre los resultados de los docentes, en realidad sólo pretendían la asimilación del adentro escolar a las reglas externas del mundo de mercado⁹³. Su pretendida “revolución” era dar vuelta el mundo educativo para que enfrente finalmente al exterior y se adapte a los códigos triunfantes del capital. También estos actores, ligados especialmente al campo económico, reclamaban la desestructuración de la autonomía universitaria y la transferencia de sus fondos a la educación primaria para convertirla en un bien privatizado a través de cuotas pagas.

Sin embargo, para los actores políticos de las provincias, la idea de la llegada de la autonomía escolar sólo se emparentaba lejanamente con estas visiones “revolucionarias”. En su racionalidad estas reformas parecen haber estado mucho más ligadas a desembarazarse del enjambre cotidiano de la gestión de los innumerables problemas del sistema educativo y dejar que las escuelas se autogestionen a su gusto. El impulso de la provincialización, paralelo a la ampliación de los sistemas educativos, dejó esa sensación de desgobierno de la educación, que en muchas provincias se hizo más palpable en momentos de crisis y convulsión social. Así, algunos gobiernos vieron en la autonomía escolar una solución al problema de la gestión centralizada del sistema e intentaron caminar por ese sendero, aunque pronto vieron los costos

⁹³ Véase como representantes de esta corriente los textos de Guadagni, Cuervo y Sica (2002), FIEL (1998), Grupo Sophia (1999) y, parcialmente, Llach, Montoya y Roldán (1999).

políticos de estas reformas ante la extremada oposición sindical y abandonaron rápidamente la ilusión de entregar el poder a las escuelas y desmontar la maraña burocrática reinante⁹⁴.

Un cuarto tipo de reformas que aparecieron con distintos formatos, pero también destinadas al fracaso parcial (como lo entrevisto con la autonomía escolar), fueron aquellas vinculadas a dar nuevas cuotas de *poder a las familias*, estimulando la demanda externa al sistema. También en este caso la alianza de las representaciones de los actores del campo económico y del campo político pujaron por abrir la caja negra escolar a través de distintas iniciativas de entrega de atribuciones a los padres, fuertemente resistidas y cuestionadas por los docentes. Los intentos en este caso se fueron frustrando a medida que se vislumbraban, al igual que con la autonomía escolar (muchas veces conectada con la entrega de poder a los padres), las fronteras del adentro escolar y los costos políticos de estos cambios. Iniciativas como la creación de consejos escolares con participación de padres, esquemas activos de libre elección de escuelas e incluso vouchers educativos pasaron por la mente de los reformadores provinciales, con escaso éxito⁹⁵.

Sin embargo, las familias parecen haberse internado más profusamente en la vida escolar en los años recientes, especialmente a costa de la crisis del sistema y de la asimilación social ya señalada. Esto indica que, más allá del intento frustrado de las reformas, el adentro escolar cedió terreno al afuera local de las familias y la comunidad, acercándose a lo que en el capítulo 2 describíamos como el modelo de la escuela comunitaria, que comparte ciertas características con la “escuela-contención”, triunfante en nuestro país. De esta manera, la “amenaza comunitaria” quedó más cerca del borde escolar y sumó a la sensación de caída del programa escolar.

⁹⁴ *Quizás el único ejemplo de una política dirigida hacia la autonomía escolar, finalmente concretada, haya sido la reforma de las escuelas autogestionadas en San Luis, que atrajo buena parte de la polémica en los términos que se sintetizan aquí.*

⁹⁵ *Varias provincias, por ejemplo, establecieron en sus Leyes Provinciales de Educación la creación de consejos escolares, con distintos grados de representación de los padres. Sin embargo, con la excepción de la provincia de Buenos Aires que desarrolló los consejos a fines de los ochenta, ninguna otra provincia pudo poner en marcha lo establecido en estas normativas, al encontrarse con costos políticos muy altos por intentar este tipo de transformaciones de la vida interna de las escuelas.*

Saliendo de estas olas de reforma que los gobiernos provinciales (y el campo económico) vivieron como “esperanzas” frustradas por la resistencia escolar (aunque sigan estando a la orden del día en la agenda del debate educativo), resta reflejar el impacto que tuvo el *cambio curricular* impulsado durante la última década a partir del impulso nacional que debieron reproducir las provincias. En este punto, la reforma curricular cobró un impulso ambiguo que no llegó a significar una orientación hacia la competencia externa y medible de otros países, sino una actualización elaborada por equipos técnicos de especialistas del propio ámbito educativo. Así, como señalamos anteriormente, el campo de recontextualización del discurso pedagógico fue apropiado por los actores del campo intelectual de la educación en contraposición a los representantes orgánicos del Estado, signando el triunfo de una lógica educativa frente a cualquier amenaza exterior. Sin embargo, la paradoja aquí reside en que la posición de especialistas de los autores del nuevo currículum se hallaba en cierta medida alejada del pedido de saberes más pragmáticamente traducidos a la lógica del aula que expresaban los docentes ante el supuesto “exceso de teorización” que los enfrenta comúnmente ante el campo intelectual de la educación.

De todas formas, pese a estas disputas, la reforma curricular no supuso una batalla contra el afuera del mundo educativo sino en los confines del adentro del campo, donde por ejemplo el rol de la Iglesia fue clave y controversial en la definición de ciertos puntos clásicamente reclamados por el sector. Como ya había ocurrido especialmente en la década del ochenta con las definiciones del Congreso Pedagógico, la Iglesia intentó cooptar la discusión curricular y logró imponer algunas reformas polémicas en lo que había sido la primera versión elaborada por los equipos técnicos. Así se hicieron presentes los conceptos de “dimensión espiritual del hombre”, la supresión de aspectos de la teoría de la evolución, la sustitución del concepto de “género” por el de “sexo”, entre otras cuestiones (véase Nosiglia y Zaba, 2001).

Un último tipo de reformas que nos interesa señalar refiere al *financiamiento de la educación* y a las formas de gestión y distribución de los recursos educativos en las provincias.

Aquí la oposición se observa de forma sistemática entre el adentro y el afuera del campo educativo: los políticos, economistas y otros actores relevantes del afuera son los referentes del ajuste educativo y de las políticas de eficientización del gasto, mientras todos los actores educativos piden más recursos para el sector y se desinteresan por las pautas de control administrativo en su uso. Estas disputas son un buen indicador de la posición de los ministros de educación provinciales frente al campo educativo, dado que en los casos en que ellos mismos lideran los ajustes se denota su carácter extrínseco al sistema, como se hizo evidente en varias provincias en momentos de fuerte crisis⁹⁶.

Los demandantes de aumentos en el presupuesto educativo son los referentes del campo del control simbólico de la educación, los sindicatos y los propios actores de la burocracia educativa. Los ministros de educación se encuentran en la encrucijada frente a la cuestión de estar (salvo las excepciones marcadas) a favor del incremento del presupuesto educativo, dado que se trata de su cartera y esos fondos implican mayor poder político, pero a la vez deben cumplir con las órdenes de los gobernadores que piden constantemente ajustes y ven en la educación una serie de gastos inmateriales y poco productivos (en términos políticos). Sin embargo, la incapacidad en muchos casos de ordenar políticas o de llevar adelante procesos de modernización administrativa han hecho que las avanzadas por hacer más eficiente el uso de los recursos queden trucas en la mayoría de las provincias⁹⁷. Frente a estas falencias de la administración central, los representantes del campo educativo parecen quedarse generalmente en silencio, sin problematizar la importancia de la responsabilidad en el uso de los recursos públicos del sector.

Esto forma parte de una serie de temáticas cerradas al debate dentro del campo intelectual de la educación, que no son abordadas en general por los ámbitos de reflexión,

⁹⁶ *Varios ministros de educación durante los años más próximo a la crisis (1999-2001) llegaron a sus cargos provenientes del campo económico, con el objetivo central de lograr contener el gasto educativo ante el aumento de la deuda y la expansión del sistema.*

⁹⁷ *Las dos excepciones más notables durante la década de los noventa fueron Salta y Catamarca, cuyos ministros se pusieron como misión principal la eficientización del sistema. En gran medida consiguieron los ahorros esperados, pero no los reinvirtieron en el sistema educativo, sino que los derivaron a otras arenas políticas, en complicidad con los gobernadores y los ministerios de Hacienda (Rivas, 2004b: 219).*

investigación y difusión de las universidades y espacios ligados al sector. La discusión por el uso eficiente de los recursos, así como todas las cuestiones referidas a la economía de la educación son ignoradas y sugerentemente abandonadas por el adentro del campo educativo, así como también la carrera docente parece ser un tema naturalizado e intocable en el marco de las polarizaciones que trajeron aparejadas las reformas educativas contemporáneas y sus “amenazas”. También de las batallas parecen surgir silencios que atrapan a cada actor en su posición y lo fijan al circuito de parálisis discursiva presente en cada momento de polarización simbólica.

Más allá del debate específico en torno de cada una de las reformas (cumplidas o no) que vivieron las provincias durante la última década, una oposición copó la escena discursiva de la educación: *el debate polarizado entre lo público y lo privado*, continuado por la confrontación entre la impronta estatal y las lógicas de mercado de los procesos de cambio educativo. Las referencias a la autonomía escolar como vía hacia el manager privado, la búsqueda de mecanismos de competencia entre docentes y escuelas para lograr resultados y ser bonificados monetariamente por ello, los sistemas de evaluación externos y las políticas hacia la demanda de los padres, son referencias constantes de la amenaza privatizadora de la educación pública. Los sindicatos (con excepción, claro está, de los que agrupan a los docentes del sector privado), los investigadores “críticos” y el “adentro escolar” (público) defienden la retaguardia y extreman sus discursos frente a cualquier cambio que finalmente pueda adquirir alguna de estas pautas.

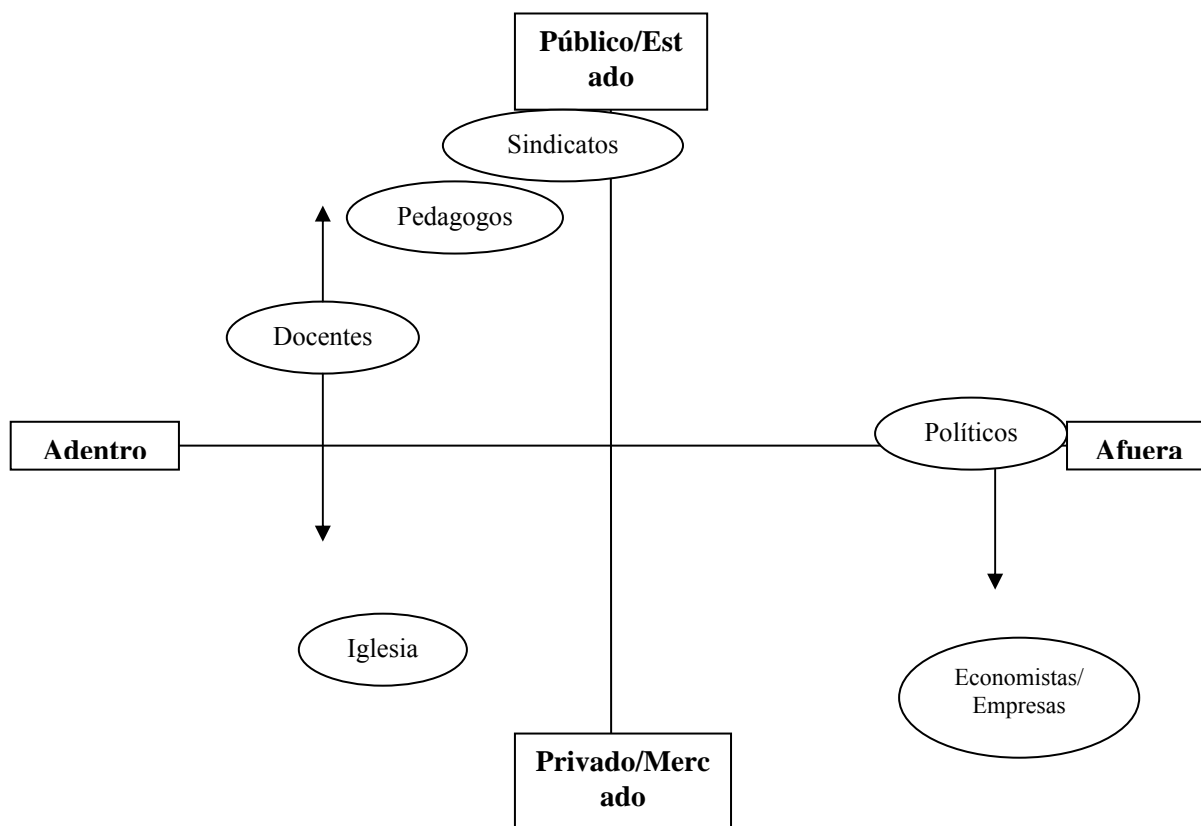
Frente a ellos, los gobiernos provinciales observan impotentes la muralla que el sistema ha construido en torno de estas potenciales reformas y abandonan (luego de algunos intentos fallidos y avanzadas logradas sólo en ciertos aspectos específicos de las reformas) los grandes cambios y al sistema mismo a su propia suerte, apenas consiguiendo sostener el pago de los magros sueldos docentes, que se llevan el 90% de su presupuesto educativo. Los restantes

actores externos, especialmente visibles en el campo económico, pugnan por entrar en la caja negra escolar y ven malograr sus chances en lo que identifican como el fracaso reformista, por no haber logrado abrir la frontera escolar y deshacer la inmaterialidad de su adentro en la luz tangible del afuera⁹⁸.

Ante estas posturas, el esquema que parece ordenar con mayor claridad la posición de los actores en torno de las efusivas discusiones de un período de reformas y amenazas de reformas es el expresado a través del diagrama 3. Allí se observan las distintas posiciones enfrentadas de los actores que se disputan, desde dentro y desde fuera, el aparato escolar. Los ejes de lo público/privado y del adentro/afuera guían el encasillamiento de ciertos actores clave y las paradójicas posiciones que algunos de ellos deben asumir. En particular, de un extremo a otro se observa la disputa simbólica entre los docentes y pedagogos que defienden lo público del adentro escolar frente a los economistas y empresarios que reclaman la privatización hacia el afuera de mercado, donde la “revolución educativa” pueda hacer fluir los pasajes con el mundo exterior.

⁹⁸ *Un ejemplo, entre otros, de esta postura es la siguiente cita del renombrado libro “Educación para todos”:* “ha llegado pues la hora de abrir la caja negra de la educación, que es la organización del sistema, para determinar hasta qué punto ella es apta para cumplir sus objetivos (eficacia) y minimizar los costos (eficiencia)” (Llach, Montoya y Roldán, 1999: 180).

Diagrama 3 – Posición de los actores en los ejes del adentro/afuera de la educación y de las opciones público/privado



Pero especialmente interesantes resultan las posiciones de los sindicatos y de la Iglesia, como actores que se hallan en las fronteras del adentro y el afuera escolar, participando de ambos terrenos y dominando así gran parte de la escena educativa en las provincias. En ambos casos su participación en las discusiones a nivel político, mediático y social les otorgan una voz privilegiada para expresarse como voceros del adentro escolar de lo público y de lo privado, respectivamente. Es a partir de ese enlace que ambos grupos de actores representan, no sin disyuntivas, que es posible advertir las reminiscencias y los retornos de las representaciones fundantes del sistema educativo moderno y de las pujas entre las diversas dualidades conceptuales que lo atraviesan.

Los sindicatos juegan quizás el rol más paradójico, que también les tocó asumir a los investigadores “críticos” en períodos de reformas. Su visión defensora a ultranza de la

“escuela pública” parece asentarse en una concepción imaginaria o proyectada sobre un fondo difuso de ideas de democratización, ciudadanía y aprendizaje crítico que difícilmente se halle plenamente presente en el interior escolar. La genealogía de la escuela disciplinaria, ritualizada y moralizante de la modernidad parece ser conveniente y convincentemente olvidada para enfrentar el fantasma del neoliberalismo. Así, la escuela pública se transforma en un santuario defensor de los derechos y la igualdad, como frente de batalla universal frente al materialismo y la corrupción económica y política del mundo devenido en caos social de los años recientes. La escuela adquiere rasgos insospechados en esta operación de purificación a-histórica, hasta el punto en que se convierte en el referente de una “nueva moral”, como un reino inmaterial de saberes y sueños que desplazan el mal exterior y refugian a los niños y jóvenes de las calles.

La sugerente paradoja que surge de esta construcción simbólica de los “defensores de la escuela pública” se halla en la operación de clausura que realizan para defender el orden sacro-educativo. Así, la defensa de la escuela pública se convierte en la apropiación y encierro moral de los espacios estatales destinados a la escolarización, mientras la amenaza privatizadora es justamente la que pretende volcar a la escuela hacia la sociedad, la comunidad, lo “público” del exterior (aunque esta opción derive luego, o no, en procesos de mercantilización). De esta forma, los defensores de lo público batallan desde la frontera escolar, cerrando sus puertas ante el mundo de lo económico, lo político, lo comunitario (la escuela sigue aislada frente a otras instituciones sociales locales), lo familiar (los enfrentamientos con las familias son patentes) y sólo acepta lo social como rol heroico en tiempos de crisis, aunque también pide que la releven de esta función asistencial. Su frontera es una guarida contra el neoliberalismo mercantilizante, pero también frente a la complejidad del mundo social, quizás expresando un deseo más íntimo de permanecer en la “infantilización” pedagógica alejada de los males del afuera -especialmente en la escuela primaria, mientras en el nivel secundario nadie sabe realmente qué desea.

La defensa del adentro escolar que ejercen los sindicatos, docentes y pedagogos “críticos” es, en definitiva, un efecto retrospectivo de la frontera moral en la genealogía de la escolarización. Por eso, los argumentos discursivos que se entablan para frenar las avanzadas reformistas contra la opacidad del mundo escolar no hacen otra cosa que referir y remitir, aun sin una conciencia plena de ello, a ese origen pastoral, cristiano, de cuidado moral de las almas y de intervención exclusiva sobre ellas. Hunter supo ver con sagacidad estas paradojas en tiempos de reforma, especialmente en relación con la figura de lo que él denomina el “educador radical”, similar a lo que aquí analizamos como investigadores “críticos”. En su visión, actualmente existe una clara correspondencia entre la pedagogía pastoral y la “intelligentsia crítica”, que se expresa de la siguiente forma:

las disciplinas de la introspección crítica enseñadas en la universidad son las prácticas formativas de la persona moral, requeridas por nuestra pedagogía pastoral. Es en calidad de virtuoso de la conciencia como el maestro ejerce el poder ético que une el autoexamen y la vigilancia, el autodescubrimiento y la obediencia y mantiene conjuntado el ritual básico de nuestra pedagogía. Pero esta conciencia se forma y despliega típicamente en esa práctica de santidad secular a través de la que la intelligentsia pastoral se retira del sistema secular de la educación que la forma y la emplea. Esto explica un hecho por lo demás paradójico: que el educador radical actual sea, como el más destacado virtuoso de la conciencia, el exponente más destacado de la disciplina pastoral dentro del sistema educativo (Hunter, 1998: 197).

De esa cruzada moral se desprende también la defensa y la férrea identificación con el sistema que ejercen los docentes (y los sindicalistas o los actores de los ministerios que provienen de la profesión). Para ellos la concepción de “Estado” que se utiliza en la fórmula de la defensa de la escuela pública es un adentro, el sistema es un adentro, del cual no quieren salir ni modificar. Hay incluso un *placer por el sistema*, por ser “de sistema”, por la pertenencia al campo docente y educativo, una cierta identificación de un imaginario histórico

de propiedad, de privatización (laica o religiosa, no importa aquí) del espacio escolar que representa en gran medida la cara pastoral del gobierno moral del surgimiento del sistema educativo moderno, como hemos analizado a través de Hunter. Los enemigos siempre están en el afuera, ya sea en las reglas de mercado o en la ambición política.

Estos argumentos dejan en los propios defensores de la escuela pública cierto sabor amargo, dado que en su defensa del Estado no pueden terminar de conceptualizar el rol de los gobiernos provinciales y nacionales que han tomado “en sus manos” las agencias del Estado. De allí surgen muchas contradicciones, incluso presentes en las batallas frente a las reformas. Como ejemplo más evidente de este punto, en muchas provincias la retórica crítica defendía a ultranza el rol del Estado mientras frenaba y desautorizaba toda política pública emanada de las agencias centrales⁹⁹. Inevitablemente, las particularidades de un régimen político que mezcla lo público y lo privado y donde los gobiernos “cooptan” las agencias públicas desde un interés partidario, influyen en estas posiciones pendulares surgidas desde la retaguardia educativa. Pero aún así, lo que interesa señalar aquí es el sendero de contradicciones que dejó en los defensores del sector público su propia posición frente a las agencias del Estado.

En cambio, los representantes eclesiásticos del sector privado, especialmente agrupados en torno de la Iglesia católica, no viven ninguna de estas contradicciones, dado que son los defensores históricos del adentro escolar pastoral, es decir, de lo privado, del cierre educativo frente al Estado, el mercado y cualquier otra materialidad que impida el encierro pedagógico-espiritual. La Iglesia es el único actor consecuente en las disputas por el adentro y el afuera escolar: su defensa de la escuela moral arrastra la historia de la educación moderna y refleja la línea de la frontera que divide al interior del mundo intangible y micro de lo educativo frente al exterior del orden macro estatal y tangible de las lógicas burocráticas y económicas.

⁹⁹ En Neuquén estas contradicciones fueron quizás más patentes que en ningún otro lado. Al mismo tiempo que el sindicato defendía el papel del Estado como único garante de la educación, impedía cualquier iniciativa de éste y tomaba literalmente las escuelas públicas, impidiendo por ejemplo que el propio ministro de educación ingrese a ellas como autoridad pública.

El retorno de las dualidades

A través de esta recorrida por las formas en las cuales se actualizan algunas de las dualidades que rondan la frontera escolar, es momento de recuperar el diagrama de los ejes de las oposiciones entre el adentro/afuera, lo macro/micro y lo tangible/intangible. El objetivo en este caso será comprender su actualización específica en el ejercicio de análisis empírico del federalismo educativo argentino en tiempos de reforma. En este marco, al menos dos cuestiones parecen revelarse al colocarlas a trasluz para observar los efectos históricos que encienden las pasiones y las discusiones actuales. La primera de ellas depende de la provincialización definitiva del sistema educativo y de las luchas entre la política y la educación; mientras la otra se conecta con el auge de las reformas educativas y de los cambios que desde el exterior buscan quitar su secreto, su misterio, al adentro escolar.

El panorama del federalismo argentino, con las batallas provincializadas y libradas a la esfera de los gobiernos locales en contextos sumamente desiguales y diversos, parece haber dado lugar a un ensanchamiento de las líneas de ruptura y a la recuperación y fortalecimiento de la frontera entre el adentro y el afuera escolar. Aún con la falta de consistencia de muchas posiciones del adentro escolar, representado por la queja docente, la revuelta sindical o por la orgánica postura de la Iglesia, su defensa de la frontera, su refugio en el código moral de lo que queda de la escuela parece ser suficientemente poderosa frente a la inestabilidad de las líneas políticas que intentan intervenir en la filigrana de la educación. La racionalidad política dominante, encabezada por la mayoría de los gobernadores, que ve a la educación como un problema y como un gasto insoportable en sus presupuestos, sumada a las propias incoherencias, falencias y dislocaciones internas del frente político provincial, hace que su capacidad de modificar el adentro escolar, tanto a través de las reformas como mediante la intervención política directa, sea una vía muerta ante el poder de la frontera.

El efecto del federalismo, sin embargo, abre también una diversidad de situaciones, que escapan a esta mirada generalista. Así, en ciertos casos (provincias como Corrientes, Entre Ríos, San Juan, Tucumán, entre otras) se imponen los cuadros de crisis recurrente y la frontera se transforma en una lucha por el mero pago de los salarios, frente a la ingobernabilidad política y económica del sistema y de la administración de las esferas derruidas del Estado. En otros casos (como La Pampa, Mendoza, Ciudad de Buenos Aires y Río Negro, en distintos momentos de la década), las fronteras entre la política y la educación parecen lograr ciertas treguas para confiar el gobierno de la educación en manos de agentes profesionales con miradas desligadas de la racionalidad política dominante del conjunto de las provincias, dando paso a espacios mínimamente concertados de acción. Otros casos (el más evidente en esta dirección ha sido el de la provincia de Buenos Aires) dejan la impronta de reformas visibles, materiales, “de hormigón”, plenamente ligadas a una lógica política de acumulación de poder y votos, que enfrentan al sistema con la cuestión social y lo cargan de paradojas internas. Incluso, como hemos visto, en algún caso aislado como el de San Luis, el terreno de las reformas aparece cargado por una voluntad política que combina un espíritu excéntrico de modernización del Estado con una fuerza de imposición e intervención que busca remover toda frontera con el adentro escolar, puesto a la entera defensiva frente a estas intromisiones.

La segunda conclusión que se desprende al avanzar en el análisis empírico del modelo de los ejes de separación entre el mundo educativo y su afuera político, es aquella referida a la particularidad del escenario de la reforma educativa en la Argentina de los noventa. Allí se reflejan las múltiples discusiones y batallas entre los reformadores y el adentro escolar, representado especialmente por los sindicatos y difundido por los investigadores “críticos” en los ámbitos universitarios. En estos debates, la línea que parece imponerse es la que atraviesa y polariza a lo público y lo privado, al Estado y al mercado, conceptos muchas veces fusionados de forma simplificada y a-histórica por los contendientes. Es en este frente de batalla que reviven y toman nueva forma conceptual las representaciones que dominan la

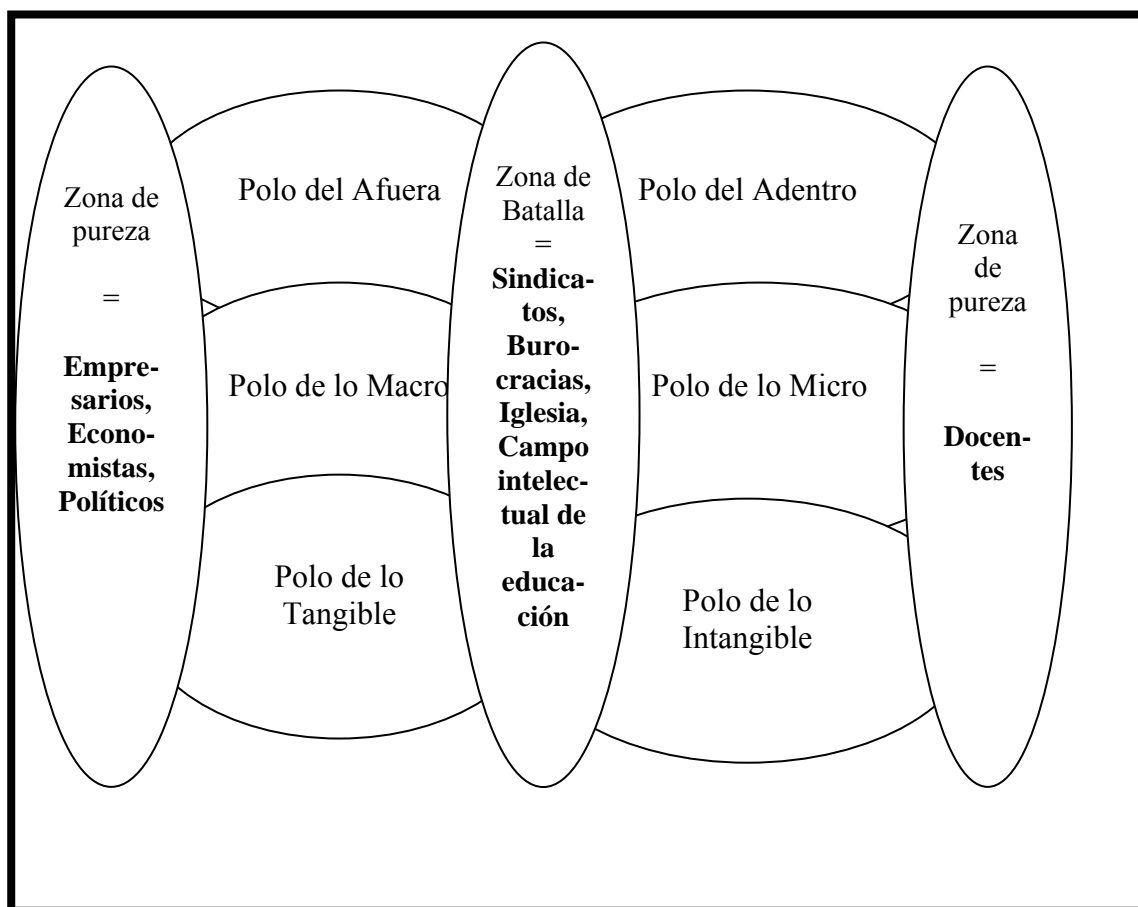
profundidad de la escena educativa desde su genealogía moderna: el adentro se atrinchera buscando sus fuentes en la intangibilidad de lo micro, en los restos de pureza espiritual que surgen de las prácticas pedagógicas, mientras el afuera se apoya en la materialidad de lo macro, en la productividad realista del poder.

En la esfera conformada por el afuera-macro-tangible, se hallan los actores políticos del nivel nacional y provincial, así como los actores del campo económico y otros referentes de poder (empresarios, ciertos medios de comunicación, etc.), mientras en el adentro-micro-intangible se ubican fundamentalmente los docentes. En la frontera, atravesados por los pasajes y las traducciones, interactúan del lado interno de la escolarización, pero muy cercanos al poder político o a un público externo a las aulas, los sindicatos docentes, la Iglesia católica y los pedagogos del campo intelectual de la educación. El diagrama 4 permite observar este posicionamiento que actualiza empíricamente la ubicación de los grupos de actores en el contexto del federalismo educativo argentino en el marco teórico e histórico analizado a lo largo de la primera parte de este estudio¹⁰⁰.

¹⁰⁰ *El diagrama, claro está, es una forma sintética de mostrar un mapa mucho más complejo de representaciones y ubicaciones de los actores. Su capacidad de síntesis deja de lado la complejidad siempre presente de los cambios, las versatilidades, los dilemas, las discontinuidades, variaciones, fugas y otras excepciones, que atraviesan a los actores colectiva a individualmente.*

Diagrama 4 – Ubicación de los actores en el esquema de ejes, caso

Argentino



Las batallas por las reformas educativas se ven atravesadas por estas representaciones, no sólo porque están en su sustrato histórico, sino fundamentalmente por otro motivo de aparición más reciente y cuya capacidad determinante de los procesos educativos quizás no aparece todavía señalada con el énfasis necesario. Nos referimos aquí a lo que, junto a Dubet, hemos caracterizado como la “caída del programa escolar”. El impacto de las transformaciones culturales, mediadas por las nuevas tecnologías, la velocidad de la información y las crecientes alternativas de entretenimiento y socialización, ha gestado una pérdida de centralidad del mundo escolar como ámbito de saber. A su vez, la modificación radical de las relaciones familiares, con el paso del niño al dominio de la escena, ha ido dejando atrás una posición de sumisión disciplinaria frente a los mandatos de los padres, poniendo también en discusión la autoridad docente en la escuela y modificando

poderosamente las relaciones entre el hogar y la escuela, perdiendo esta última un aliado para el proceso de disciplinamiento escolar¹⁰¹.

En el marco de esta desestructuración de las bases de poder y conformación de las subjetividades del mundo escolar, en nuestro propio contexto se han sumado distintos hechos que dan lugar a una posición “a la defensiva” por parte de los docentes y otros actores del campo. En primer término, el crecimiento de las tasas de escolarización ha sido muy importante en los últimos 50 años y en particular en los últimos 10, con la implementación de la reforma educativa, la cual abrió las puertas de la escuela a muchos adolescentes y jóvenes que abandonaban tempranamente, así como a niños y niñas que comenzaban recién en la escuela primaria.

A esto es necesario sumar el enorme proceso de descomposición social que ha atravesado Argentina en los años recientes, que terminó de estallar y hacerse visible a partir de la crisis de 2001. Desde entonces no dejó de hacerse ver el crecimiento irrefrenable de la pobreza y la miseria, aparejadas con diversos problemas de violencia y delincuencia urbana, con situaciones de familias desmembradas y problemas propios de los adolescentes, perdidos en un horizonte de desamparo. Por último, en medio de este panorama, el salario docente se ha depreciado inmensamente¹⁰², hasta quedar en valores donde los nuevos aspirantes a la docencia comparan sus opciones laborales con el empleo de servicio doméstico y tiene casi como única aspiración laboral la estabilidad de una profesión fuertemente deslegitimada socialmente, luego de un pasado de gloria.

La caída del programa institucional, sumada a todos estos factores más específicos de nuestro contexto, da lugar a un escenario de crisis donde los docentes apenas pueden

¹⁰¹ El influyente trabajo de Hargreaves caracterizó estas transformaciones como “una confrontación entre dos poderosas fuerzas. Por un lado, un mundo cada vez más postindustrial y posmoderno, caracterizado por la aceleración de los cambios, la intensa compresión del tiempo y espacio, la diversidad cultural, la complejidad tecnológica, la inseguridad nacional y la incertidumbre científica. En contra de esto se destaca el monolítico sistema educativo moderno, que continúa persiguiendo objetivos profundamente anacrónicos con estructuras opacas e inflexibles” (Hargreaves, 1994: 3, traducción propia).

¹⁰² En la década del ochenta la depreciación del salario real docente alcanzó un promedio del 40 % y desde 1980 a 2000, su valor había pasado a representar la mitad en la comparación frente al PBI per cápita (Rivas, 2004b: 180, Tedesco y Tenti, 2001).

sobrellevar el peso de su compleja labor. Asediados por la pobreza desesperante que atraviesan sus alumnos, el desamparo de los pilares de la institución escolar y sus propias carencias materiales, los docentes no hacen otra cosa que refugiarse en los restos del adentro escolar. Frente a este escenario, las reformas, tal como han sido pensadas, resultan un esfuerzo infructuoso y errático, que luego de un período de auge parecen haberse retirado de la escena dejando que el interior escolar se regule, como pueda, a sí mismo.

En este entorno, las discusiones sobre el carácter neoliberal de muchas de las reformas (o de “la” reforma educativa en sí) y sobre el intento privatizador de estas iniciativas que atravesaron al país y a la región (aunque en formas diferenciadas), son quizás el abrigo conceptual que oculta el profundo malestar docente referido a estas impactantes causas históricas. La crítica fácil y simplificada de las reformas educativas, que muchas veces ha sido la cara visible de la resistencia (por ejemplo, a partir de los múltiples sindicatos provinciales que vieron en la Ley Federal de Educación al demonio neoliberal), están quizás respondiendo en realidad a un desesperado refugio frente al clamor y los intentos de arremeter con la turba social, política y/o económica del exterior en el vallado interior de la gran compuerta escolar.

Se genera de esta forma una operación de desplazamiento o dislocación del eje de la discusión. La caracterización apresurada de las reformas educativas como neoliberales no se ocupa de situar sus propios orígenes históricos. Muchos de ellos, como hemos intentado mostrar a lo largo de este trabajo, responden a los impulsos de largo aliento de la escolarización, que se expresan en la defensa del orden perdido de la escuela como refugio moral de las almas. Esto no implica que no haya habido vinculaciones más o menos estrictas entre las reformas educativas y las políticas neoliberales que atravesaron al país y a la región, sino que su abordaje sin matices reflexivos, sin resignificaciones históricas, se pierde en una maraña de disputas discursivas capaces de anular los verdaderos determinantes de muchos de los conflictos que deben atravesar hoy las escuelas. Quizás, dado que el propio mandato histórico de lo escolar aparece en discusión a partir de los quiebres sociales y culturales

recientes, el hecho de ver en las reformas al enemigo-total haya logrado postergar la discusión sobre el orden escolar, cuyas fibras atraviesan un complejo proceso de descomposición.

La política educativa en la encrucijada

“La manera en que la maquinaria de la educación se aplica sobre los niños es lo que realmente controla todo el sistema político de administración de la educación”, John Dewey (en Tyack y Cuban, 1995: 85).

Las dos conclusiones del apartado anterior nos remiten a las condiciones de actualización y renovación de las fronteras entre el adentro y el afuera escolar en tiempos de reformas. De un lado, el diseño histórico del federalismo educativo argentino, que desemboca en un mapa de desigualdades y diversidades provinciales donde la educación aparece como un terreno “negado” para la práctica política. Del otro, una multiplicidad de elementos que se combinan para dar lugar a una escena de caos que ilustra la caída del programa institucional de la escuela moderna. Entre ambas cuestiones se juega el objeto de análisis de este apartado final, referido al destino de la política educativa, que no es otra cosa que el destino del gobierno de la educación en el nivel central del Estado.

Una de nuestras hipótesis principales es que la renovación de las fronteras históricas de la escuela frente al afuera han conformado buena parte de la retaguardia educativa frente a las reformas de turno. En ese contexto, es interesante preguntarse acerca de la racionalidad política que encabezó este proceso de reformas, como camino analítico hacia las condiciones actuales de la relación entre la política y la educación en el concierto provincial. ¿Qué objetivo político persiguieron las reformas educativas? ¿Qué relación de fuerzas intentaron imponer frente al sistema educativo? ¿Cómo operaron las reformas en el marco de análisis de las fronteras entre el adentro y el afuera escolar?

En primer lugar, como hemos señalado en un trabajo previo, la reforma educativa argentina se conformó como un híbrido de lógicas y dinámicas dispares:

cada política y cada medida de gobierno tuvo en la práctica una lógica en cierto punto autónoma donde se conjugaban distintos objetivos políticos, económicos y educativos específicos. A tal punto existió esta autonomía relativa que fueron distintos actores los que definieron, diseñaron y accionaron las diversas políticas educativas nacionales de los noventa. El Ministerio de Economía propició la transferencia de escuelas (si bien en la negociación participaron luego diversos actores); el Senado impulsó la reforma de la estructura de niveles y el Congreso, conjugando diversos intereses, sancionó la Ley Federal de Educación con cierta independencia del poder político del Ejecutivo; el área “pedagógica” más técnica del Ministerio de Educación fue la encargada de desarrollar la reforma curricular y la capacitación docente; el área “social” del propio Ministerio, mucho más anclada en sectores de base del peronismo, se encargó de la pata compensatoria y de muchas relaciones políticas con las provincias; mientras luego cada provincia y sus propias lógicas políticas aprovecharon de distinta forma los recursos y los cambios que implicó la reforma, como analizaremos más adelante (Rivas, 2004b: 67).

Este híbrido mostró las particularidades de cada campo de referencia al cual remitieron los actores protagonistas de las distintas dimensiones de la reforma. Entre los actores políticos se mezclaron los intereses provinciales de tener el control completo por los sistemas educativos con las lógicas nacionales de racionalización del gasto, dando lugar a un intercambio en las relaciones de poder económico-políticas de la Nación y las provincias. Y, en el propio interior del campo educativo, las posiciones frente a este híbrido de lógicas de la reforma no dejaron de sumar contrariedades, disputas y antagonismos. Como ocurre en tiempos de cambios turbulentos, todos debieron tomar postura: desde los pedagogos reformistas que buscaban mantener una pata en cada campo (el político y el educativo) hasta los atrincherados sindicatos que extremaron su retórica. Así se diagramó una reconfiguración del campo educativo, que aún tiene resultados inciertos y merece nuevas indagaciones.

Al volver nuestra mirada sobre la racionalidad política de las reformas educativas de los noventa, más allá de estas diversas lógicas, parece observarse un *patrón de relación con el sistema educativo*, al cual se buscaba modificar. Tanto en las formas de diseño, aplicación, difusión y multiplicación de las reformas como en sus objetivos específicos (sus “contenidos”), una de las cuestiones que las reformas parecen haber intentado -antes que modificar el orden pedagógico de lo escolar- es *iluminar el opaco interior del mundo educativo*.

Por un lado, las formas de aplicación de la reforma se condujeron fundamentalmente de arriba hacia abajo, con escasas consultas al sector docente y con un marco cuasi iluminista centrado en el ministerio nacional. Esta modalidad vertical asumió, a su vez, la dinámica del shock de corto plazo en la mecánica del cambio, buscando “convencer” de la necesidad de la transformación a las autoridades provinciales, con fondos y presiones desde el gobierno nacional. En cierta medida, estas formas de implementar la reforma mostraron una racionalidad volcada hacia una regulación *política* del proceso, desligada de las lógicas internas del mundo educativo, acostumbrado a otros tiempos y otras dinámicas.

Por otra parte, en sus contenidos, algunas políticas específicas como los operativos nacionales de evaluación, la creación de proyectos educativos institucionales, los nuevos sistemas de estadísticas, los intentos de reformas administrativas en algunas provincias, e incluso las políticas sociales vinculadas a la inclusión educativa (becas, comedores, construcción de escuelas) estuvieron ligadas a la idea de iluminar la opacidad histórica del orden escolar y adaptarlo hacia el afuera. Las dinámicas tradicionales de observación burocrática del sistema, a través de la cadena de mando de los supervisores e inspectores, fue dejando lugar a un proceso más ligado a la responsabilidad pública de las escuelas, exponiendo algunos patrones novedosos de rendición de cuentas hacia la sociedad. Sin embargo, si bien estas reformas avanzaron en esa dirección, también cabe subrayar que no llegaron tan lejos como muchos temían. Por ejemplo, los resultados de las evaluaciones

nacionales por escuela se hicieron escasamente públicos, la participación externa de los padres nunca avanzó demasiado y las amenazas de un sistema de evaluación de los docentes nunca se terminó de concretar.

Quizás, la pregunta de fondo acerca de todo el proceso de reformas no debería ser sólo acerca de las fronteras y los pasajes, sino en relación con ¿quiénes y por qué quieren la iluminación y quiénes y por qué prefieren la oscuridad del sistema educativo? Al hacernos esta pregunta, inevitablemente, volveremos nuestra mirada hacia la cruzada de fuerzas que se ejercen en torno del alma escolar. Más aún, es probable que a través de este interrogante pueda comenzar a replantearse el sentido actual de las fronteras entre lo sagrado y lo profano que atraviesan implícitamente los debates educativos contemporáneos.

En torno de esta hipótesis, podríamos retomar la mirada sobre las distintas tendencias, los cambios concretos y las amenazas frustradas en cada provincia como un modelo de análisis de las fronteras y los pasajes entre la política y la educación en el marco del federalismo argentino. Así, es posible advertir que la avanzada de las reformas fue posible en distintos aspectos clave como el acceso a la educación y la invasión social de las escuelas, así como en las reformas curriculares y en la novedad del sistema de evaluación de la calidad, que materializaron un espíritu de época y lograron abrir y echar un poco más de luz en los pasillos escolares. Sin embargo, no fueron posibles las reformas en la organización institucional de las escuelas y en las carreras docentes, así como las prácticas pedagógicas parecen haber sido escasamente alteradas por las estrategias de la reforma. En este sentido, la frontera se materializó puertas adentro de las escuelas y especialmente en las aulas, como murallas que contuvieron el período de reforma intentando mantener sus dinámicas y sus relaciones de poder frente a las políticas educativas del momento.

Observando este diagrama de políticas, y al analizar la racionalidad política de las reformas educativas, debemos preguntarnos: ¿qué le interesa del sistema educativo al poder político? Allí encontraremos que sólo a partir de las dimensiones materiales aparecen los

intereses políticos ligados a la educación: los recursos, los votos y las voluntades de las fuerzas políticas que puedan surgir del sistema son las cuestiones problematizadas por las reformas en las provincias. Mientras tanto, las dimensiones simbólicas y las representaciones de la educación aparecen como cuestiones menos discutidas, menos abordadas y en muchas provincias son dejadas enteramente al arbitrio del propio campo de fuerzas de la educación.

En última instancia, en el nivel político de las provincias apenas se alcanza a gobernar ciertas dimensiones del sistema educativo, ligadas con la problemática organizacional de la distribución y pago de los docentes, la resolución de problemas inmediatos de las escuelas y la respuesta a las cuestiones administrativas del aparato escolar. En cambio, las dimensiones relacionadas con el aprendizaje y las prácticas pedagógicas aparecen quizás más atravesadas por factores alejados de las dinámicas políticas de los ministerios, como los libros de texto (con el rol central de las editoriales y los especialistas del campo educativo), las nuevas tecnologías (el rol creciente de internet), cierta llegada de los cursos de capacitación o medios como las revistas masivas para docentes, que se internan en la vida escolar como ningún gobierno provincial podría hacerlo¹⁰³.

En la práctica, las reformas ayudaron a reconfigurar las fronteras, a adaptarlas a los nuevos tiempos y a frustrar a los actores políticos en su intento de generar cambios desde afuera y desde arriba en el entramado profundo del orden escolar. El resultado de esta era de intentos fallidos y concretos de reformas educativas fue la constatación de que en las provincias al poder político no parece interesarle la pedagogía, mientras a los docentes tampoco parece atraer su atención lo que suceda en el nivel político. La frontera se reproduce, por lo tanto, en la dispar esfera de intereses y referencias del campo político y del campo educativo (como hemos analizado en el capítulo 4).

¹⁰³ *El ejemplo más gráfico de estas dinámicas lo constituye el surgimiento del grupo EDIBA, que edita las revistas “Maestra de Nivel Inicial, de Primer Ciclo, de Segundo Ciclo, de Tercer Ciclo” (con una circulación superior a los 300 mil ejemplares), realiza cursos de capacitación masivos y otras ofertas ligadas a la práctica docente. Se trata de un emprendimiento privado conducido por docentes, que se dirige a proveer de materiales para diseñar y utilizar en las clases, con una organización didáctica que interviene directamente en el mundo pedagógico sin mediación alguna del poder estatal.*

El enfrentamiento del campo de códigos y culturas de la política y de la educación es una constante en la literatura sobre las reformas. La cita de Dewey al comienzo de este apartado forma parte del influyente trabajo de Tyack y Cuban (1995), donde explican el fracaso de las reformas a partir de la incompreensión política de la *gramática escolar*, como forma histórica aparentemente inmovible que adquiere el sistema educativo moderno. En esta perspectiva, las reformas son analizadas como parte de un ciclo de retórica política que impacta escasamente en la coraza institucional de las escuelas¹⁰⁴.

En la misma línea histórica, Viñao desarrolla su propia hipótesis en torno del enfrentamiento central de dos culturas: la de los reformadores políticos y la de los docentes (Viñao, 2002: 90). Mientras los reformistas buscan las macroreformas, las escuelas resisten gracias a sus rasgos intrínsecos: *“la continuidad y la persistencia en el tiempo, su institucionalización y una autonomía relativa que les permite generar productos específicos como las disciplinas escolares”* (Viñao, 2002: 74).

En este marco de explicaciones, aunque basado en la teoría organizacional, Fullan será uno de los autores claves para exponer las causas de los fracasos reformistas. En su mirada la clave es la cultura organizacional de las escuelas, destacando nuevamente que *“las estrategias usadas por los promotores políticos de los cambios (...) frecuentemente no funcionan porque derivan de un mundo de premisas que difieren de aquellas que predominan en los docentes”* (Fullan, 1991: 130, traducción propia). El problema de las reformas, entonces, es que en su nivel de intervención macro se ocupan de las leyes y los anuncios, pero no de las subjetividades. Es por ello que, según el autor, *“en última instancia la transformación de las realidades subjetivas es la esencia del cambio”* (Fullan, 1991: 36, traducción propia).

Siguiendo estas perspectivas, los trabajos de Weiler han apuntado a una cuestión más específica, que parece estar en el centro neurálgico de las frustrantes reformas educativas contemporáneas: la caída de la legitimidad del Estado. Así, Weiler destaca que

¹⁰⁴ Como señala Popkewitz en este mismo sentido, *“enfrentadas a las reformas, las instituciones escolares exhiben una resiliencia remarkable”* (Popkewitz, 1982: 20, traducción propia).

el Estado tiene una tendencia a maximizar los triunfos políticos derivados de diseñar y de la apariencia de implementar reformas educativas, mientras al mismo tiempo necesita minimizar el costo político asociado con llevarlas adelante. El argumento teórico detrás de esta tesis se relaciona con la situación estructuralmente precaria de la autoridad política del Estado moderno en los años recientes, dada la erosión de su legitimidad (Weiler, 1994: 45, traducción propia).

Desde esta mirada, el problema del cambio educativo aparece como algo irresoluble. Según Weiler, *“el orden existente de distribución de poder y estatus es básicamente incapaz de implementar reformas profundas. Esta premisa parece aplicar especialmente en áreas tan sensibles y potencialmente conflictivas como la educación”* (Weiler, 1994: 51, traducción propia). En este punto, la problemática del cambio ya no es simplemente una cuestión de gramática escolar, sino de incapacidad de poder por parte de una agencia desinflada, el Estado. Las fuerzas de resistencia ya no serían internas al sistema educativo, como en Tyack y Cuban, sino un problema de macro poder, que la educación en todo caso es capaz de agravar con la potencia de sus fronteras históricas.

A su vez, a estas disposiciones enfrentadas de los campos de la política y la educación se suma la frontera más específica y local del entorno político provincial, en el contexto del federalismo argentino. Allí, la década de reformas hizo en muchos casos infructuoso todo acuerdo entre los actores políticos y los docentes. En cierto sentido, todo el proceso de reformas estuvo atravesado por una especie de diálogo de sordos, donde cada uno buscaba vencer al otro sin salir de su propia lógica y sin tender lazos interpretativos hacia el otro polo. Hasta tal punto se escenificó esta oposición que muchas veces ambos grupos de actores terminaron ocultando, en definitiva, sus propias contradicciones: los sindicatos, docentes y pedagogos que enfrentaban la autonomía del sector educativo considerándola “neoliberal” y

los actores políticos que creían en una “revolución educativa” adaptando al sector a las reglas de mercado.

La frontera de códigos y de fuerzas históricas y presentes entre el adentro y el afuera escolar fue la principal causa de estas frustrantes avanzadas de la política educativa, que no parece encontrar causas ni imaginar una renovación pedagógica de las relaciones de poder y saber que circulan en las instituciones escolares. Siguiendo nuestra hipótesis, no se trata ni de una fuerza exclusivamente interna (la teoría de la gramática escolar) ni externa (la pérdida de legitimidad del Estado a nivel central), sino de la propia dualidad adentro-afuera, que constituye las fronteras sobre las cuales ambos movimientos impactan. Es decir que, para comprender los problemas referidos al supuesto *impacto imposible* de las reformas, es necesario comprender las batallas y las dislocaciones de dos órdenes diferenciados por la vasta historia de encierro de las instituciones educativas modernas.

La pregunta evidente a partir de estas reflexiones se refiere a las condiciones necesarias para el desarrollo de políticas educativas frente a las fronteras y murallas del orden escolar replegado sobre sí mismo. ¿Hasta qué punto es posible pensar en procesos de reconfiguración educativa desde el nivel político de las provincias y desde el rol de la Nación en el contexto del federalismo argentino en los tiempos que corren? ¿Qué lecciones dejan las recientes reformas para repensar las relaciones entre la política y la educación, sin ignorar la historia que las atraviesa y las separa?

Basta decir aquí que no parece viable un camino de cambio pedagógico que no resignifique las fronteras y que no busque novedosas formas de traducción entre el adentro y el afuera escolar. Quizás haya llegado el momento de replantear no sólo los problemas de las escuelas y del sistema educativo, ni tampoco las capacidades de implementación, sino los regímenes de poder donde ambos mundos se insertan. Las dinámicas de gobierno de la educación, de participación ciudadana, de relación entre el poder y el saber, entre el adentro y

el afuera, son probablemente los ejes ocultos sobre los cuales sea necesario girar para abrirse paso en el turbulento territorio de las fronteras.

Conclusiones

“Quizás todos los sistemas sociales están contruidos en la contradicción y, en cierto sentido, en guerra consigo mismos” (Douglas, 1966: 140).

El sistema educativo argentino ha atravesado recientemente dos tipos de transformaciones de distinto orden. Por un lado, una etapa de transición que forma parte de un proceso internacional de crisis de las instituciones disciplinarias de la modernidad, localizado históricamente en torno de los últimos 30 años. La herencia de ese proceso es profunda e inacabada: las fronteras que daban autoridad al maestro y al aparato educativo se desmoronaron ante los conflictos sociales externos, la invasión de los medios masivos y ante lo que parecía ser su propio triunfo, a partir de la masificación de la escolarización. Por otra parte, un proceso más reciente y localizado de reformas educativas se combinó en Argentina con el marco del federalismo, la huella del ciclo neoliberal y las prácticas de gobierno del poder político provincial y nacional, dando lugar a un llamado a la resistencia educativa frente a las reformas y las amenazas externas.

Incluso, la crisis abierta en torno del turbulento período posterior a diciembre de 2001, que concluyó en una debacle social, política y económica sin precedentes, puede ser caracterizada como parte un una *transitología*. El concepto, en términos de Cowen, indica *“un simultáneo colapso y reconstrucción de (I) los aparatos del Estado, (II) los sistemas de estratificación económicos y sociales, (III) el sistema central de valores, especialmente el sistema político de valores, que ofrece una nueva definición del futuro. Crucialmente, defino las transitologías como algo que ocurre en un corto período de tiempo, digamos unos 10 años”* (Cowen, 1999: 84, traducción propia). La idea de estar viviendo una transitología es sugerente en términos de las categorías sociológicas y políticas con las cuales pensar un período de caos y excepción, donde las

transformaciones, tanto de corto y mediano plazo en Argentina como las provenientes de las tendencias internacionales, requieren de nuevas formas y perspectivas de abordaje y análisis.

Abriendo las posibilidades de estos enfoques analíticos, es posible advertir que en torno de estos procesos de transformación las fronteras sociales del sistema escolar parecen derrumbarse, mientras las barreras frente al poder político terminan representando la defensa del orden interno escolar, como una representación de la última cuota de moral que queda en este mundo devastado. Así parecen tomar forma muchas de las batallas recientes entre el campo político y el campo educativo, conformados como conjuntos de fuerzas que expresan el carácter extrínseco e intrínseco de la educación.

De un lado, las fuerzas del afuera político representan las necesidades de lo tangible, del orden macro, del presente. Allí priman las líneas de poder que quieren abrir el mundo escolar, iluminarlo, hacerlo visible, controlable, medible, constatable, comparable, redituable. Para ello se combinan con fuerzas reformistas que buscan extraer y extrovertir en el afuera social y económico todo lo que ocurra en la oscuridad moral del adentro escolar. Al mismo tiempo, en el terreno político provincial, las administraciones centrales intentan sostener y contener el desborde que implica en términos presupuestarios y operativos el gobierno de los sistemas educativos definitivamente a su cargo. Estas fuerzas políticas se combinan, por lo tanto, con un ambiguo y fluctuante movimiento entre la expansión del sistema y los recortes apresurados en tiempos de crisis, como una constante en las disputas político-económicas por la educación. Son estas mismas fuerzas las que se interesan por aprovechar y capitalizar políticamente las grietas que deja el sistema educativo como victorias políticas y como usos específicos que permiten construir y acumular poder en las lógicas dominantes de los aparatos políticos provinciales.

Del otro lado, las fuerzas del adentro educativo conforman la intimidad moral de lo micro, la intangibilidad del saber, el dominio del futuro. Allí se busca ocultar, invisibilizar, indiferenciar las fuerzas pedagógicas que el exterior político quiere conquistar a través de sus

renovadas tecnologías de iluminación. En el terreno escolar se conforman las fuerzas de la resistencia, de la homogeneización, del acorazamiento. Frente a las lógicas políticas cambiantes se busca persistir con el orden escolar, continuar y expandirse a la vez, pero no excesivamente por miedo al desborde social. Y, al mismo tiempo, se anhelan los orígenes, las fuentes, el retrotraerse a los tiempos de gloria donde el programa institucional dominaba a la sociedad. Esta forma de nostalgia se combina con la fuerza más extendida y a veces imperceptible del aparato escolar: su capacidad de invadir todos los discursos sociales para recontextualizarlos e incorporarlos, ya pedagogizados, en su orden. Las fuerzas de la invasión, si bien debilitadas en los años recientes, representan la forma en que el adentro absorbe el exterior, tomando energía y sustancia para luego enfrentarlo a través de su frontera.

En el fondo de eso trata gran parte de nuestro análisis. Una fuerza vital arrastra la escolarización desde sus raíces históricas, como dispositivo de pedagogización y moralización de los discursos sociales. La invasión secretada y capilar del afuera es la operación que da vida al mundo escolar, la invasión-traducción que irrumpe recontextualizando el exterior con diversas funciones y usos según los contextos históricos de los distintos modelos de escuela (analizados en el capítulo 2). Las batallas por el control simbólico que ejerce la escolarización se traslucen a partir de esta fuerza primordial, contra la cual las políticas educativas se aplican débilmente, mientras otros canales de configuración de la realidad social sí logran impactar y relativizar, especialmente a través de los medios masivos de comunicación.

Para enfrentar las invasiones externas, tanto políticas como mediáticas o económicas, el orden educativo trasluce un principio que lo atraviesa y lo constituye históricamente: *la batalla entre lo sagrado y lo profano*. Según Durkheim, esta es la lucha fundamental que marca el carácter de la vida religiosa y que la modernidad hereda como categoría sociológica clave. Como vimos, Bernstein hablaba de esta batalla como constitutiva de la primera dislocación que da nacimiento al mundo escolar: el adentro y el afuera, las características

intrínsecas y extrínsecas que separan a la escuela del mundo para permitir su intervención moral sobre los sujetos.

La disputa entre lo sagrado y lo profano tiene un largo correlato histórico y antropológico. Hertz escribió en 1909 un clásico estudio sobre lo que llamó “*La preeminencia de la mano derecha: un estudio sobre la polaridad religiosa*”. Allí señalaba, en paralelo a Durkheim, que “*una oposición fundamental domina el mundo espiritual de los hombres primitivos: aquella que separa lo sagrado de lo profano*” (Hertz, 1973: 7, traducción propia). En su estudio, Hertz mostraba diversas clasificaciones duales en distintas culturas, que se correspondían en ciertos puntos centrales: la mano derecha se correspondía con lo sagrado, lo superior, la pureza; mientras la mano izquierda representaba lo profano, lo bajo, lo impuro. En estas clasificaciones siempre el hombre representaba a la mano derecha, mientras la mujer se correspondía con la mano izquierda¹⁰⁵.

Siguiendo esta analogía histórica, es posible establecer la hipótesis de que mientras el orden religioso fuese dominante en una sociedad dada, mientras el terreno de la trascendencia, del espíritu, de la moral, se correspondiese con la ley, el orden social y el macro gobierno de las poblaciones, esta era la clasificación dominante: la derecha sagrada y la izquierda profana. Sin embargo, el proceso de secularización que indica la llegada de la modernidad capitalista, lleva al triunfo del Estado-nación por sobre el poder eclesiástico. En ese proceso, el cristianismo (en Occidente) se repliega para actuar por lo bajo, encerrándose en instituciones como la escuela, donde continuar ejerciendo su dominio moral y sagrado. El “hombre” comienza a representar el poder del afuera, el poder económico, estatal, material. La “mujer”¹⁰⁶, débil pero afectiva e “internada” fuera de la vida social, comienza a representar la vía posible hacia lo sagrado, especialmente en el terreno educativo. Así, puede advertirse que

¹⁰⁵ Siguiendo a Hertz, “*el poder sagrado, el poder de la vida, belleza, virtud, del sol naciente, el hombre y, puedo agregar, de la mano derecha: todos estos términos son intercambiables como lo son sus contrarios*” (Hertz, 1973: 14, traducción propia). En la compilación de Needham (1973), se pueden rastrear estas oposiciones en una gran diversidad de culturas, donde las conclusiones diversos antropólogos resultan siempre muy similares a las expuestas por Hertz.

¹⁰⁶ Cuando nos referimos a “la mujer” se trata, al igual que con el “hombre”, de figuras simbólicas.

la secularización marca el pasaje hacia el orden actualmente reinante: la mano izquierda (también en términos políticos) representa a la mujer, lo débil, lo contemplativo, lo profundo, en definitiva la alianza con lo sagrado; mientras la mano derecha señala la continuidad del hombre con el poder, lo material, el trabajo, lo profano.

Es en ese proceso histórico de largo plazo que las fuerzas educativas modernas -ya laicas en sus contenidos- terminan indicando el triunfo de las *formas religiosas* nacidas bajo la marca del gobierno pastoral. La escuela moderna representa lo sagrado en un mundo secular, deshumanizado por el capital. Quizás hubiese sido imposible llegar a esta conclusión 50 años atrás. Para ello fue necesario observar las batallas contemporáneas, los movimientos de las reformas y las resistencias educativas en tiempos de caída del orden institucional moderno, que permiten volver nuestra mirada hacia este registro histórico. Son las fisuras simbólicas que abren los discursos de los docentes en la retaguardia de la barricada moral las que permiten entrever la permanencia (y las nuevas formas que adquiere) el mundo escolar pastoral. De allí que Dubet y Hunter hablen de lo mismo, es decir, de cómo la frontera escolar -que defienden aun los docentes más laicos- responde a una raíz religiosa.

Eso no quiere decir, evidentemente, que sea religiosa en su contenido (es más, puede al mismo tiempo estar en guerra contra los valores religiosos o cristianizadores), sino que lo es en sus prácticas, en sus métodos, en sus tecnologías. Al ocultar el mundo escolar frente al exterior, al proclamarse salvadores del alma de los niños y mantener vivo el escenario de la clase escolar fundado por las órdenes religiosas en los siglos XVII y XVIII, se hace presente la frontera en su forma religiosa. Es esa frontera la que conecta los polos de los ejes analizados en el capítulo 3: el adentro, lo micro y lo intangible, como dominios apropiados por el campo educativo en sus batallas frente a las fuerzas del afuera.

Posar la mirada sobre ejes bipolares, categorías duales y bifurcaciones conceptuales no es una forma de reducir al mundo a sus extremos, sino una apertura a las batallas y a los campos de fuerzas que lo constituyen. El mundo vive en contradicción consigo mismo, como

decía Mary Douglas, o como repetían Nietzsche y Foucault. Pensar las oposiciones y dislocaciones implica al mismo tiempo la tarea de buscar las continuidades entre las fuerzas, los conceptos y las identidades. Una oposición remite a otra, y así hasta que se halla aquella que une sus reversos y abre las paradojas, cuyos dilemas muchas veces no llegan a ser concientes ni toman estado discursivo. Pero no sólo eso, que quizás remite a un interés hermenéutico de descifrar los códigos y sus contraindicaciones, sino que la mirada sobre las oposiciones permite pensar la *separación*, que no es otra cosa que el acto de poder hecho carne.

Constatar los efectos específicos de los dualismos en el contexto educativo, implica al mismo tiempo buscar rastrear el sentido de las posiciones en un campo de poder determinado. Los sujetos, las ideas, las decisiones e incluso las reformas y los procesos macro y micro políticos se orientan y se organizan, entre otras condiciones, por las posiciones en determinados campos de fuerzas¹⁰⁷. Una idea se contrapone a otra, un sujeto le responde a otro y así se entablan campos de relaciones de poder, cuya base es la separación, la distinción que al asumir la forma de la oposición, conforma diagramas listos para la batalla, para la disposición de “uno frente a otro”. Como señalaba Foucault,

lo que me fastidia de las discusiones ideológicas es que uno, necesariamente, se deja arrastrar por el ‘modelo de guerra’. Lo que significa que cuando uno se encuentra frente a alguien con ideas distintas de las propias, uno siempre es llevado a identificar a esa persona como un enemigo (de su clase, su sociedad, etc.). Y sabemos que es necesario combatir al enemigo hasta triunfar sobre él. Este gran tema de la contienda ideológica, realmente me ha perturbado. En primer lugar, porque las coordenadas teóricas de cada uno de nosotros, con frecuencia, no, siempre, son confusas y fluctuantes, especialmente si son observadas desde su génesis. Más

¹⁰⁷ Como señala Bernstein en su análisis de los códigos y su relación con el poder y las conciencias: “los códigos son dispositivos de posicionamiento culturalmente determinados (...) La ideología se constituye a través y en ese proceso de posicionamiento. En esta perspectiva, la ideología es inherente a las formas de relación y las regula. La ideología no es un contenido en sí misma sino más bien una forma de relación para llevar a la práctica unos contenidos” (Bernstein, 1994: 26).

aún, esta 'lucha' que uno trata de sostener con el 'enemigo', ¿no podría ser simplemente una manera de hacer que una disputa trivial, sin mayor importancia, parezca más seria de lo que realmente es? (...) Considero este 'modelo de guerra' no sólo un poco ridículo, sino también bastante peligroso. Porque como uno dice o piensa 'estoy peleando contra el enemigo', si un día uno se encuentra en posición de superioridad, y en una situación de lucha real, frente al odiado 'enemigo', ¿no se lo trataría realmente como si así lo fuera? La adopción de ese camino conduce directamente a la opresión: ése es un peligro real. (Foucault, 1996b: 49).

El objetivo de este trabajo ha sido intentar seguir algunas de las líneas de las oposiciones que marcan las batallas del campo político frente al campo educativo en el contexto argentino de transformaciones recientes. Buscar los pliegues, las fisuras y las paradojas de los conceptos y las bases históricas de las dislocaciones que atraviesan a los actores, cuyas vidas mismas se ven arrastradas por la expansión de una experiencia escolar sufrida, ante la desgarradora transformación del tejido social e institucional. Buscar en otro registro, en otro plazo histórico, así como en otros contextos comparados, alguna clave que permita comprender la profunda crisis de la experiencia escolar, en el momento culmine donde la escolarización se ha masificado como nunca antes y (en parte por ello mismo) ha quebrado su dominio, desintegrándose como forma legítima de relación con la verdad.

En esa búsqueda también está presente la hipótesis de que la solidificación de las oposiciones, la irreflexividad de la disputa y la certeza inmovible de los argumentos debe ser cuestionada. No porque las luchas deban ser obliteradas y “negociadas”, sino porque muchas de ellas ya ni saben de dónde provienen ni dónde van, como la expresión perdida de un sentimiento de despojo –el despojo pastoral. La “toma de postura” de cualquier actor en un campo de fuerzas debe comenzar por comprender sus propias formas de ejercicio del poder y de la dominación, como parte de un proceso de descolonización íntimo. Asumirse como sujeto histórico implica seguir la genealogía personal y colectiva de cómo lo que es ha llegado a ser posible. Los docentes, por ejemplo, tienen una historia de coerción y disciplina pastoral

ejercida frente a las incontables generaciones de alumnos, que los constituye como identidad colectiva y les otorga una alianza de fuerzas. Sólo comprendiendo esa genealogía es posible reubicarse en las batallas contemporáneas, que asumen la forma prioritaria de la oposición entre el adentro y el afuera escolar.

Todavía en medio del derrumbe escolar, las estrategias de oposición y los diagramas del campo de luchas entre la educación y el poder político se hallan excesivamente arrastrados por un principio de poder: las fuerzas internas y externas compiten por conquistar a los sujetos y las poblaciones, por intervenir en ellos, por crear verdades, riquezas, fuerzas, adeptos. Mientras la batalla se mantenga en esos términos, la frontera entre el adentro y el afuera seguirá persistiendo y, junto a ella, la verdadera dislocación moderna continuará su ruta histórica: aquella que divide las clases y estructuras sociales como formas separadas de acceso a los derechos sociales, políticos, económicos y culturales.

Cuanto más se convierte la escuela en un refugio, en un rincón aislado e introyectado que no acepta mirar hacia “fuera”, más improbable es su función dentro de un esquema de lucha contra las injusticias y las estructuras desiguales de la sociedad extramuros. Y no hay que olvidar aquí que el mismo principio de poder que separó históricamente a la escuela frente al afuera es el que actúa dividiendo y acentuando las brechas entre las clases sociales. La dislocación entre trabajo manual y trabajo intelectual, que Durkheim vio como principio moderno, es una forma de expresión recontextualizada de la disputa entre lo sagrado y lo profano. Y la escuela, si bien excluye cada vez menos a los pobres y atenúa ciertos crudos procesos de marginación externos, sigue siendo un aparato que sostiene y *consagra* las desigualdades, o, para ser precisos, la estructura desigual. Mientras se niegue a *ver* el mundo – sus procesos políticos, sus manifestaciones de poder, sus prismas de injusticia-, mientras persista en refugiarse detrás de su barricada corporativa, difuminará también sus luminarias capaces de despertar por dentro a la sociedad, y todo será oscuridad.

Bibliografía

- Adorno, T. y Horkheimer, M. (1997), *Dialéctica de la ilustración*, Trotta, Madrid.
- Adick, C. (1993), “El Enfoque de sistemas mundiales en educación comparada”, en Pedró F. y Velloso, A. (Eds), *Manual de Educación Comparada, Vol.I Conceptos Básicos*, Universitas, Barcelona.
- Aguerrondo, I., Senén Gonzalez, S. (1988), “La educación en los estados provinciales”, Consejo Federal de Inversiones, Buenos Aires.
- Aldrich, R. (1996), *Education for the Nation*, Cassell, London.
- Antelo, E. y Abramowski, A. (2000), *El renegar de la escuela*, Homo Sapiens, Rosario.
- Apple, M. (1986), *Teachers and Texts. A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*, Routledge & Kegan Paul, New York y London.
- Archer, M. (1984), *Social Origins of Educational Systems*, SAGE, London.
- Archer, M. (1985), “Educational politics. A model for their análisis”, in McNay, I. and Ozga, J., *Policy-Making in education. The Breakdown of Consensus*, Pergamon Press, Oxford.
- Aries, P. (1987), *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Taurus, Madrid.
- Arnot, M. and Barton, L. (Eds.) (1992), *Voicing Concerns: Sociological Perspectives on Contemporary Educational Reforms*, Triangle Books, Oxfordshire.
- Atkinson, E. (2003), *Discourse, power and resistance: challenging the rhetoric of contemporary education*, Trentham Books, Stoke on Trent.
- Ball, S. (1990), *Politics and policy making in education: explorations in policy sociology*, Rutledge, London.
- Ball, S. (1994), *Education Reform. A critical and post-structural approach*, Open University Press, Buckingham
- Ball, S. (2003), “Teachers’ Soul and the Terrors of Performativity”, in *Journal of Educational Policy*, Vol. 18, No 2.

- Barbour, I. (1968), *Science and Religion*, SCM Press, London.
- Barthes, R. (2002), *Cómo vivir juntos*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Becker, H. (1970), *Sociological Work. Method and Substance*, Aldine, Chicago.
- Becu, R. (1958), *El federalismo argentino*, Perrot, Buenos Aires.
- Benjamín, W. (1994), *Discursos interrumpidos*, Planeta, Buenos Aires.
- Bergson, H. (1935), *The Two Sources of Morality and Religion*, Macmillan, London.
- Bernstein, B. (1988), *Clases, códigos y control. Volumen II, Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Akal, Madrid.
- Bernstein, B. (1990), *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, El Roure, Barcelona.
- Bernstein, B. (1994), *La estructura del discurso pedagógico*, Morata, Madrid.
- Bernstein, B. (1996), *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Morata-Padeia, Madrid.
- Birgin, A. (1999), *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*, Troquel, Buenos Aires.
- Botana, N. (1975), *El federalismo político en Argentina. Ensayo de interpretación*, CFI, Buenos Aires.
- Botana, N. (1996), “El federalismo liberal en Argentina” en Caramagnani, M. (coord.): *Federalismos latinoamericanos: México/ Brasil/ Argentina*, FCE, México.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1995), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Fontamara, México.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1976), *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*, Basic Books, New York.
- Boyd, W. y King, E. (1975), *The History of Western Education*, Adam and Charles Black, London.
- Boyle, H. (2004), *Quranic Schools. Agents of Preservation and Change*, RoutledgeFalmer, London.

- Bravo, F. (1994), *La descentralización educacional. Sobre la transferencia de establecimientos*, CEAL, Buenos Aires.
- Braslavsky, C. (1996), “Acerca de la reconversión del sistema educativo argentino 1984-1995” en *Revista Propuesta Educativa N°14*, FLACSO, Buenos Aires.
- Braslavsky, C. (1999), *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*, Santillana-Convenio Andrés Bello, Buenos Aires.
- Braslavsky, C. (org.), (2001), *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?*, Santillana, Buenos Aires.
- Braslavsky, C. y Cosse, G. (1997), *Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*, Documento N° 5, PREAL, Santiago de Chile.
- Brunner, J. y Sunkel, G. (1993), *Conocimiento, sociedad y política*, FLACSO, Santiago de Chile.
- Cao, H. (2003), *Estado y política en las provincias periféricas argentinas*, Buenos Aires, mimeo.
- Caramagnani, M. (coord.) (1996), *Federalismos latinoamericanos: México/ Brasil/ Argentina*, FCE, México.
- Carnoy, M. (1988), *La educación como imperialismo cultural*, Siglo XXI, México.
- Carnoy, M. y De Moura, C. (1997), “¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?”, en *Propuesta Educativa*, N°17.
- Carnoy, M. y Levin, H. (1976), *The Limits of Educational Reform*, Longman, New York and London.
- Carnoy, M. y Samoff, J. (1990) *Education and Social Transition in the Third World*, Princeton University Press, Princeton.
- Caruso, M. (1996), “¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la escuela nueva”, Mimeo.

- Chevallard, Y. (1991), *La transposición didáctica*, Aique, Buenos Aires.
- Collings, R. (1979), *The credencial Society. An Historical Sociology of Education and Stratification*, Academic Press, New York.
- Corbiere, E. (1999), *Mamá me mimó, Evita me ama. La educación argentina en la encrucijada*, Sudamericana, Buenos Aires.
- Corrales, J. (1999), "Aspectos Políticos en la Implementación de las Reformas Educativas", Documento N° 14, PREAL, Santiago de Chile.
- Corrales, J. (2004), "Multiple Preferences, Variable Strengths: The Politics of Educational Reform in Argentina", in Kaufman, R. and Nelson, J. (Eds.), *Crucial Needs, Weak Incentives. Social Sector Reform, Democratization, and Globalization in Latin America*, Woodrow Wilson Center Press, Washington D.C.
- Cowen, R. (1999), "Late Modernity and the Rules of Chaos: An Initial Note on Transistologies and Rims" en Alexander, R. (Ed.), *Learning from Comparing: New Directions in Comparative Educational Research. Vol.1. Contexts, Classrooms and Outcomes*, Symposium, Oxford.
- Cummings, W. (2003), *The InstitutionS of Education. A comparative study of educational development in the six core nations*, Symposium Books, Oxford.
- Dawkins, D. (1991), *Power and Politics in Education*, Falmer, London.
- Deleuze, G. (1987), *Foucault*, Paidós, Buenos Aires.
- Delich, A. y Iaies, G. (2003), *Política educativa: ¿es posible? Una mirada desde la toma de decisiones*, Septiembre grupo editor, Buenos Aires.
- Demaine, J. (1992), *Politics and Education*, Loughborough University, Loughborough.
- De Marinis, P. (1999), "Gobierno, Gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (o un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo)" en Torre, R. y García Selgas, F. (ed.), *Globalización, riesgo, reflexividad. Tres temas de la teoría social contemporánea*, CIS, Madrid.

- Díaz Barriga, A. (comp.) (1993), *El examen: textos para su historia y debate*, UNAM, México.
- Donzelot, J. (1998), *La policía de las familias*, Pre-textos, Valencia.
- Dore, R. (1983), *La fiebre de los diplomas*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Douglas, M. (1966), *Purity and Danger. An analysis of concepts of pollution and taboo*, Routledge and Kegan Paul, London.
- Dreeben, R. (1988), “The School as a Workplace”, in Ozga, J. (Ed.), *Schoolwork. Approaches To The Labour Process Of Teaching*, Open University Press, Milton Keynes.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (1996), *En la Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*, Losada, España.
- Dubet, F. (2002), *Le Déclin de l’institution*, Seuil, Paris.
- Durkheim, E. (1947), *La educación moral*, Losada, Buenos Aires.
- Durkheim, E. (1971), *The Elementary Forms of the Religious Life: A Study in Religious Sociology*, Allen and Unwin, London.
- Durkheim, E. (1992), *Historia de la educación y las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*, La Piqueta, Madrid.
- Duschatzky, S. (1999), *La escuela como frontera*, Paidós, Buenos Aires.
- Duschatzky, S. y Birgin, A. (comp.) (2001), *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*, Flacso-Manantial, Buenos Aires.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999), *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Santillana, Buenos Aires.
- Dussel, I. y Finnocchio, S. (comp.) (2003), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, FCE, Buenos Aires.
- Elías, J. (2002), *A history of Christian Education: Protestant, Catholic, and Orthodox Perspectives*, Krieger, Malabar.
- Escolano, A. (1993), “Tiempo y educación. La formación del cronosistema. Horario en la escuela elemental (1825-1931)”, en *Revista de Educación*, N° 30, MEC, Madrid.

- Falleti, T. (2001), "Federalismo y descentralización educativa en Argentina: la constitución, los gobernadores y el Consejo Federal de educación", en: *Sindicalismo Docente y Reforma Educativa en la América Latina de los '90*, Boletín N° 9, PREAL, Buenos Aires.
- Falleti, T. (2002), "Governing governors: decentralization trajectories and balance of power in Argentina, Mexico and Colombia, 1978-1999", Annual Meeting of the American Political Science Association, Boston.
- Feijoó, M. del C. (2002), *Equidad social y educación en los años '90*, IPE-UNESCO. Buenos Aires.
- Ferry, G. (2000), "Contribuciones al estudio psicosociológico de la relación educativa. La dramática o el instrumental", en Postic, M., *La relación educativa*, Narcea, Madrid.
- FIEL (1998), *Una educación para el siglo XXI*, FIEL-CEP, Buenos Aires.
- Filmus, D., Kaplan, C., Miranda, A., Moragues, M. (2001), *Cada más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*, Santillana, Buenos Aires.
- Foucault, M. (1979), *Microfísica del Poder*, La Piqueta, Madrid.
- Foucault, M. (1981), *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, Madrid.
- Foucault, M. (1991), *Saber y verdad*, La Piqueta, Madrid.
- Foucault, M. (1993), *La vida de los hombres infames*, Altamira, Montevideo.
- Foucault, M. (1995), *Tecnologías del yo*, Paidós, Barcelona.
- Foucault, M. (1996a), *Hermeneútica del sujeto*, Altamira, Buenos Aires.
- Foucault, M. (1996b), *El yo minimalista y otras conversaciones*, La marca, Buenos Aires.
- Fullan, M. (1991), *The New Meaning of Educational Change*, Cassell, London.
- Fullan, M. (1997), *The Challenge of School Change: A Collection of Articles*, SLPD, London.
- Fullan M. (2003), *Change Forces with a Vengeance*, RoutledgeFalmer, London.
- Gellner, E. (1992), *Reason and Culture*, Blackwell, Oxford.

- Giovine, R. (2003) "Sindicalismo y gobierno: una agenda para el diálogo en torno a la reforma educativa. El caso de Argentina", Proyecto Sindicalismo docente y reforma educativa en América Latina, PREAL-FLACSO, Buenos Aires.
- Giroux, H. (1983), *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*, Heinemann Educational, London.
- Goodson, I. (1995), *Historia del currículum*, Pomares, Barcelona.
- Grace, G. (2002), *Catholic Schools. Misión, Markets and Morality*, Routledge and Falmer, London.
- Green, A. (1990), *Education and State Formation: The rise of education systems in England, France and the USA*, Macmillan, London.
- Griffin, R. (2002), *Education in Transition: International Perspectives on the Politics and Processes of Change*, Symposium Books, Oxford.
- Grindle, M. (2004), *Despite the Odds. The Contentious Politics of Education Reform*, Princeton University Press, New Jersey.
- Grupo Sophia (1999), *La escuela protagonista*, Temas, Buenos Aires.
- Guadagni, A., Cuervo, M., Sica, D. (2002), *En busca de la escuela perdida. Educación, crecimiento y exclusión social en la Argentina del siglo XXI*, Instituto Di Tella-Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Gvirtz, S. y Narodowski, M. (1998), "The Micro-politics of School Resistance: The Case of Argentine Teachers Versus the Educational Policies of Perón and Evita", in *Discourse: studies in the Cultural Politics of Education*, 19.
- Gvirtz, S. y Oesler, V. (2002), *El movimiento de la Escuela Nueva y sus estrategias de cambio para el sistema educativo argentino entre 1920 y 1996*, Mimeo.
- Hamilton, D. (1989), *Towards a theory of schooling*, The Falmer Press, Hampshire.
- Hamilton, D. (1995), "De la instrucción simultánea y el nacimiento de la clase en el aula", en *Revista de Educación*, Número 296, MEC, Madrid.

- Hargreaves, A. (1994), *Changing Teachers, Changing Times: Teachers Work and Culture in the Postmodern Age*, Cassell, London.
- Hertz, R. (1973), "The Pre-eminence of the Right Hand: A Study in Religious Polarity", en Needham, R., *Right and Left. Essays on Dual Symbolic Classification*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Hunter, I. (1998), *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*, Pomares-Corredor, Barcelona.
- Jackson, P. (1991), *La vida en las aulas*, Morata, Madrid.
- James, W. (1970), *Pragmatism*, Meridian, Cleveland.
- Jay, M. (1993), *Downcast eyes. The denigration of vision in twentieth-century french thought*, University of California Press, Berkeley.
- Jones, D. (1997), "La genealogía del profesor urbano", en Ball, S. (comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Morata, Madrid.
- Kenworthy, E. (1966), "Political Parties and Policy Making in Latin America", in Lapalombara, J. and Wainer, M., *Political Parties and Political Development*, Princeton, NJ.
- Kessler, G. (2002), *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, IIPE-UNESCO, Buenos Aires.
- Kisilevsky M. (1990), "La relación entre la Nación y las provincias a partir de la transferencia de servicios educativos del año 1973", Dirección de proyectos del Consejo Federal de Inversiones.
- Kisilevsky M. (1998), "Federalismo y educación: un espacio histórico de pugnas distributivas", Tesis de Maestría, FLACSO.
- Larson, R. (1992), *Changing Schools from the Inside Out*, Technomic, Lancaster.
- Levi-Strauss, C. (1979), *Antropología estructural*, Siglo XXI, Madrid.

- Lerena, C. (1983), *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*, Akal, Madrid.
- Llach J., Montoya, S., Roldán, F. (1999): *Educación para todos*, IERAL, Córdoba, Argentina.
- Luhmann, N. (1996), *Teoría de la sociedad y pedagogía*, Piados, Barcelona.
- Lundgren, U. (1992), *Teoría del curriculum y escolarización*, Morata, Madrid.
- Lutjens, Sheryl (1996), *The state, bureaucracy and the cuban schools: Power and participation*, Wetsview Press.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2002): "La evaluación de la Calidad Educativa en Argentina. Experiencias Provinciales", DINIECE.
- Morduchowicz, A. (2002), *El financiamiento educativo en Argentina: problemas estructurales, soluciones coyunturales*, IIPE-UNESCO, Buenos Aires.
- Mungazi, D. (1993), *Educational Policy and National Character: Africa, Japan, the United States, and the Soviet Union*, Praeger, London.
- Needham, R. (1973), *Right and Left. Essays on Dual Symbolic Classification*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Nosiglia, M. (2001), "El papel del Consejo Federal en el establecimiento de las políticas educativas", mimeo.
- Nosiglia, M. y Zaba, S. (2001), *El papel de la Iglesia Católica en la formulación e implementación de las políticas educativas a partir de la Ley Federal de Educación*, Mimeo.
- O'Donnell, G. (2002), "Las poliarquías y la (in)efectividad de la ley en América latina" en Méndez, J., O'Donnell, G., Pinheiro, P. (comp.): *La (in)efectividad de la ley y la exclusión en América latina*, Paidós, Buenos Aires.
- Oszlak, O. (1982), *La formación del Estado argentino*, Editorial de Belgrano, Buenos Aires.
- Palamidessi, M. (2002), *La investigación educacional en la Argentina: Una mirada al campo y algunas proposiciones para la discusión*, mimeo.

- Palamidessi, M. (2003), *Sindicatos docentes y gobiernos: Conflictos y diálogos en torno a la Reforma Educativa en América Latina*, PREAL.
- Paulston, R. (1976), *Conflicting Theories of Social and Educational Change: A Typological Review*, University of Pittsburgh, Pittsburgh.
- Pedró, F. y Puig, I. (1998), *Las reformas educativas. Una perspectiva comparada*, Paidós, Buenos Aires.
- Pelanda, M. (1995), *La escuela activa en Rosario*, IRICE, Rosario.
- Pepper, S. (1996), *Radicalism and education reform in 20th-century China*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Perrenoud, P. (1996), "The Teaching Profession between Proletarianization and Professionalization; Two Models of Change", en *Prospects*, 26(3), 509-529.
- Pineau, P. (2002): *Renovación, represión, cooptación: la reforma educacional bonaerense de 1937*, Tesis Doctoral presentada ante la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Buenos Aires.
- Pittelli, C. y Somoza Rodríguez M. (1995), "Peronismo: Notas acerca de la producción y el control de símbolos. La historia y sus usos", en Puiggrós A.: *Historia de la Educación en la Argentina VI. Discursos pedagógicos e imaginarios social en el peronismo (1945-1955)*, Editorial Galerna, Buenos Aires.
- Polanyi, K. (1990), *La gran transformación*, La Piqueta, Madrid.
- Popkewitz, T., Tabachnick, R. and Wehlage, G. (1982), *The Myth of Educational Reform. A Study of School Responses to a Program of Change*, University of Wisconsin Press, Madison.
- Popkewitz, T. (1998), *La conquista del alma infantil*, Pomares, Barcelona.
- Puiggrós, A. (1991), *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Contrapunto, Buenos Aires.

- Puiggrós A. (dirección) (1993), *Historia de la Educación en la Argentina VI. Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)*, Editorial Galerna, Buenos Aires.
- Puiggrós A. (1997), *La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo*, Galerna, Buenos Aires.
- Querrien, A. (1979), *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, La Piqueta, Madrid.
- Rama, G. (editor) (2001), *Alternativas de reforma de la educación secundaria*, BID, Washington.
- Ramírez, F. y Boli, J. (1999), “La construcción de la escolarización de masas: sus orígenes europeos e institucionalización mundial”, en Enguita, Mariano, *Sociología de la educación*, Ariel, Barcelona.
- Reimers, F. (2000), "Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el SXXI", en *Revista Iberoamericana de Educación*, Nro. 23.
- Rein, M. (1998), *Politics and Education in Argentina, 1946-1962*, M. E. Sharpe, New York.
- Repetto, F. (coord.) (2001), “Transferencia Educativa hacia las Provincias en los años 90: Un estudio comparado”, Documento N° 57 Centro de Estudios para el Desarrollo Institucional - Fundación Gobierno y Sociedad y Fundación Grupo Sophia, Buenos Aires, Octubre.
- Rhoten, D. (sf): “La Descentralización Educativa en Argentina, Chile, y Uruguay: Desde los Ideales y las Intenciones hasta las Interpretaciones y las Acciones”, Stanford University.
- Rivas, A. (1999), *El dispositivo del examen. Historia y mirada de una técnica*, Tesis de Licenciatura, Universidad de Buenos Aires.
- Rivas, A. (2001a), *Familia, libertad y pobreza: Un nuevo híbrido escolar. La experiencia de las escuelas autónomas en Nicaragua*, IPE-UNESCO, Buenos Aires.
- Rivas, A. (2001b), “Un nuevo régimen de visibilidad para la educación”, *Revista Propuesta Educativa*, FLACSO, Año 12, N° 24.

- Rivas, A. (2003), "Mirada comparada de los efectos de la reforma educativa en las provincias", Serie de Estudios sobre el poder y la educación en Argentina, Documento N°2, CIPPEC.
- Rivas, A. (2004a): "Las miradas políticas de la educación provincial", Serie de Estudios sobre el poder y la educación en Argentina, Documento N°3, CIPPEC.
- Rivas, A. (2004b), *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*, Granica, Buenos Aires.
- Rotberg, I. (2004), *Balancing Change and Tradition in Global Education Reform*, ScarecrowEducation, Oxford.
- Sarason, S. (1982), *The Culture of the School and the Problem of Change*, Allyn and Bacon, Boston.
- Satterthwaite, J. (2004), *The Disciplining of Education: New Languages of Power and Resistance*, Trentham, Stoke on Trent.
- Senen González S. y Arango, A. (1996), "La descentralización en la reforma educativa argentina", Documento del I Congreso Interamericano del CLAD, Río de Janeiro, Noviembre.
- Senen González, S. y Kisilevsky, M. (1993), "De la nación a las provincias: el tránsito hacia la descentralización educativa", *Revista argentina de educación*, Año XI, N° 20, Octubre, Buenos Aires.
- Senen Gonzalez, S., (2000), "Argentina: actores e instrumentos de la reforma educativa. Propuestas del centro y respuestas de la periferia", Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de General San Martín.
- Shalaby, A. (1954), *History of Muslim Education*, Dar Al Kashshaf, Beirut.
- Taper, T. y Salter, B. (1978), *Education and the Political Order. Changing Patterns of Class Control*, Macmillan Press, London.

- Taylor, S. Rizvi, F., Lingard, B. and Henry, M. (1997), *Education Policy and the Politics of Change*, Routledge, London.
- Tedesco, J. C. (1993), *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Ediciones Solar, Buenos Aires.
- Tedesco, J. y Tenti, E. (2001), *La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades*, Proyecto Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford/BID.
- Tedesco, J. y Tenti, E. (2002), *Nuevos tiempos y nuevos docentes*, IPEE-UNESCO, Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2001), *En casa de herrero cuchillo de palo: La producción y uso de conocimientos en el servicio educativo*, mimeo, Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2003a), “Notas sobre la escuela y los modos de producción de la hegemonía”, *Propuesta educativa*, Año 12, N° 26, Julio, Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (comp.) (2003b), *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, OSDE/ UNESCO/ Altamira, Buenos Aires.
- Thomas, M. (1983), *Politics and Education: Cases from Eleven Nations*, Pergamon, Oxford.
- Tibawi, A.L. (1972), *Islamic Education. Its Tradition and Modernization into the Arab National Systems*, Luzac, London.
- Tiramonti, G. (2001), *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?*, FLACSO-Temas Grupo Editorial, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (Comp.) (2004), *La trama de la escuela media*, Manantial, Buenos Aires.
- Tiramonti, G., Braslavsky, C y Filmus, D. (comp.) (1995), *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*, Tesis-Grupo Editorial Norma, Buenos Aires.
- Trilla, J. (1999): *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*, Laertes, Barcelona.

- Tyack, D., Cuban, L. (1995), *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*, Harvard University Press, London.
- Van Haecht, A. (1998), *La escuela va a examen. Preguntas a la sociología de la educación*, Editorial Biblos-Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Varela, J. y Alvarez-Uría, F. (1991), *Arqueología de la escuela*, La Piqueta, Madrid.
- Vincent, G. (1980), *L'École primaire française*, PUL, Lyon.
- Viñao, A. (1990), *Innovación pedagógica y racionalidad científica*, Akal Universitaria, Madrid.
- Viñao, A. (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Morata, Madrid.
- Vior, S. (comp.) (1999), *Estado y educación en la Argentina*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- VVAA (1996), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*, Pomares, Barcelona.
- Waller, W. (1965), *The Sociology of Teaching*, Wiley, London.
- Weber, M. (1972), *Ensayos de sociología contemporánea*, Martinez Roca, Barcelona.
- Weiler, H. (1994), "The Failure of Reform and the Macro-Politics of Education: Notes on a Theoretical Challenge", en Yogev, A. and Rust, V. (Eds.), *International Perspectives on Education and Society*, Jai Press, London.
- Whitty, G., Power, S. y Halpin D. (1999), *La escuela, el estado y el mercado*, Morata, Madrid.
- Wiarda, H. and MacLeish Mott, M. (2003), *Politics and Social Change in Latin America. Still a Distinct Tradition?*, Praeger, London.
- Willis, P. (1977), *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*, Saxon, Farnborough, Hants.
- Winkler, D y Gershberg, A (2000), *Los efectos de la descentralización del sistema educacional sobre la calidad de la educación en América Latina*, PREAL, N°17.
- Zajda, J. (1980), *Education in the USRR*, Pergamon, Oxford.