



Universidad Nacional de Tres de Febrero

TALLER

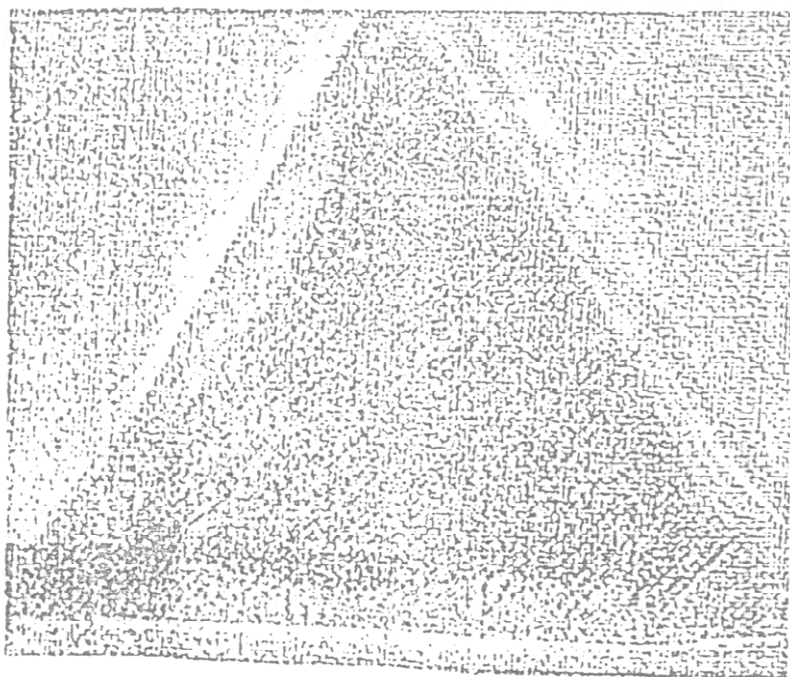
Introducción a la problemática del mundo contemporáneo

Profesor Titular: Ing. Agr. Carlos Mundt

"La educación en el cambio de época"

DE SARMIENTO A
LOS SIMPSONS
CINCO CONCEPTOS
PARA PENSAR LA
EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA

Marcelo Caruso
Inés Dussel



Kapelusz

Modernidad y escuela: los restos del naufragio

La escuela es una institución social y un producto histórico. A lo largo de los anteriores capítulos, hemos tratado de mostrar cómo fue cambiando a través de la historia y cómo es atravesada por las nuevas tendencias de la vida contemporánea.

Queremos ahora analizar cómo se modificó la forma de pensar la relación entre la escuela y la sociedad, vinculada con cambios en las condiciones de existencia. Partimos de identificar el "malestar pedagógico", la crisis de la institución escolar, y últimamente, la centralidad de la educación en muchos discursos políticos y culturales, como síntomas de cambios profundos, aunque no suficientemente explicitados.

Hoy todo el mundo declara ocuparse de la educación. Maestros, padres, políticos, directivos, estudiantes, profesionales, empresarios han convertido a la educación en una de esas palabras que sólo parecieran convocar sentidos positivos y funciones fundamentales. Pero algo pasa cuando se transita el camino desde el lugar de la educación en las declaraciones públicas hasta la vida cotidiana del sistema educativo: políticos remisos a "invertir" en un área cuyos resultados no son muy espectaculares sino más bien lentos en lograrse, directivos y maestros que sólo miran papeles y no ayudan a mejorar las estrategias del aula, padres que no van a reuniones de Cooperadoras o ignoran los Consejos de Escuela, alumnos que se aburren en las aulas, maestros que insisten en tratar nuevos conocimientos o problemas de la vida escolar por medio de las viejas recetas.

No se trata de juzgar tales brechas sino de tomar nota de su existencia. Una reciente encuesta de nivel nacional acerca del sector educativo arrojó interesantes resultados: la mayoría de la gente pensaba que la calidad de la educación había empeorado. Al mismo tiempo, tres cuartas partes de los encuestados se mostraban satisfechos con la educación que recibían sus hijos. ¿Quién es el que recibe, entonces, esa educación de mala calidad? Los otros. Pareciera que los juicios negativos generalizantes, tan en boga cuando se habla del tema, no nos sirven para tener una visión más rica de la educación actual.

¿A qué distancia están estas imágenes del mandato sarmientino, de la escuela como templo de saber, del maestro como apóstol laico, de las fiestas patrias como días de culto nacional? ¿Qué pasó para que la escuela se desacralizara, perdiera el aura que antes parecía tener? ¿Es que antes no había maestros malos? ¿Es que antes nadie criticaba la educación y su calidad? ¿O será que la educación, ayer y hoy, se da en sociedades profundamente diferentes?

Para responder a algunas de estas cuestiones, o quizás para negar éstas y provocarnos otras, nuestro recorrido propone partir del primitivo optimismo pedagógico de la modernidad que creía que debía "civilizar la barbarie", para analizar el contemporáneo pesimismo u optimismo moderado, circunscripto a ciertas áreas, que generó el concepto de posmodernidad.

REVISANDO EL OPTIMISMO PEDAGÓGICO

La "modernidad" ya apareció varias veces a lo largo del libro, y es una de esas palabras repetidas, casi fetiches, entre periodistas, sociólogos, educadores. Pero ¿a qué procesos históricos se refiere concretamente?

En general, hay consenso en reconocer que una nueva era social surgió con la urbanización de los siglos XII a XIV, y sobre todo con el **Renacimiento**. Hasta ese momento, la sociedad se organizaba en términos teocráticos, supuestamente basados en el orden divino: había tres órdenes integrados por quienes guerreaban (los caballeros), quienes oraban (los sacerdotes) y quienes trabajaban (los campesinos). La trinidad marcaba tanto el origen divino de esos órdenes como la imposibilidad de transponer sus límites.

Con la modernidad, movimiento social y cultural que podría fecharse a partir de los siglos XV y XVI, el orden de la sociedad empieza a concebirse sin Dios. Como señalamos a propósito del poder, Dios no desaparece, pero la actividad del hombre empieza a pensarse y justificarse con criterios independientes a los divinos. El último intento de sostener que los gobiernos de los hombres eran designados por Dios, fue el de los monarcas absolutos que planteaban que la divinidad era el garante de su poder (Badiou, 1982). Tal concepción se fue desgastando y perdiendo legitimidad para la población, y uno de los episodios más conocidos donde la pretendida divinidad terminó en decapitaciones fue la Revolución Francesa con las ejecuciones de Luis XVI y María Antonieta (Saint-Armand, 1994).

El cambio hacia la modernidad se dio en diversos ámbitos: desde la ciencia, Galileo planteó que la posición de los astros no era la que sostenían la ciencia ptolemeica y la Iglesia católica; Maquiavelo describió y prescribió los procesos de gobierno de las ciudades italianas con una visión secular y fundó las bases de la política moderna. A partir de muchos aportes –la economía, la cultura, la política–, fue cimentándose el cuestionamiento y el desgaste del viejo orden social.

Una de las características centrales de la modernidad es el énfasis en la difusión de la razón para la construcción del orden social. Caído el orden divino como fundamento de la estabilidad social, el desafío de la modernidad era el de apoyarse sobre un concepto que sirviera para construir un nuevo orden tanto como para criticar al viejo. Desde el siglo XVI fueron surgiendo diversos movimientos en el marco general de la modernidad. Pero es a partir de las

revoluciones burguesas de fines del siglo XVIII (la Revolución Industrial y la Revolución Francesa) cuando la modernidad como espíritu de época se instaló definitivamente en las sociedades occidentales. Como la razón y el conocimiento racional fueron considerados el fundamento de nuevos proyectos de sociedad, la educación para formar la razón y para distribuir esos conocimientos pasó a ocupar un lugar central.

La escuela, en su moderna acepción, emergió en los siglos XV y XVI sobre la base de las instituciones educativas medievales. Ya vimos al hablar de la genealogía del currículum que la Reforma protestante, basada en el principio de la libre interpretación de la Biblia, ayudó al desarrollo de la didáctica como el método para educar a públicos masivos en una nueva concepción del mundo. En un proceso muy lento, las escuelas fueron organizadas en un sistema educativo que cristalizó en líneas generales trazadas en el siglo XIX para la mayoría de los países occidentales (Pineau, 1993). Esta extensión y complejización de la institución escolar estuvo gobernada por una serie de consideraciones acerca de su rol en la sociedad y en la política. Sobre ellas nos detendremos en los párrafos siguientes.

A partir de los siglos XVIII y XIX, surgieron las visiones sobre el vínculo entre educación y sociedad que predominaron hasta hace muy poco tiempo. Para ellas, la extensión de las tareas educativas en general y de la escuela en particular era necesaria para la transformación de las sociedades. Si bien diferían entre sí en cuanto al contenido de la educación (favorable a la agricultura, a la industria, a la formación del buen súbdito o del ciudadano), todas estas visiones coincidían en su importancia para encarar proyectos de transformación social.

En estas posiciones se inscriben movimientos como el de la **Ilustración** y algunas corrientes del **liberalismo**. Puede incluirse aquí una larga lista de pensadores y reformadores sociales y educativo: que son ampliamente conocidos: Condorcet y Rousseau entre franceses, John Locke y Adam Smith entre los ingleses. Durante la Revolución Francesa, episodio decisivo de la lucha por consolidar un nuevo orden social, emergieron las primeras propuestas estructuradas para organizar un sistema educativo nacional que "formara al ciudadano". Se fundaban en un optimismo pedagógico manifestado no sólo en la creencia de que todo ser humano era educable, sino que esa educación podía provocar los cambios económicos, sociales y políticos que la Revolución deseaba institucionalizar. En este marco, aparecieron las ideas de obligatoriedad y gratuidad educativas, a las que se agregó la de laicidad como un intento de incluir a las minorías de las nacientes naciones y coartar el poder de la Iglesia Católica, aliada del viejo orden.

Otras tradiciones del liberalismo hicieron un fuerte hincapié en las virtudes prácticas de la educación. Al respecto, educadores ingleses y alemanes –y más tarde norteamericanos– desarrollaron de manera muy lúcida ideas y programas tendientes a recalcar los mejoramientos industriales, comerciales y económicos que sobrevendrían con la expansión de la educación.

Ni siquiera los movimientos conservadores y autoritarios escapaban a este ambiente de optimismo educacional. Algunos estados que se mantenían en el más firme absolutismo fueron pioneros en promover leyes de obligatoriedad escolar. Así Suecia (1686)³³ y Prusia (1717) liderarían la carrera educacional asegurándose que todos los niños fueran formados en los marcos de viejas monarquías que deseaban modernizar las modalidades de dominación.

De esta manera, tanto desde el ángulo de la formación del ciudadano como desde su contribución al desarrollo económico, o su valor para promover cambios cautelosos en un orden tradicional, todos coincidieron en dar importancia a la instrucción formal en las escuelas a la hora de pensar los cambios sociales. El caso de Horace Mann (1796-1859) es ilustrativo. En el siglo XIX, Mann estructuró el sistema de educación pública del Estado de Massachussetts en los Estados Unidos, que estuvo a la vanguardia de la organización educacional norteamericana. Con la cabeza puesta en la sociedad bostoniana, industriosa y con gran diversidad religiosa, defendió la importancia de la formación de ciudadanos para ordenar la organización social. Pero al mismo tiempo produjo los primeros estudios que intentaron demostrar que la educación tenía efectos sobre los salarios y la actividad económica en general. En el pensamiento de Mann aparecen reunidos los argumentos de ciudadanía y los argumentos de la conveniencia económica y de la eficiencia de resultados.

VERSIONES ARGENTINAS DE LA MODERNIDAD EDUCATIVA

En América Latina, y sobre todo en Argentina, tales ideas encontraron eco en las capas educadas de la población. Un admirador de Horace Mann sería pionero a la hora de predicar el optimismo educacional –posición que se hallaba presente en el Río de la Plata desde los últimos años de la Colonia– y de concretar algunas acciones al respecto: Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888).

La obra de Sarmiento es bien conocida³⁴ Quisiéramos volver a remarcar aquí algunos elementos relevantes sobre la estructuración de la relación entre educación y sociedad, porque creemos que estos elementos constituyeron después parte del "legado sarmientino" que la mayor parte de sus herederos realimentó durante décadas. En otras palabras, formaron parte de los pactos fundacionales sobre los que se estructuró el sistema educativo y el imaginario de los docentes egresados de las escuelas normales.

Sarmiento buscó comprender los conflictos que agitaron a las Provincias Unidas desde la independencia ("el origen del drama argentino"), y para ello acudió a explicaciones culturales: la "barbarie" era el escollo para construir una nación. Para remediarla, Sarmiento indicó una serie de acciones entre la represión física y el afán de construir. Algunas veces propuso la eliminación física de gauchos e indios, que eran la "barbarie" rural. Otras veces se inclinó por la idea de que la

construcción de la nación sólo sería perdurable si lograba producir nuevos sujetos "civilizados" por medio de la educación. En definitiva, su posición puede ser caracterizada como la de una generosa –y en muchos aspectos democrática– propuesta educacional que suponía sin embargo una condición previa, antidemocrática: la eliminación de todos los sujetos que caían en la descripción de la "barbarie". Esto es, la moderna educación que conduciría a un modelo más democrático y productivo sólo era posible a costa de reprimir o exterminar a una porción de la población (Puiggrós, 1990). Como señalamos, esta versión fue fundante del optimismo pedagógico argentino y generó la convicción de que, para pensar cambios o reformas estructurales, debía promoverse la escolarización masiva de una población sobre la que pesaba, casi como una daga, una fuerte desconfianza³⁵.

Desde 1870, en la Argentina tuvo lugar la construcción, desarrollo y diversificación de su sistema educativo. La base legal fue la Ley 1420 de enseñanza obligatoria, gratuita y "laica"³⁶ a partir de 1884. La extensión y penetración de la escuela argentina fueron pioneras en América Latina. La riqueza de las discusiones y posiciones pedagógicas de los educadores argentinos crecieron, llegando a acuerdos y a veces a derrotas de las posturas alternativas. Más de medio siglo después, entre 1945 y 1955, se produjo una segunda oleada de incorporación al sistema. Durante el primer gobierno peronista una serie de nuevos sujetos (los inmigrantes del interior, los "cabecitas negras", los descamisados y las mujeres) fueron incluidos en el sistema educativo, ya sea en la educación obrera o en el acceso ampliado a las ramas tradicionales. Desde el nivel inicial a la Universidad, existieron instancias educativas que generaron una cultura escolar, estilos de enseñanza y condiciones del aprendizaje, capaces de permitir una inclusión exitosa de estos nuevos sujetos.

Vemos, entonces, que la fundación y expansión de los sistemas escolares se dio al calor de un arraigado optimismo pedagógico que implicaba que personas educadas construirían sociedades modernas. A pesar de los vaivenes, la idea madre que planteó el optimismo pedagógico siguió en pie; casi no se encuentran discursos públicos que nieguen la importancia de la escuela y del aprender para la transformación de las sociedades. El optimismo pedagógico se convertía, paradójicamente, en una religión secular de su tiempo.

SÍNTOMAS DE LA CRISIS

Este consenso optimista se agrietó en los últimos tiempos. Los primeros malestares aparecieron en las décadas de 1960 y 1970, cuando se percibe que el desarrollo de la educación no ha terminado con el hambre, la pobreza, la guerra o las injusticias: Auschwitz e Hiroshima aparecen como dos síntomas imposibles de procesar sin revisar el fondo de la cultura que los hizo posibles.

También se hizo evidente que los sistemas educativos se expandían en sociedades de variados regímenes políticos y que la sola acción de la escuela no alcanzaba para generar sujetos más democráticos. Por estos años se desarrolló una fuerte crítica hacia el interior de la escuela, sobre todo a partir de las pedagogías institucionales y libertarias. Las corrientes críticas en la sociología, en la politología y algunas corrientes historiográficas insistieron en que esta relación directa y positiva entre educación y sociedad era justamente la contraria a la que los ilustrados, los liberales y sus sucesores imaginaron y organizaron. Mientras la escuela sostenía que distribuía conocimientos para todos, los estudios teóricos y empíricos demostraban que la escuela era una poderosa agencia destinada a preservar al orden social de manera desigual e injusta (Bourdieu y Passeron, 1977; Baudelot y Establet, 1974; Althusser, 1984). Los conocimientos que parecían neutrales eran en realidad discriminadores. El fracaso escolar era un objetivo oculto de las escuelas, por lo cual el hecho de que ocurriera debía considerarse más bien un éxito. Las escuelas eran agencias de la ideología dominante, que distribuían valores útiles para los grupos de poder. Los apóstoles-docentes fueron estigmatizados como agentes de políticas injustas. En suma: esa escuela "neutral" no existía. Entre los teóricos críticos creció el consenso sobre el servicio que la escuela prestaba a la reproducción de las relaciones de dominación en las sociedades capitalistas y en los socialismos reales. Todo esto conducía, según planteaban los críticos, a la simplificación y automatización del hombre (Marcuse, 1986).

Tales teorías son conocidas con el nombre de **reproductivistas** en tanto que postulan que la escuela no es palanca de transformación sino un mecanismo para reproducir el orden de la injusticia actual. Paradójicamente, a pesar de su rabiosa crítica, siguieron sosteniendo una relación directa entre sociedad y escuela, aunque de sentido contrario a la que proclamaban Sarmiento y otros: la educación era sólo lo que los grupos dominantes de la sociedad querían que fuera y servía para que se aceptara generalizadamente el orden de cosas existente.

Esta desconfianza y cuestionamiento crecientes no eran patrimonio exclusivo de los pedagogos. Más bien; estas críticas emergieron dentro de cambios políticos, sociales y culturales más generales.

Por una parte, entre los 60 y los 70 sectores juveniles de países occidentales realizaron nuevas experiencias, en busca de formas alternativas de vida que fueron mal consideradas por los valores "oficiales" de la cultura. En países de alta estructuración como los Estados Unidos y los de Europa Occidental, los jóvenes rechazaron el futuro diseñado para ellos y se lanzaron a una búsqueda de formas de vida propias que combinaron elementos de críticas culturales, políticas, sexuales, etc. Una de las formas más visibles de tal intento fue la cultura hippie. Otras formas –fragmentarias, momentáneas a veces– fueron la prédica por el retorno a la naturaleza, el espiritualismo orientalista, el pacifismo, las formas de vidas comunales, la liberación sexual, etc. (Colom y Mélich, 1994).

En, esos países, pero sobre todo en América Latina, esta disconformidad con el ordenamiento social se tradujo también en actitudes políticas abiertamente opositoras al statu quo, y productoras de nuevas utopías. Algunas, como los movimientos universitarios de 1968, conmovieron profundamente los cimientos del sistema educativo tradicional. Otros, como la organización de la disidencia política y el crecimiento de las izquierdas, subordinaron la acción educativa a la esfera política: sin revolución no habría cambios significativos en la escuela (Blackburn y Cockburn, 1969). En el caso de las pedagogías latinoamericanas herederas del pensamiento de Paulo Freire, el rechazo al sistema educativo tradicional' avanzó hasta conformar una pedagogía alternativa, la **pedagogía de la liberación**.

Las experiencias disidentes corrieron diversa suerte. Algunos de sus protagonistas fueron violentamente aniquilados, otros sobrevivieron cercenados, otros se readaptaron. No está de más recordar que algunos lograron parte de sus objetivos, como pasó con la gestión de Paulo Freire al frente de la Comuna de San Pablo entre 1989 y 1993. Lo cierto es que las expectativas y los proyectos de futuro cambiaron radicalmente para algunos sectores. La resultante global fue una pérdida de legitimidad de los modelos de vida, comunicación y sensibilidad que los padres transmitían a sus hijos.

En nuestro país, salvo en ciertos rasgos de la vida comunitaria en El Bolsón y en localidades cordobesas, no encontramos comunas independientes de vida alternativa como existen hoy en día en Berlín, donde desde el cuidado de los niños pequeños hasta la compra y utilización de los autos o herramientas se realiza de manera comunal con reglas propias diferentes a las de la sociedad global. Pero los efectos de deslegitimación de la familia tradicional autoritaria, de los roles fijos asignados a varones y mujeres, de los futuros diseñados y de los valores preestablecidos en la política y en la cultura se sienten en las nuevas generaciones.

POSINDUSTRIALISMO Y CAÍDA DEL MURO: NUEVAS CONDICIONES PARA LA ESCOLARIZACIÓN

Los cambios que describimos no son sino una pequeña parte de los muchos que se han sucedido en las últimas tres décadas. Algunos de ellos se reconocen como producto de la extensión de la tecnología, los medios de comunicación de masas y la informática; y sus efectos abarcan ámbitos que no se limitan sólo a las sensibilidades individuales o familiares³⁷. Podría decirse que estamos inscriptos en un nuevo ordenamiento social, en el que la crítica a los viejos modelos se ha generalizado aunque todavía coexistan las novedades y las tradiciones.

Otros ámbitos con profundas modificaciones son la economía y la forma de organización del trabajo. Algunos autores han dicho que estamos en los umbrales de la sociedad posindustrial o que, ya nos hallamos en ella (Touraine, 1973; Bell,

1990). ¿Qué significa estar en una era posindustrial? ¿Es una desaparición de la industria como tipo de actividad? ¿Es una transformación de la cultura, de la economía, de ambas? ¿Cómo se trasladan estas cuestiones al campo educativo?

El término **posindustrial** no plantea la desaparición del mundo industrial por sí mismo sino que presenta la evidencia de que éste –a partir de los procesos de innovación tecnológica– ordena cada vez menos la vida de los sujetos sociales. También se habla del **posfordismo**, como la forma de organización laboral que no supone ya la existencia de cadenas productivas o líneas de montaje en las que cada trabajador se especializaba en un segmento, sino la flexibilidad de los trabajadores para ocupar puestos laborales similares en mundos menos estables y más precarios. Para Robin Murray, un buen ejemplo de esta nueva forma productiva es la fábrica textil Benetton.

Sus confecciones son hechas por 11.500 trabajadores en el norte de Italia, de los cuales sólo 1500 trabajan directamente para la firma. El resto son empleados de subcontratistas en fábricas medianas. Las prendas se venden a través de 2000 negocios, todos franquicias. Benetton provee los diseños, controla la materia prima y el stock, y dirige lo que es producido a través de un sistema computarizado que le informa todos los movimientos que se producen diariamente en Europa, (Murray, 1992: 57).

Estos cambios sugieren revisar también la relación entre escuela y trabajo. Hasta hace poco, se creía que la mayor contribución de la escuela era formar obreros o técnicos capacitados en una especialidad, generalmente asociada a una rama de la industria. Los críticos reproductivistas también concibieron la relación escuela/trabajo como adecuación, aunque para ellos este ajuste fuera antidemocrático. Así, por ejemplo, se plantearon comparaciones entre la escuela y el orden de la fábrica (Fernández Enguita, 1989), se investigó cómo la escuela preparaba particularmente para obedecer la jerarquía laboral (Willis, 1986) o se planteó que los aprendizajes centrales en las escuelas pasaban más por el eje de acatar órdenes, de aprender la autoridad, que por la incorporación de los conocimientos transmitidos "explícitamente" para la participación formal (Apple y King, 1973). Si estas características de las escuelas parecían obedecer a que sus egresados engrosaban las filas de los sistemáticos trabajadores industriales, lo que sucede en la actualidad es que tales trabajadores cobran cada vez menos importancia numérica y estratégica ante la aparición de las máquinas que reemplazan el trabajo humano, automatizándolo. Como podría pensarse para el caso Benetton, los saberes más relevantes para organizar la producción no son los de saber manejar una empresa tradicional con 50 o 1000 obreros. Se requiere también la capacidad de diseño, iniciativa, monitoreo de las distintas etapas de la producción y la distribución, conocimiento de sistemas y software. Obviamente, estos saberes sólo se requieren en ciertos segmentos de la producción; pero los otros también se ven modificados por este cambio. ¿Será la escuela la misma en este contexto? ¿Y si lo es, sus relaciones con la sociedad no serán diferentes en tanto ésta ha cambiado radicalmente?

Hubo también cambios políticos muy significativos. La caída del Muro de Berlín en 1989 implicó la desaparición abrupta de las divisiones que habían atravesado la política internacional durante más de un siglo: comunismo-capitalismo, Este-Oeste, obreros-burgueses. En este nuevo marco, las luchas entre pobres y ricos aparecen muchas veces planteadas como el Norte contra el Sur, o incluidos versus excluidos. Las luchas parecen ya no tener un centro tan definido como antes, sino que se han pluralizado. Aparecen en la escena otros discursos que no hacen desaparecer a los anteriores de las cuestiones sociales sino que les dan nuevo significado. La ecología, las relaciones entre los sexos, la democratización de las sociedades, la coordinación de acciones contra los abusos de poder, los movimientos por los derechos humanos, movimientos de reforma urbana, complican el panorama que antes podía caracterizarse entre dos polos como los que nombramos más arriba. Esto tiene repercusiones también en el sistema político: es notoria la crisis de representatividad de los partidos. El concepto de hacer política ha desbordado a las estructuras de los partidos para plantearse también en una serie de movimientos sociales (Laclau y Mouffe, 1987).

Esta serie de cambios de diverso orden –económico, generacional, cultural, crisis de las autoridades– no podía ser comprendido desde una perspectiva estrictamente moderna. Un intento de construir una nueva perspectiva fue, y sigue siendo, el concepto de **posmodernidad**.

LA POSMODERNIDAD Y LA CRÍTICA DE LA SOCIEDAD TRANSPARENTE

Cuando se hace referencia a esta pérdida de legitimidad de los antiguos valores y formas de vida, una palabra aparece insistentemente: **posmodernidad**. La crítica a las formas de pensamiento modernas sobre la sociedad, que en algunos casos precedió y en otros sucedió a los cambios político-sociales, han venido configurando un movimiento teórico-cultural denominado posmodernidad. Si bien no hay definiciones unánimes, todos los que han pensado esta cuestión coinciden en destacar que la posmodernidad –como "fin de la modernidad", como "condición de vida", o como "fin de la sociedad transparente"– supone el desgaste de lo que ayer se tenía por cierto (Buenfil Burgos, 1992). Surgido originariamente en la arquitectura, donde consiste en un pastiche de distintos estilos, en una mezcla irreverente de programas y escuelas arquitectónicas, pasó pronto a muchos ámbitos de la teoría social donde se hizo rápidamente popular. Para algunos, la posmodernidad es un movimiento anti-moderno; para otros, es una radicalización de los propios planteos de la modernidad.

Volvamos un poco atrás para tratar de entender la magnitud de los cuestionamientos de este movimiento posmoderno.

Señalamos que las sociedades modernas intentaron organizarse según el principio de la razón. El legalismo fue uno de sus intentos más acabados en esta dirección³⁸. La sociedad, organizada racionalmente, era cognoscible, y podía volverse transparente: casi como si pudiéramos ver a través de ella todos sus recovecos, hasta dominarla por completo. Es lo que expresaba el panóptico como dispositivo para la regulación social. Pero además, se consideraba que la sociedad, a medida que progresaba la razón, progresaba con ella: a mayor ciencia, mayor bienestar y felicidad. Esa marcha ascendente de los pueblos en el camino de la razón se llamó **progreso**, y suponía que, más tarde o más temprano, todas las tribus del orbe alcanzarían el grado de civilización de los europeos. Esta era la base del optimismo pedagógico ya descrito.

El progreso mostraba un futuro en el que la sociedad alcanzaría un equilibrio final. Todas las propuestas daban seguridades y mecanismos que garantizaban esa racionalización. Los liberales planteaban que el mercado ordenaría con su mano invisible las actividades sociales (Macpherson, 1987); los socialistas decían que las contradicciones sociales se resolverían paulatinamente con leyes compensatorias y acciones sociales organizativas que tuvieran en cuenta las necesidades de todos (Gorz, 1989); los comunistas afirmaban que la eliminación de la Propiedad privada de los medios que generan riqueza haría desaparecer la principal contradicción de las sociedades: la división en clases (Kalinin, 1953); los conservadores creían que el progreso y la sociedad sin problemas se lograrían con la restauración de los valores jerárquicos que garantizaran un orden a la sociedad (Romero y Romero, 1978). Muchos de ellos plantearon que la escuela era fundamental para estos nuevos proyectos sociales, como difusora del nuevo orden racional (Santoni Rugiu, 1980).

Esta imagen de la sociedad transparente y del progreso parece difícil de sostener después de los cambios sociales, culturales y políticos señalados. Gianni Vattimo, es un filósofo italiano que ha pensado cómo las nuevas formas de subjetividad que nacen de estos cambios han impactado en las imágenes que la sociedad tiene acerca de su futuro. El planteo central de Vattimo es que en las sociedades occidentales ya no puede sostenerse la vieja concepción moderna: la sociedad transparente. Por "sociedad transparente" entiende la imagen-objetivo en la que dominaba la idea del progreso racional. Por otra parte, las soluciones se buscaban en un piso de estabilidad, en un marco de progreso ordenado. Todas ellas, racionalmente, planteaban que tomando determinadas medidas se llegaría a los resultados deseados (Vattimo, 1986).

Vattimo ha destacado que la proliferación de los medios de comunicación en las sociedades industriales y posindustriales, más que llevar a la sociedad a una mejor y mayor información acerca de sí misma (transparencia), produce una multiplicación indomable de mensajes (opacidad). Para Vattimo, las posibilidades de emancipación vienen justamente de "lo opaco" (la jungla de mensajes y sus contradicciones) y no de "lo transparente" que, por lo demás, nunca fue tal.

Por otra parte, los sueños de la sociedad transparente eran sueños de redención

social: las soluciones eran para todos, los caminos propuestos eran para la sociedad completa y, en última instancia, para todas las sociedades. El supuesto de todas estas coincidencias modernas era que había un principio racional que explicaba el orden existente y al mismo tiempo mostraba los caminos a seguir. Para estos racionalistas, la mirada se extendía hacia el futuro, en contraste con la cultura medieval que ponía el acento en el pasado y en la transmisión de una cultura inmutable (Badiou, 1982).

La crítica de la sociedad transparente plantea que las sensibilidades de las nuevas generaciones tienen una sintonía diferente, incapaz de ser abarcada por las sociedades modernas. Ya no se trata de una imagen futura de sociedad mejor (modernidad), tampoco de una, imagen pasada que hay que conservar (medievalismo), sino de reconocer que la imagen de "una realidad ordenada racionalmente sobre la base de un fundamento... es sólo un mito 'tranquilizador' propio de una humanidad todavía bárbara y primitiva" (Vattimo, 1990; 82). Esto es, la posibilidad misma de estas imágenes perspectivas se encuentra cuestionada. Y con la negación de esta posibilidad caen los sueños de redención social completa y aparecen las sociedades pequeñas, las complicidades multiplicadas. Ya no puede sostenerse que la cultura es una, sino que se identifican identidades más locales, nuevas "tribus" en las ciudades, identidades que combinan lo tradicional étnico africano con músicas sintetizadas: la hibridación a la que nos referimos en el capítulo que abre este libro.

Así, se hace difícil plantear generalidades para las sociedades y, por ende, para la educación. La crítica a la sociedad transparente no dice que la idea de sociedad transparente es buena o mala, sino que es una ficción; y discute la posibilidad de que un solo principio pueda explicar, conducir o transformar una sociedad. En esta visión, no hay un sólo tipo de vinculación transparente entre escuela, política y sociedad, sino múltiples articulaciones opacas, fragmentarias y dispersas.

LAS ESCUELAS BUSCAN UN LUGAR EN EL MUNDO: ¿QUEDARÁ ESPACIO PARA UN MITO TRANSFORMADOR?

Es bastante difícil plantear cómo sería una sociedad organizada completamente según la visión posmoderna. En el campo en el que la posición posmoderna tiene más convicciones acumuladas es en el de la crítica a las ilusiones del ayer. Cuando se ha intentado plantear las nuevas reglas de las sociedades posmodernas, uno de sus principales voceros, Jean-Francois Lyotard dijo que "se apunta a una política en la cual serán igualmente respetados el deseo de justicia y el de lo desconocido" (Lyotard, 1984; 119). Lyotard plantea que la caída de esas imágenes-persas tiene un efecto liberador: no debemos guiarnos por la ficción de un progreso dudoso. Conocer que los sueños, sueños son según algunos posmodernos- nos ayuda a tener una postura no absolutista frente a las

posibilidades del conocimiento y del futuro de las sociedades. Aquí el posmodernismo, como postura que intenta comprender los recientes cambios en las sociedades occidentales desarrolladas, aparece como un nuevo "mito transformador".

Otras versiones, sin embargo, han planteado que la caída de los grandes ideales de progreso y redención de la humanidad equivale a la caída de **todo** proyecto utópico. En estas versiones, la posmodernidad se acercaría más a una etapa disolutoria, descreída de las posibilidades de transformación y vacía. A esta segunda postura –que es la más popularizada por los Medios de comunicación– la denominamos "mito desalentador". Quizás convendría leer el bestseller de Douglas Copeland, **Generación X**, pos-posmoderno, protagonizado por tres jóvenes que lo único que piden es que los dejen tranquilos, con pocas expectativas y poco consumo. Muestra uno de los efectos más crudos de nuestras condiciones de vida actual: el darse por vencido.

Denominamos ambas posibilidades como "mitos" en tanto son posiciones que dan fuerza a ciertas creencias. No creemos que los mitos sean verdades o mentiras en sí mismos: más bien, lo que importa es que nos impulsan a creer y hacer cosas³⁹.

El mito desalentador induce al pesimismo pedagógico. Este pesimismo puede tener varias manifestaciones. El discurso conservador volverá a argumentar (tal como lo hizo un siglo atrás) que hay gente que no es educable o lo es de manera limitada; revolucionarios desengañados plantearán la impotencia de la escuela ante los desafíos sociales y políticos o, definitivamente, la inutilidad de tales desafíos. Algunos maestros decepcionados plantearán el abandono y la renuncia a su tarea, o entablarán una relación cínica, cuando no sádica, con su trabajo y sus alumnos.

La posición pedagógica que se deduce del mito transformador es el optimismo localizado, expresado en las nuevas teorías de la resistencia y en las teorías pedagógicas críticas. Para eso, como ya dijimos en otros capítulos, hay que sacarse la piel de cordero, de víctimas pasivas, y destituir a nuestros ídolos. Esta es una experiencia dolorosa, pero ineludible para recuperar también nuestros márgenes de libertad, nuestros espacios de decisión, para inscribirnos en otros lugares en la estructura. Quizás lo que hemos denominado "el malestar de la cultura pedagógica" es aquello para lo que todavía no tenemos las palabras y los conceptos. Hay que crear nuevas palabras y nuevos vínculos para nombrar todo lo que nos está pasando, y para poder habilitar nuevas experiencias.

Esto no depende solamente de buenas voluntades, es obvio. El proceso de desinversión educativa vivido en los últimos años ha producido una pobreza no sólo material sino también simbólica de lo escolar, cada día más atada a sobrevivir. Este fenómeno de quietismo de la vida escolar no es únicamente argentino. En Alemania, aparecen quejas públicas de formadores de maestros que plantean que sólo el 10% de los docentes se comportan de manera innovadora. Esta cuestión se agrava en una situación como la nuestra, donde el docente está

obligado a tener varios trabajos para sobrevivir o donde sus iniciativas son muchas veces desalentadas (Braslavsky y Birgin, 1993). La cuestión de la pobreza simbólica (de ideas, creatividad, independencia, proyectos, discusiones) fue definida por Roland Barthes como "a simbolía", característica que acompaña a la desestructuración de las sociedades (Barthes, 1986). Pero nosotros queremos pensar que toda' vía es posible, en la búsqueda por mejores condiciones de trabajo, producir respuestas nuevas, imaginar otros mundos posibles.

Enfrentarse con "los restos del naufragio" (Colom y Melich, 1994) como se ha denominado a la pérdida de la confianza ciega en la escolaridad, requiere ver que la sociedad ha cambiado profundamente, y que la escuela tiene que cambiar, si no quiere quedar girando en el vacío. Y que también hay que repensar su lugar en el mundo. Sostener una posición posmoderna relativamente optimista implica ver que la relación educación/sociedad no es ya la promesa automática **más educación = mejor sociedad**. Pero también hay que destacar que, si es cierto que la crítica posmoderna libera a la escuela de este peso, tampoco la desresponsabiliza de lo que pase en la sociedad. Habría que avanzar hacia optimismos locales, puntuales, situacionales, partiendo de una posmodernidad vista más como posibilidad que como peligro.

Hemos recorrido una serie de conceptos que nos parecen útiles para pensar, en esta dirección, otras prácticas, y para empezar a imaginar otros lugares para la escuela. Quisimos enriquecer nuestra cultura pedagógica, a partir de las preguntas que surgen de este momento cultural, con conceptos desarrollados en otros campos, revisando las nociones de cultura, sujeto, poder, las teorías filosóficas y sociológicas de la posmodernidad. Sabemos que una escuela que no se crea el templo del saber es una tarea a imaginar. No tenemos experiencias previas sobre ella. Seguramente hay muchas microexperiencias que nos pueden orientar sobre cómo incluir otros contenidos, cómo procesar mejor los conflictos, cómo construir una autoridad más democrática. Pero quizás no exista (nosotros al menos no lo conocemos) un modelo institucional probado y extendido sobre el cual apoyarnos. Ojalá este libro sea un pequeño aporte para empezar a imaginarlo.

CITAS:

33. En el caso sueco, se exigía la lecto-escritura para casarse. Si bien esta condición no implicaba la obligatoriedad escolar, produjo en este país uno de los desarrollos más tempranos de la alfabetización (Graff, 1986).

34 Por lo demás, ha sido revisada hace pocos años por la pedagoga Adriana Puiggrós (1990), y a su obra remitimos.

35 Algo similar puede verse en los intentos de introducir los Consejos de Escuela como participación de la sociedad civil. Después de impulsarlos, Sarmiento y Roca, entre otros, no reconocieron como benéficos sus productos, y terminaron relegándolos al olvido o suprimiéndolos. Estamos hablando de fines del siglo pasado, pero también podría pensarse la pertinencia de estas afirmaciones para las experiencias recientes en distintas provincias del país.

36 En realidad, más que de laicismo habría que hablar de religiosidad restringida, porque la ley sólo proscribía la enseñanza de la religión dentro del horario escolar.

37 Sobre sus efectos nos hemos detenido en el primer capítulo.

38. Ver capítulo titulado "Te llevo bajo mi piel: el poder en la escuela".

39 Nos alejamos aquí de la concepción de Barthes de las Mitologías, que sostiene el carácter ideológico, entendido como falsa conciencia, de los mitos; preferimos la opción de Laclau (1990) de los mitos como experiencias constitutivas de los sujetos.

Edgar Morin

LA CABEZA BIEN PUESTA.

↪ Repensar la reforma ↩
↩ Reformar el pensamiento ↪

Ediciones Nueva Visión
Buenos Aires

Capítulo 4

APRENDER A VIVIR

Quiero enseñarle a vivir.

ROUSSEAU, Emilio

Queremos ser los poetas de nuestra propia vida y, primero, en las cosas más pequeñas.

Nietzsche

Como decía de manera excelente Durkheim, el objeto de la educación no es darle al alumno cada vez mayor cantidad de conocimientos sino

constituir en él un estado interior y profundo, una especie de polaridad del alma que lo oriente en un sentido definido no sólo durante la infancia sino para la vida.¹

Esto significa indicar que aprender a vivir necesita no sólo de conocimientos sino de la transformación, en el propio estado mental, del conocimiento adquirido en sapiencia² y la incorporación de esta sapiencia a la vida. Eliot decía: "¿Cuál es el conocimiento que perdemos en la información, cuál es la sabiduría (*wisdom*) que perdemos en el conocimiento?" En la educación se trata de transformar la información en conocimiento, de transformar el conocimiento en sapiencia y hacerlo orientándose hacia las finalidades que definimos aquí.

LA ESCUELA DE VIDA Y LA COMPRENSIÓN HUMANA

Cuando consideramos los términos "cultura de las humanidades", hay que pensar en la palabra "cultura" en su sentido antropológico: una cultura proporciona los conocimientos, valores, símbolos que orientan y guían las vidas humanas. La cultura de las humanidades fue, sigue siendo y tiene que convertirse en una preparación para la vida, pero no para una elite sino para todos.

Literatura, poesía y cine tienen que ser considerados no solo ni principalmente como objetos de análisis gramaticales, sintácticos o semióticos, sino como escuelas de vida y esto en múltiples sentidos:

- Escuelas de la lengua, que revela todas sus cualidades y posibilidades a través de las obras de los escritores y de los poetas y permite que el adolescente, que hace suya su riqueza, se exprese plenamente en su relación con los demás.
- Escuelas, como dijimos en el capítulo anterior, de la cualidad poética de la vida y, correlativamente, de la emoción estética y del asombro.
- Escuelas del descubrimiento de uno mismo en las que el adolescente pueda reconocer su vida subjetiva a través de las de los personajes de las novelas o de las películas. Puede descubrir la revelación de sus aspiraciones, de sus problemas, de sus verdades, no sólo en un libro de ideas sino también, a veces más profundamente, en un poema o en una novela. Los libros son "experiencias de la verdad" cuando nos muestran y le dan forma a una verdad ignorada, oculta, profunda, informe, que llevábamos en nosotros. Esto nos proporciona la doble fascinación de nuestra verdad en el descubrimiento de una verdad externa a nosotros, que se acopla a nuestra verdad, se incorpora a ella y se vuelve nuestra.³ A veces hay obras, como *Une saison en elife*, que, de acuerdo con las palabras de Heráclito sobre la pitia de Delfos, "no afirma, no oculta, pero sugiere". ¡Qué hermoso es ayudar para que se realicen estos descubrimientos!
- Escuelas de la complejidad humana. Retomamos aquí lo que habíamos señalado en el capítulo anterior, porque el conocimiento de la complejidad humana forma parte del conocimiento de la condición humana y, al mismo tiempo, este conocimiento nos inicia en la vida con seres complejos y en situaciones complejas.

Como sabemos desde Shakespeare y como dice Geneviève Mathis, "una sola obra literaria oculta un infinito cultural que incluye ciencia, historia, religión, ética...".⁴ La novela extiende el reino de lo decible a la complejidad infinita de nuestra vida subjetiva, utiliza la extrema precisión de la palabra, la extrema sutileza del análisis

para traducir la vida del alma y del sentimiento. En la novela o en una película, reconocemos los momentos de verdad del amor, el tormento de las almas destrozadas y descubrimos las inestabilidades profundas de la identidad, como en Dostoievsky, la multiplicidad interna de una misma persona, como en Proust y, como en Papá Goriot o La guerra y la paz, la transformación de los seres, enfrentados al destino social o histórico, llevados por el torrente de los acontecimientos que pueden hacer de nosotros héroes, mártires, cobardes, verdugos. En la novela, en el teatro, en el cine, nos darnos cuenta de que el homo sapiens es, al mismo tiempo e indisolublemente, homo deienens. En la novela, el cine, el poema, la existencia despliega su Miseria y su grandeza trágica, con el riesgo del fracaso, del error, de la locura. En la muerte de nuestros héroes experimentamos por primera vez la muerte. Por lo tanto, en la literatura la enseñanza sobre la condición humana puede tomar forma viviente y activa para que cada uno vea con mayor claridad su propia vida. El adolescente no necesita literatura diluida, de esa que llaman "para la juventud": como dice Yves Bonnefoy, "estos jóvenes esperan que grandes signos cargados de misterio y de gravedad se levanten delante de ellos, que saben bien que dentro de poco van a tener que afrontar el misterio y la gravedad de la vida."⁵ En este caso, el filósofo y el psicólogo tendrían que confirmar que todo individuo, incluso el que está más encerrado en la más banal de las vidas, constituye en sí mismo un cosmos, como indicamos en el capítulo 3, p. 39

- Escuelas de la comprensión humana. Durante la lectura o el espectáculo cinematográfico, la magia del libro o de la película nos hace comprender lo que no comprendíamos en la vida cotidiana. En esta vida de todos los días percibimos a los otros sólo de una manera exterior, en tanto que en la pantalla y a través de las páginas de un libro se nos aparecen en todas sus dimensiones, subjetivas y objetivas.

La literatura es "la única que sabe representar y elucidar las situaciones en las que la comunicación no es posible, las situaciones de encierro en uno mismo, las equivocaciones cómicas o trágicas. El lector también descubre las causas de los malentendidos y pretende comprender a los incomprendidos" (Genevieve Mathis).⁶

Podemos comprender que no debemos reducir un ser a la parte más pequeña de él mismo ni al fragmento peor de su pasado. Mientras en la vida cotidiana somos apresurados cuando calificamos de criminal al que cometió un crimen, reduciendo todos los otros aspectos de su vida y de su persona a este único rasgo, descubrimos en sus múltiples aspectos a los reyes gánsters de Shakespeare y a los gánsters reyes de las películas legras. Podemos ver cómo el criminal se transforma y se redime como Jean Valjean y Raskolnikov. Al que le repugna el vagabundo con el que se encuentra en la calle, simpatiza de todo corazón con el vagabundo Carlitos. Mientras en la vida cotidiana somos casi indiferentes ante las miserias físicas y morales, cuando leemos una novela o vemos una película sentimos conmiseración, piedad y bondad.

Allí podemos aprender las lecciones más importantes de la vida, la compasión frente al sufrimiento de todos los humillados y la verdadera comprensión.

Literatura, poesía, cine, psicología, filosofía, tendrían que converger para volverse escuelas de la comprensión. La ética de la comprensión humana constituye, sin duda, una exigencia clave de nuestros tiempos de incompreensión generalizada: vivimos en un mundo de incompreensión entre extranjeros pero también entre los miembros de una misma sociedad, de una misma familia, entre los miembros de una pareja, entre hijos y padres. Podemos preguntarnos si las claves psicoanalíticas, difundidas de manera dogmática y reductora en nuestra cultura (complejo de inferioridad, de edipo, paranoia, esquizofrenia, sadomasoquismo, etc.) no agravan la incompreensión al crear una inteligibilidad reductora.

No basta con explicar para comprender, como lo mostró Dilthey. Explicar es utilizar todos los medios objetivos de conocimiento, insuficientes para comprender el ser subjetivo. La comprensión humana nos llega cuando sentimos y concebimos a los humanos en tanto sujetos. Ella nos vuelve abiertos a sus sufrimientos y sus alegrías; nos permite reconocer en los demás los mecanismos egocéntricos de auto-justificación que están en nosotros, así como las retro-acciones positivas (en el sentido cibernético del término) que hacen que las discusiones más mínimas degeneren en conflictos inexpiables. A partir de la comprensión es posible luchar contra el odio y la exclusión.

Para afrontar la dificultad de la comprensión humana habría que recurrir no a enseñanzas separadas sino a una pedagogía conjunta que agrupe al filósofo, al psicólogo, al sociólogo, al historiador, al escritor y esto se conjugaría con una iniciación en la lucidez.

LA INICIACIÓN EN LA LUCIDEZ

La iniciación en la lucidez es inseparable de una iniciación en la omnipresencia del problema del error.

Hay que enseñar, y desde la escuela primaria, que toda percepción es una traducción reconstructora que lleva a cabo el cerebro, a partir de las terminales sensoriales, y que ningún conocimiento puede lograrse sin la interpretación. A partir de testimonios contradictorios sobre un mismo acontecimiento, por ejemplo un accidente de autos, podemos mostrar que puede haber falsas percepciones que, a veces, tienen racionalizaciones alucinatorias. Podemos ilustrar casos de percepción imperfecta, por rutina o por una atención mínima, por desatender a un detalle al que se juzgó insignificante, por una interpretación apurada de un elemento poco habitual y, sobre todo, por una insuficiente visión del conjunto o una falta de reflexión. Hay que ilustrar los casos de rememoración demasiado segura, que se autoconfirman en la-repetición de un recuerdo deformado. Asimismo, hay que indicar que una

búsqueda de inteligibilidad demasiado débil lleva a ignorar la significación de un hecho o de un acontecimiento, en tanto que una búsqueda demasiado fuerte de inteligibilidad lleva a un error racionalizador que altera esta significación. Se darán ejemplos de decisiones desastrosas, que se tomaron no sólo por imprevisión, cinismo o flaqueza en la responsabilidad, sino también a través de procesos psíquicos de racionalización absurda o de ocultación inconsciente, destinados a preservar nuestra tranquilidad de espíritu.

Progresivamente, en la enseñanza secundaria, podremos revelar la oposición entre la racionalización, sistema lógico de explicación pero carente de fundamento empírico, y la racionalidad, que se esfuerza por unir la coherencia con la experiencia y, en la enseñanza superior, se analizarán los límites de la lógica y de las necesidades de una racionalidad no sólo crítica sino autocrítica.

De esta manera se pasará de la psicología del conocimiento y de la aplicación permanente a uno mismo de esta psicología, a la epistemología y al conocimiento crítico del conocimiento, que apelará a las ciencias cognitivas, por mal agrupadas que estén.

El aprendizaje de la autoobservación forma parte del aprendizaje de la lucidez. La aptitud reflexiva de la mente humana, que la vuelve capaz de considerarse a sí misma, desdoblándose, esta aptitud que algunos autores como Montaigne o Maine de Biran ejercieron de manera admirable, debería ser impulsada y estimulada en todos. Habría que enseñar de manera continua cómo cada uno produce la mentira a uno mismo o self-deception. Habría que dar todo el tiempo ejemplos de cómo el egocentrismo autojustificador y el otro como chivo emisario nos llevan a esta ilusión y cómo ayudan en este proceso las selecciones que produce la memoria, que eliminan lo que nos molesta y embellecen lo que nos da ventajas (esto podría hacerse por medio de un diario que se escribiera todos los días y la reflexión sobre los hechos vividos).

Finalmente, habría que mostrar que el aprendizaje de la comprensión y de la lucidez, no sólo no termina nunca sino que hay que volver a empezar sin cesar (regenerarlo).

LA INTRODUCCION EN LA NOOSFERA

Lamentablemente, no existe todavía una noología, ciencia consagrada a la esfera de lo imaginario, de los mitos, de los dioses, de las ideas,⁷ es decir, la noosfera.

Con nuestras creencias y nuestra fe alimentamos los mitos o ideas que surgen en nuestras mentes y estos mitos o ideas toman consistencia y poder. No sólo poseemos ideas, también somos poseídos por ellas, somos capaces de morir o matar por una idea.

De manera que habría que poder ayudar a las mentes adolescentes a moverse en la noosfera (mundo viviente, virtual e inmaterial constituido por la información, las representaciones, los conceptos, las ideas, los mitos que disponen de una relativa autonomía y, al mismo tiempo, dependen de nuestras mentes y de nuestra cultura). Ayudarlos a instaurar la convivencia con sus ideas sin olvidar nunca la necesidad de mantenerlas en su papel mediador impidiendo que se confundan con lo real. Las ideas no son solamente medios de comunicación con lo real, pueden convertirse en medios de ocultación. El alumno tiene que saber que los hombres no matan solamente en la noche de sus pasiones sino también en la luz de su racionalización.

LA FILOSOFÍA DE LA VIDA

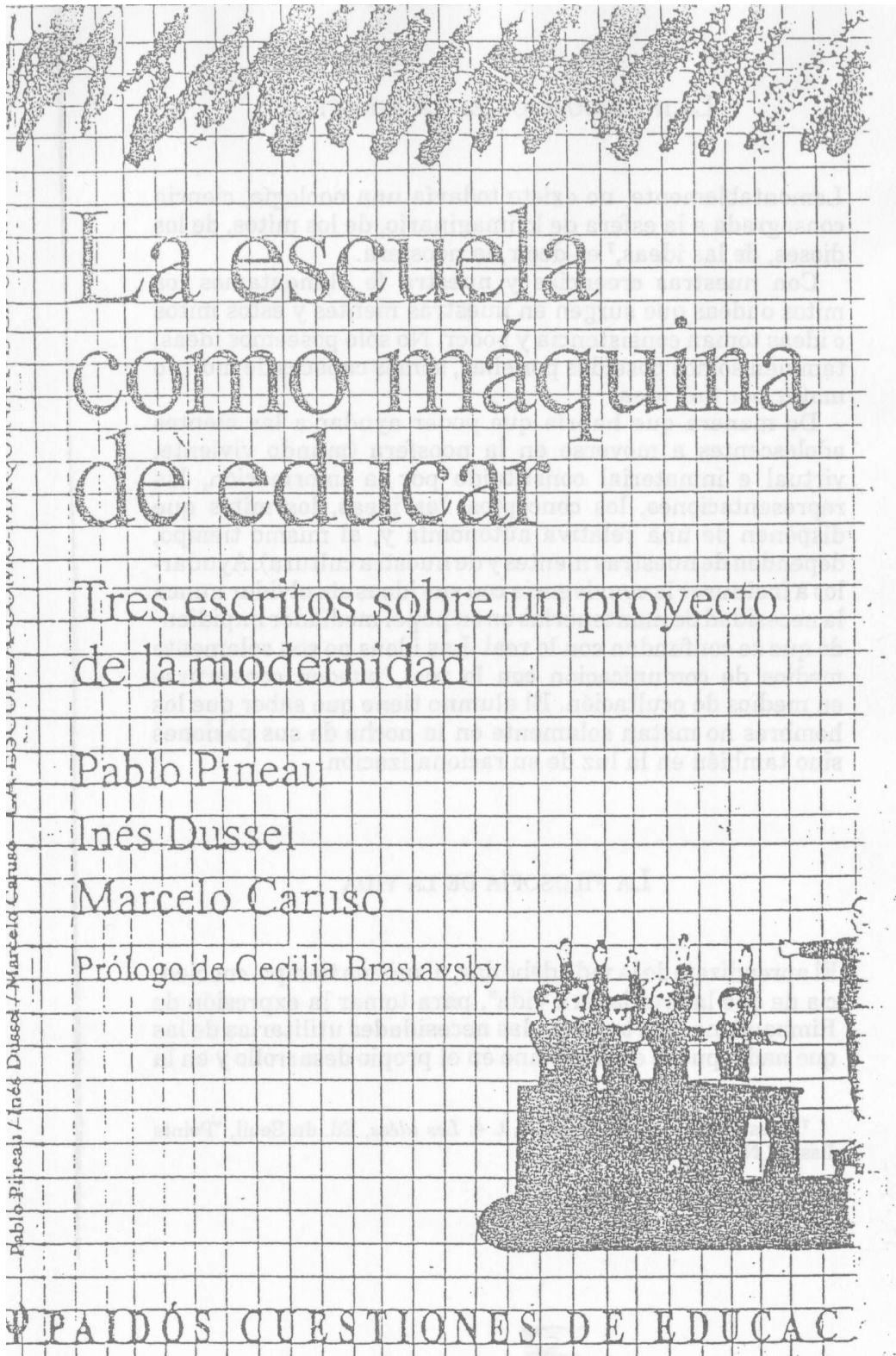
El aprendizaje de la vida debe dar, al mismo tiempo, conciencia de que la "verdadera vida", para tomar la expresión de Rimbaud, no está tanto en las necesidades utilitarias de las que nadie puede escapar sino en el propio desarrollo y en la calidad poética de la existencia, de que para vivir cada uno necesita, simultáneamente, lucidez y comprensión y, con mayor amplitud, la movilización de todas las capacidades humanas.

La enseñanza de la filosofía podría revitalizarse para el aprendizaje de la vida. Entonces, podría proporcionar, a modo de viático, los dos productos más preciados de la cultura europea: la racionalidad crítica y autocrítica que, justamente, permite autoobservarse y permite la lucidez y, por otra parte, lo que aparecerá en el próximo capítulo: la fe incierta.

De esta manera, la filosofía volvería a encontrar su gran y profunda misión al contribuir a la conciencia de la condición humana y al aprendizaje de la vida. Como lo indican los gabinetes y los cafés de filósofos, la filosofía concierne a la existencia de cada uno y a la vida cotidiana. La filosofía no es una disciplina, es una potencia de interrogación y de reflexión sobre los conocimientos y sobre la condición humana y, también, sobre los grandes problemas de la vida. En este sentido, el filósofo debería estimular la aptitud crítica y autocrítica, fermentos irremplazables de la lucidez y alentar la comprensión humana, tarea fundamental de la cultura.

CITAS

1. *L'Evolution pédagogique en France*, PUF, 1890, p. 38.
2. Palabra antigua que tiene el sentido de "sabiduría" y "ciencia".
3. Permítanme una confidencia sobre la relación entre el libro y la vida: nunca dejé de interesarme por la vida, pero los libros fueron omnipresentes en mi vida y actuaron sobre ella. El libro siempre estimuló, aclaró, guió mi vida y, recíprocamente, mi vida, que nunca dejó de plantear preguntas, no dejó nunca de apelar al libro.
4. "La complexité au coeur de l'enseignement des lettres", comunicación en el Congrès interlatin pour la pensée complexe, Río, septiembre de 1998.
5. "L'enseignement de la poésie", en *Quels savoirs enseigner dans les lycées*, Ministerio de Educación Nacional, CNDP, París, 1998.
- 6 Op. cit.
7. Véase E. Morin, *La Méthode*, t. 4: *Les idées*, Ed. du Seuil, "Points Essais" N° 303.



A MODO DE INTRODUCCIÓN

La escuela moderna como modelo para armar

Los planes educativos del Restaurador nunca fueron demasiado rumbosos. Meter a los pobres en el colegio le parecía autoritarismo, lo cual no dejaba de sonar delicioso en su boca. "Esto solo les quita el tiempo para buscarse el sustento y ayudar a sus padres", escribía desde Southampton a su amiga Pepita Gómez una estanciera pudiente que vivía en la calle Potosí. [...] ¿De qué sine la escuela?, se preguntaba. Sólo para llenar la cabeza del poverío con apetitos incontrolables, camino que fatalmente le conducía a la vagancia y al crimen.

EDUARDO BELGRANO RAWSON,
Noticias secretas de América

La instrucción primaria dada al pueblo más bien fue perniciosa. [...] No pretendo que deba negarse(la) al pueblo, sino que es un medio impotente de mejoramiento comparado con otros, que se han desatendido.

JUAN BAUTISTA ALBERDI
*Bases y Puntos de partida para la Organización
Política de la República Argentina*

En la Argentina de la primera mitad del siglo XIX, como en muchos otros países del globo de ese entonces, había pocas escuelas, y como muestran estas citas su difusión era considerada peligrosa para los pobres y un lujo de los ricos. Pensadores tan disímiles como Rosas y Alberdi coincidían en este punto. Menos de medio siglo más tarde, sin embargo, la escuela pasó a ser parte obligada del paisaje, pilar de la República y sustento del progreso. Sarmiento, Avellaneda, Roca, Estrada: los estadistas de fines del siglo pasado divergían en muchísimos puntos pero se unían en el consenso de difundir la escolarización.

¿Cómo fue posible que la escuela se convirtiera en la agencia educativa por excelencia? ¿Cómo se volvieron impensables otras formas masivas de educación? ¿Cómo fue que la escuela logró canalizar tantas promesas y esperanzas en tan poco tiempo, siendo que poco antes se encontraba en un medio social y político que le era, al menos, escéptico? Tales son las preguntas que quisiéramos desarrollar a lo largo de este libro. Los trabajos aquí presentados intentan proporcionar una perspectiva de la educación moderna y de la escuela como su principal agencia que desea restituir esta sensación de extrañeza, de artificialidad, para lectores que hemos crecido en sociedades dónde la presencia de escuelas no solo es lo más natural del mundo, sino que su ausencia es vista como una falta, defecto o desatención. Algo ha pasado entre la negativa a establecer escuelas por parte de Rosas, Alberdi y muchos de sus coetáneos, y nuestra actitud de familiaridad y convivencia frente a la escuela moderna.

La escuela moderna no ha sido una opción inevitable en la historia occidental. Es más, su historia es la historia de una apuesta política y cultural, de un proyecto formativo que no era para nada evidente ni necesario para los contemporáneos. Antes del siglo XIX, la escuela era un objeto extraño para grandes capas de la población: para los más pobres porque no la conocían, y para los más ricos porque existían formas más o menos privadas e individuales de enseñanza. La forma educativa que llamamos "escuela" estaba –en el mejor de los casos– asociada a la cultura "alta" –como gusta llamarse a sí mismo el saber elaborado–; era casi una dependencia de la universidad y, por ello, abarcaba un segmento muy acotado de la población. Si hasta principios del siglo XIX había algo llamado "experiencia escolar", esta era una presencia limitada en el tiempo y para unos pocos.

La escuela moderna nació como una "máquina de educar": una tecnología replicable y masiva para aculturar grandes capas de la población, similar a las máquinas tejedoras que empezaban a producir textiles en masa. Aunque no todas las pedagogías del siglo XIX coincidieron en la metáfora industrial o tecnológica para hablar de la escuela (para muchos humanistas, "máquina" era una mala palabra), sin embargo todas compartieron el hecho de concebirla como un artefacto o invención humana para dominar y encauzar la naturaleza infantil. La promesa de alcanzar los fines propuestos con la aplicación de la mejor tecnología es uno de los ejes articuladores de la pedagogía moderna, a lo largo de una historia llena de conflictos, contradicciones e incoherencias, de derrotas y triunfos, de proyectos exitosos y de otros ineficaces y fallidos.

Abordar la historia de la educación desde esta perspectiva del extrañamiento con respecto a la forma escolar es un enfoque reciente dentro de la disciplina historiográfica, y como todo movimiento nuevo exige algunas precisiones. La historia de la educación empezó a escribirse en algunos países donde las

relaciones entre Estado e Iglesia eran particularmente estrechas, y era parte de la historia eclesiástica. En otros, el nuevo personal académico de las nacientes instituciones de formación docente –seminarios o escuelas normales– buscó realzar la importancia de lo escolar escribiendo su historia. Algunos universitarios ligados al liberalismo y al Estado moderno se interesaron en contar la historia de la educación como agencia de progreso y como producto de las tradiciones de la ilustración y del progreso. Todas estas producciones en historia de la educación –fundantes para nuestro campo– se inscribían en la concepción de historia de la época pensada como la acción de grandes hombres e instituciones –sean eclesiásticos, pedagogos o políticos estatales– pero ninguna veía en lo escolar una invención moderna que había alterado centralmente las formas tradicionales de la transmisión y recreación de la cultura.

Con la consolidación de las ciencias sociales –sociología, economía; politología, demografía, etcétera– emergió a partir de la década del sesenta un malestar frente a esas formas de la escritura histórico-educativa. Para los cultores de este nuevo enfoque, si la historia de la educación deseaba ingresar en una etapa considerada "científica" o "sistemática", debía acudir a estas ciencias para explicar los efectos, las causas y las estructuras de la escuela moderna. A partir de esos años vemos entrar en el terreno de la historiografía histórico-educativa una serie de personajes, prácticas y movilizaciones que hasta ese entonces habían sido desatendidos. Por ejemplo, empezó a considerarse el movimiento docente (gremial y pedagógico), las fuerzas sociales y económicas (industriales, sindicatos, partidos políticos, iglesias diversas), los maestros que iban a las villas, y aparecieron los niños mismos como sujetos de esta red de instituciones. Se estudiaron con otra mirada el impacto de la inmigración, la evolución de las tecnologías del aula, los libros de texto; el equipamiento del aula, las fiestas patrias. La historia de la educación se convirtió en un área de múltiples estudios cruzados y de conexiones mucho más complejas que las que establecía la historia de la educación tradicional.

Esta versión de la historia de la educación comenzó a preocuparse por las articulaciones de lo educativo con el resto de las esferas de lo social (económica, política, social, cultural, ideológica, religiosa, artística, tecnológica, etc.) para poder dar cuenta de sí misma. De esta forma se abandonó una historia de la educación que construía como su objeto, en forma exclusiva y discreta, las ideas pedagógicas, las instituciones educativas, la legislación al respecto, la biografía de ciertos sujetos "ilustres", para dar lugar a una historia de la educación "social", que buscaba dar cuenta de lo educativo a partir de su inscripción en un relato mayor.

Puede decirse, sin embargo, que esta historia "social" también veía en cierto modo la escuela moderna como un objeto dado, casi natural. Así como para las ciencias sociales había una "sociedad" o una "esfera política", también había para esta investigación histórico-educativa una "educación" cuya historia debía ser contada

en vinculación con las transformaciones sociales. Estas versiones escribieron una historia de la educación en la convicción de que estaban contando una historia objetiva, analizando las relaciones empíricas que la escuela moderna establecía con la sociedad. Para esta versión, la escuela era más un objeto que una invención.

En este punto, el enfoque que proponemos en estos ensayos se distancia de esa historia "social" de la educación y recupera otros desarrollos teóricos e historiográficos recientes vinculados principalmente al postestructuralismo. Para nosotros, el tipo de relación que lo educativo y lo social establecen es contingente: pueden ser articulaciones de determinación, de traducción, de subordinación, de independencia, de ambivalencia, entre otras. Estas relaciones son objeto de discusión ya que no las concebimos como esenciales ni fijas, y mucho menos inmutables a través del tiempo y de las distintas sociedades. En otras palabras, no podemos sostener, como lo han hecho otras versiones, que la educación siempre "reproduce" la estructura clasista, "subordina" lo cultural a lo político, o es absolutamente autónoma de lo económico, sino que dichos argumentos deben ser analizados en tanto casos concretos con regularidades y particularidades propias. En diálogo y a diferencia de esa forma "objetivista" de escribir historia educativa de la historia social, nuestro posicionamiento implica asumir un punto de vista, una posición específica para contar una historia que no ve una relación necesaria y objetiva entre educación y sociedad. Nuestra pregunta por la invención de la escuela, por su no naturalidad, formula explícitamente una pregunta y un punto de vista desde el presente: la escuela es una de las formas posibles de la educación masiva, pero no su coronación necesaria. Restituir su novedad como forma histórica es también una forma de ayudar a imaginar otros desarrollos futuros para la escuela y la educación, interrogando sus dinámicas y su estructura para modificarla.

Las preguntas acerca de cómo es posible la aparición y consolidación de la escuela moderna son el eje subyacente de los tres escritos que aquí presentamos, y que buscan ubicarse en una intersección fértil y difusa de alimentación mutua entre la historia y la teoría. En ellos queremos exponer algunas visiones abarcadoras que de ninguna manera pretenden convertirse en textos tradicionales que expliquen la educación universal desde los egipcios hasta Internet (dicho sea de paso, esas historias generalmente se olvidaban tanto de la enorme masa de excluidos del saber elaborado dentro de esa cultura como de dos tercios de la humanidad que no son el occidente cristiano y que poseen tradiciones propias de transmisión de la cultura). Estos textos son productos de diversas etapas de nuestras formaciones e investigaciones, trabajos de seminario, reflexiones que creíamos necesarias en el marco de discusiones colectivas, o materiales para una cátedra.

Finalmente, esperamos que las reflexiones y coordenadas aquí presentes sirvan de guía para acceder al complejo mundo de la educación y de la escuela modernas y para animar a los lectores a continuar en este campo de saber que ha ayudado a transformar la escuela y la educación de objeto naturalizado a objeto de reflexión y de problematización. En las últimas décadas, como a comienzos del siglo pasado, nuevas voces, también desde lugares muy diversos, se han alzado para cuestionar la escuela. Claro que no es lo mismo: un siglo de triunfo escolar media entre ellos. Creemos que el análisis de ese derrotero permitirá una mejor comprensión de este debate actual. Por ello, esperamos que estos textos sean una entrada a la historia general de la educación moderna y que abran nuevos caminos para pensar nuestra realidad cotidiana e imaginar otros futuros.

PABLO PINEAU
Universidad Nacional de Luján (Argentina)

INÉS DUSSEL
Universidad de Wisconsin, Madison (Estados Unidos)

MARCELO CARUSO
Universidad Ludwig-Maximilian, Múnich (Alemania)

1. ¿POR QUÉ TRIUNFO LA ESCUELA?¹

o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo"

Pablo Pineau

Gibbon observa que en el libro árabe por excelencia, en el Alcorán, no hay camellos; yo creo que si hubiera alguna duda sobre la autenticidad del Alcorán bastaría esta ausencia de camellos para probar que es árabe.

J.L. BORGES, "Discusión"

Un profundo cambio pedagógico y social acompañó el pasaje del siglo XIX al XX: la expansión de la escuela como forma educativa hegemónica en todo el globo. En ese entonces la mayoría de las naciones del mundo legisló su educación básica y la volvió obligatoria, lo que dio como resultado una notable explosión matricular. La condición del no escolarizado dejó de ser un atributo bastante común entre la población, al punto de que muchas veces ni siquiera se lo consignaba, para convertirse en una estigma degradante. La modernidad occidental avanzaba, y a su paso iba dejando escuelas. De París a Timbuctú, de Filadelfia a Buenos Aires, la escuela se convirtió en un innegable símbolo de los tiempos, en una metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad. A partir de entonces, todos los hechos sociales fueron explicados como sus triunfos o fracasos: los desarrollos nacionales, las guerras -su declaración, triunfo o derrota-, la aceptación de determinados sistemas o prácticas políticas se debían fundamentalmente a los efectos en la edad adulta de lo que la escuela había hecho con esas mismas poblaciones cuando le habían sido encomendadas durante su infancia y juventud.

Una buena cantidad de análisis se han preocupado por explicar este fenómeno, desde aquellos que consideran la escuela como un resultado lógico del desarrollo educativo evolutivo y lineal de la humanidad, hasta los que han buscado problematizar la cuestión.² Si bien consideramos que muchos de estos últimos tienen un alto poder explicativo, ninguno de ellos logra dar cuenta abarcadora del motivo del triunfo. La escuela es un epifenómeno de la escritura -como plantean algunas lecturas derivadas de Marshall McLuhan-, pero también es "algo más". La escuela es un dispositivo

de generación de ciudadanos -sostienen algunos liberales-, o de proletarios -según algunos marxistas-, pero "no solo eso". La escuela es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de movimientos deliberación; entre otros efectos.

Con el fin de aclarar por qué triunfó la escuela, podemos presentar dos cuestionamientos a estas explicaciones. En primer lugar, muchas de las interpretaciones sobre el proceso de escolarización lo funden con otros procesos sociales y culturales como la socialización, la educación en sentido amplio, la alfabetización y la institucionalización educativa. Sin lugar a dudas, estos otros desarrollos sociales se escribieron en sintonía, pero no en homología -y queremos destacar esta diferencia—con la historia de la escolarización. Si bien todos están muy imbricados, cada uno de ellos goza de una lógica propia generalmente no contemplada, y que nos parece digna de atención para comprender sus especificidades.³

En segundo lugar, la mayoría de estas lecturas ubican el sentido escolar fuera de la escolarización, en una aplicación de la lógica esencia/apariencia o texto/contexto. Así, la significación del texto escolar está dada por el contexto en que se inscribe. Son los fenómenos extraescolares -capitalismo, nación, república, alfabetización, Occidente, imperialismo, meritocracia, etc.- los que explican la escuela, que se vuelve "producto de" estas causas externas. Pero históricamente es demostrable que si bien estos "contextos" cambiaron, el "texto escolar" resistió. Durante el período de hegemonía educativa A escolar se alzaron nuevos modelos sociales, se erigieron nuevos sistemas políticos y económicos, se impusieron nuevas jerarquías culturales, y todas estas modificaciones terminaron optando por la escuela como forma educativa privilegiada. La eficacia escolar parece residir entonces -al menos en buena parte- en su interior y no en su exterior, ya que este último se modificó fuertemente durante su reinado educativo sin lograr destronar a la escuela.

En síntesis, resumiendo ambas críticas, pareciera ser que, como en el epígrafe de Borges que encabeza este trabajo, a los educadores modernos les (nos) es muy difícil ver la escuela como un ente no fundido en el "paisaje" educativo, lo que probablemente sea la mejor prueba de su construcción social como producto de la modernidad.

Sirva como prueba de esta situación el siguiente ejemplo. En 1882, Enrique de Santa Olalla, inspector general de escuelas de la Provincia de Buenos Aires, Argentina se preguntaba respecto de la formación de maestros:

Dada la situación de la mayor parte de nuestras escuelas elementales con 60 a 90 alumnos, divididos en cuatro grados, los que están subdivididos, por los menos en 7 secciones, dirigidas

todas por un maestro y un submaestro sin serles permitido otro método que el de la enseñanza simultánea, no pudiendo por consiguiente ocupar a los mismos alumnos para que den enseñanza mutua: ¿de qué modo han de obrar los maestros que no pueden ocuparse cada uno más que con una sola sección, para que las cinco secciones restantes puedan estar ocupadas siempre, a fin de conservar la disciplina en la escuela? (Enrique Santa Olalla, 1882:114).

Y compárese ese párrafo con el que abre el trabajo de Jones (1994: 57):

No es poca cosa lograr que una joven se pare frente a una galería de 55 niños mal nutridos y los conduzca a través de una serie de ejercicios mecánicos. [...] ¿Con qué estrategias e imágenes, a veces distorsionadas y contradictorias, se reguló la figura del maestro de escuela?

Nótese cómo, cien años más tarde, se vuelven a hacer, con fines de análisis, las mismas preguntas que enfrentaron los constructores de las sistemas. Esto no hace más que volver a demostrarnos que su condición de "naturalidad" es también una construcción históricamente determinada que debe ser desarmada y desarticulada.

A partir de estas críticas, queremos ensayar en este trabajo otros abordajes que permitan comprender ese "plus" de significación que encierra el triunfo de la escuela y que escapa a la enumeración de sus finalidades. Plantearemos como hipótesis que la consolidación de la escuela como forma educativa hegemónica se debe a que esta fue capaz de hacerse cargo de la definición moderna de educación. Para ello nos serviremos como guía de la imagen borgeana. En primer lugar, buscaremos despegar la escuela del paisaje educativo moderno –esto es, buscaremos describir el camello– a partir de analizar sus particularidades e identificar una serie de elementos que provocan rupturas en el devenir histórico-educativo, para luego reubicarlo en el paisaje –esto es, analizar cuál es nuestra condición de "arabidad" que no nos permite ver el "camello escolar"– y sostener que la escolarización es el punto cumbre de condensación de la educación como «fenómeno típico de la modernidad.

1. ¿QUÉ ES UNA ESCUELA? O NOMBRANDO AL CAMELLO QUE LOS ÁRABES NO VEN

En este apartado presentaremos algunas de las piezas que se fueron ensamblando para generar la escuela, y que dieron lugar a una amalgama no exenta de contradicciones que reordenó el campo pedagógico e impuso nuevas reglas de juego. Estas piezas son: a) la homología entre la escolarización y otros procesos

educativos, b) la matriz eclesiástica, c) la regulación artificial, d) el uso específico del espacio y el tiempo, e) la pertenencia a un sistema mayor, e la condición de fenómeno colectivo, g) la constitución del campo pedagógico y su reducción a lo escolar. h) la formación de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas, i) el docente como ejemplo de conducta, j) una especial definición de la infancia, k) el establecimiento de una relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno, l) la generación de dispositivos específicos de disciplinamiento, m) la conformación de currículos y prácticas universales y uniformes, n) el ordenamiento de los contenidos, ñ) la descontextualización del contenido académico Y creación del contenido escolar, o) la creación de sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar, y p) la generación. de una oferta y demanda impresa específica.

Veamos su desarrollo en forma sucinta a continuación.

- *homología entre la escolarización y otros procesos educativos.* La expansión y consolidación de la escuela no se hizo siempre sobre espacios vacíos. En la mayoría de los casos, la escuela se impuso mediante complejas operaciones de negociación y oposición con las otras formas educativas presentes. Así, el triunfo de la escuela implicó la adopción de pautas de escolarización por ciertas prácticas pedagógicas previas o contemporáneas –como la catequesis o la, formación laboral– y la desaparición de otras –como la alfabetización familiar o los ritos de iniciación y de transmisión cultural presentes en las zonas coloniales previas a la llegada europea–. Mediante esta estrategia, la escuela logró volverse sinónimo de educación y subordinar el resto de las prácticas educativas.
- *Matriz eclesiástica.* El mismo sistema de relevos y transformaciones que une la mazmorra con la cárcel moderna une el monasterio con la escuela. En ambos casos, el espacio educativo se construye a partir de su cerrazón y separación tajante del espacio mundano, separación que se, justifica en una función de conservación del saber validado de la época, y que emparenta a ambas instituciones a su vez con el templo antiguo. La escuela se convierte en la caja donde se conserva algo positivo de los ataques del exterior negativo. La lógica moderna le sumó a esta función de conservación de los saberes la obligación de expandirlos y difundirlos sobre su mundo exterior como una forma de su dominio. Por otra parte, la escuela hereda del monasterio su condición de "espacio educativo total" (Lerena, 1984), esto es, la condición de ser una institución donde la totalidad de los hechos que se desarrollan son, al menos potencialmente, educativos. Todo lo que sucede en las aulas, en los patios, en los comedores, en los pasillos, en los espacios de conducción, en los sanitarios; -son experiencias intrínsecamente educativas a las que son sometidos, sin posibilidad de escape, los alumnos.

- *Regulación artificial.* Como otras instituciones modernas, la regulación de las tareas dentro de la escuela responde a criterios propios que la homologan más con el funcionamiento del resto de las escuelas que con otras prácticas sociales que se desarrollan en su entorno cercano.

Dicha situación se logra mediante la reelaboración del dispositivo de encierro institucional heredado del monasterio. Las normas –desde las disciplinarias hasta aquellas que se refieren al trato entre los sujetos– responden a criterios propios que muchas veces entran en fricción con las normas externas: por ejemplo, el calendario escolar se estipula uniformemente para la totalidad del sistema, sin tener en cuenta el uso del tiempo de la comunidad en que cada escuela se ubica, por lo que determina un uso de los momentos de descanso o de trabajo que no responde a prácticas locales como los períodos de siembra o el retiro de la siesta.

- *Uso específico del espacio y el tiempo:* -Nos referimos aquí a la utilización escolar del tiempo y del espacio material. La escuela diferencia muy marcadamente los espacios destinados al trabajo y al juego, a los docentes y los alumnos, y define ciertos momentos, días y épocas como más aptos para la enseñanza, los dosifica en el tiempo y les señala ritmos y alternancias. Que en ambos casos –tiempo y espacio– se opte por unidades pequeñas y muy tabicadas, así como que las escuelas sean ubicarlas cerca de las plazas centrales, lejos de espacios de encuentro de adultos, no responde a criterios casuales, sino a sus usos específicos, y tienen consecuencias en los resultados escolares.

El tratamiento que se da a estas dos cuestiones está en función de la pedagogía que la institución asuma y del modeló en que pretenda encuadrarse, y son una traducción de algunos factores considerados "objetivos" como el clima, la edad o el trabajo de los alumnos. Por ejemplo, los cambios de actividad por causas externas a la tarea (como el toque de timbre o campana), el premio para quien termina primero, el respeto a los tiempos extraescolares de los alumnos (trabajo infantil, tiempo de descanso), o la utilización del espacio escolar fuera del horario previsto son distintas modalidades que la institución adopta para utilizar el tiempo.

- *Pertenencia a un sistema mayor.* Más allá de la especificidad de cada institución, cada escuela es un nudo de una red medianamente organizada denominada sistema educativo. Como tal, se ordena respecto a las otras instituciones en forma horizontal y vertical, tanto por niveles (primario, secundario) como por distintas y variadas jerarquizaciones, lo que da lugar a operaciones de competencia, paralelismo, subordinación, negociación, consulta, complementariedad,

segmentación, diferenciación y establecimiento de circuitos, etc.

A su vez, buena parte de las regulaciones de la escuela proviene desde afuera pero también desde dentro del sistema. Decretos, reglamentos, circulares e inspecciones se presentan como estos dispositivos. Cada escuela en particular no puede justificarse ni funcionar en forma aislada respecto del resto del sistema; sino que se presenta en el conjunto en busca de una armonía no exenta de conflictividad.

- *Fenómeno colectivo.* La construcción del poder moderno implicó la construcción de saberes que permitieran coaccionar sobre el colectivo sin anular la actuación sobre cada uno de los individuos en particular. Este proceso –como se explicará más adelante– se denomina el establecimiento de la gubernamentalidad (Foucault, 1981), estrategia que es adoptada por la escuela al presentarse como una forma de enseñar a muchos a la vez, superando así el viejo método preceptorial de la enseñanza individual.

Pero más allá de esta cuestión de corte "económico" –rinde más un maestro que trabaja al mismo tiempo con un grupo de alumnos que aquel que lo hace de a uno por vez–, esta realidad colectiva aporta elementos para estimular prácticas educativas solo posibles en estos contextos, y que fueron utilizadas por primera vez probablemente por los jesuitas hacia el siglo XVII: Los sistemas competitivos, los castigos individuales, los promedios o la emulación por un lado, y el trabajo grupal, la disciplina consensuada o las prácticas cooperativas, por el otro, marcan dos extremos de esta potencialidad.

- *Constitución del campo pedagógico y su reducción a lo escolar.* La ruptura con la escolástica en la modernidad condujo a diferenciar las formas de saber de las formas de aprender, por lo que constituyó la idea de un "método" de enseñar diferente del "método" de saber. El "cómo enseñar" se vuelve el objeto de una nueva disciplina: la "pedagogía", que surge hacia el siglo XVII como espacio de reflexión medianamente autónomo (J. B. Vico, Rattichius, J. A. Comenio, etc.), el que, acompañando el movimiento seguido por los otros saberes en la modernidad, fue tomando cada vez más el ordenamiento de campo (Bourdieu, 1990).

Entre los siglos XVIII y XIX, el campo pedagógico se redujo al campo escolar. En el siglo XX, y sobre todo en la segunda mitad, lo escolar fue a su vez limitado a lo curricular. La lógica de reducción y subordinación corrió por la cadena pedagogía escuela currículum e implicó el triunfo de la "racionalidad técnica" moderna aplicada en su forma más elaborada a la problemática educativa.

- *Formación de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas.* Junto con la constitución de los saberes presentados en el punto anterior se produjo la constitución de los sujetos donde estos debían encamarse: los docentes, y posteriormente algunos de estos saberes lo harían en los técnicos. Esta tenencia monopólica de los saberes específicos para comprender, controlar y disciplinar a los alumnos –métodos correctos, tablas de calificación y clasificación, baterías de tests, aparatos psicométricos, etcétera– otorgó identidad a los maestros y les permitió diferenciarse de otras figuras sociales con las que se fundía en épocas anteriores, como las de anciano, clérigo o sabio.

A su vez, para lograr estos fines, dichos sujetos deben ser moldeados en instituciones específicas –las escuelas normales y la formación institucional de los pedagogos– fundadas dentro de los sistemas educativos.

- *El docente como ejemplo de conducta.* Además de portar las tecnologías específicas, el docente debe ser un ejemplo –físico, biológico, moral, social, epistémico, etcétera– de conducta a seguir por sus alumnos. Adoptó entonces funciones de redención de sus alumnos, bajo la lógica del poder pastoral (Popkewitz, 1998: 36), y el colectivo docente fue interpelado como "sacerdote laico". Se puso un peso muy importante en su accionar, por lo que el maestro debía ser un modelo aun fuera de la escuela, perdiendo así su vida privada, que quedó convertida en pública y expuesta a sanciones laborales.⁴

Junto con esto se presentan condiciones de trabajo deficientes –salariales, sobreexplotación, horas y jornadas laborales no pagas, etcétera– y retribuciones "superiores" no materiales. Esta "vocación forzada" condujo a la feminización de la profesión docente (Morgade, 1997).

- *Especial definición de la infancia.* En la modernidad comenzó el proceso de diferenciación de las edades. y el colectivo "infancia" fue segregado del de los adultos (Aries, 1975; Narodowsky, 1994). La infancia comenzó a ser interpelada y caracterizada desde posturas negativas: hombre primitivo, "buen salvaje", perverso polimorfo, futuro delincuente o loco, sujeto ingenuo, egoísta, egocéntrico, pasional, etc. Así, se aportó a la construcción de su especificidad, diferenciándola de la adultez a partir de su "incompletud", lo que la convirtió en la etapa educativa del ser humano por excelencia. Se construyó un sujeto pedagógico, el "alumno", y se lo volvió sinónimo de infante normal, y la totalidad de la vida de este niño normal fue escolarizada –v.g. la totalidad de las actividades diarias, como la hora de despertarse, se ordenan en función de la escuela–. Educar fue completar al niño para volverlo adulto, lo que conllevó a una

infantilización de todo-aquel que en cualquier circunstancia ocupara el lugar de alumno –v.g. el adulto analfabeto–. Véase al respecto el filme Cinema Paradiso

- *Establecimiento de una relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno.* Docente y alumno son las únicas posiciones de sujeto posibles en la pedagogía moderna. Así, el docente se presenta como el portador de lo que no porta el alumno, y el alumno –construido sobre el infantenó es comprendido nunca en el proceso pedagógico como un "igual" o "futuro igual" del docente–como lo era, por ejemplo, en la vieja corporación medieval– sino indefectiblemente como alguien que siempre –aun cuando haya concluido la relación educativa– será menor respecto del otro miembro de la díada.

La desigualdad es la única relación posible entre los sujetos; existencia de planos de igualdad o de diferencia. Esto estimuló la construcción de mecanismos de control y continua degradación hacia el subordinado: "El alumno no estudia, no lee, no sabe nada". Finalmente, agreguemos que esta relación se repite entre el docente y sus superiores jerárquicos.

- *Generación de dispositivos específicos de disciplinamiento.* Como en otros procesos disciplinarios, la escuela fue muy efectiva en la construcción de dispositivos de producción de los "cuerpos dóciles" en los sujetos que se le encomendaban. La invención del pupitre, el ordenamiento en filas, la individualización, la asistencia diaria obligada y controlada, la existencia de espacios diferenciados según funciones y sujetos, tarimas, campanas, aparatos psicometricos, tests. y evaluaciones, alumnos celadores, centenares de tablas de clasificación en miles de aspectos de alumnos y docentes, etcétera, pueden ser considerados ejemplos de este proceso.

Dentro de estos dispositivos merece destacarse la institucionalización de la escuela obligatoria en tanto mecanismo de control social. En sus años de establecimiento, la obligatoriedad solo debe ser aplicada a las clases baja ya que las "altas" no dudarían en instruir a sus hijos, y la escuela se convertiría en la única vía de acceso a la civilización.

- *Currículo y prácticas universales y uniformes.* Según algunos estudios (en especial Benavot et al., 1990) es más sorprendente la uniformidad y universalidad –tipo de materias enseñadas, tiempo dedicado a las mismas, correlación entre ellas, etcétera– que las diferencias entre distintos currículos nacionales. Para el nivel elemental, esto se basó en la constitución de un conjunto de saberes considerados indisolubles, neutros y previos. a cualquier aprendizaje: los llamados "saberes elementales", compuestos por las tres R (lectura, escritura y cálculo – writing, Reading and arithmetics–) y religión y/o ciudadanía. Estos

conocimientos básicos anclaron en la escuela, que logró presentarse ante la sociedad como la única agencia capaz de lograr su distribución y apropiación masiva. Planteos similares a la uniformización y universalización de los saberes impartidos pueden hacerse respecto de las prácticas escolares concretas -ubicación del aula, toma de lección, uso del pizarrón, formas de pedir la palabra, etcétera-, a los objetos utilizados y a los géneros discursivos -planteos de problemas matemáticos, temas de composiciones, textos escolares, etcétera-.⁵

- *Ordenamiento de los contenidos.* La escuela, como espacio determinado para enseñar, recorta, selecciona y ordena los saberes que considera que debe impartir a sus alumnos por medio del proceso de elaboración y concreción del currículo prescripto. Esta primera selección es siempre previa al acto de enseñanza y, en cierta parte, ajena a sus propios agentes y receptores.

El currículo, en tanto conjunto de saberes básicos, es un espacio de lucha y negociación de tendencias contradictorias, por lo que no se mantiene como un hecho, sino que toma formas sociales particulares e incorpora ciertos intereses que son a su vez el producto de oposiciones y negociaciones continuas entre los distintos grupos intervinientes. No es el resultado de un proceso abstracto, ahistórico y objetivo, sino que es originado a partir de conflictos, compromisos y alianzas de movimientos y grupos sociales, académicos, políticos, institucionales, etcétera, determinados.

- *Descontextualización del Contenido académico y creación del contenido escolar.* La escuela genera su currículo descontextualizando los saberes de su universo de producción y aplicación. La escuela no crea conocimientos científicos ni es un lugar real de su utilización, sino que lo hace en situaciones creadas con ese fin. Este saber escolar inevitablemente descontextualizado implica la creación de un nuevo saber (Chevallard, 1985), el saber escolar, que responde a ciertas pautas -por ejemplo, debe ser graduado, debe adaptarse al alumno, debe ordenarse en bolillas o unidades, etcétera-. El saber científico puro es moldeado por la forma en que es presentado, por las condiciones en las que se enseña y se aprende, y por los mecanismos de sanción y evaluación de su adquisición.

Estas prácticas de transmisión de saberes se encuentran íntimamente articuladas al funcionamiento disciplinario. Por ejemplo, la escuela establece que todo saber que circula en su interior debe ser sometido a exámenes y evaluaciones, y puede ser calificado. El acceso a los contenidos se utiliza como estimulación de la competencia -v.g. el Cuadro de Honor jesuita o el acceso a la bandera por mejor promedio-, y el orden y el silencio son condiciones -o fines de la tarea pedagógica:

- Creación de sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar. El sistema escolar establece un nuevo tipo de capital cultural: el capital institucionalizado (Bourdieu, 1987), que acredita la tenencia de un cúmulo de conocimientos por medio de la obtención del diploma o título de egresado y permite el funcionamiento del mercado laboral de acuerdo con las prácticas liberales de la comparación y el intercambio. El otorgamiento del capital cultural institucionalizado es monopolizado por el sistema escolar, lo que lo convierte en un tamiz de clasificación social. A su vez, la escuela constituye en su interior sistemas propios de clasificación y de otorgamiento de sanciones positivas o negativas de los sujetos que tienen posteriores implicancias fuera de ella. El examen se conviene en una práctica continua y absolutamente ineludible de la práctica escolar que afecta tanto a alumnos como a docentes.
- *Generación de una oferta y demanda impresa específica.* Desde los tempranos textos para el sistema -como el Orbis pictus de Comenio-, pasando por los manuales, los libros de lectura, los leccionarios, las guías docentes, los cuadernos, las láminas, etcétera, la escuela implicó la creación de nuevos materiales escritos. Dicha producción adoptó características especiales, como la clasificación según su grado de didactismo, de claridad o de adaptación al alumno, al currículum o a los fines propuestos.

Los libros de texto se constituyeron como un género "menor" de poco reconocimiento social y simbólico que responde a reglas propias. Si bien esta situación se ha modificado en los últimos años, casi no se detectan materiales escolares producidos por escritores consagrados ni por académicos de renombre. En la mayoría de los casos, sus autores fueron docentes con título habilitante para enseñar en las áreas sobre las que escriben -maestros en libros de lectura, profesores de historia en textos de historia, etcétera-. Esto llevó a que su circulación se restringiera al ámbito educativo, y a que se verificara un tratamiento continuo de tópicos escolares -los docentes, los actos, el rendimiento escolar-, lo que redundó en una alimentación de la endogamia del sistema educativo que nos permite retornar a la matriz eclesial y a la regulación artificial con la que iniciamos esta descripción.

2. LA ESCOLARIZACIÓN COMO EMPRESA MODERNA, O EN QUÉ SOMOS ÁRABES MIRANDO CAMELLOS

Los elementos presentados en el apartado anterior nos permiten plantear como hipótesis que la constitución de la escuela no es un fenómeno que resulta de la evolución "lógica" y "natural" de la educación, sino de una serie de rupturas y acomodaciones en su devenir. Pero, a su vez, la escuela puede considerarse el

punto cúlmine de la educación entendida como empresa moderna, en tanto proceso sobre el que se apoya su "naturalización".

A lo largo de la Edad Media fueron macerándose lentamente algunos de estos componentes, entre los que se destaca la matriz eclesiástica. Pero con el inicio de la modernidad, tracia el siglo XVI, el proceso se acelera, y ya en el siglo XVII decantan muchos de sus elementos. Entre otros, se encuentra la constitución del campo pedagógico como saber de "gubemamentabilidad" (Foucault, 1981) sobre la población, se verifican importantes avances de la alfabetización por medios más o menos institucionalizados, se avanza en la segregación de la infancia y se establecen los "saberes básicos" (Hebrard, 1989).

El siglo XVIII teorizó principalmente sobre estas cuestiones. Uno de los mejores ejemplos al respecto es el trabajo de Immanuel Kant. En su Pedagogía⁶ –producto de los apuntes de su curso homónimo dictado en 1803 en la Universidad de Königsberg– dicho autor avanzó en la construcción de la educación moderna, retomando el pensamiento pedagógico de los siglos XV al XVII y entroncándolo con la Ilustración, lo que le permitió desplegar las premisas educativas modernas.

Kant abre el trabajo con la siguiente definición:

El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente Con la educación. Según esto, el hombre es niño pequeño, educando y estudiante (1983: 29).

De esta forma constituye a la educación en un fenómeno humano, externo a la realidad dada y a la divinidad. La educación se ubica en el sujeto moderno autocentrado, se enuncia desde este punto, se origina allí, y allí también tiene sus límites. Es el proceso por el cual el hombre sale de la naturaleza y entra en la cultura. La clasificación interna de lo educativo –cuidados, disciplina e instrucción– que da lugar a las tres interpelaciones a su sujeto –niño pequeño, educando y estudiante– establece los límites entre un interior y un exterior, con una frontera muy clara. El adentro es pensado como lugar desde el cual se irradia una función esencial (la educación del hombre) que permite controlar el azar y los excesos del exterior.

Más adelante sostiene:

Educar es desarrollar la perfección inherente a la naturaleza humana. [...] Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es sino lo que la educación le hace ser. [...] Encanta imaginarse que la naturaleza humana se desenvolverá cada vez mejor por la educación, y que ello se puede producir en una forma adecuada a la humanidad. Descúbrese aquí la perspectiva de una dicha futura para la especie humana [...] Un principio del arte de la educación [...] es que no se debe educar a los niños conforme al

presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino (p. 35 y ss.).

El planteo es llevado aún más allá. La educación es la piedra de toque del desarrollo del ser humano. Como en el Aude Sapere! -¡atrévete a saber!-, el desarrollo de la razón es la vía por la que se lleva a cabo la esencia humana. El optimismo ilustrado abona el campo pedagógico al crear un sujeto plenamente Consciente e intencionado, que se mueve en espacios precisamente delimitados, con la razón universal, con la ley moral, con los "imperativos categóricos", como motores de sus actos. Se establece que el hombre es capaz de conocer prescindiendo de todo criterio de autoridad y de "otredad", a partir de desarrollar su capacidad natural que lo inclina al conocimiento: la razón. Este fenómeno es, para Kant, el proceso educativo.

De las tres partes de la educación, los cuidados son propios de todas las especies animales, solo que en el hombre su necesidad se extiende por más tiempo. Por el contrario, la relación entre disciplina e instrucción –ambos procesos esencialmente humanos– soldada por Kant se mantiene en las concepciones modernas sobre educación. En sus palabras:

La disciplina es meramente negativa, en tanto que es la acción por la que borra al hombre la animalidad; la instrucción, por el contrario, es la parte positiva de la educación. (...) (La disciplina) ha de realizarse temprano. Así, por ejemplo, se envían al principio los niños a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarles a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos (p. 30).

La relación instrucción/disciplina, cómo binomio de relación negativo/ positivo, de represión/producción, establece las fronteras precisas de lo educativo. El hombre educado es un hombre cultivado/disciplinado. Es posible comprender este fenómeno dentro de lo que Foucault llamó la "gubernamentalidad" (1981: 25), en tanto forma de disciplina y gobierno no ya dirigida a un territorio, o a la familia, sino la población. La construcción del poder moderno, del poder que actúa por producción y no por represión, que genera y no cercena sujetos, implicó la construcción de esta estrategia por la que el poder actúa a la vez sobre todos y cada uno de los sujetos. En este marco, Kant reforzó una de las operaciones centrales de la educación moderna: la constitución de la infancia como sujeto educativo por excelencia. Sostiene entonces:

¿Cuánto debe durar la educación? Hasta la época en que la misma Naturaleza ha decidido que el hombre se conduzca por sí mismo, cuando se desarrolla el instinto sexual; cuando él mismo puede llegara ser padre y deba educar (p. 42).

El ilustrado siglo XVIII –sirvan como ejemplos, además de Kant, los planteos de Locke, Condorcet, Voltaire y Rousseau– avanzó en la construcción de la escuela como forma educativa moderna por excelencia. Comprendió a la educación como el fenómeno esencialmente humano "piedra de toque" del cambio social y de los procesos de superación o progreso individual y colectivo, y reafirmó a la infancia como el período etano educativo por antonomasia.

El burgués siglo XIX fue el "laboratorio de pruebas" de la escuela. A lo largo de su transcurso, se presentaron nuevos y distintos aportes a la causa escolarizante, de forma tal que a su finalización la comprensión de la escuela como mejor forma educativa fue avalada, aunque por distintas causas, por la totalidad de los grupos sociales. Así se reprocesó el pensamiento educativo moderno principalmente a partir del despliegue –y la traducción educativa de los dos primeros– de tres discursos del siglo XIX: el liberalismo, el positivismo y el aula tradicional. A estos se le fueron sumando contemporánea o posteriormente otros, tales como el higienismo, los nacionalismos, el normalismo, el asistencialismo, el pragmatismo, el materialismo, el sensualismo, etcétera, según las variaciones de espacio y de tiempo.

El liberalismo plantea la constitución de sujetos libres por medio de las prácticas educativas como condición de existencia del mercado y de la ciudadanía como ejercicio de sus derechos. Esto se basa en una concepción del poder disperso y disseminado en los individuos, al cual estos concentran en estructuras superiores (partidos políticos, organismos, agrupaciones) que aglutinan sus demandas y bregan por su concreción. Por tal, el fin de la educación liberal es la formación del ciudadano como sujeto portador de derechos y obligaciones a partir de la delegación de su soberanía en los organismos electivos.

El pensamiento liberal ubicó entonces la educación en un doble juego de obligaciones y derechos. Por un lado, es un derecho incuestionable de los individuos que la sociedad debe garantizarles, pero a su vez es una obligación de los ciudadanos para con la sociedad. Ambas partes (sociedad y ciudadanos) deben exigir y deben cumplir. Estas consideraciones dieron lugar a dos de los mayores aportes del liberalismo en el nivel educativo: el Estado docente y la obligatoriedad escolar.

Derecho y obligación educativa, como términos indisolubles, marcan en su tensión las estrategias de gobernabilidad en juego, que también se encuentra en la base de la construcción del Estado liberal como un Estado administrativo y racional. La expresión "tal asunto es razón de Estado" se presenta como el ejemplo de dicha operación. La inscripción de lo educativo en el marco de la población convirtió la educación en un "problema de Estado". Esta locación en la arena del Estado vuelve a la educación, bajo los influjos liberales, un fenómeno posible –y digno– de ser legible. Desde entonces, toda construcción con lógica de Estado –ya sea instancias inferiores á lo nacional como aquellas superiores– consideraron como un tema prioritario de su agenda el expedir reglamentos, leyes, decretos, artículos, normas constitucionales, acuerdos internacionales, pactos,

campañas, etc., referentes a lo educativo.

Por otra parte, el liberalismo también aportó la comprensión de la educación como un curso honorem que permitía la "carrera abierta al talento" (Hobsbawm, 1989; Boudelot y Establet, 1987) a partir de su función monopólica de dotación de capital cultural institucionalizado. El sistema educativo se convirtió en una vía inestimable de ascenso social y de legitimación de las desigualdades, en una tensión constante entre la igualdad de oportunidades y la meritocracia que ordenan sus prácticas.

Finalmente, el liberalismo marcó el camino de construcción de las naciones y el sentimiento de adscripción a ellas en el siglo XIX. Así, la nacionalidad debía ordenar la totalidad de las prácticas escolares, ya sea al estilo francés –donde la unión estaba dada por la firma del contrato social, en el que el sujeto político "ciudadano" incluía dentro de sí la categoría de "nacional"– o al estilo alemán, en el que se buscaba generar el sentimiento de adscripción colectiva mediante la comprobación de la existencia de ciertas características físicas, culturales e históricas similares que otorgan al grupo una cierta identidad que lo vuelve soberano.⁷

El positivismo también abonó la causa escolar.⁸ Consideramos que son dos los puntos nodales de este aporte. En primer lugar, la comprensión de la escuela como la institución evolutivamente superior de difusión de la (única), cultura válida (la de la burguesía masculina europea para algunos, la "cultura científica" para otros, o la "Cultura nacional" para terceros) como instancia de disciplinamiento social que permitiera el desarrollo y el progreso ordenado de la humanidad. La cultura que la escuela debía difundir era considerada como la más evolucionada de todas las posibles, y, por tal, con derecho a desterrar y subordinar a cualquier otra presente. Así, Europa construía una justificación cultural y educativa del imperialismo, por la cual los "blancos europeos" sometían a las "razas inferiores" para ayudarlas en su camino en la evolución. Rudyard Kipling, en su rol de administrador imperial, llamaba a esto: "El deber del hombre blanco". (Hobsbawm, 1990).

En segundo lugar -y probablemente este sea el aporte principal-, el positivismo estableció la cientificidad como el único criterio de validación pedagógica. De aquí que toda propuesta educativa debía, para ser considerada correcta, demostrar que era científica. A su vez, la demostración de acientificidad de una propuesta era motivo suficiente para ser excluida de la discusión. Debido a esto, por ejemplo, la consolidación del campo pedagógico moderno excluyó de sus significantes elementos tales como la "experiencia práctica", lo "memorístico" o el Método Lancasteriano.

Este cientificismo adoptó distintas formas y produjo diversos impactos. Uno de ellos fue la realización de una serie de reducciones para la comprensión del hecho educativo. La pedagogía fue reducida a la psicología, y esta a su vez a la biología. Todo problema educativo era en última instancia un problema de un sujeto que

aprende y las posibilidades de aprender de ese sujeto estaban determinadas por su raza, sus genes, su anatomía su grado de evolución, y en algunos casos esta última se reducía a una cuestión química como la mielinización o el consumo de fósforo.

De esta forma se podía establecer desde el comienzo quiénes triunfarían en el terreno educativo y quiénes no tenían esperanzas. Esta reducción interpelaba a los sujetos sociales excluidos como productos de enfermedades sociales o como expresiones de deficiencias provenientes de la raza de origen. Produjo entonces los siguientes desplazamientos: el individuo con problemas de conducta tiene problemas de adaptación al medio y, como tal, es un -organismo enfermo y se ubica en un grado menor en la escala evolutiva. Por el contrario, el individuo que se adaptaba al medio (la escuela) era un organismo superior y sano.⁹ Todo el discurso médico y psicométrico basado en el darwinismo social abonó estos planteos. La única forma de evitar los estragos causados por las inevitables enfermedades (físicas, psíquicas o sociales) era el control total, las clasificaciones, la corrección de los desvíos y otras prácticas ortopédicas.

En otros casos -no necesariamente distintos de los anteriores-, el positivismo abonó la dimensión prescriptiva de la didáctica mediante lo que Tedesco (1986) ha denominado el "detallismo metodológico". Esto presuponía la existencia de un método pedagógico científico -y como tal eficaz y universalmente aplicable en cualquier condición- que lograría alcanzar los resultados pedagógicos esperados, y que se incorporó a la jerga escolar como la búsqueda de la "receta". Se consideraba que el sujeto biológicamente determinado A aprender, expuesto al método correcto, aprendía lo que debía más allá de su voluntad, su intención o de otro tipo de condicionantes.

Otra consecuencia importante fue la pelea por el establecimiento de un currículo científico, cuyos triunfos fueron escasos y variados.¹⁰ De todas maneras, y aunque tal vez suene paradójico, el cientificismo curricular dio lugar también a la repetición -y no ala investigación- como instancia pedagógica en que se basó la enseñanza de la ciencia. Si bien el positivismo presupone la idea de la construcción del saber, consideraba que dicho proceso se encontraba acabado. Por ejemplo, William Thomson -Lord Kelvin- pensaba que todas las fuerzas y elementos básicos de la naturaleza ya habían sido descubiertos, y que lo único que le quedaba por hacer a la ciencia era solucionar pequeños detalles ("el sexto lugar de los decimales"), y en 1875, cuando Max Planck empezó a estudiar en la Universidad de Múnich, su profesor de física, Jolly, le recomendó que no se dedicara a la física, pues en esa disciplina ya no quedaba nada que descubrir (Hobsbawm, 1990). Así, la idea de la experimentación y la investigación propugnadas como estrategias pedagógicas se convirtieron en una repetición mecánica por parte de los alumnos de los pasos científicos para llegar a los fines y los resultados predeterminados, sin la posibilidad de variación ni de construcción de nuevos saberes.

Finalmente, el aula tradicional ordenó las prácticas cotidianas, sobre todo-a partir del triunfo final y avasallante del método simultáneo, gradual o frontal sobre otras

posibilidades en la segunda mitad del siglo XIX (Querrien, 1980). La organización del espacio, el tiempo y el control de los cuerpos siguió el método de organización propuesto por este último.¹¹ Dicha organización otorgó al docente un lugar privilegiado en el proceso pedagógico, de forma tal que el aprendizaje (en tanto proceso individual de incorporación de los saberes por los sujetos) queda fundido en la enseñanza (en tanto proceso de distribución intencional de saberes). Las situaciones en las que se evidencia la diferencia son comprendidas, dentro de la metáfora reduccionista biologicista, como enfermedad de los sujetos a educar. A su vez, se privilegiaron los procesos intelectuales de todo tipo (leer, memorizar, razonar, observar, calcular, sintetizar, etc.) con sede en cuerpos indóciles a ser controlados, reticulados y moldeados. Se buscaba formar la mente de los alumnos en su máxima expansión, y para ello era necesario inmovilizar sus cuerpos.

El laboratorio escolar del siglo XIX contempló la querrela entre los métodos mutuo y simultáneo, la constitución de la lógica de sistema educativo –contra los conglomerados previos– basado medularmente en tres niveles –primario, medio y universitario– para ordenar las instituciones, la aparición y consolidación de otros elementos que hemos mencionado anteriormente –como el Estado docente, la feminización del cuerpo docente o el capital cultural académico–, y se cerró con el triunfo y la expansión de la escuela por todo el globo. Se "descabezó" la pedagogía tradicional al cambiarle los fines "trascendentales" o metafísicos comenianos, kantianos o herbartianos y se ubicó allí el liberalismo, nacionalismo y/o el cientificismo.

Más allá de variaciones locales dignas de atención, a fines del siglo XIX el logro de los procesos de aprendizaje escolar quedó conformado centralmente por el siguiente triángulo:

- Alumno pasivo y vacío, reducible a lo biológico, y asocial. Se debe controlar su cuerpo y formar su mente.
- Docente fundido en el Método, reducido a ser un "robot enseñante".
- Saberes científicos acabados y nacionalizadores.

En términos educativos, el siglo XX –a diferencia de lo sucedido en otros registros sociales– se inició tempranamente en la década de 1880 con el establecimiento del reinado escolar y su notable expansión global. En las primeras décadas el énfasis estuvo puesto en la generación de una validación académica y teórica del modelo. Esa empresa fue llevada a cabo especialmente por Emile Durkheim, sobre todo en su difundido escrito de 1911, Educación y sociología –que incluye el artículo "Educación" del Nuevo diccionario de pedagogía e instrucción primaria–, publicado ese mismo año bajo la dirección de F. Buisson. Nos parece importante destacar la definición de 'educación' allí presentada, ya que consideramos que esta constituye el momento de mayor expansión y desarrollo –al menos desde el punto de vista teórico– de la empresa educativa moderna sobre la que se basó la

escolarización.

Durkheim definió "educación" de la siguiente manera:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado (Durkheim, 1984:70).

Nótese las operaciones que el autor realiza aquí. En primer lugar, despega la educación de cualquier definición trascendental, y la limita a la esfera de lo social: la moral es la moral social, volviendo a coser, en clave Moderna, las distintas esferas. De fenómeno esencialmente humano en Kant, la educación se vuelve un fenómeno esencialmente social en Durkheim.

Por otra parte, determina muy fuertemente el "lugar" del educador (las generaciones adultas) y del educando (quien no está todavía maduro para la vida social). Estos lugares son prioritariamente tomados por los adultos y los infantes respectivamente. Continuando los planteos de Kant, la educación es un proceso de "completud" del infante como sujeto inacabado, al que Durkheim sumó su comprensión como sujeto social.¹² Más adelante sostiene dicho autor:

La sociedad encuentra a cada nueva generación en presencia de una tabla casi rasa, en la cual tendrá que construir con nuevo trabajo. Hace falta que, por las vías más rápidas, al ser egoísta y asocial que acaba de nacer, agregue ella otro capaz de llevar una vida moral y social. He aquí cuál es la obra de la educación, y bien se deja ver toda su importancia (ídem, p. 72).

En tercer lugar, Durkheim refuerza la dupla represión/liberación mediante la inscripción social de la educación:

Es la sociedad quien nos saca fuera de nosotros mismos, quien nos obliga a contar con otros intereses diferentes de los nuestros; es ella quien nos enseña a dominar nuestras pasiones, nuestros instintos, a imponerles una ley, a privarnos, a sacrificarnos, a subordinar nuestros fines personales a fines más altos. (...) Así es como hemos adquirido este poder de resistencia contra nosotros mismos, este dominio sobre nuestras tendencias, que es uno de los rasgos distintivos de la fisonomía humana y que se encuentra tanto más desarrollada cuanto más plenamente somos hombres (ídem. pp. 77 y 78).

En cuarto lugar, y ya fuera de la definición, Durkheim "naturaliza" a la escuela al volverla heredera de la "evolución pedagógica" previa, negando su historicidad, es

decir, la serie de rupturas que significó su conformación (Durkheim. 1983). Finalmente; la pone bajo el control estatal: El autor plantea la necesidad de tenencia de un conjunto de saberes por parte de todos los integrantes de la comunidad para poder ser parte de ella, y propone al Estado –en su dimensión de garante del bienestar general y encarnación máxima y racional de lo social– como agente legitimado para producir dicha distribución. Las ecuaciones son Educación = Escuela y Sociedad = Estado, de forma tal que la enunciación fundante, "la educación es un proceso social", se desplaza a "la escuela debe ser estatal".

Esta definición de educación ha sido revisada y cuestionada a lo largo del siglo XX, pero escasamente superada. Se han relativizado sus planteos –como la concepción de transmisión–, se han sumado cuestiones –como las lógicas de poder en juego o la distribución diferenciada de los saberes–, pero la matriz de dicha definición sigue en pie. Su potencia ha sido tal que aún no se han construido –o al menos no han logrado volverse hegemónicas– nuevas conceptualizaciones de educación con semejante nivel de productividad. Creemos que dicha fortaleza se debe, exactamente, a que Durkheim fue capaz de lograr la definición moderna de educación que condensó y potenció como ninguna otra la concepción moderna de educación.

La historia de la escuela triunfante en el siglo XX siguió nuevos derroteros. El debate entre la escuela nueva y la escuela tradicional, por ejemplo, guió la nueva lógica del aula» Junto a esto, la psicologización de la pedagogía, las nuevas formas de organización y administración, la globalización de la información, la masificación del sistema, la constitución de nuevos agentes educativos –como los organismos internacionales– y la aparición de nuevas formas de procesamiento de la información, entre muchos otros fenómenos, condicionaron su devenir.

3. A MODO DE CIERRE, O REPENSANDO LA Travesía

A fines del siglo XX vivimos una crisis –según algunos, terminal– de la forma educativa escolar. Probablemente, arribar a una solución no será fácil. Nuestro aporte en este trabajo ha sido pensar la escuela no como un fenómeno natural y evolutivo, sino histórico y contradictorio, como una de las tantas, y no la única, opción posible. Sin duda, en el contexto actual tiene sentido continuar con algunas de estas viejas prácticas y conceptualizaciones, pero no porque las entendemos como las únicas posibles –lectura derivada de la naturalización de la escuela–, sino porque las seguimos considerando las más eficaces para lograr los fines propuestos. O, en otras palabras, seguimos optando por el camello porque hasta ahora es el mejor animal, y no el único, que nos permite atravesar el desierto.

CITAS

1. El presente trabajo es una reescritura del artículo "La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización" presentado en el Seminario "Historia de la Educación en Debate- y organizado por el equipo de Historia Social de la Educación del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján entre el 11 y el 13 de noviembre de 1993 y publicado en Héctor Rubén Cucuiza (comp.): *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996. A su vez, recoge algunas hipótesis desarrolladas en "Premisas básicas de la escolarización como empresa moderna constructora de modernidad", *Revista de Estudios del Currículum* (versión española del *Jourrwl of Curriculum Studies*), n° 4, Madrid, Pomares-Corredor, 1999.

2. La extensión de este trabajo no nos permite referirnos particularmente a ellos. Remitimos al lector a la bibliografía.

3. Trabajos como Graff (1987) y Furet y Ozouf (1977) permiten afirmar que eficaces procesos de alfabetización masiva se llevaron a cabo en diversas sociedades prescindiendo o al menos desarrollándose en forma bastante autónoma, de la institución escolar.

4. Por ejemplo, en el Código de Enseñanza Primaria i (sic) Normal de la Provincia de Buenos Aires de 1898, Francisco Berra sostenía en su artículo 480 que la "mala fama" de un docente era impedimento suficiente para enseñar en las escuelas públicas, aunque no se tuviera certeza respecto de la veracidad de los hechos. Justificaba esta decisión del siguiente modo:

La mala fama será originada a veces en imputaciones verdaderas, otras veces en imputaciones falsas; Pero, sea lo uno o lo otro, la mala fama existe, se impone de igual manera en la creencia general, ejerce igualmente su acción corrosiva, daña la escuela, mata ser prestigio. La enseñanza primaria es tan delicada que quienes la dan, como quienes la dirigen, deben, no sólo ser, sino también parecer la encarnación de todas las virtudes, a fin de que la honorabilidad de la escuela esté en todo tiempo a salvo de toda sospecha inconveniente (destacado en el original) (pág, 656 y sigs.)

5. Sirva como ejemplo la siguiente anécdota. El ministro de Instrucción Pública de Francia de 1896, sacando su reloj de bolsillo, afirmaba que a esa hora, todos los alumnos de quinto grado de Francia estaban leyendo el canto sexto de La Eneida (tomado de Ozouf, 1970).

6. A fin de ser más precisos, corresponde agregar que es la redacción de los apuntes de las clases dadas por Kant tornados por su discípulo Rink –bajo la supervisión del docente–, publicados por primera vez en 1803. Usaremos para

este trabajo la edición de Akal Bolsillo, Madrid, 1983 (traducción de L. Luzuriaga y J. L. Pascual).

7. Si bien la bibliografía sobre nacionalismo es en los últimos años más que abundante; remitimos al lector especialmente a Anderson (1990).

8. Este tema será ampliado en el trabajo de Dussel en el presente libro.

9. Para el caso argentino, véase Puiggrós (1990).

10. Véase al respecto el análisis de algunos casos particulares en el trabajo de Dussel en este libro.

11. Véase al respecto Narodowsky (1994) y Dussel y Caruso (1999).

12. Reflexiones similares pueden hacerse sobre otros grupos "educables". Véase, para sumar otros casos, las consideraciones sobre las similitudes en los planteos históricos de los niños respecto a las mujeres, los esclavos, el proletariado, los negros y los pueblos colonizados en Snyders t 19821.

13. Véase al respecto el artículo de Caruso en este libro.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Uriá, Fernando y Varela, Julia (1991): *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta.

Anderson, Benedict (1990): *Comunidades imaginarias*, México, Fondo de Cultura Económica.

Philippe (1975): *La infancia y la vida familiar en el antiguo régimen*, Madrid, Taurus.

Ball, Stephen (ed.) (1994): *Foucault y la educación*, Madrid, Morata.

Benavot, Aaron et al. (1990): "El conocimiento para las masas. Modelos mundiales y currícula nacionales", *Revista de Educación*, n° 297, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Berman, Marshall (1988): *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, Madrid, Siglo XXI.

Bernstein, Basil (1994): *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.

Berra, Francisco (1898): *Código de Enseñanza Primaria i (sic) Normal de la Provincia de Buenos Aires*, La Plata, Talleres de Publicaciones del Museo.

Baudelot, Christian y Estables, Roger (1987): *El nivel educativo sube*, Madrid, Morata

Bourdieu, Pierre (1987): "Los tres estados del capital cultural", *Sociológica*, n° 5. México, UAM-A.

— (1990): *Sociología y cultura*, México, Grijalbo-Conacult.

Caruso, Marcelo y Dussel, Inés (1996): *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Buenos Aires, Kapelusz.

Chevallard, Yves (1985): *La transposition didactique: de savoir savani au savoir enseigné*, París, La Pensée Sauvage.

Colom, Antoni y Melich, Joan-Caries (1994): *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*, Barcelona, Paidós, Papeles de Pedagogía.

Derrida, Jacques (1984): *De la gramatología*, México, Siglo XXI.

Donzelot, Jacques (1987): *La policía de la familia*, Barcelona, Pre-Textos.

Durkheim, Emile (1938): Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia, Madrid, La Piqueta, 1983.

— (1984): Educación y sociología, México, Colofón (primera edición de 1911).

Dussel, Inés y Caruso, Marcelo (1999): La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar, Buenos Aires, Santillana.

Fernández Enguita, Mariano (1990): La cara oculta de la escuela, Madrid, Siglo XXI.

Foucault, Michel (1975): Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión, México, Siglo XXI.

— (1981): "La gubernamentalidad", en AA.VV., Espacios de Poder, Madrid, La Piqueta,

Furet, François y Ozouf, Jacques (1977): Lire et Écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin a Jules Ferry, París, Editions de Minuit.

Ginzburg, Carlos (1984): El queso y los gusanos, Barcelona, Muchnick. Graff, Harvey (1987): The Legacies of Literacy, Indiana University Press.

Hamilton, David (1989): Towards a theory of schooling, Londres, The Falmer Press.

Hebrard, Jean (1989): "La escolarización de los saberes elementales en la época moderna", Revista de Educación, n° 288, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Hobsbawm, Eric (1989): La era de la revolución, Barcelona. Labor Universitaria.

— (1990): La era del capitalismo, Barcelona, Labor Universitaria.

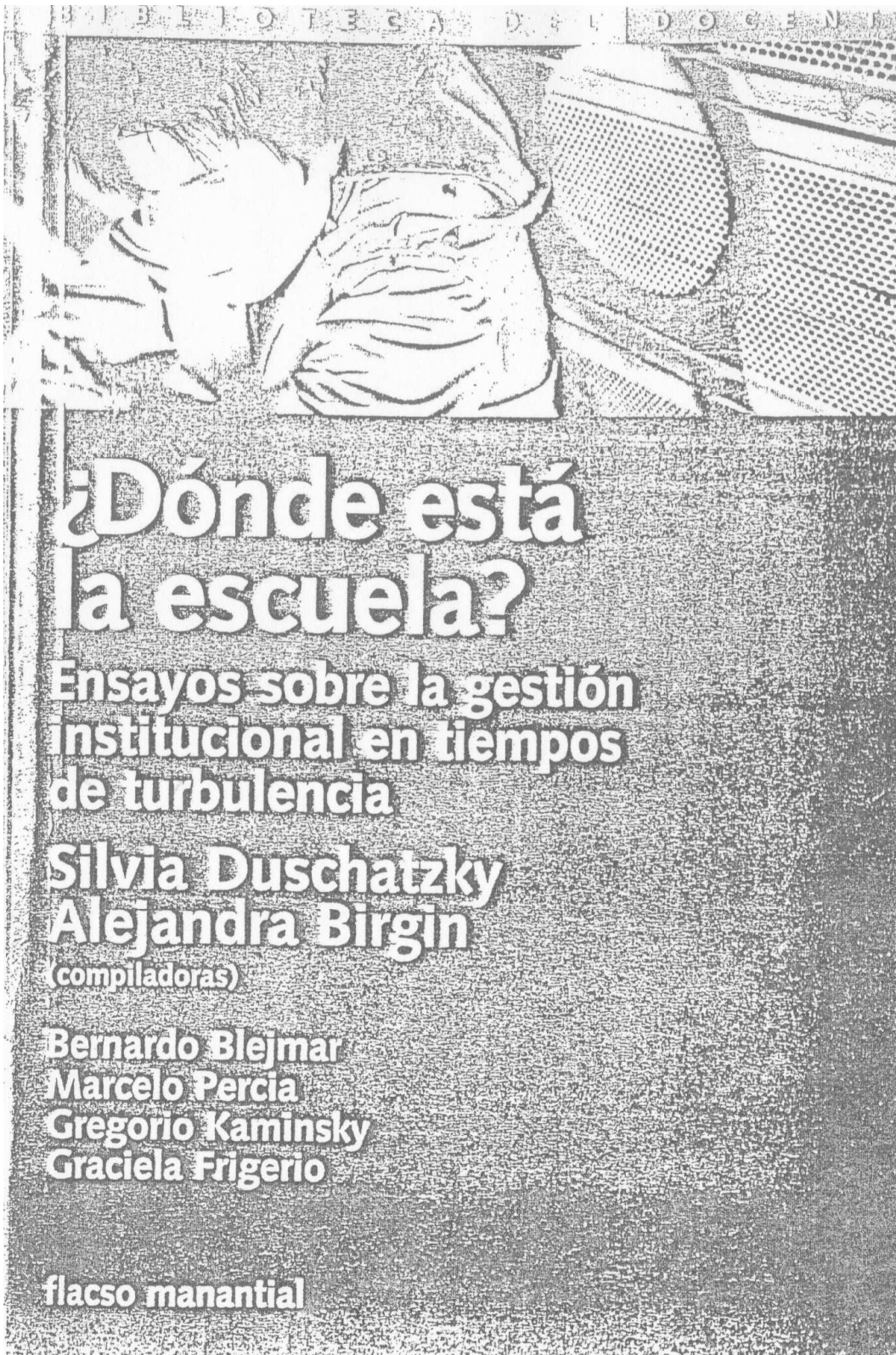
Jackson, Phillip (1968): La vida en las aulas, Madrid, Morata, 1991.

Jones, David (1994): "La genealogía de maestro urbano", en Ball (ed.), op. cit.

Kant, Immanuel (1803): Pedagogía, Madrid, Akal, 1983.

Lerena, Carlos (1984): Reprimir y liberar, Madrid, Akal.

Morgade, Graciela (1997): "La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes 'legítimos' ", en Morgade, Graciela (comp.), Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina (1870-1930), Buenos Aires, Miño y Dávila.



Capítulo I

ESCENAS ESCOLARES DE UN NUEVO SIGLO

SILVIA DUSCHATZKY Y ALEJANDRA BIRGIN

Las palabras son imágenes, cuando lejos de transmitir "el puro en sí" de un asunto relatan experiencias. A través de ellas podemos "ver", no sólo entender, conectarnos con lo que acontece en distintos escenarios. Aproximarnos a las experiencias de los otros, en este caso de esos otros que habitan las escuelas. ¿Qué es una escuela? ¿Cómo se nos presentan las escuelas?, ¿cómo son vividas?, ¿qué acontece en ellas? o ¿qué les acontece a quienes transitan por ellas?

Las narraciones que siguen invitan a pensar lo que no sabemos de aquello sobre lo que tanto se habla. ¿Será posible intentar una lectura sobre las escuelas que ponga en cuestión lo que creemos comprender acerca de ellas? Heidegger nos recomienda leer lo que no sabemos leer, *lo que se hurta a nuestros esquemas previos de comprensión, lo que no está dicho en nuestra propia lengua*,¹ la de los saberes institucionales, o para estar a la altura de los tiempos, la de los conocimientos sobre la gestión institucional. Este es un texto que se plantea el desafío de sacudir la seguridad de nuestras retóricas, poniendo en diálogo las experiencias escolares con las teorías o discursos que versan sobre las instituciones

1. Holderlin, F. y Heidegger, M.: "La dificultad de lo propio", en Larrosa, J. (comp.), *La experiencia de la lectura*, Barcelona, Leartes, 1996.

PRIMERA ESCENA

El relato que comienza a hilvanarse a continuación, tiempo atrás hubiera descolocado a cualquier interlocutor. ¿Quién hubiera dicho que nos están retratando una escuela? Las escenas transcurren en un colegio secundario situado en un barrio periférico, o para ser más precisos, en los márgenes de un barrio en el que "conviven" grandes hoteles, edificios espejados símil Wall Street, estaciones de ómnibus de larga distancia con su contracara oscura y a resguardo de las miradas despreocupadas de turistas y transeúntes fortuitos.

Día tras día, en la escuela, se reitera el mismo suceso: un docente "puja" por hacerse escuchar frente a un coro de bebés que tironean a sus mamás, sus alumnas, que intentan mantener la dualidad de su doble condición. Sin embargo la ambivalencia no dura mucho: estas mamás adolescentes, cuya edad oscila entre los quince y los diecisiete años, *abandonan la escuela y pasan a engrosar las estadísticas de los desertores*. Qué hacemos, se preguntan los profesores. *Cómo hacer para "mantenerlas como alumnas regulares". Lo primero que se nos ocurre es ir a buscarlas, ofrecerles que vengan con los bebés*. Sin embargo la solución no conforma demasiado, sobre todo a los bebés, que no paran de llorar en el aula.

Nuevamente la pregunta, ¿qué hacer? *La escuela no cuenta con un equipo de orientación, sólo tenemos un asesor pedagógico...*, pero la pregunta no es a la pedagogía. Un jardín maternal en la escuela aparecía como la mejor opción frente a esta situación inédita: mamás-adolescentes-alumnas de una escuela secundaria.

¿Cómo darle lugar a esta iniciativa? *Las reacciones en los estamentos superiores no eran muy alentadoras. Elevamos las notas correspondientes, pasaron por toda la cadena burocrática pero la respuesta fue negativa —no ha lugar— nos dijeron que era inviable.*

Esta contingencia es impensable en un sistema educativo y la direccionalidad de los cambios no parece incluir interrupciones de esta naturaleza. Así las cosas, *hubo que salir a buscar la solución en otro lado. Tocamos timbres, golpeamos puertas hasta que llegamos a la Secretaría de la Mujer; del Gobierno de la Ciudad, que nos brindó la posibilidad de abrir una sala de jardín. Nueve bebés y tres deambuladores encontraron un lugar: Sin este emprendimiento hubiéramos tenido doce deserciones seguras.*

Pero la deserción no es simplemente una cuestión de "género". Cuando un chico consigue una changa, deja la escuela. *Entonces nuevamente la pregunta, ¿y ahora qué hacemos?*

Lo primero que acordamos es ponernos en contacto con el trabajo del chico, tratamos de que les permitan llagar más tarde y armamos un plan especial para evitar que abandone.

Federico dejó tres veces y volvió a empezar otras tres, aunque no muy convencido: "Para qué voy a hacer esto si yo no sirvo para nada [...] para qué voy a venir a la escuela si después no voy a tener laburo, si lo único que voy a poder hacer es changuear". Ellos no se refieren a la situación socio-económica, la globalización, la flexibilidad, al mercado excluyente, pero lo padecen. Nosotros tratamos de mostrarles que tiene' sentido venir a la escuela. Les decimos que aquí van a encontrar otros modos de relacionarse con los demás, otras experiencias, que aquí podrán incorporar nuevos conocimientos, superarse a través de la lectura.

Los pibes traen códigos muy cerrados, comprendidos sólo en la frontera de su lugar. En el barrio la relación entre los chicos es muy dura, la mujer es desvalorizada y la violencia es el modo que los acerca. Muchas veces vienen chicas a la dirección para quejarse porque algún chico las tocó, y ellos se sorprenden cuando les pedimos que se disculpen. Cuando ingresan en primer año, nos desconciertan. ¿Qué vamos a hacer con estos pibes?, nos preguntamos. Insultan a los profesores, se van abruptamente del aula, no soportan detenerse a escuchar. Frecuentemente trasladan aquí los modos usuales de dirimir sus enfrentamientos. En una ocasión, un grupo de pibes trajo un arma a la escuela. Una preceptora los vio en el momento en que la mostraban en el baño. El motivo fue la disputa por una chica. Nuevamente la pregunta ¿y ahora qué hacemos? Decidimos reunir a los dos grupos enfrentados. En esa ocasión yo no participé. Creí conveniente no hacerlo para que no se sintieran expuestos frente a la autoridad ni percibieran que su secreto había sido violado. Finalmente se encontraron y aceptaron convocar a la chica en cuestión. Trabajamos entonces con la idea de ensayar otros modos de re-solver las disputas. En este caso resultó, los pibes aceptaron que era justo conocer la opinión de la chica. Pero no fue fácil, el machismo está muy instalado entre los jóvenes, al punto que consideran que la virilidad se juega en la cantidad de hijos que tienen los varones. Cuantos más hijos, más machos, teniendo en cuenta que la decisión corre por cuenta del varón. "Ey, dire, ¿usted cuántos hijos tiene?" Uno, les digo. "Uy, qué pasó, se quedó eh".

Los pibes de estos barrios transitan frecuentemente por los institutos de minoridad. No obstante, hay un dato interesante. El período en que se registran más caídas es durante enero y febrero, tiempo en que la escuela permanece sin actividad. Pero nosotros los seguimos al instituto y les tomamos examen allí, de modo tal de favorecer su reinserción posterior a la escuela. Hacemos un convenio con el instituto para que puedan recibir los contenidos y luego estén en condiciones de presentarse en calidad de alumnos libres. La escuela no está obligada a realizar esta tarea, los profesores no cobran ningún plus por hacerlo; en varias oportunidades yo les pago el colectivo. Pero vale la pena, esta posibilidad mejora la situación de los chicos, ya que el juez dispone de elementos para otorgarles la libertad asistida. Los pibes sufren intensamente su paso por Minoridad, "estar allí es durísimo" nos dicen. El encierro les preocupa, y sobre todo el fantasma de terminar en la cárcel. Por eso cuando vuelven a la escuela están pendientes de la visita de la asistente social. "Pedro, no te olvides de decirle tal o cual cosa a la asistente social", suelen decirme frecuentemente. La vida de estos pibes no es fácil, caen por vagancia, por robo, cuestiones que en su comunidad no están condenadas.

Más de una vez los encuentro borrachos. ¿Por qué tomaste, mirá como estás?, les digo. Y bueno, qué quiere, me tengo que olvidar... (de los golpes que recibe su madre de la pareja de turno, de la relación incestuosa que mantienen con su hermana etc., etc.). No resulta sencillo que cuenten qué les pasa.

Aquí se sienten reconocidos; es curioso observar que cuando les digo: "Ponete las pilas, estás faltando mucho, en tal o cual materia te va mal", me contestan: "Y usted cómo sabe quién soy yo?". "Cómo no, vos sos Juan...", y en ese momento les brota un gesto de satisfacción.

A pesar de todo se enganchan con el estudio, particularmente en Historia y en Lengua. Recibimos un premio por un video que hicimos sobre la inmigración y otro sobre "las dos caras del barrio". El barrio tiene mucho peso para ellos, tanto que bautizaron a la escuela con su nombre: Padre Mujica, un símbolo que se imprime en cada marca del barrio. Los pibes se interesan mucho por su historia, saben de su filiación política y de su biografía. En una oportunidad se entrevistaron con uno de sus biógrafos, Martín De Biase, autor de Entre dos fuegos, libro que por supuesto leyeron. Conocen su procedencia social, su conversión en favor de los sectores más pobres; tal vez por eso es una figura que los interpela con tanta fuerza.

¿Quiénes son mis interlocutores? Los docentes, los preceptores y los chicos. No es fácil encontrar un interlocutor en la gestión, tal vez sí gente más abierta, que apoya nuestro esfuerzo, pero no mucho más. Del papelerío por ejemplo no puedo zafar. El supervisor me da mucha libertad, estimula los proyectos o en realidad nos alienta a seguir. Cuando solicité un asistente social me contestó que continuara apoyándome en la profesora del colegio que estudia la carrera y de hecho cumple ambas funciones. "Lo felicito, siga así, no baje los brazos", es la respuesta reiterada.

En esta escuela las dificultades no cesan; no disponemos de un portero y cada demanda que formulamos es vivida como una sobrecarga de quejas. Teníamos un aula con cincuenta chicos y logramos que se armaran dos divisiones. A partir de allí y frente a algún nuevo pedido el comentario es: "No pidas nada más, ya logramos esto".

A pesar del compromiso docente, hay resistencias a revisar los estilos de trabajo. Los pibes vienen a la dirección y me dicen: "Dire, creo que se me fue la mano con la pro fe, pero me estaba aburriendo". Yo me pregunto, dónde está el problema: ¿sólo en el chico?, ¿qué responsabilidad le cabe al docente? En esos casos, lo primero que hacemos es trabajar desde la asesoría pedagógica y en general, se producen cambios.

La escuela está integrada a la ZAP (Zona de Acción Prioritaria), gracias a lo cual conseguimos pensiones para algunos chicos. Tres alumnos van a cobrar \$ 150 durante diez meses. Pero el punto es que tenemos muchos candidatos que superan la edad establecida para recibir la ayuda y otros tantos que quedan afuera porque son extranjeros. Es muy duro decirle a un padre boliviano, que está sin trabajo, que a su hijo no le otorgan la beca por una cuestión de nacionalidad.

SEGUNDA ESCENA

Cuéntenos sobre su escuela....

Es un colegio secundario ubicado en el barrio de Belgrano y fundado hace más de diez años. Recibe población de diferentes escuelas primarias del norte de la ciudad.

¿Cuál es la escena que mejor retrata a esta escuela?

Una clase, en el sentido tradicional, un profesor presentando un tema, desarrollando contenidos y contestando preguntas, distintas preguntas según los intereses de los pibes. Hay temáticas que importan más a unos que a otros, empatías desiguales según los profesores, expectativas de carreras universitarias diferentes.

En general, los chicos se involucran en la situación de clase, muestran disposición a acompañar al docente. Cuestionan, no se conforman si algo les inquieta, pero no impugnan las reglas de juego: un docente enseñando a un grupo de alumnos que vienen a aprender...

El enganche de los chicos con la tarea escolar se registra en los trabajos que elaboran, en las preguntas que formulan, en la argumentación que exponen. Hay algo cada vez más claro, los pibes no dudan del mandato escolar, no está en cuestión para ellos que a la escuela deben venir. Por supuesto que el encuentro con otros chicos es central, toda su vida social pasa por la escuela, pero no ponen en cuestión la autoridad del docente.

La propuesta de la escuela es simplemente aprender, construir, producir, generar algo propio.

A la escuela le importa que los pibes dejen sus marcas. Los comentarios de los egresados son muy alentadores: "Para mí la escuela fue aquella experiencia [...], la revista literaria, el campamento". Para nosotros escuchar esto es registrar "ahí estuve yo".

Estos pibes no son los mismos que aquellos que recibíamos, cuando la escuela se abrió. Probablemente la procedencia socioeconómica no haya cambiado pero las condiciones son otras. Esas familias gozaban de una seguridad económica que éstas perdieron el nivel de la conflictividad familiar era otro. Los padres eran mucho más permisivos y su preocupación fundamental respecto de la escuela era que la pasaran bien, que no fueran maltratados. Hoy la estabilidad económica desapareció, se caen dos o tres familias por mes y se trata de bruscas caídas en las que advierten la ficción del

estilo de vida que mantenían. De consumir sin límites tienen que pasar a consumir con restricciones impensadas.

Ahora hay mucha más locura. Por ejemplo, un pibe cuyos padres se divorciaron, tiene que convivir con la nueva pareja homosexual del padre y luego asistir a su muerte por sida. Hoy los chicos están muy expuestos a riesgos de todo tipo.

Recuerdo que hace ocho años, en un campamento, los pibes consumieron marihuana y eso provocó mucha alarma entre padres y docentes, hoy esta anécdota la relatan en séptimo grado.

Tenemos la sensación de que la escuela ganó importancia en los últimos tiempos. Los pibes están preocupados por su futuro, el índice de repitencia bajó, los que rinden en marzo llegan con las materias muy preparadas. Antes era más clientes. Los chicos reconocen la necesidad de la formación. Temen quedarse afuera y ven en la caída de sus familias un fantasma del que quieren huir.

Nos preguntamos constantemente qué estamos haciendo y qué queremos hacer. Conviven en nosotros un grado de satisfacción y de insatisfacción al mismo tiempo. Nos decimos, o se pueden mejorar algunas cosas o se puede hacer más.

Mis interlocutores son el equipo directivo, el consejo pedagógico, los coordinadores de áreas.

Los docentes tienen gran autonomía intelectual, su formación académica es sólida, casi todos tienen otros ámbitos de pertenencia y esto enriquece mucho el trabajo pedagógico. Algunos se dedican a la investigación, otros al trabajo editorial o a la docencia universitaria. Estamos convencidos de que circular por espacios no escolares aporta a la cultura institucional. Un docente que no transita por otros campos no ve circular los conocimientos y entonces pierde una buena parte del sentido porque tiene la sensación que todo empieza y termina en la escuela.

Yo no estoy en un lugar de vigilancia epistemológica, sin embargo soy un referente para los profesores. Tal vez mi lugar sea el de un generalista, aquel que garantiza las condiciones para que tenga lugar la enseñanza y el que supervisa la producción intelectual.

Los docentes demandan que los encuentros de capacitación giren en torno a las problemáticas puntuales de los pibes. Se muestran demasiado seguros en el terreno disciplinar y más bien miran con cierta sospecha a cualquiera que les hable de un tema vinculado al campo de conocimientos. Sobre esto perciben que saben y que su fuente de formación está en otro lado. Lo interesante, sin embargo, es que manifiestan que aprenden de los encuentros con el director, que

allí encuentran una mirada aguda para detectar situaciones conflictivas e imaginar alguna alternativa.

Los estilos de trabajo docente difieren entre sí y no nos preocupa igualarlos. Hay profesores que hablan todo el tiempo y otros que son más "constructivistas". La cuestión es que todos generen situaciones de producción. Las diferencias no preocupan, al contrario. Yo les propongo que asistan a las clases de sus compañeros, que observen otros estilos, pero en general son renuentes a hacerlo.

Los pibes son muy "vigilantes" de la performance de los profesores. Por ejemplo señalan "la clase es un despelote, el pro fe no pone límites, no escucha, prejuzga". Estos planteos se lo formulan a los tutores y la experiencia es que luego se produce algún cambio. El tutor es uno de los profesores y su función es la de generar un diálogo entre las partes en conflicto o intervenir en alguna situación de tensión.

La vida social de los pibes circula por lugares muy restringidos: Palermo, Belgrano y no mucho más. La Boca, San Telmo y otros barrios no existen para ellos. Consumen shoppings y son pocos los que usan celular. Todos siguen estudiando, la escuela es valorada porque es el trampolín para la universidad. Los padres están más atentos a su formación académica, su preocupación en los últimos tiempos se desplazó de la informática a la capacidad de argumentar y la formación general.

TERCERA ESCENA

Mi escuela está ubicada en las afueras del distrito de la Matanza, en un barrio muy humilde, de "viejos" trabajadores y actuales desocupados, cerca de un asentamiento que ya no puede pasar inadvertido. Los alumnos que recibimos tienen poco en común con aquellas imágenes que retrataban a los estudiantes secundarios. Estos pibes lejos de transitar una moratoria social se hacen cargo de situaciones familiares complicadas. En muchos casos son los únicos proveedores de sus hogares y son los que se ocupan del cuidado de sus hermanos menores. Los que comparten la vida escolar con el trabajo regresan a sus casas casi a la medianoche.

Cada vez más nos enfrentamos a experiencias que rompen todos los esquemas aprendidos. El año pasado, uno de los chicos esperaba la salida de la escuela para ir a robar, por supuesto, armado. Venía intermitentemente. Frecuentemente íbamos a buscarlo a su casa pero era difícil encontrarlo, vivía huyendo de la policía. Luego de varios intentos lo encontramos y logramos que volviera a la escuela. En una ocasión, un amigo lo esperó afuera y juntos fueron a robar a una carnicería. La policía los atrapó con la bolsa de carne, los

detuvo y los llevó al juzgado. Apenas nos enteramos de lo ocurrido fuimos hasta allí con la asistente social. Cuando llegamos nos dijeron que si estábamos dispuestos a bancario, que hiciéramos una carta dirigida al juez. El pibe era adicto. Hicimos la carta y afortunadamente pudimos evitar que lo trasladasen al instituto de menores. Finalmente lo enviaron a una granja de recuperación. No le perdimos el rastro, de tanto en tanto lo visitábamos.

En unos días sale, vamos a ir a esperarlo para traerlo nuevamente a la escuela. Ya nos dijo que quiere ver a sus compañeros.

La escuela para los chicos es mucho más que una escuela. Más de una vez se escuchan comentarios como éste: "Nosotros zafamos con la escuela que tenemos". Pero no queremos que nos agradezcan, nos importa que éste sea su lugar. Permanentemente pensamos iniciativas para que se expresen, para que ocupen lugares distintos a los acostumbrados. Durante los actos de fin de curso solemos abrir el micrófono para aquel que quiera decir algo: alumnos, padres, amigos, novios.

No es sencillo sostener la posición institucional que deseamos. Para algunos profesores es muy costoso. Por eso el que está aquí optó por una mística, sin la cual es casi imposible seguir. Para nosotros, el único lugar no negociable es el respeto por los chicos, pero no en abstracto o entendido como un simple buen trato. Lo que buscamos es producir espacios que los "obligue" a salir de la posición de sometimiento, de resignación o de agresión en la que se encuentran.

Tampoco todos los pibes se acogen a esta invitación de tomar la palabra. Siempre nos preguntamos por los motivos de la inexistencia de un centro de estudiantes. El otro día le comenté a una profesora: ¿y si hacemos alguna "trampa" como, por ejemplo, decirles que no pueden venir con zapatillas? Tal vez se subleven y se organicen. ¿Qué podemos hacer para que se rebelen?, decimos cada tanto.

La escuela cuenta con un Consejo de Disciplina integrado por los proles y los pibes, elegidos ambos por sus compañeros. En más de una ocasión nos encontramos discutiendo con los chicos para que se revea la medida de expulsión que ellos mismos sugieren frente a un hecho de indisciplina protagonizado por algún compañero. Este tipo de hechos nos coloca frente a un dilema, porque no podemos borrar con el codo lo que escribimos con la mano. Si les conferimos un poder de decisión, cómo arrancárselo después? Pero al mismo tiempo, si la escuela pretende sostener una posición incluyente ¿cómo aceptar medidas expulsivas? Los pibes pueden ser muy crueles cuando están en un lugar de poder. "Hay que echarlo", sentencian por ejemplo en relación con un chico que pintó las paredes del colegio. Yo deseaba que se quedara pero cómo hacerlo sin desautorizarlos.

No es fácil pilotear la escuela en estos tiempos. Muchas iniciativas pensadas desde las instancias de gobierno para paliar los efectos de la crisis toman

rumbos inesperados. Las becas es uno de los ejemplos más emblemáticos. Los pibes y sus familias las esperan ansiosamente porque se convierten en el único ingreso familiar. Sin embargo su uso se dispara de las intenciones proclamadas; antes que libros y materiales de estudio, las becas permiten resolver algo de la subsistencia cotidiana. Además ocurren hechos inexplicables; el año pasado una alumna recibió la beca, promovió con notas excelentes y este año se la negaron. Ni sus padres ni sus siete hermanos trabajan. Las becas generan altas expectativas y mucha desilusión cuando no son otorgadas. Yo les sugerí a los chicos que elevaran el reclamo, que escribieran una carta y personalmente me ocuparía de entregarla. Ahora decidí poner un cartel en la escuela: "Los que tengan ganas de reclamar por las becas, ésta es la dirección donde dirigirse".

No siempre encontramos buenos interlocutores en la gestión superior. La Dirección General de Cultura y Educación debería llamarse Dirección General de Papeles, Fotocopias y Escuelas. Parece una ironía, pero con frecuencia tenemos que montar un operativo para enviar la información sobre, por ejemplo, cantidad de alumnos extranjeros que hay en segundo año. Esta exigencia administrativa nos obliga a movilizar personal de la escuela. Deben cruzar toda La Matanza para llevar la respuesta a quien corresponda. "¿La señora fulana de tal manda a sus hijos a esta escuela?" No. Y nuevamente el periplo para llegar a tiempo con la información. Estos modos artesanales de resolver la comunicación resultan poco creíbles en la era del fax e Internet. Sin embargo, acarrear gastos que la Dirección de Escuelas parece no estar en condiciones de hacer. Parece broma, frente a la complejidad de nuestra tarea, ocuparnos tanto del papelerío. Una de las exigencias más absurdas es la confección de planillas sobre la planta funcional (POF) Se trata de completar el detalle de las horas discriminadas según estén asignadas a titulares o suplentes. Lo ridículo es que las planillas deben pintarse con color rosa o celeste y hacer cinco fotocopias. Pero sucede que como las fotocopias son en blanco y negro hay que pintarlas a mano. Imaginen 36 cursos, 36 páginas por cinco copias: 180 páginas pintadas cada una en color rosa o celeste. Pero la cosa no termina ahí, todos los años tengo que hacer un detalle sobre condiciones edilicias: material de los pisos, paredes, ventanas, si dan a la calle o no. Cada año me pregunto, ¿acaso alguien puede suponer que si las ventanas dan a la calle en 1999, en el 2000 cambiarán de orientación? Y además, para qué pedirán todos estos datos si cuando consignás, por ejemplo, que las canillas están rotas jamás vienen a arreglarlas.

Cuando recibo reclamos por el incumplimiento de estas demandas, respondo que no pude contestar en "tiempo y forma" porque cuestiones de otra índole me ocuparon, como el relato de una madre desesperada por la violación de su hija o un conflicto generado en el Consejo de Disciplina. Es así, la biblia y el calefón, la calculadora y el liquid paper, acompañantes infaltables cuando voy a la sede de la inspección junto con la presión de una cotidianeidad desoladora.

En esta zona anidan una mezcla de tradiciones, muchas de las percepciones sociales de estas familias son muy autoritarias. En casi todas las casas hay algún policía y además pasa a ser una de las expectativas laborales más firmes. El día que vinieron los chicos de HIJOS emergieron todos los prejuicios, que por supuesto se extienden hacia los extranjeros. Son cosas que nos preocupan, por eso convocamos gente del campo de las ciencias sociales, la literatura, la política para abrir el debate. Creemos que son buenas oportunidades para acercar otras ideas que ponga en duda puntos de vista conservadores y discriminatorios muy instalados.

Los docentes están agotados. Lo que los salva es el compromiso con la realidad del pibe. Para nosotros lo más importante es que el tránsito por la escuela les permita tener herramientas para defender sus derechos, para luchar con otros por lo que les corresponde, para seguir, para continuar [...] estudiando y ocupando nuevos lugares. Creo que lo que más nos importa es formar buenos tipos. Tal vez suene a frase muy gastada, pero no es poca cosa que aprendan a ser solidarios, debería ser un imperativo darle lugar a otro.

Siempre sueño con una escuela donde acontezca cosas interesantes. Me gustaría una escuela con profesores menos cansados, el cansancio impide pensar. Pero sobre todo deseo una escuela que pueda pasar la posta. "Si vos te vas, la escuela va a cambiar, ya no va a ser lo mismo" me dicen algunos compañeros, y a mi parece que esto es muy peligroso...

CUARTA ESCENA

Esta es una escuela diferente a las demás. Lo que marca su identidad es que para acceder, los chicos tienen que transitar muchas pruebas. Pasar un examen de ingreso sumamente severo que transcurre en simultáneo con la cursada de séptimo grado y en ocasiones con la asistencia a algún instituto. Es demasiada exigencia para un chico de doce años. Tanta presión supone que en ellos anida una fuerte voluntad por ser estudiantes de este colegio. Luego, cuando ingresan, el deseo de permanencia es enorme, seguramente no ocurre lo mismo en las escuelas que no cuentan con una motivación fuerte de entrada.

En una oportunidad realizamos una encuesta entre los pibes preguntándoles por qué elegían esta escuela. Algunos respondieron que lo hacían por la vuelta olímpica, otros por los viajes, otros por los campamentos. Pero no hay que desconocer que el mandato familiar pesa y romper con una cadena de generaciones que egresaron del colegio también. En los últimos tiempos advertimos un dato curioso, el 43% de los chicos que hacen el ingreso proviene de escuelas privadas. Probablemente en otras condiciones esas familias hubieran elegido continuar en el circuito privado pero el empobrecimiento las alcanzó y procuran entonces una garantía académica en la esfera pública.

A mi me gustaría trabajar con una población que ingrese por sorteo, por supuesto esta opinión no es compartida. Pero estoy seguro de que el prestigio de la universidad, sostenido en su capacidad por generar un proyecto de enseñanza potente, debe demostrarse con la inedia de alumnos de la ciudad. Ser un rector exitoso de una escuela como la que describo es muy fácil. Representa una gran ventaja disponer de ciertas condiciones, como por ejemplo una importante motivación de partida en los alumnos, la colaboración de otras unidades de la universidad, un presupuesto. Con todo esto no es una tarea titánica garantizar una buena formación. La calidad de un equipo de trabajo institucional se pone a prueba cuando los destinatarios representan al común de los jóvenes.

Nuestra función es la de hacer escuelas experimentales para transmitir esta experiencia a la sociedad. Pero esto tiene un valor relativo porque nosotros podemos hacer cosas que tal vez otros la harían mucho mejor si sus coyunturas cotidianas fueran otras. Además hay que comprender que un sistema que atiende dos escuelas no es comparable con aquel que tiene que hacerse cargo de más de quinientas. Todo el sistema burocrático de contralor y evaluación del funcionamiento escolar es altamente diferente.

El eje de nuestro proyecto es la solidaridad, la comprensión, la contención y el afecto. Estos son los grandes elementos distintivos que forman parte de la cultura institucional y contamos con un equipo funcionando en este sentido. En la escuela se respira un clima de libertad que hace que los alumnos no la vivan como un lugar de castigo, como un espacio indeseado. En algunos casos, la escuela es el único lugar de contención que tiene un chico. Aquí asisten dos mil quinientos alumnos y para conocer cada caso, se requiere toda una organización que pueda hacerse cargo. Haber asignado horas docente a las tutorías, realizar cursos de capacitación para los preceptores y los tutores, tener un sólido departamento de orientación al estudiante, todo esto juega muy a favor.

Si bien el deseo de ingresar en el colegio es una constante a través del tiempo, se han producido cambios notables en las últimas generaciones. Los pibes de hoy sufren de desencanto. A medida que se acercan a quinto año crece la angustia por su futuro y creo que el tipo de violencia que se desencadena está en relación con la perplejidad en la que viven. La violencia circula en situaciones de diversa índole, en los gestos, en el trato que se procuran entre ellos, en la agresión verbal, en el consumo de alcohol, y presumo que también de drogas, sin que signifique necesariamente adicción, en los hechos de bulimia y anorexia, en la relación con los profesores.

En los últimos tiempos se observa que los pibes están muy desprotegidos. Se percibe mucha fragilidad en los vínculos familiares. Crece el número de parejas separadas, padres que se borran afectiva y económicamente, madres muy sobrecargadas y con un monto nada despreciable de angustia. Todo esto no puede pasar inadvertido en los chicos. Hay un clima de escepticismo generalizado. ¿Cómo hacer para construir sobre este piso un proyecto personal, un horizonte de futuro? Los chicos están viviendo un mal momento.

Para los docentes también son tiempos difíciles. Están muy golpeados porque no vislumbran mejores posibilidades. No obstante, habría que distinguir entre un docente egresado del profesorado y un profesional que ejerce la docencia. A su vez hay distinciones entre los más jóvenes y aquellos de una generación intermedia ya posicionados profesionalmente. El joven profesional que va en busca de un cargo docente está intentando compensar los déficit de su ejercicio laboral.

A pesar de la vulnerabilidad de las condiciones de trabajo, la escuela cuenta con un equipo de docentes muy comprometido con la institución. Ellos son propulsores de muchas iniciativas de cambio. El proyecto más valioso de la escuela es el que llamamos Acción Solidaria. No se trata de un espacio optativo, por el contrario, es una exigencia curricular. Mil chicos de la escuela realizan tareas solidarias a los que se le suman cien voluntarios. Es un emprendimiento que cuenta con el apoyo de los docentes, que no escatiman dedicación aun cuando los requerimientos exceden largamente sus obligaciones. Para mí es un proyecto sumamente importante.

Cuando convocamos a concurso docente, nos asaltó una duda. ¿Será bueno tener un docente con muchas horas? Creo que tiene sus ventajas y sus desventajas. No lo tengo muy claro. Un profesor que tenga muchas horas en la escuela es un hombre (o mujer) muy comprometido con la institución. Entonces es más propenso a aceptar cursos de capacitación en la escuela, a desarrollar proyectos extra curriculares, etc. Pero también cuando ese profesor falta o pide licencia, el agujero que deja es enorme. Hay que salir a buscar dos, tres, cuatro profesores que vayan a cubrir los cargos vacantes.

Tenemos registrado entre el ocho y el diez por ciento de ausentismo de las horas totales de la escuela. Es mucho. Me dicen que en las escuelas del gobierno de la ciudad es del 30%. Lo dudo. Las ausencias, en general, están todas justificadas. O por enfermedad o por exámenes, o porque está haciendo un curso o porque va a un congreso. Pero resulta que esto no ocurre en las escuelas privadas. Allí no faltan porque los echan. No obstante, no creo que se trate de emularlas, el Estado no puede construir legitimidad soslayando los derechos de un trabajador.

Mi mayor expectativa es que el colegio forme personas libres, responsables, críticos, conocedores de sus derechos y en condiciones de ejercerlos. Si además aprenden matemática, física, química mucho mejor. Lo que privilegio es una fuerte formación básica más que instrumental. Todo lo contrario a lo que sugiere el nombre de la escuela. En esta dirección me interesa jerarquizar el estudio de la economía, la sociología, la historia, no así la contabilidad. Creo que esta separación entre bachiller y escuela comercial actualmente no tiene ningún sentido.

Me pregunto en qué medida logramos actitudes solidarias en los pibes. Nosotros reglamentamos algunas cuestiones que hacen al respeto por los derechos de los alumnos. Prohibimos requerir información de algún alumno en particular, en relación con hechos ocurridos. El reglamento es explícito: no podemos pedir a un alumno que denuncie a otro alumno. Lo que podemos hacer es aplicar sanciones colectivas que no exijan la denuncia personal. Es el caso de la vuelta olímpica o las pintadas en las paredes de un aula. Nos ha dado resultado llamar a la reflexión y en general los autores se presentan voluntariamente.

No olvidemos que el aula también es un reducto de arbitrariedades docentes. Algunos discriminan y estigmatizan. No todos son respetuosos de los alumnos y esto tiene su contrapartida en la actitud de los pibes. El profe que trabaja bien, que prepara sus clases, que viene a horario, que se compromete, aunque sea muy exigente, es respetado por los alumnos. Los chicos saben bien cómo es cada uno. Mis interlocutores cotidianos son tres: el equipo directivo, que está formado por los tres vicerrectores, la directora de estudios y la secretaria técnica; el consejo académico asesor integrado por docentes, graduados y estudiantes, y por último los jefes de departamento. En algún caso, en virtud de mi dependencia del rectorado, consulto con la secretaría académica cuando hay que tomar decisiones que suponen que afectan a lo esencial de la escuela.

La reforma al plan de estudios es un ejemplo del funcionamiento de los mecanismos de consulta institucional y también de la inevitabilidad de los conflictos. Nosotros comenzamos por fijar criterios generales. A partir de allí, la dirección de estudios elaboró un documento que discutimos en el consejo académico para luego ser transmitido a todos los departamentos que a su vez debían reunirse con sus profesores para recibir sugerencias. Todo eso funcionó muy bien hasta la última etapa. Nosotros suponíamos que los estudiantes del consejo académico pasarían la información a sus compañeros, pero no ocurrió así. El proceso llevó dos años. Los chicos no se mostraban interesados por el tema hasta que descubrieron que de 36 horas -semanales de clase, pasaron a cuarenta horas. En realidad, la escuela tuvo muchísimas instancias de discusión, pero no se pudieron evitar las resistencias, en particular en el gremio docente. Los representantes de la comisión interna objetaban el plan de estudios. En realidad cuestionaban las horas que perderían algunos docentes. Pero como yo confiaba en el tipo de reforma que estábamos impulsando, le envié el proyecto al secretario general de UTE. Le expliqué que habíamos aumentado las horas docentes y que lógicamente se producían pérdidas y ganancias. Pero desde el punto de vista global, estábamos ofreciendo mayores horas de trabajo. Si le parecía que estábamos cometiendo algún error en la asignación de horas, le sugerí que me lo comunicara. Esta instancia se resolvió.

La escuela ha generado muchos hechos de escasa tradición en la historia de la educación Hemos asumido un compromiso con temas sociales altamente

sensibles como la Memoria y los Derechos Humanos. Y no es ajeno a esta posición haber apoyado la creación del centro de estudiantes. La existencia de este espacio democratiza el funcionamiento de la escuela al igual que disponer de un Consejo Académico en el que participan representantes estudiantiles. La elección del centro se hace con la rigurosidad de una elección nacional. Es sorprendente el respeto que mantienen entre sí las diferentes agrupaciones. Los pibes quisieran fiscalizar el gasto de la escuela.

Hay un sueño que me acompaña insistentemente. Imagino algún día al rector de la universidad comunicando: "Aquí tienen los recursos para armar un nuevo colegio, ¿qué necesitan?". Yo le diría: un lugar disponible en Villa Lugano, dos turnos, porque el vespertino no es bueno para los chicos, una estructura que arranque en séptimo, es decir, en tercero de EGB y que a su vez funcione como un año nivelador, cursos de veinticinco alumnos, un departamento de apoyo para los casos especiales (chicos que tienen dificultades en el aprendizaje, de comprensión). Estoy convencido que podemos lograrlo, con otra población, niveles de formación similares a los que tenemos actualmente. Trabajar con grupos de distinto origen social y diferente experiencia de escolarización previa es un verdadero desafío. Esto supone más plata, más carga horaria, pero vale el intento.

Agosto de 2000