

Modernidad, Escolarización y Formación. Una aproximación histórico política

Silvia N. Roitenburd y Juan Pablo Abratte

Resumen:

Los problemas vinculados a la educación en la Modernidad, remiten a las transformaciones propias de la conformación de estados centralizados, la configuración de un espacio público, la extensión de la ciudadanía y de las relaciones contractuales. En esa trama, la escuela surge como ámbito de disciplinamiento social: en cierta medida, como un modelo de lo que debe ser una sociedad ordenada y homogénea. No obstante este origen, la presencia de visiones críticas fue acompañada por propuestas revisoras del modelo configurado que, aun manteniendo la centralidad de la institución escolar, replanteaban su función. Examinar el surgimiento de la escuela en la modernidad, más que de forma lineal, desde un enfoque crítico apunta, por una parte, a comprender los alcances y los límites en los que se encuadró la institución, dentro de los marcos sociales en los que surgió. Por otro lado, permite reflexionar desde una perspectiva histórico-política acerca de los actuales desafíos de la escuela en contextos de globalización, primacía del mercado, transformaciones en la esfera pública y creciente exclusión social. Se trata entonces de analizar el proceso de conformación del sistema educativo, desde una perspectiva histórico-política. Para ello, en un primer apartado, partiremos de algunas conceptualizaciones que, desde diversas perspectivas disciplinarias, analizan los principales rasgos de la Modernidad en el contexto europeo y particularmente algunos desarrollos que ponen de relieve el papel de la escuela en estos procesos. En un segundo apartado analizaremos específicamente, el modelo fundacional en la historia educativa argentina, el escenario histórico-político en el que se inscribe la conformación del sistema educativo, destacando las funciones que la escuela cumplió en el proceso de conformación del Estado Nacional. En tercer lugar abordaremos algunas propuestas de reforma desplegadas en el período de entreguerras, que en sus vertientes más críticas, producen una profunda revisión del modelo escolar hegemónico, a la vez que proponen alternativas político-pedagógicas democráticas, en particular examinaremos aspectos nodales del pensamiento de Saúl Taborda como una de sus expresiones más profundas. Por último, consideraremos algunas transformaciones societales recientes, particularmente las producidas en la esfera estatal, en el marco de la

emergencia de modelos neoliberales durante los '90, puestos en debate en las últimas décadas. El propósito del texto es, entonces, estimular la apertura de interrogantes que puedan enriquecer la mirada sobre los actuales desafíos de la escuela y la formación docente, a partir del recorrido por algunos momentos de la historia educativa argentina, así como de algunas herramientas conceptuales para su abordaje.

1. Modernidad, herencia y transmisión cultural

La Modernidad es un término impreciso que acordamos en definir admitiendo diversas convenciones sobre cuándo una etapa puede ser así nombrada. Es posible rastrearla en el complejo y dilatado proceso de desintegración del orden cristiano medieval. La Reforma, movimiento religioso surgido en el siglo XVI en el ámbito de la Iglesia Cristiana, -precedida por la cultura del renacimiento- que supuso el fin de la hegemonía de la Iglesia Católica y la instauración de distintas Iglesias “Cristianas”, ha sido considerada un hito para marcar el ingreso a la modernidad. Aunque se inició en el siglo XVI, cuando Martín Lutero desafió la autoridad papal, las circunstancias que condujeron a esa situación se remontan a fechas anteriores y conjugan complejos elementos doctrinales, políticos, económicos y culturales; la conformación de los estados centralizados (Francia-Inglaterra), la expansión del comercio y el crecimiento de la burguesía y la creciente disolución de los lazos propios del orden feudal. Este culminaría en transformaciones de orden económico, político y social cuyos momentos culminantes son la Revolución Industrial (1780) Inglaterra y en la esfera política la Revolución Francesa (1789), fenómenos que afectarían a todo el orbe. Queremos subrayar que, cuando se habla de modernidad se centra el análisis en procesos producidos en Europa -en particular Francia e Inglaterra- y la consolidación del sobreentendido de que se trata del único modelo posible de civilización = cultura y en esa medida, de su condición superior, justificando la subordinación de pueblos signados por la barbarie.

La escuela en la Modernidad

Una de las funciones adjudicadas a la escuela, hacia el siglo XVII, fue la transmisión de valores religiosos. Las iglesias protestantes, surgidas de la Reforma promovida por Martín Lutero establecieron escuelas en las que se enseñaba a leer, escribir, nociones

básicas de aritmética, el catecismo en un grado elemental, y cultura clásica, matemáticas y ciencias, en lo que podríamos denominar enseñanza secundaria. En Suiza, otra rama del protestantismo fue creada por el teólogo y reformador francés Juan Calvino, cuya academia en Ginebra, establecida en 1559, fue un importante centro educativo. Los católicos también siguieron las ideas educativas del renacimiento en las escuelas que ya dirigían o que promocionaron como respuesta a la creciente influencia del protestantismo, dentro del espíritu de la Contrarreforma. Esa síntesis se realizaba en los centros de la Compañía de Jesús, fundada por el religioso español Ignacio de Loyola en 1540, con la aprobación del papa Pablo III. Los Jesuitas, promovieron un sistema de escuelas que ha tenido un papel preponderante en el desarrollo de la educación católica en muchos países desde el siglo XVI.

En cuanto a los inicios de la escuela, tal como se generalizó, Comenio, obispo protestante de Moravia fue, probablemente, el que configuró el modelo cuyos rasgos fundamentales aún persisten. En su *Didáctica Magna* subrayó el valor de estimular el interés del alumno en los procesos educativos y enseñar con múltiples referencias a las cosas concretas más que a sus descripciones verbales. Su objetivo educativo podía resumirse en una frase de la página inicial de esa obra: *enseñar a través de todas las cosas a todos los hombres*, postura que se conoce como *pansofía*. De este modo, y tal como lo señala Hunter “*Lo que la pedagogía cristiana aportó, al desarrollo de los sistemas escolares de masas fue algo mucho más importante y permanente que aquello que nuestros historiadores críticos se han complacido en despreciar, tildándolo como lavado de cerebro religioso. Contribuyó a organizar las rutinas, las prácticas pedagógicas, las disciplinas personales y las relaciones interpersonales que más tarde acabarían por formar el núcleo de la escuela moderna*” (Hunter, 1998; p.82).

Ilustración y educación

En este panorama, interesa dejar planteado el rol de la escuela en la modernidad, vista desde el horizonte de la configuración de un sistema que requería nuevas formas de disciplinamiento social. “... los miembros de la comunidad ilustrada fueron notablemente coherentes al describir los efectos que tendría (la) educación en los trabajadores pobres: la consideraban “*peligrosa*” (...) A la pregunta ¿“*Debería el pueblo ser ilustrado?*”, virtualmente todos los voceros de la Ilustración respondieron con un enfático “*No*”. A la pregunta” ¿*Debería el pueblo ser educado?*”, contestaron

con un “Sí” con reservas. La educación que los miembros de la comunidad ilustrada proponían para las clases inferiores tenía la intención de mejorar su salud, enseñarles destrezas adecuadas a edad y enrolar sus mentes y corazones en la defensa de la religión y la patria.” (Bauman, 1997; p.117).

La instauración de la escuela moderna y particularmente de la educación popular está vinculada a una intención civilizatoria, orientada al disciplinamiento social en el contexto de conformación de modernos Estados centralizados: “La ilustración era algo necesario para los gobernantes; sus súbditos requerían capacitación, orientada hacia la disciplina”. (Bauman, 1997; p.117).

De este modo, la escuela moderna (popular) se distingue claramente del liceo o de los estudios superiores, tanto en sus fines y propósitos como en el tipo de población a la que iría dirigida. “... la ubicación cualitativamente novedosa de los poderes de control y reproducción del orden generó la demanda de una nueva clase de experiencia y una nueva función de suprema importancia sistémica: la de maestro/supervisor, un profesional especializado en la modificación del comportamiento humano, en “traer al orden de la conducta” y evitar o contener las consecuencias del accionar desordenado o errático. El proyecto de la Ilustración fue una respuesta a esas percepciones, y problematizaciones y demandas prácticas (...) el proyecto, desde el inicio y por necesidad, tenía dos filos: orientado por una lado hacia la “ilustración” del estado, sus políticas y métodos de acción, y por el otro a la contención y domesticación, o si no la reglamentación de sus súbditos. (...) El tópico de ese discurso (el de los philosophes) era la metodología para racionalizar la reproducción del orden social...”. (Bauman, 1997, p.110).

La educación popular, extendida mediante la institucionalización y expansión de la escuela y dirigida a las mayorías, requeriría entonces de un nuevo profesional, especializado en la supervisión, el control y la imposición de la disciplina y dotado de nuevos métodos e instrumentos tecnológicos propicios para cumplir esta finalidad: “... en el planeamiento de las futuras instituciones de la educación pública, el medio era efectivamente el mensaje y el ámbito escolar y la rigidez de su regulación el contenido mismo de la educación prevista. El tema más frecuente y cuidadosamente elaborado del debate era con mucho el de la propuesta de reglas para el comportamiento diario de los alumnos; aún más sintomáticamente, los métodos mediante los cuales debía asegurarse la observancia de esas reglas en todas y cada una de las ocasiones. No hay que sorprenderse en absoluto de que el método considerado con más amplitud fuera el

de la vigilancia. Las figuras futuras de la autoridad pedagógica -los directores y maestros de las escuelas- eran vistas ante todo como expertos en supervisión y en la imposición de la disciplina. Tal vez éste haya sido uno de los aspectos en que los proyectos para las instituciones educativas más se aproximaron a su condición de “miniaturas condensadas” de la sociedad en su conjunto y terrenos de capacitación para la vida social en general”. (Bauman, 1997, p.106). Sintetizando: si tal como lo afirmábamos en el apartado anterior, la escuela tuvo en la pedagogía pastoral una de sus “fuentes” y fundamentos, la conformación de Estados centralizados y las demandas de disciplinamiento y control que estos procesos requerían, fue otro de los aspectos que facilitaron su consolidación y rápida expansión y le dieron sentido al proyecto pedagógico moderno: “... *el objetivo de la educación es enseñar a obedecer (...) La condición que más importaba no era el conocimiento transmitido a los alumnos, sino la atmósfera de adiestramiento, rutina y previsibilidad total en la cual se realizaría la transmisión de ese conocimiento”.* (Bauman, 1997, p.108).

La cuestión social

Entre 1815 (aún persiste la marca del Antiguo Régimen) y 1875 (se evidencia ya la era de los imperialismos), se produce el gran salto de la industria moderna y transformaciones nodales en la estructura social de Europa. Aumento de la población, disminución en la tasa de mortalidad con variaciones regionales, tendencia a la migración del campo a la ciudad, movimiento más lento en Francia, mucho más perceptible en Inglaterra (en 1870 el 70% se concentra en las ciudades). Así, la Revolución Industrial modifica sustancialmente las técnicas de producción con consecuencias de orden social... como expresa Robert Castel: *La “cuestión social” (...) se nombró explícitamente como tal, aproximadamente en la década de 1830. Se planteó entonces a partir de la toma de conciencia de las condiciones de vida de poblaciones que eran a la vez agentes y víctimas de la revolución industrial. En la cuestión del pauperismo se condensaron todos los aspectos vinculados a las condiciones de trabajo y de vida de la clase obrera. Expresó la distancia, el divorcio casi total entre un orden jurídico-político fundado sobre el reconocimiento de los derechos del ciudadano y un orden económico que suponía la miseria y desmoralización masivas. Se difundió entonces la convicción de que había allí una amenaza al orden político y moral, o más enérgicamente aún, de que resultaba necesario encontrar un remedio eficaz para la*

plaga del pauperismo o prepararse para la conmoción del mundo. Entendemos por esto que la sociedad liberal corría el riesgo de estallar debido a las nuevas tensiones provocadas por la industrialización salvaje. (Castel, 2001; p.20).

Los cambios operados en la esfera de la producción, impactaron también en el desarrollo de los sistemas educacionales. Hunter sostiene, a diferencia de algunas interpretaciones marxistas, que el origen de la escuela de masas no estuvo vinculado directamente a los imperativos del desarrollo capitalista: *“Tendremos que abandonar la idea de que la escuela pastoral, burocráticamente organizada sea un fenómeno temporal, creado para servir a los intereses de una economía explotadora y destinado a transformarse democráticamente una vez que esta economía sea colocada bajo el control popular de una clase obrera emancipada o de una comunidad de individuos racionales”.* (Hunter, 1998; p.85).

No obstante, la conformación de los modernos sistemas educacionales y, especialmente el desarrollo de una rama vinculada a la formación profesional -destinada generalmente a los sectores sociales más desfavorecidos- *“está reducida a la porción conveniente, y podemos decir incluso que aparece como a regañadientes en los centros de formación de las empresas y cuando los alumnos son demasiado débiles para pretender enseñanzas más dignas”* (Dubet y Martuccelli, 1998 p.204) La expresión de los autores permite advertir que, más allá de las relaciones entre educación, desarrollo tecnológico y producción industrial, la cultura escolar mantiene su autonomía y -al menos en los orígenes de los sistemas educativos- está vinculada mucho más a los imperativos de subjetivación de la modernidad (tanto en el plano moral como en el político). Probablemente, tal como lo señalaremos cuando analicemos los debates educacionales del período de entreguerras, habrá que esperar a ese momento histórico para que se interroge más directamente la relación entre educación y trabajo.

La educación estatal: Prusia

En el proceso mencionado en el apartado anterior, es perceptible que el movimiento humanista, a través de sus representantes más relevantes, Erasmo, Miguel de Montaigne, plantearon los problemas de la educación manteniendo la cuestión dentro del campo de la formación de las elites. Este será un aspecto que debe diferenciarse de la configuración de instituciones escolares pensadas para sectores más amplios del pueblo. Esto implica el surgimiento de sistemas de educación estatal. Federico

Guillermo I de Prusia firma un decreto en 1717 por el cual se aplica por primera vez en un Estado el principio de obligatoriedad. El mismo decreto plantea el tema de la formación de maestros. Se crean en 1732 y 1748 en varias ciudades alemanas Seminarios de maestros que son las primeras Escuelas Normales del Estado en Europa. El Plan General de Escuelas, de 1736, organizaba la vida de las escuelas conforme a principios estatales pero sostenidas por las parroquias y las sociedades escolares creadas al efecto, concediendo subvenciones para las localidades que no pudieran sostenerlas. Dichas escuelas quedaron sometidas a la inspección del estado, se seculariza la educación, que se independiza de la Iglesia aunque se conserva la enseñanza religiosa. A partir de estas primeras creaciones, en un período relativamente rápido se configuran y expanden modernos sistemas educacionales que comparten las características que hemos señalado en los apartados anteriores. La conformación de estos sistemas, paralela a la consolidación de Estados burocrático-centralizados va a ser una constante no sólo en Europa, sino también en Estados Unidos y en América Latina. En todos los casos, y mediante estrategias diversas el modelo escolar hegemónico logrará imponerse frente a otras formas educativas y se diseñarán también sistemas formadores de docentes, entendiendo que la acción educativa requiere de profesionales especializados.

Francia: la Escuela Normal

La Revolución Francesa estimuló una corriente destinada a la formación de sistemas nacionales de educación. Un documento fundamental fue el de La Chalotais, (1701-1785), publicado por primera vez en 1763, fuertemente anticlerical y el del marqués de Condorcet, cuyo informe sobre la Organización General de la Instrucción pública apareció en 1792. A fines de 1794, el Décret sur les écoles primaires, basado en el informe de Lakanal, requería el establecimiento de una escuela primaria de seis años para cada ciudad de 1000 habitantes. Para niños y niñas los contenidos previstos eran: lectura, escritura, aritmética e idioma francés y la inculcación de principios republicanos, los derechos del hombre y la constitución francesa. En ese año, 1794, se funda una escuela para la preparación de maestros, la École Normal (del término normal, derivado del latín, norma) proyectada para establecer las pautas deseables para el ejercicio del docente y la difusión de las experiencias en otros distritos para preparación de profesores. Se crea la Ecole Normale Supérieure, preparación de maestros para los niveles superiores, no primarios, cuya meta era la agrégation,

incorporación al cuerpo docente profesor del lycée, que permitían la movilidad de sectores de la burguesía y el concepto social de carrera abierta al talento.

En el período, se establecieron écoles centrales secundarias que reemplazaron a los jesuitas y otros colegios religiosos en cada ciudad principal, en el centro de una población de por lo menos 300.000 personas. La era napoleónica creó la universidad imperial. El término Lycée se usó en 1802. Mientras las escuelas primarias se centrarían en la alfabetización y los números, de los seis años a los doce; la secundaria, en francés, latín, historia natural, geografía, matemáticas, física y dibujo durante cuatro años; los lycées para edades de 16 a 20 en educación liberal, especializándose en lenguas y ciencia. *“La escuela básica es la escuela del pueblo y el liceo es la escuela de la burguesía. Los alumnos están orientados hacia uno u otro de estos sistemas, teniendo en cuenta su nacimiento mucho más que sus rendimientos. El principio del elitismo republicano no es el de la mezcla de grupos sociales y de la igualdad de las oportunidades, es un modo de selección de las elites invitando a los maestros a distinguir y ayudar a los mejores alumnos salidos del pueblo para que puedan ser colegiales becados, y menos frecuentemente alumnos de liceos”*. (Dubet y Martuccelli, 1998; p.205).

2. El modelo fundante en la Argentina ¿Instrucción primaria o formación de las élites?

En nuestro país, desde mediados del Siglo XIX, uno de los desafíos que el embrionario estado debe asumir es la formación del sistema educativo. Uno de sus aspectos es la institucionalización. La legislación constituye uno de los frentes de batalla que el liberalismo debe plantear en este sentido. Las controversias en cuanto a los términos de dicha legislación dificultan el dictado de una ley de educación laica. Al mismo tiempo que se plantea la ofensiva en el nivel legislativo, comienzan los intentos por efectivizar políticas educativas transformadoras. Las controversias en cuanto a prioridades: formación de las elites o educación popular? se despliegan mientras se intentan prácticas que, más allá de las leyes, instauren un modelo educativo para una “Nación moderna”.

El discurso de Sarmiento, centrado en la formación masiva es fundante del sistema educativo nacional. Conformó un proyecto educativo articulado a un proyecto de

sociedad, que debe incorporar a una heterogénea población y adecuarla a sus transformaciones. El imaginario sarmientino preveía un país integrado al sistema capitalista. La instrucción técnica -artes y oficios- debía formar mano de obra para el funcionamiento del sistema. Pero no menos importante era la transmisión de valores morales capaces de integrar en forma pacífica, en “orden”, a una heterogénea población que debía ser la base de sustentación de aquél. Al mismo tiempo se crearía un amplio mercado interno, capaz de demandar los productos que una sociedad “civilizada” debía requerir. La instrucción generalizada sería el medio para introducir en la “civilización”, a las masas ignorantes.

Respecto a los destinatarios del sistema de instrucción, no sólo el gaucho fue visto como portador de elementos impropios de la civilización; la masa de inmigrantes debía también ser uniformada en torno a valores que la integraran a la nación en la que se instalaban. La expectativa de Sarmiento –al igual que la mayoría de los miembros de la Generación del 37- era que la población inmigratoria fuera originaria de países del norte de Europa, con una cultura de desarrollo agrícola arraigado capaz de transmitir elementos culturales inherentes a un origen racial presuntamente superior al de los gauchos nativos, portadores de las *peores heredadas de los conquistadores españoles y de los indios*.

En su “Memoria sobre Educación Común ante el Consejo Universitario de Chile” Sarmiento define la instrucción primaria como la *“Instrucción Nacional o el grado de educación que tiene o recibe un pueblo culto, para prepararse debidamente al desempeño de las múltiples funciones de la vida civilizada.”* Sarmiento enuncia los aspectos fundamentales de su proyecto educativo: difundir la instrucción al mayor número para el desarrollo en orden del sistema, garantizar igual nivel para los más pobres, las niñas reciben la misma educación, más un agregado propio de “su condición” -tejido y labores manuales- contribución de los padres pudientes, salario para los maestros, tolerancia religiosa. De la condición que tendría la educación de ser puntal para el desarrollo del sistema, surge el corolario que postula el interés de todos, es decir de las clases altas, a favor del desarrollo de la instrucción para todos. *“...En el interés de todas las clases de la sociedad está el desarrollo de la Educación Nacional, que es la que se llama primaria i como el porvenir del país, como su tranquilidad, su libertad y riqueza dependen todos de esta única cuestión: dar la mayor suma de instrucción posible al mayor número de habitantes de Chile, en el menor tiempo que sea dado a la acción combinada del Estado i de los ciudadanos”*. (Sarmiento, 1987;

pp.5 y 6). Sin embargo, su propuesta no es taxativa en cuanto a la responsabilidad exclusiva por parte del estado. Si le atribuye al mismo el papel de motor de la instrucción, no desestima la colaboración de los sectores pudientes en garantizar la instrucción para todos los que no lo pueden hacer con su propio peculio. El papel del estado se encontraría más vinculado a su función de coerción destinada a asegurar la obligatoriedad de la instrucción en todas las clases sociales y su efectivo control,

El orden para la reproducción del sistema

De este papel clave de la instrucción primaria para la formación de hábitos morales que se articulan estrechamente con el “orden”, de una sociedad que debe garantizar la propiedad y el progreso, se explica el “interés” de dicha sociedad en el fomento de la educación: *“los vecinos contribuyen al sostén de las escuelas públicas en proporción de sus haberes, como que la instrucción i educación dada a todos es la mejor garantía de la conservación de la propiedad i el jérmen de todo progreso. Todos estos esfuerzos del espíritu público no son más que la caridad cristiana ilustrada obrando en escala más dilatada que la limosna, que envilece sin atacar el origen de la indigencia. El hospital cura la enfermedad que ha provenido de los desórdenes i abusos de apetitos indisciplinados: la escuela, elevando el carácter moral, previene la incontinencia y los malos hábitos (...) Es, pues, la educación un capital puesto a interes para las generaciones presentes i futuras”*. (Sarmiento, 1987; p.39). Su descripción de las campañas de una parte de Alemania, con “clases trabajadoras de aspecto culto” está acompañada de lo que presenta como un dato estadístico: la delincuencia es bajísima lo que se relacionaría con el nivel de instrucción -generalizada- de la región estudiada. La relación entre educación popular y desórdenes, probaría una determinación directa que convalidaría, universalmente, el papel de la primera. El período de conmociones en Francia de 1847 previo a la Revolución del 48, es analizado según sus manifestaciones en distintas regiones. Sus conclusiones son taxativas: *“En todos los departamentos que soportan con tanta calma i resignación las privaciones i los sufrimientos que impone la carestía, la instrucción primaria, de cuyo beneficio participa la casi totalidad de la población, ha desenvuelto desde temprano la inteligencia de los habitantes. Ella les ha enseñado a respetar la propiedad ajena, aún bajo el aguijon del hambre.”* (Sarmiento; p.37). En la misma línea de análisis, establece la relación entre delincuencia y escolaridad. Mientras tanto, sostiene que: *“...los graves desórdenes que han aflijido a*

(aquéllos lugares en los que han ocurrido los desórdenes) no hubieran tenido lugar si la instrucción primaria hubiera desenvuelto en la inteligencia de las poblaciones “el respeto del orden y las leyes, como lo ha hecho en los otros.” (Sarmiento, 1987; p.35).

Esta relación entre el desorden social -que él mismo pudo comprobar durante su viaje en 1847 a Europa- lleva a desviar su mirada hacia el horizonte de los EEUU, que parecían haber resuelto la conflictiva entre crecimiento y paz social.

La moral en el discurso de Sarmiento

La convicción de que la transmisión de valores morales es imprescindible, tanto para la uniformación de una población heterogénea como para la creación de hábitos de convivencia y disciplina, lo llevan a especular acerca de estos temas y de su aplicación dentro del sistema educativo que debe crearse. Muy claramente Sarmiento expone el papel que juega *la instrucción primaria elevando el alma por el desarrollo de las facultades intelectuales*. La escuela es en una sociedad aún primitiva, el ámbito en que los valores morales deben ser transmitidos. Su definición de “moral” refiere a hábitos personales y de convivencia que desvincula de una ligazón excluyente con una religión. Sarmiento desarrolla una noción de moral con ingredientes menos abstractos que los que habitualmente se ligan al concepto: los hábitos, que son la moral práctica, sólo pueden ser adquiridos por las clases bajas, si tienen un grado de bienestar material que permita su aplicación. Esta “moral” tiene en ciertos fragmentos mucho en común con la disciplina. Estos valores centrados en una disciplina, capaz de hacer de los niños hombres preparados para una sociedad “ordenada”, no excluye componentes que estimulen su deseo de progreso. Al mismo tiempo propugna el acceso de éstos a un mínimo de bienestar, y al estímulo que implica su logro. En última instancia, mientras plantea los valores de orden, a fin de disciplinar a las clases bajas, potenciales promotoras del desorden, no excluye taxativamente, la posibilidad de ascenso social, de aquéllos que por sus condiciones o voluntad, fueran capaces de lograrlo.

Clases bajas, movilidad social y educación

La “insuficiencia” atribuida a una acción que, capaz de “afeitar los deslices todos los sábados, seguros de que han de renacer como la barba” (Sarmiento, 1987; p.49) es afirmada en el contexto de enunciados en los que las connotaciones despectivas con las

que se mencionan las clases bajas -el proletariado- son inocultables: “... *los ejercicios espirituales no desarrollan la inteligencia embrutecida ya i sin elasticidad, ni cambian la destitución del hogar doméstico, causa de la depravación de las costumbres, ni enseñan una profesión que de lo suficiente para vivir, ni acallan el hambre de los hijos de esos matrimonios imprudentes del proletario, este fabricante de prole, como la palabra lo dice.*” (Sarmiento, 1987; p.47) La educación es presentada como un medio para que esas masas perdidas para la civilización puedan participar de ella. La posibilidad de ascenso social que la educación podría procurar no es visto como un efecto negativo; en su defensa de la instrucción primaria alerta acerca de las consecuencias que, de no llevarse ésta a la práctica, tendría sobre el conjunto de la sociedad: “*Establecida una vez la desigualdad, su tendencia es crecer i redoblar de generación en generación...*” (Sarmiento, 1915; p.140).

Tampoco parece preocupado por las potenciales consecuencias que el acceso al saber, pudiera llegar a provocar en las clases bajas. “*Educar pobres es, pues aumentar el número de los que pueden ser ricos, es decir acrecer riqueza al total de riqueza del Estado.*” (Sarmiento, Educación Popular; p.144) Aunque es ambivalente en cuanto a la necesidad de educar para el respeto al modelo vigente, con los límites implicados en ese imperativo, al mismo tiempo abre espacios para transformaciones y para que quienes no se encuentran dentro de las clases beneficiadas puedan aspirar -y lograr- ascenso social. Durante su presidencia es más clara la forma en que dentro de la barbarie, incluye a la inmigración: “*Con las oleadas de inmigrantes de todas las nacionalidades, vienen oleadas de barbarie no menos poderosas que las que en sentido opuesto agitan a la pampa; es necesario crear un poderoso sistema de educación para (...) crear la República (...) levantando a los naturales para que no queden sepultados bajo los gruesos aluviones humanos (...) Las grandes ciudades son el plantel de la educación (...) siendo necesaria la instrucción para vivir, para comer, pues un sirviente que no sepa leer un letrado, una enseña, un cartel, mal podrá ganar su pan*”. (Sarmiento, Carta al Ministro de Relaciones Exteriores de Venezuela, en EC, 01-07-1870.).

Libertad de enseñanza: el acceso a la ciencia universal

La propuesta de Sarmiento para una sociedad ordenada queda ligada a una concepción de la “libertad de enseñanza” que refiere a la transmisión de los conocimientos incorporando, sin controles “inquisitoriales”, todos los aportes que en forma constante,

surgen del pensamiento universal. La libertad de enseñanza, vista como la apertura a la transformación del saber, que concibe como un rasgo de la civilización, debe ser garantida, al igual que toda otra manifestación de libertad: *“Donde cada día surgen nuevas escuelas filosóficas, nuevas teorías y nuevos pensadores, que ponen en conflicto las ideas dominantes, la libertad de enseñanza es tan vital como la de pensar, como cualquiera otra manifestación de libertad (...) sin ella el pensamiento quedaría estacionario y cerraría la puerta a todo progreso y civilización.”* (Sarmiento, Obras Completas, 1915; T. XXVIII, p.215).

Sarmiento, que pensó en un modelo escolar disciplinante, en otra dimensión, hizo de la “tolerancia” un eje de su discurso educativo. Esta tolerancia no fue sólo presentada como requisito imprescindible para la integración de inmigrantes -aunque ese fuera un imperativo de ese proceso- sino también en el horizonte de un pensamiento y una ciencia humanas en constante avance. De esa construcción permanente de la civilización, aún desde su perspectiva ambivalente en cuanto a las diferencias raciales, la Nación que él esperaba erigir, no debía quedar al margen. El contacto y la transmisión de los avances culturales y científicos, debían ser asegurados con la más absoluta libertad de acceso a esos bienes. Ninguna restricción de origen religioso o de poder debía interferir. En consecuencia, si incluye los “valores cristianos”, lo hace, no desechando, en principio, el catolicismo como una forma de los mismos, pero su mirada puesta en los EEUU y el papel jugado por las maestras “protestantes” y la tolerancia en aquel país, hacen que vea en ellas instituciones más adecuadas a sus fines. El discurso sarmientino, en sus tensiones, fue matriz de formaciones que se desplegaron en el amplio espectro que va desde propuestas democrático-radicalizadas hasta las que priorizaron el orden, en cada caso resignificando elementos según el imaginario en el que eran inscriptos. Quienes propugnaron un modelo integrador omitieron los fragmentos que aludían a una visión racista y disciplinadora. Quienes aceptaron dejarlo congelado en el mármol como el “padre del aula” formularon una interpretación que priorizó el control, incorporando los elementos de “orden” que garantizaban un modelo regido por la obediencia y disciplina.

La formación de las élites dirigentes

En 1862 Mitre asume la presidencia. El avance sobre las provincias a fin de ganarlas para la Nación, y, como paso decisivo, hacer lo propio con Córdoba -la “llave del

Interior- es una cara de su acción desde el estado. Fue sólo un medio para efectivizar la unión y la resistida “pacificación” del Interior, necesarias para la formación de una Nación. Al mismo tiempo se hace cargo de la necesidad de una unificación no limitada a la penetración represiva, en todos los rincones del territorio que deberá ser la República Argentina. Pero en esta empresa otra tarea se imponía: desarrollar en todas las regiones la internalizada noción de pertenencia a una unidad, a través de valores comunes. A la vez, y en relación con esta, la formación de una elite “nacional”, cuyas lealtades se vincularan con dicha unidad, antes que con sus lugares de origen. La educación de las elites se ubica en el centro del escenario.

Aparece la cuestión de “el origen” a partir de la acción “civilizadora” de Buenos Aires. En la visión de la “nacionalidad” como dato histórico incontrovertible, Mitre esboza algunos nudos problemáticos fundamentales del período. Un aspecto es el de la elaboración de una historia nacional en la que él mismo aparecía como propulsor de tal designio de unidad; ninguna duda respecto a “nuestra integridad”, habría nublado su don de “visionario”. Mitre aparece como un oráculo, capaz de concebir la fórmula precisa de organización, a partir de la evidencia “transparente”, de un pasado que se presenta como indiscutible.

Se inicia así la elaboración de una historia “liberal”, que le adjudica a Buenos Aires un papel de cimiento de la nacionalidad. “El proceso de invención del pasado está comenzando...” (Halperin Donghi, 1982; p.61). Enraizar su proyecto de Nación en una historia, será también un aspecto de la educación; los ciudadanos, debían saber cuáles son sus “verdaderas” raíces. De la escuela a la sociedad, será necesario internalizar sus verdades. El Presidente de la Nación, a la que presenta como una unidad, parece olvidar la fragmentación de las regiones que conformaban el Virreinato del Río de la Plata y, en consecuencia, su escaso sentimiento compartido de una procedencia común. Pero mucho más, omitía consignar su propia tentativa de segregación de una República del Plata que se desentendiera de las provincias del Interior. La inviabilidad de este intento, trocó su proyecto frustrado de formar un país con la zona del puerto, en una “esencia evidente de unidad” que debía ser recuperada. El llamado a la identificación de “sus dos contrapuestas realidades: la Nación y las Provincias”, no tenía, en su propuesta, ninguna alternativa que contemplara la situación de las regiones que quedaban marginadas de los beneficios del modelo que se instauraba; ni para el fundado temor del Interior de no encontrar cabida, más que como mercado de los productos que se importarían por Buenos Aires. La historia debía ser la amalgama de los valores que, desde Buenos

Aires, toda la Nación debía asumir. En este contexto la educación era un campo de problemas controvertido: mientras Sarmiento dedicaba sus energías a demostrar la necesidad de promover la educación popular, Mitre priorizaría la instrucción de las elites. En 1870, -durante la presidencia de Sarmiento- reafirma, en un discurso ante el Senado de la Nación su sostenido propósito en ese sentido: formar “una minoría ilustrada capaz de gobernar a las masas incapaces de su gobierno” *“Y en la misma proporción en que nuestra población aumente aumentará la ignorancia, que no sólo será mayoría, sino también fuerza y poder que vencerá y subyugará, aunque más no sea que por la simple gravitación de la masa inerte que hará inclinar de su lado la balanza de nuestros destinos. ¿Cómo vamos a impedir esto? ¿Cómo dirigiremos esta fuerza, como gobernaremos esta masa mientras la preparamos para concurrir a la armonía del sistema? (...) El Estado debe sin duda la educación al pueblo en sus diversos grados (...) la debe sobre todo en los países en los que la ignorancia prepondera, de modo que la enseñanza superior o secundaria, sea como una fuerza concentrada que concurriendo con más medios a la enseñanza común, mantenga el equilibrio hasta que todos se eduquen”*. (Citado por Mantovani, 1950, p.212).

La reforma de la Universidad: Amadeo Jacques

A la cabeza de la reforma de los planes de la Universidad y de la instrucción media quedaba Amadeo Jacques, francés, representante del ala izquierda del eclecticismo, defensor del laicismo y del libre pensamiento. Mitre lo puso a la cabeza de la reforma de los planes de los Colegios Nacionales: de Buenos Aires así como el de Monserrat, preparatoria para la Universidad de Córdoba y el de Concepción del Uruguay. El Colegio Nacional se creaba sobre la base de la institución formadora de clero; esta medida iba acompañada por la decisión de ejercer el control del mismo que, en adelante debía, ser “nacional”. Amadeo Jacques, nombrado Director de Estudios, tenía a su cargo la responsabilidad de orden académico. El plan era de enseñanza integral, clásica y científica. Resumamos el conflicto: un criterio “científico moderno” lo regía, dentro de una concepción de la totalidad que refería a “Dios como principio supremo”, abriendo cauces al “entendimiento humano” sin límites dogmáticos. Ninguna confesión religiosa, ni autoridades últimas, debía obstruir esta tarea de “desenvolver todas las potencias del entendimiento, por el contacto y conocimiento de todas las realidades posibles.” (Citado por Mantovani, 1950, p. 229) El decreto del 9 de diciembre de 1864, de creación de

cinco Colegios Nacionales: el de Mendoza, San Juan, Tucumán, Salta y Catamarca, con la misma estructura y contenido, contribuye a quitar de manos de la Universidad de Córdoba, y de su Colegio de Montserrat, la formación de alto porcentaje de alumnos del interior que concurrían a sus aulas.

En 1865, por decreto del 3 de marzo, el Poder Ejecutivo designaba una comisión, formada por: Juan M. Gutiérrez, José B. Gorostiaga, Alberto Larroque reorganizador del Colegio del Uruguay, Juan Thompson, que fuera miembro de la Dirección Gral. de Escuelas y Amadeo Jacques, para elaborar un proyecto de instrucción general y universitaria. Los antecedentes del responsable del Colegio y el nuevo Plan de Estudios convirtieron esta -una de las primeras instituciones de orden “nacional”- en el detonante de una contraofensiva que se extenderá a todos los espacios que amenazan con ser expropiados. Digamos que el proyecto de A. Jacques fue luego criticado por su “enciclopedismo” y su difícil implementación. Lo que debería ser repensado en estas críticas es: desde qué discurso se formularon? Hasta ese momento, el Informe de dicho autor, debía ser revisado como un intento profundo de una formación “integral” capaz de articular todos los espacios del saber y de su aplicación. Estos conflictos aún estaban irresueltos cuando, en 1918, la Reforma Universitaria conmovió los cimientos de la Universidad de Córdoba y trascendió más allá de las fronteras nacionales. las dificultades para su resolución, deben, por lo menos en parte, atribuirse a las profundas divergencias entre clericalismo y anticlericalismo. La Reforma Universitaria, -igual que: el matrimonio civil, la igualdad de los hijos extramatrimoniales, la libertad de prensa y de conciencia y la infinita lista de equivalencias del polo “enemigo”- representaba, no un replanteo de la Universidad en función de una sociedad más abierta: era la revolución portadora de la disolución.

3. Reforma escolar y recreación de cultura en la crisis de “Entreguerras”

La Primera Guerra Mundial impactó sobre la consolidación de una imagen de Europa que se había concebido como el único modelo posible de civilización. Se suele aludir al clima de época, para señalar el desencanto producido por la que fuera vista como la catástrofe más terrible -en la historia de la humanidad; desencanto transmitido por intelectuales críticos de su época en circunstancias en que la Revolución Rusa produjo un impacto tanto sobre los mismos, cuanto sobre los sectores conservadores que temieron el fin del orden iniciado en la modernidad.

En ese escenario internacional, el pensador cordobés Saúl Taborda, desplegó reflexiones mediante las que volvía sobre los propósitos que lo habían movido, abriendo interrogantes, proponiendo respuestas tentativas, estimulando el diálogo. Uno de los ejes centrales del análisis giraba en torno a una educación capaz de crear las condiciones de posibilidad para la transformación de los valores. En ese propósito, promovía un debate que, a su juicio, debía superar las prescripciones emanadas de estados que se atribuían la potestad de definirlos e imponerlos. La pedagogía, aún en su especificidad nunca dejaba de ser un problema de orden político. “No queremos negar que la pedagogía tenga un acentuado sentido político y que, por consiguiente, ella pueda eximirse de la tarea relativa a la formación del hombre destinado a la más viva y activa participación en los afanes políticos de la comunidad a la cual pertenece. Todo lo contrario. Porque reconocemos que el hombre es hombre en tanto político, en el más alto sentido de la palabra, es que afirmamos que el abandono de la realidad educativa en que ha caído la falsa pedagogía oficial envuelve el más serio obstáculo para el advenimiento del hombre político prometido por el recto y amoroso tratamiento escolar de la niñez como niñez y de la juventud como juventud. Sin ser excesivamente crédulos en la labor docente del estado, admitimos que ella puede dar resultados apreciables siempre que (...) de satisfacción a la exigencia de las múltiples manifestaciones que acusa la actual estructuración de la cultura con una amplia ductilidad que reconozca sus propios derechos. De otro modo, corresponderá señalar y denunciar como un riesgo inminente su ingerencia en dominios que no le conciernen”. (Taborda, 1951 pp.212 y 213.).

En su diagnóstico crítico condensó una práctica de reflexión y debate tendiente a redefinir los alcances de una reforma escolar y sus implicancias. Los problemas quedaron formulados en la forma de interrogantes siempre abiertos. Cuando en 1930 inicia la publicación de lo que serían sus Investigaciones Pedagógicas, hace de la cuestión escolar uno de los ejes desde el que examinar una sociedad en crisis. En el propósito de dar respuestas tentativas a los problemas de la cultura, promovía una recreación que superara lo que llamaba un idealismo recalentado, en alusión a los sectores más cerrados de matriz eclesial, cuanto un “positivismo trasnochado”, apuntando al proyecto de la Generación del 80 y de ciertas versiones de la izquierda. A ese fin fue activando elementos procedentes de distintas corrientes -idealismo alemán, marxismo, krausismo, psicoanálisis, fenomenología - en una rearticulación crítica, original, configurando un discurso renovador. Así, en el contexto cuestionador del

modelo político- económico vigente que mostraba su agotamiento en la crisis de los 30, creyó imprescindible abrir un debate sobre un tema irritante, tanto para los regímenes totalitarios que avanzaban en Europa, como así también en nuestro país, que vivía el proceso de deterioro de la endeble democracia. Revitalizó la consigna “educar es propagar la cultura” que había movilizó su presencia, en el movimiento del año 18; fue en el marco de sus propias objeciones a los alcances del movimiento, que encaró los problemas de la cultura y los que, específicamente, nombró como de índole pedagógica. Particularmente provocativa fue su resistencia ante el sentido común que dejaba la cuestión en manos de los especialistas, -entendidos como los técnicos a cargo de legislar y proponer metodologías- contribuyendo, en cambio, a redefinir los alcances de un debate, en cuanto a los problemas a considerar pero también a los sujetos que debían participar, en el horizonte transformador de una sociedad autoritaria. Era a partir de ese diagnóstico que objetaba la sumisión de ciertos pedagogos de profesión, -de algunos de ellos- que, desplazando los debates en torno a los problemas de la formación, sometían su práctica a fines impuestos por las políticas estatales. Esta postura cuestionadora, lejos de subestimar los aportes de las experiencias concretas a cargo de educadores, era parte de una propuesta de revalorización de sus prácticas, en el interior de su diagnóstico negativo -que compartía con algunos contemporáneos- sobre el control ejercido por un sistema centralizado, que “escamoteaba” su función primordial: el logro de la autonomía para individuos -docentes y docendos- capaces de una participación activa en la recreación de cultura. “educación y cultura son conceptos correlativos. “El fenómeno de la educación se da en la cultura. Aún cuando por razones de orden en el procedimiento adoptado en esta labor, hayamos tratado de mantener una estricta referencia al esquema binario constituido por el acto educativo, no hemos perdido de vista el fondo espiritual en el cual ese acto se cumple y de cuyos contenidos se nutre. La faena educativa no se verifica de un modo abstracto. El educador es educador porque conoce los productos de la cultura y sabe trasladar al educando los contenidos ideales, después de haber estudiado y sopesado sus disposiciones y sus calidades”. (Taborda, 1951; p.38). Espiritualismo, antibelicismo, la expectativa de recreación de valores puesta en la juventud como sujeto -deuda inicial que Taborda declaraba con “su maestro”, José Ingenieros- muestran las marcas de época tanto como la visión anclada en los problemas específicos diagnosticados en su país.

Taborda y La Escuela en la Modernidad

La consigna “Reforma en todos los niveles del sistema”, organizó los diversos tópicos abordados. El extenso espacio otorgado a un diagnóstico de orden político corrobora su expresa convicción de que la escuela no era, por sí misma, la garantía definitiva del cambio. No obstante, al ubicarla en un rol central en la obra de recreación de valores, planteó problemas que apuntaban a revisar lo que la implementación del sistema educativo había soslayado. En este horizonte, el espacio escolar debía ser materia de una reforma capaz de contribuir a superar las carencias de las instituciones que, de uno u otro modo, transmitían valores. El espacio escolar era un eje central que ocupó, tanto sus especulaciones sobre la educación activa o escuela nueva, cuanto los intentos de llevarlas a la práctica en diversas experiencias, finalmente reprimidas.

Durante siglos la educación en la escuela ha sido una violencia a la naturaleza del niño. Esta premisa, que era corroborada con otros diagnósticos de su época, exponía su visión negativa sobre el modelo consolidado, cuyos alcances especificaba: se trataba de un espacio rígidamente prescriptivo, difusor de valores excluyentes, que promovía el acatamiento pasivo a verdades transmitidas mecánicamente. Esta caracterización se inscribía en una más amplia perspectiva crítica sobre el rol de la que calificaba como *pedagogía de la utilidad*, que traducía en los términos del economicismo que organizaba el sistema educativo, en función de los intereses del estado, aludiendo a los estados nacionales de la modernidad en general y a la imitación perceptible en nuestro país. Articulado a ella, los programas, rituales y actos escolares, impregnados de un patriotismo que, inscripto en los discursos hegemónicos, eran incompatibles con la formación de sujetos que, a su juicio, debían atenderse. Espacio clave y, por tanto, uno de los ámbitos que debían ocupar el examen, junto a las transformaciones en el aula se requería examinar desde todos los ángulos posibles a los sujetos en formación.

Sus interrogantes se traducían en una obra abarcativa que articulaba en la cuestión escolar el campo de problemas desde la niñez hasta la juventud. El sistema educativo había convertido a niños y adolescentes en sujetos que debían ser controlados mediante una educación coercitiva que reprimía, expresamente toda práctica que diera cuenta de su “ser niño”, adolescente o joven, sofocando su creatividad. *“La enseñanza primaria se ha guiado siempre (...) sin haberse propuesto jamás el problema que consiste en saber cómo y de qué modo el inventario de ciencia de un hombre formado puede relacionarse con el inventario del mundo casi impenetrable de la niñez (...) La*

enseñanza secundaria no escapa a la acusación que aquí se formula a la enseñanza primaria. (...) mediante prácticas rutinarias (...) se afana por introducir desde fuera en el espíritu del docendo todo el acervo de conocimientos hechos y digeridos, en un término de cinco años de estudios preparatorios (...) mediante el enorme cúmulo de materias que quiere meter en el espíritu en formación, (...) una ciencia hecha, dosada, medida, susceptible de ser calculada para nueve o diez meses de clases impuesta a la mente del educando en lugar de pensar que debe ser reinventada y recreada por éste.”

(Taborda, 1951; p.10). A cambio, proponía la constitución de un ámbito escolar que fuera “una forma de vida”, un espacio de contención, un espacio grato y creativo. Como aspecto decisivo, señalaba la necesidad de rever el vínculo docente- docendo signado por el autoritarismo, intensamente objetado en el modelo tradicional vigente.

Los interrogantes que formuló; de acuerdo a su concepción del hombre como ser eminentemente creativo, singular, que debía ser preservado de sujeciones -tanto de orden dogmático – corporativo, como de prescripciones en nombre de una clase social oprimida- que lo sofocaran; apuntaron a la estética como aspecto de la formación que, lejos de prescribir límites establecidos por los cánones, debía abrir nuevos horizontes mediante el desarrollo, en todas las direcciones posibles, de la capacidad de experimentación y creatividad. La formación es un proceso total, formar, esto es, lograr una totalidad ético - estética, es tanto como liberar. En ese nudo se perciben muy claramente las controversias con las posiciones de la izquierda ortodoxa, y su dicotomía individuo – sociedad, impidiendo dar cuenta de las tensiones y de la producción de respuestas matizadas para el abordaje de la diferencia. En el individuo queda siempre un plus que excede el concepto de especie. Ese plus es lo enigmático en el que reside el momento estético. (Taborda, 1951; p.354).

La formación en valores estéticos se planteaba en una concepción que excedía la búsqueda de metodologías que promovieran las condiciones naturales –excepcionales de niños particularmente dotados para el arte, para abrir a una amplia reflexión acerca del estímulo a la creatividad. En este contexto discursivo se planteaba el problema, no como mero “agregado” de contenidos o dentro de los moldes con los que se presentaban materias como “música”, “dibujo”, o las composiciones escritas bajo prescripciones precisas. Este llamado a la formación estética del niño, del adolescente y, finalmente, del joven, visto en el contexto de la totalidad de su obra, remite a una convicción: un niño libre en su capacidad de expresarse, iría conformando una disposición al uso de esta libertad mediante una preparación para “el advenimiento del hombre” habida

cuenta que “un niño no es un adulto en pequeño”. La escuela, no menos que la familia y demás instituciones educativas, no podía permanecer ajena a las reflexiones producidas por la filosofía, la psicología, el psicoanálisis, para aplicar en las instancias del proceso formativo lo que intereses y/o políticas vigentes habían relegado: “el mundo de niño es el mundo del juego. El niño prefiere, en sus juegos, piedritas, palos y arcilla, y repudia, con frecuencia, los juguetes más concluidos que le proporciona la industria, en razón de que el fondo esencial del juego es una creación y sólo con aquéllos elementos simples puede crear”. (Taborda, 1951; pp.57, 59)

La antinomia presente en el vínculo pedagógico, la tensión entre la autoridad sobre el docente que se encuentra en proceso formativo es inevitable; sin embargo, debe ser examinada en forma constante, mediante un replanteo crítico del rol docente. Estas consideraciones, atravesadas por las tensiones propias del vínculo docente – docente: el conflicto entre la libertad del docente y la autoridad del docente, recorre toda la cuestión pedagógica, que, en última instancia se manifestaba en todos los modelos de relación dentro de instituciones como la familia, la Iglesia, los partidos políticos, etc. Por último, la resolución de las tensiones entre cada individuo en su relación con la comunidad fue otro nudo clave de sus reflexiones. Precisamente que no las cerrara con una consigna elusiva, que oponía el individuo a la comunidad, aceptando, en cambio, la evidencia de un conflicto, entendiendo que aún tratándose de una tensión irresoluble, el lazo social desde otras premisas era posible, en una sociedad que se pretendiera democrática. “... su desenvolvimiento (del individuo) acontece necesariamente en la comunidad; pues el ser no se halla nunca aislado sino en comercio con sus semejantes”. (Taborda, 1951, p.289)

Pedagogía e individualidad en el discurso reformista de Taborda

En el discurso de Taborda podemos notar que el campo de la pedagogía no se reducía al espacio escolar y que las relaciones entre términos desiguales -la autoridad del que emite, porque de una u otra forma es el depositario de ciertas verdades que transmite a quien las recibe reconociendo su idoneidad en la materia- se planteaban en diversas situaciones de relaciones equivalentes: docente alumno, padre hijo, dirigente político ciudadano, etc. Esta tensión constante presente en las diversas formas de relaciones dentro de una comunidad era uno de los conflictos nodales en torno al que organizaba sus reflexiones. Si admitía que, en última instancia se trataba de conflictos irresolubles -

el docente portaba ciertos saberes mediante los que ejercía una autoridad sobre los docendos- la reflexión apuntaba como propósito dirigido a cada individuo el desarrollo de una creciente autonomía. Esta promoción de la individualidad era la contracara de la comunidad, nunca la consideración del hombre aislado. La convicción de que en el hombre hay un plus que supera el concepto de especie estimulaba su preocupación por la formación, por una búsqueda de cierto equilibrio en la tensión individuo y sociedad y, en definitiva, por su escepticismo sobre las pretensiones científicas de la sociología que en su afán de encontrar la regularidad y la homogeneidad, desconocía esta diferencia que debía ser registrada más allá de una visión -hasta cierto punto optimista- sobre las posibilidades de encontrar puntos de encuentro entre el hombre y la comunidad. Este énfasis no era contradictorio con el campo de problemas de la sociedad. Respecto a estos, hay que decir que nunca perdió de su horizonte de visibilidad, lo que denominaba como la instauración de un nuevo orden. Respecto a este, caben algunas consideraciones importantes. En circunstancias históricas en que el retorno al orden se inscribía en discursos que lo significaban en equivalencia con modelos totalitarios, planteó por una parte, el acuerdo en cuanto a que toda convivencia requiere un orden. Nada innecesaria la aclaración en momentos en que los discursos hegemónicos de matriz nacionalista acusaban a todas las manifestaciones de disidencia como promotores de la subversión del orden y del caos social. De este modo, las redes conceptuales que configuran la trama de su discurso exponen las marcas de sus condiciones de producción, así como la voluntad de propiciar un debate. En ese sentido, intentamos dar cuenta de las conexiones entre pensamiento y escenario político de la medida en que las condiciones de producción se revelan mediante huellas en los textos

4. Transformaciones recientes en el orden societal

En el recorrido histórico que venimos realizando, indagamos el surgimiento de la escuela en el horizonte de la Modernidad. Tal como lo señalamos en el primer apartado, la escuela y el sistema educativo moderno se configuraron como redes institucionales en simultaneidad con procesos de consolidación de los Estados Nacionales centralizados. La acción civilizatoria de la escuela, en términos de conformación de una ciudadanía ilustrada, estuvo estrechamente vinculada a esos propósitos. Si bien es cierto, tal como lo señalan Hunter y Bauman que la escuela popular tuvo una impronta disciplinante y fue una de las instituciones capaces de producir en los sujetos formas de “autocontrol”

que hubiesen sido impensables en la escena histórica pre-moderna, también hemos señalado que la escuela cumplió una función emancipatoria, en tanto contribuyó a la constitución de ciudadanos “libres”, capaces de actuar autónomamente en el campo de las política y la cultura. En ese sentido hemos advertido, cómo en los debates del período reformista, las posiciones político-pedagógicas de matriz crítica y democrática enfatizaron el rol de la escuela y del docente en la conformación de sujetos autónomos, destacando el papel de la pedagogía en la conformación de sociedades democráticas que, en las versiones más lúcidas -como la de Taborda- proponían la superación del parlamentarismo y la democracia formal, para aproximarse a modelos que revalorizaran la participación ciudadana, más allá de las instancias del sufragio y la representación propias del Estado Moderno. Con posterioridad a estos debates se inició un proceso de expansión de la oferta educacional, complejización y diferenciación de los sistemas educativos y masificación de todos sus niveles -particularmente del nivel medio y superior- Este proceso pone de manifiesto el triunfo de la escuela como modelo de socialización de las nuevas generaciones, a la vez que expresa cambios sustanciales en las funciones tradicionalmente asignadas a la institución educativa. Al decir de Dubet y Martuccelli “... la masificación escolar cambió la naturaleza de la escuela...Hasta la mitad de los años sesenta, era el nacimiento y no el desempeño escolar el que determinaba la carrera de los alumnos. Con la masificación, es el desempeño el que establece directamente la carrera escolar, aún cuando este desempeño se determine, en última instancia, por el nacimiento de los alumnos” (Dubet y Martuccelli, 1998; pp.207-208) Esta afirmación, centrada en los sistemas educativos europeos pone de relieve que, la conformación de una escuela de masas -especialmente en los niveles superiores- ha implicado cambios relevantes en las funciones tradicionalmente asignadas a la escolarización. Esto es lo que Angulo Rasco denomina el “ciclo cuantitativo” de los sistemas escolares, producido, como veremos más adelante, en el contexto de la emergencia y consolidación del Estado de Bienestar. Estas transformaciones que en nuestro país marcaron los debates educacionales del período de entreguerras, expresadas en múltiples críticas al sistema (centralización, burocratización, ciudadanía, educación y trabajo, etc.) se han complejizado nuevamente en las últimas décadas. Las características del cambio epocal que se viene desplegando con la globalización, la emergencia del neoliberalismo y las mutaciones culturales y educativas que estos procesos producen, serán objeto de abordaje en los siguientes apartados. Allí

intentaremos precisar algo más sobre estos nuevos escenarios contemporáneos y contrastarlos con las imágenes propias de la modernidad.

Las nuevas funciones de los Estados Nacionales y la primacía del mercado

Zigmunt Barman señala que las elecciones individuales se encuentran restringidas en todas las circunstancias por dos conjuntos de limitaciones. Un conjunto está determinado por la agenda de opciones, el espectro de alternativas que se nos ofrecen. Toda elección implica “elegir entre”, y rara vez quien elige puede decidir el conjunto de opciones disponibles. Existe el conjunto de opciones o el grado de autonomía de quien elige abre nuevas o inéditas posibilidades y a eso apuntaría una educación para la emancipación. El otro conjunto de limitaciones está determinado por el código de elección: las reglas que le indican al individuo por qué debe preferir una opción por encima de otras y cuándo su elección ha sido acertada o desacertada. Ambos conjuntos de limitaciones se combinan para establecer el marco dentro del cual opera la libertad de elección individual. Durante la fase clásica de la modernidad, el principal instrumento para establecer la agenda de elección fue la legislación y el principal instrumento empleado por la modernidad para establecer el código de elección fue la educación. Es posible pensar que la generación del '37, de acuerdo a su vocación de entrar en la modernidad, planteara ambos objetivos. Así, el proyecto Alberdiano centrado en dar las bases para la organización nacional a partir de la sanción de la norma constitucional y del sistema jurídico e institucional y la utopía Sarmientina de producir una “implantación pedagógica” de la civilización a través de la escuela, hayan sido manifestaciones de esta pretensión de establecer la agenda y el código de elección. Explícita o implícitamente, las instituciones políticas existentes están abandonando o recortando su papel en lo referido al establecimiento del código y la agenda de opciones. Sin embargo eso no significa -al menos no necesariamente- que paralelamente se esté ampliando la esfera de la libertad negativa, ni tampoco que se esté expandiendo la libertad de elección de los individuos. Sólo significa que la función de establecer la agenda y un código es cedida -y cada vez más- a fuerzas ajenas a las instituciones políticas (es decir no elegidas ni controlables).

La “desregulación” implica la limitación de la función reguladora del estado, no necesariamente la disminución y mucho menos la desaparición de la regulación. El efecto más evidente de este retroceso o autolimitación del Estado es la mayor

exposición de los electores al impacto coercitivo (la agenda) y doctrinario (el código) causado por fuerzas esencialmente no políticas, en particular las fuerzas asociadas con mercados financieros y de productos. En el escenario neoliberal la agenda destinada a las elecciones más importantes no puede ser contraída políticamente. La tendencia más marcada de nuestra época es la separación del poder y la política.

La nueva cuestión social: escuela y exclusión de la cultura

Hemos planteado aspectos referidos a la Cuestión Social, uno de los nudos problemáticos centrales del período de Formación del Sistema Educativo y, en muchos casos, uno de los argumentos centrales para justificar un modelo que subordinara la formación a partir de la fijación de pautas dirigidas a una férrea disciplina. En ese sentido, más que los problemas que nombramos como de índole pedagógica, se priorizaba, en una perspectiva de control social, la difusión de valores de orden y sujeción. El temor a las mayorías, caracterizadas como las promotoras del desorden, fue visto, con diversos matices por quienes daban cuenta de las condiciones de vida de los desposeídos del sistema que, como hemos visto, se esperaba replicar. En esta perspectiva es que retomamos los aportes de Castel, en lo referido a la presencia de una problematización afín, planteando las posibilidades para el análisis del presente. No porque las situaciones sean directamente comparables; la metamorfosis de la cuestión social requiere un análisis que supere la traslación automática de reivindicaciones provenientes de actores que se han transformado. Los excluidos ya no son la clase obrera. El escenario actual a nivel global nos presenta un amplio porcentaje de la población marginada, desocupación masiva, sub ocupación, ruptura de ciertos lazos de organización comunitaria, inseguridad y violencia generalizadas.

Segmentación / Fragmentación

Estos nuevos fenómenos de exclusión y desigualdad social impactaron notablemente en los sistemas educacionales y modificaron las características de la escuela como institución básicamente integradora de la sociedad. Diversas investigaciones han dado cuenta de las relaciones entre desigualdad social y educativa. Particularmente, en la década de los '80 *"... comenzó a desarrollarse toda una línea de estudios orientados a enfatizar los procesos de democratización embrionarios todavía en la región. El*

carácter de tales investigaciones estaba orientado hacia la formulación de contribuciones y sugerencias destinadas a evitar los resabios del autoritarismo aún existentes, así como al señalamiento de aquellos aspectos de las nuevas políticas públicas que -en el campo educativo, tendían a constituirse -más allá de las apariencias en simples mecanismos simbólicos o ritualistas de escaso valor democratizador. Estos trabajos se basaban en un esquema analítico relativamente simple: la democracia naciente constituía una ruptura profunda respecto al “período o proyecto autoritario”, de forma tal que las políticas educativas debían reflejar este nuevo carácter político que se difundía en la región”. (Gentili, 1994; p. 23)

Una obra imprescindible para el análisis del problema fue desarrollada por Cecilia Braslavsky en su trabajo “La Discriminación Educativa en la Argentina” (1985). El núcleo central de la investigación era la conformación de “circuitos diferenciados de calidad educativa” como tramos del sistema que presentan importantes diferencias en la calidad del servicio que se ofrece. Cuando la posibilidad de pasar de un circuito de calidad educativa diferenciada a otro es baja o nula y la selectividad social de la población reclutada en cada circuito es alta, se considera que el sistema educativo está segmentado. *“La segmentación y la desarticulación suelen ser perfectamente funcionales a la conservación del monopolio de la educación en grupos sociales minoritarios o a una forma menos aparente de monopolio de conocimientos, habilidades y pautas sociales relevantes para la participación económica, social y política: permitir el acceso a años formales de instrucción, pero reservar el acceso a estos conocimientos, habilidades y pautas sociales a ciertos segmentos y niveles del sistema educativo” (Braslavsky, 1985; p.18).*

Sin embargo, tal como lo sostiene Gentili el discurso de la “calidad” vino a desplazar al de la democracia y las significaciones que vinculaban los problemas de calidad educativa con procesos de democratización efectiva del sistema, fueron desplazados por visiones centradas en la “calidad” como eficiencia, en el marco de configuraciones significativas de matriz neoliberal. Recientemente, se han realizado nuevos trabajos sobre los procesos de diferenciación socio-educativa (Tiramonti, 2004) A diferencia de los trabajos de mediados de los '80, que pensaban el espacio social como un todo integrado pero diferenciado jerárquicamente en relación con el origen social de sus miembros, los nuevos estudios parten de indagar los procesos de transformación social contemporáneos, como efecto de los cambios a escala global y de la ruptura de la organización estado-céntrica de la sociedad. Estos procesos *“... transforman en inadecuado el concepto de segmento que hace referencia a la existencia de un campo*

integrado y habilita pensar el espacio social y educativo como un compuesto de “fragmentos” que carecen de referencia a una totalidad que le es común o un centro que los coordina. El fragmento es un espacio autorreferido en el interior del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias, las primeras marcan los límites o las fronteras del fragmento, las otras dan cuenta de la heterogeneidad de estos espacios. De este modo el fragmento actúa como una frontera de referencia, pero no se constituye en un todo integrado y coordinado, ni siquiera en un campo donde se puedan reconocer posiciones relativas de actores e instituciones, sino que se trata de un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes. Es este concepto de fragmentación el que a nuestro criterio mejor da cuenta de la configuración actual del sistema educativo” (Tiramonti, 2004; p. 27). A partir de estos análisis, la investigación indaga en un conjunto de escuelas de nivel medio, aspectos centrales que definen cada uno de los fragmentos y las diversas finalidades asignadas a la escolaridad (tanto por parte de los docentes como de los alumnos y sus familias), el lugar que ocupa la “tradicición”, el “conocimiento” y la “contención” en cada uno de los aglomerados institucionales, las representaciones que los sujetos construyen sobre su futuro y las expectativas familiares.

Nuevos sentidos para la escuela

Estas transformaciones han configurando nuevos sentidos para la escuela. En la investigación a la que referíamos anteriormente, Tiramonti plantea una hipótesis que resulta fértil para analizar las actuales condiciones de escolarización. Para la autora *“hay una historiografía educativa y política que ha propiciado la identificación de un sentido único para la escuela en momentos claves del acontecer nacional. Por ejemplo, la formación ciudadana parecería haber sido el sentido dominante de la propuesta educativa nacional a fines del siglo XIX (...) y la formación de recursos humanos para el desarrollo industrial, el sentido que se impuso en los años sesenta”* (Tiramonti 2004; p.104) Postula que, *tras una multiplicidad de sentidos asignados a la escolarización por diversos actores sociales, se construye el “mito del sentido único” de la escuela “mediante la acción de un Estado capaz de articular simbólicamente las aspiraciones y demandas de los diferentes estratos, clases, subclases o sectores sociales, aún aquellos que estando excluidos del sistema abrigaban la expectativa de una futura inclusión, para sí o para la generación venidera”.* (Tiramonti, 2004, p.104) La interpretación

histórica del mito supone comprender cómo ha operado, cómo ha logrado suturar una formación discursiva y cómo ha permitido la construcción de imaginarios sociales vinculados a la emancipación, la democratización o la integración social. En el contexto neoliberal, la fijación precaria de un “único” sentido para la escuela parece tornarse imposible. Esta imposibilidad, quizás nos permita reconocer los múltiples sentidos que asumió la escuela para diversos sectores sociales, pero también nos interpela profundamente, en torno a la necesidad de que dichos sentidos articulen imaginarios democráticos.

El docente ¿intelectual, autónomo?

No adoptamos una postura aséptica sino que partimos de cuestionar las prescripciones (políticas, pedagógicas, ni cualquier otro principio de autoridad) según las que el docente debe ser un ejecutor de un modelo definido por funcionarios, técnicos, religiosos, etc. El análisis propuesto parte de una perspectiva crítica del modelo normalista- normalizado en su versión más rígida y la consecuente sujeción del maestro a pautas externas. Nunca la Formación Docente fue una cuestión aparte del modelo postulado. Ahora bien: por qué problematizar nuestra condición docente y plantear como tema de debate nuestro rol como intelectuales. En la perspectiva gramsciana, si aún aquellos que desarrollan una actividad manual, serían, en cierto grado intelectuales, cuánto más evidente es que, quienes sostenemos una práctica más estrechamente vinculada al pensamiento, a la lectura, a la escritura, quedaríamos, sin duda alguna, comprendidos dentro de una categoría, que parece ser esquiva a incluir a los docentes. Por cierto no se trata de un problema abstracto: dilucidar las razones de esta exclusión es un problema que sólo puede ser analizado en una perspectiva político- ideológica. A lo largo de los períodos que analizamos, las políticas implementadas en concordancia con las tendencias autoritarias hegemónicas que consolidan un modelo escolar acorde, ubican al docente como mero ejecutor de prescripciones que bajan desde la autoridad. Es interesante señalar que, por lo general, esta autoridad no siempre es/era tal en el campo pedagógico. Los debates acerca del perfil de inspectores, directores y demás funcionarios, ocuparon amplio espacio como dimensiones centrales de las políticas educativas, en particular en períodos de gobiernos autoritarios. Hemos visto, someramente, que la creación de los sistemas escolares estatales incluyó la formación de maestros. Ésta era concordante con las prescripciones que regían para las funciones

que se atribuían a la escuela: normalizar, disciplinar. En la misma medida que las reflexiones en torno a la formación de las elites y la ruptura de las barreras que obturaban el avance de la ciencia y del pensamiento referían a la formación para cierto nivel, los propósitos destinados al pueblo definieron una educación universal homogeneizante. Un rasgo nodal del proceso de desarrollo del SE en nuestro país fue el grado de control externo al campo, y la cuestión educativa como eje de debates y de prácticas ejercidas por fuerzas políticas que incidían con parámetros represivos sobre todos los aspectos de la cultura -la creación artística, medios de comunicación- y la escuela como una de las claves fundamentales. En esa medida, tanto en la configuración del modelo autoritario como las propuestas de reforma -en sus diversos alcances- redefinieron el rol docente, de modo acorde a los objetivos propuestos para quienes se integraban al sistema. Esto hace que el desarrollo de los temas esté atravesado por el análisis y replanteo de dicho rol docente. De forma más o menos expresa, la problematización en torno a la reforma no debe ser desarticulada del margen de autonomía atribuido a los docentes, lo que supone, no sólo un examen complejo de la implementación de las políticas sino, también la tarea de historizar el rol asignado al docente dentro del sistema, en su estrecha e indisoluble relación con el modelo escolar y los objetivos que lo orientaban. Las expresiones de reforma, están sobredeterminadas por la voluntad política que, en determinadas circunstancias se plantearon desde espacios de poder, funcionarios, directores, docentes, etc. Sin embargo, cabe una advertencia: no hay un análisis determinista acerca de que a tal modelo de aula correspondería tal docente, esto debe ser visto en sus complejas determinaciones, en los cruces entre discursos pedagógicos, proyectos políticos, prácticas de docentes ante el aula, relaciones dentro de las instituciones, entre otras. Esta circunstancia, que parece reclamar una revisión del rol docente, como sujeto creativo, partícipe y recreador de sus prácticas, requiere un espacio de reflexión. Si analizamos retrospectivamente, en nuestro país, el lugar asignado al docente, advertiremos que, desde el momento fundante del normalismo y a lo largo del desarrollo del sistema educativo, uno de los ejes centrales del debate sobre el modelo escolar se ligaba indisolublemente a su rol. Asumirnos nosotros, docentes, como intelectuales no implica una mera aplicación mecánica de un rótulo impuesto sino la recuperación de un papel activo, como principio fundante de nuestra tarea ante las aulas. Esto es, a la vez, permitirnos plantear interrogantes, de acuerdo a los precedentes de intelectuales que aportaron a la cuestión pedagógica. “Inventado” en simultaneidad con el aula y la escuela, e incluso en algunos

casos “creado” con posterioridad al mandato moderno de conformación del sistema educativo, el docente pudo sintetizar las aspiraciones de los Estados nacionales centralizados con las tradiciones religiosas pastorales. “Sacerdote laico” al decir de Durkheim, el maestro combinó los mandatos de disciplinamiento y autonomía que condensaron el mandato fundacional de la escuela. Interesa interpelar estas imágenes propias del desarrollo histórico de la profesión y pensar la formación a partir de estos interrogantes.

BIBLIOGRAFIA

- ABRATTE, J. (2006) “De la segmentación a la fragmentación. Condensaciones y desplazamientos en el discurso de la política educativa de Córdoba”. En Da Porta y Saur (2008) Giros Teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades. Comunicarte Editorial. Córdoba.
- BAUMAN, Z. (1997) “Legisladores e Intérpretes” UNQ. Bs As.
- BAUMAN, Z. (2005) “Modernidad Líquida” Ed. Fondo de Cultura Económica. Bs.As.
- BENJAMIN, W. (1993) “La metafísica de la juventud” Paidós. Barcelona.
- BRASLAVSKY, C. (1984) “La discriminación educativa en la Argentina”. Ed. Miño y Dávila. Bs. As.
- CASTEL, R. (2001) “La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado”. Paidós. Bs. As.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998) “En qué sociedad vivimos”. Lozada. Bs. As.
- GENTILI, P. (1994) “Proyecto neoconservador y crisis educativa”. Centro Editor de América Latina, Bs. As.
- GRAMSCI, A. (1989) “La Alternativa Pedagógica”. Fontamara. México.
- HALPERIN DONGHI, T. (1982) “Una Nación para el desierto argentino” CEAL. Bs. As.
- HUNTER, I. (1998) “Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica”. Ediciones Pomanes. Madrid.
- MANTOVANI, J (1950) “Epocas y hombres de la educación argentina” El Ateneo. Bs.As.
- ROITENBURD, S. (2000) “Nacionalismo Católico. Educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo. Córdoba (1862-1943)” Ferreyra Ed. Cba.
- ROITENBURD, S. (1997) “Saúl Taborda: la tradición entre la memoria y el cambio”. En Revista Estudios N° 9. Julio de 1997. CEA-UNC Cba.
- ROITENBURD, S. y Foglino A. (2005) “Tradiciones Pedagógicas de Córdoba: Educación e imaginarios reformistas”. Ed. Brujas – CIFFyH. Cba.
- SARMIENTO, D. (1987) “Educación Común” Ed. Solar. Bs. As.
- SARMIENTO, D. (1915) “Educación Popular, Obras Completas” Bs. As.
- SARMIENTO, D. (1967) “Facundo. Civilización y Barbarie” Bs. As.
- TABORDA, S. (1918) “Reflexiones sobre el ideal político de América”.
- TABORDA, S. (1951) “Investigaciones Pedagógicas” Ateneo Filosófico argentino.
- TIRAMONTI, G. (2004) “La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media”. Ed. Manantial Bs.As.