



Universidad Nacional de San Juan
Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes
Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación

INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

SEGUNDA ETAPA

Autoras

Agüero Luciana
Antuña Natalia
Cerdera Teresita
Sánchez Rocio

Cuadernillo Curso de Ingreso
2025

CAPÍTULO III - Introducción al conocimiento y la historia de las Ciencias Sociales

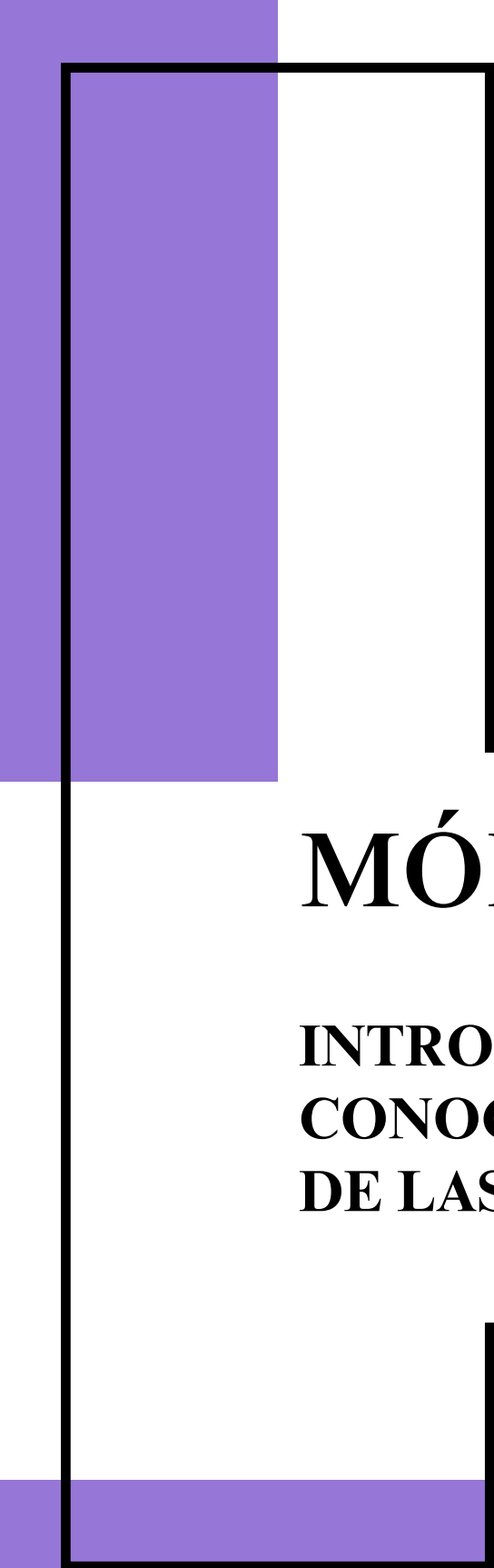
- Marco de historia general
- Introducción a las Ciencias Sociales
- Ciencia, conocimiento científico y campos disciplinares
- Las Ciencias de la Educación en el marco de las Ciencias Sociales

CAPÍTULO IV- Hacia una definición de educación y sus dimensiones

- Dimensión Teórica Conceptual ¿Qué es la Educación?
- Dimensión histórica de la Educación en Argentina. El Estado Argentino, la organización del sistema educativo, los modelos de Estado y la función social de la educación.
- Dimensión política. La educación como derecho
- Problemáticas educativas

CAPÍTULO TRANSVERSAL- DALEE: DISPOSITIVO DE ACOMPAÑAMIENTO DE LECTURA Y ESCRITURA ESTUDIANTIL

- Bauman, Z. (2000). *Modernidad Líquida*. EpubLibre
- Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 5, pp. 11-17.
- Braslavsky, C. (2019). *La discriminación educativa en Argentina*. Unipe
- Gvirtz, S. (2009). La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía. Aique.
- Filmus, D. (1999). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo*. Troquel.
- Pulfer, D. Cronología de la Educación argentina contemporánea, en *El atlas de la Educación. Entre la desigualdad y la construcción del futuro*. Universidad Pedagógica Nacional.



MÓDULO 3

INTRODUCCIÓN AL CONOCIMIENTO Y LA HISTORIA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Autoras

Agüero Luciana
Antuña Natalia
Cerdera Teresita
Sánchez Rocio

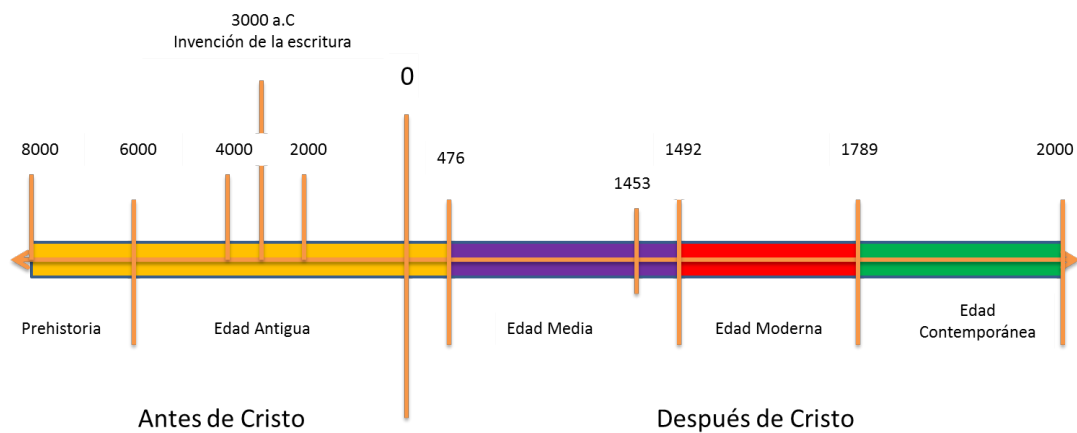
Universidad Nacional de San Juan
Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes
Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación

Marco de historia general

Presentación

El presente capítulo aborda un recorrido de los acontecimientos más importantes de la historia de la humanidad, centrando la mirada en las edades históricas como recortes temporales que parten de la Prehistoria, Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea.

La Historia como ciencia, se encarga del estudio de la humanidad en el tiempo, para hacerlo necesita establecer un determinado orden de los sucesos históricos que permitan una mayor comprensión de los mismos. Por ello, se encuentra dividida en grandes periodos llamados Edades: - Prehistoria, -Edad Antigua, - Edad Media, -Edad Moderna/ - Edad Contemporánea, es importante aclarar que la división etaria responde a una periodización arbitraria y cultural, por lo que existen diversas clasificaciones en este sentido.



Prehistoria

Se entiende como el período de tiempo que va desde la aparición de los primeros homínidos en la Tierra, es decir, las especies humanas antecesoras del *Homo sapiens*, hasta la aparición de sociedades complejas y con ello la invención de la escritura, alrededor del año 3000 a.C. Si bien, esta edad no puede dar cuenta de cronologías exactas, sí se puede subdividir por algunas etapas progresivas que permiten evidenciar la evolución de las capacidades humanas de manejar los materiales y producir herramientas. Así, hablamos de dos grandes períodos:

- Edad de piedra: se comenzó a fabricar herramientas de piedra y madera, o

materiales simples. Comprende tres períodos, que son: Paleolítico¹, Mesolítico² y Neolítico³.

- Edad de los metales: aquí la evolución humana llega al saber de la metalurgia y el manejo de los metales, construyendo así herramientas más poderosas y versátiles. Las primeras civilizaciones y culturas humanas corresponden a este período, que se divide en⁴ *Edad de cobre*, *Edad de bronce* y *Edad de hierro*.

Edad Antigua o Antigüedad

Inicia con la invención de la escritura, y finaliza con la caída del Imperio Romano de Occidente, en el 476 d. C. Es importante mencionar que esta edad, presenció el surgimiento y desarrollo de las primeras civilizaciones humanas, como el Antiguo Egipto, la Antigua Grecia y la Antigua Roma (conocidas como civilizaciones antiguas).

Una de las principales características, es la aparición del *Estado* como forma predominante de organización política y social. Si bien existen registros más antiguos de sociedades con un poder jerarquizado, durante la Antigüedad aparecieron los primeros Estados centralizados, con una élite que absorbía los excedentes de producción agrícola y los administraba para la construcción de grandes obras y el bienestar del conjunto de la sociedad. Estos tomaron diferentes formas: pequeñas ciudades-Estado (como las de los sumerios, los fenicios o las polis griegas), reinos (como Egipto o Assur) e imperios (como el Imperio helenístico de Alejandro Magno o el Imperio

¹ Paleolítico. Es el período más largo de la edad de piedra, que inicia con la creación de las primeras herramientas de piedra creadas por homínidos.

² Mesolítico. Corresponde más o menos con el fin de la última Edad de Hielo, es decir, en ella se presenció el calentamiento de la tierra hasta más o menos los estándares actuales. La humanidad seguía siendo esencialmente nómada, aunque hacia finales del período aparecen los primeros asentamientos, y con ellos, los primeros cementerios.

³ Neolítico. Durante este período se produce una verdadera revolución tecnológica, a partir de la invención de la agricultura y la ganadería. El pastoreo, el cultivo y, por ende, el intercambio, empiezan a surgir en el seno de las comunidades que, mucho después, serán las primeras poblaciones humanas.

⁴ Edad de cobre. El cobre fue el primer metal en ser empleado por la humanidad, primero crudo y luego fundido, dando nacimiento a la metalurgia, para crear herramientas más cortantes y versátiles. Edad de bronce. El conocimiento del cobre permite su mezcla (aleación) con otros metales y así nace el bronce, que marcará un hito en la humanidad en la fabricación de armas, escudos, objetos ornamentales, etc. También el vidrio se descubrirá en este período, lo cual da pie a las primeras cerámicas ceremoniales, que se usaban sobre todo para recibir las cenizas de los cuerpos cremados. Edad de hierro. Algunas de las principales civilizaciones antiguas ya habían aparecido para la edad de hierro, y su dominio de este metal exigió y propició nuevas técnicas y nuevos métodos de manejo de los materiales, aunque la popularización del hierro no ocurriría hasta ya entrado en años el Imperio Romano.

Romano).

Existieron sistemas de gobierno autocráticos y centralizados en una sola persona; por ejemplo, en el Antiguo Egipto, el faraón era la cúspide del poder político y religioso del Estado. También se desarrollaron sistemas oligárquicos, con diferentes niveles de participación de las familias aristocráticas. Y, durante la Edad Antigua, se creó el primer sistema democrático; los ciudadanos atenienses gobernaron su polis a través de las asambleas y un complejo sistema de magistrados. En este marco la Filosofía⁵ ocupaba un rol central en términos sociales, políticos y culturales.

Edad Media o Medioevo

La Edad Media o Medioevo es el período histórico de la civilización occidental comprendido entre el siglo V y el XV. Su inicio se sitúa en el año 476, el año de la caída del Imperio romano de Occidente, y su final es materia de debate en el campo histórico, ya que algunos lo adjudican con la caída del Imperio Bizantino a manos de los turcos otomanos siglo XV (1.453) y otros en 1492, año en el que Colón junto a las colonizaciones europeas llegaron y arrebataron los territorios americanos. Durante esta época, Europa experimentó cambios significativos en su sociedad, economía, pensamiento y cultura. Aquí te proporcionamos una visión general de los aspectos más importantes de la Edad Media.

Sociedad Feudal y Organización Social

La sociedad feudal se caracterizaba por una estructura jerárquica en la que cada individuo tenía un lugar y una función claramente definidos. Estaba compuesta por varios estratos:

1. Rey: En la cima de la jerarquía se encontraba el monarca, quien gobernaba sobre el territorio y tenía un poder centralizado. Aunque nominalmente tenía el control absoluto, en la práctica, a menudo compartía el poder con otros actores.

⁵ La filosofía de la antigüedad fue limitada geográficamente en el Mediterráneo. Los filósofos de la antigüedad pueden dividirse a grandes rasgos en diferentes grupos. Primero, los filósofos anteriores a Sócrates, llamados «presocráticos» (alrededor del 600 - 400 a. C.) y conocidos por dar «el paso del mito al logos». Luego, el período clásico griego, que comienza con Sócrates (alrededor del 500 - 300 a. C.). Platón, alumno de Sócrates, y Aristóteles, alumno de Platón, se convirtieron en dos de los filósofos más importantes e influyentes, conocidos como los «socráticos mayores». Otros contemporáneos fueron los sofistas y los «socráticos menores» (megáricos, cínicos y cirenaicos).² Finalmente, la filosofía del período helenístico siguió al período clásico, seguida por la filosofía de la antigüedad tardía, que incluyen a los epicúreos, los estoicos, los escépticos y los neoplatónicos.

2. Nobleza: se componía de los señores feudales y los caballeros. Los primeros, eran dueños de vastas extensiones de tierra y tenían autoridad sobre los campesinos que vivían en sus dominios. Los caballeros eran guerreros adiestrados en el combate que servían a los señores feudales.

3. Clero: constituido por líderes religiosos, como sacerdotes, obispos y monjes. Tenían una gran influencia sobre la sociedad y a menudo ejercían poder político. También eran los encargados de las instituciones educativas y culturales de la época.

4. Campesinos: representaban a la mayoría de la población, trabajaban en la tierra de los señores feudales a cambio de protección y alojamiento.

5. Esclavos: personas privadas de libertad y considerados propiedad de sus amos.

Organización Económica

La economía medieval se basaba en la agricultura y la autosuficiencia local. El trueque y el intercambio eran comunes, ya que la moneda era escasa y la economía monetaria estaba menos desarrollada. Los campesinos trabajaban la tierra y pagaban impuestos o tributos a los señores feudales a cambio de protección y el derecho a cultivar.

Iglesia católica: teocentrismo

El teocentrismo era la creencia fundamental durante la Edad Media de que Dios era el centro y la causa de todo en el universo. La Iglesia Católica tuvo una influencia abrumadora en todos los aspectos de la vida, desde la política hasta la cultura y la educación. La autoridad eclesiástica era indiscutible, y la sociedad se organizaba en torno a las enseñanzas religiosas y la jerarquía de la Iglesia.

La Inquisición fue un sistema de tribunales eclesiásticos establecido por la Iglesia Católica en la Edad Media, con el propósito de identificar y eliminar herejías y creencias religiosas consideradas desviadas. Durante varios siglos aproximadamente (desde el siglo XIII hasta el siglo XIX), estos tribunales persiguieron y castigaron a aquellos que se apartaron de la doctrina oficial de la Iglesia. Fue un período de intensa represión religiosa en Europa, donde se llevó a cabo investigaciones, juicios y penas contra los considerados herejes.

Revolución Copernicana

La Revolución Copernicana, liderada por Nicolás Copérnico en el siglo XVI, transformó la perspectiva del cosmos y tuvo un profundo impacto en la forma en que las personas veían el mundo y su relación con la religión. Hasta entonces, la visión predominante era geocéntrica, donde la Tierra perdió el centro del universo, en línea con

la creencia teocéntrica de que Dios estaba en el centro de todas las cosas. Sin embargo, la teoría heliocéntrica de Copérnico plantea que la Tierra y otros planetas giraban alrededor del Sol. Esta nueva perspectiva desafió las creencias religiosas arraigadas y fomentó un enfoque más basado en la razón y la observación científica.

La Revolución Copernicana marcó un hito en la transición del teocentrismo al **antropocentrismo**, donde la razón humana y la exploración empírica comenzaron a desempeñar un papel fundamental en la comprensión del mundo. Aunque esta teoría encontró resistencia por parte de la Iglesia, sentó las bases para una revolución científica y un cambio en la forma en que se abordaron las cuestiones religiosas y filosóficas.

Movimientos culturales y el inicio del Renacimiento

Esta revolución astronómica contribuyó al Renacimiento, un movimiento cultural y artístico que floreció en Europa a finales de la edad media, y se profundiza y propaga durante la modernidad en los siglos XIV al XVI. Durante el Renacimiento, se reavivó el interés por el conocimiento clásico y se promovió el pensamiento crítico y la exploración de la naturaleza y la humanidad. La aceptación de las ideas copernicanas fomentó una mentalidad más centrada en la razón y el empirismo, lo que a su vez influyó en la filosofía, la ciencia y la visión general del mundo en ese período. Artistas como Leonardo da Vinci y Miguel Ángel producen obras maestras que reflejan una nueva apreciación por la belleza y la creatividad humana. Además, el Renacimiento promovió la difusión de ideas a través de la imprenta, lo que permitió una mayor circulación de conocimiento y pensamiento.

Edad Moderna o modernidad

Siglos XV-XVII: Los inicios de la modernidad

Cuando hablamos de Modernidad, no solo nos referimos a un periodo cronológico específico (el que abarca los siglos XV a XVIII), sino que también expresa un modo de vivir y pensar que ha primado en el mundo occidental hasta nuestros días. Se vincula con el surgimiento y consolidación del *capitalismo* como forma de producción; con la concepción del “sujeto” individual con valor por sí mismo (con independencia de otros factores como el nacimiento o la religión); y con la vivencia del tiempo individual y colectivo como lineal, procesual, unitario y teleológico.

Esta profunda transformación de la sociedad occidental se hizo visible a partir del siglo XV, con los movimientos del Renacimiento y Humanismo, reflejados en el arte, las ideas, la religión, la política y las actividades económicas. Surge una concepción de HOMBRE, que ya no es pensado sólo como creación de Dios, sino como centro del

universo y del sentido; y de CIENCIA como único modo válido de conocer la realidad y dominarla a través de la TÉCNICA. En consecuencia tiene valor por sí mismo y es capaz de explorar y apropiarse del mundo y de la historia, desprendiéndose poco a poco de las limitaciones de la religión y las tradiciones. Esto no implica que las creencias religiosas desaparezcan, pero sí que son puestas al servicio de las intencionalidades humanas.

Estos cambios se reflejan en una profunda crisis religiosa que estremece el mundo cristiano en el siglo XVI y conduce a la Reforma Protestante, la Contrarreforma Católica y las guerras de religión⁶.

Además, presenciamos en estos años una transformación en la concepción de la actividad económica, que mucho después fue denominado “capitalismo”. Su surgimiento estuvo vinculado con la expansión de la actividad comercial o mercantil, impulsada por los viajes y exploraciones geográficas. Surge la figura del “empresario” quien asume los riesgos económicos, y la “burguesía”, un nuevo grupo social que se dedica a la actividad comercial y se enriquece a partir de ella. Frente a la acumulación que se había promovido en las etapas anteriores, ahora el excedente que genera la actividad económica, se reinvierte para generar mayores ganancias.

Esta expansión fue posible además por la aparición de los Estados Nacionales y el fortalecimiento de las monarquías. Durante la Edad Media había prevalecido la fragmentación política en feudos y el debilitamiento de la monarquía. Gracias al apoyo económico de la burguesía y a las nuevas ideas políticas, los reyes se fortalecen y trabajan por la consolidación del Estado Nacional, centralizando el poder y debilitando otras instituciones. Entre estos nuevos Estados se encuentran España, Portugal, Inglaterra y Francia. En este marco, son justamente algunos de estos Estados quienes encabezan un proceso de exploración y dominio del mundo fuera de Europa. España y Portugal a partir del siglo XV dan inicio a la expansión ultramarina, que tiene su momento máximo en 1492 cuando Cristóbal Colón arriba a las costas de lo que denominaron “Nuevo Mundo” y luego “América”.

Estos territorios estaban poblados con sociedades de una diversidad cultural asombrosa, con importantísimos avances científicos y diferentes formas de organización política. Los españoles y portugueses, por su parte, tenían en mente un objetivo

⁶ Son los nombres que recibieron los movimientos surgidos en el siglo XVI en el seno de la religión cristiana, ambos fueron opuestos entre sí y propiciaron profundos cambios en la vida espiritual del mundo occidental.

primordialmente comercial y económico, pero además marcaron una dominación política y cultural de las civilizaciones originarias.

A través de la guerra y la conquista, el trabajo forzado y las enfermedades que contagiaron a los indígenas, lograron de forma violenta imponer las lenguas y las culturas europeas, con el altísimo costo de la desestructuración de las sociedades indígenas y la caída drástica de la población. Luego de sometidas las poblaciones que habitaban desde México hasta Sudamérica, los españoles establecieron un régimen político: los virreinos, con autoridades residentes en España y América.

El continente fue sometido a la explotación de sus recursos naturales en virtud de derechos de conquista y descubrimiento, lo que incluía la servidumbre de pueblos sometidos. Las actividades económicas eran principalmente la explotación minera y la producción agrícola-ganadera. En los dos casos, la mano de obra fue servil, a través de los sistemas de mita (esclavitud) y encomienda, que obligaban al trabajo forzado a los indígenas. Las duras condiciones de trabajo produjeron una merma de la población nativa, sobre todo en las islas del Caribe, por lo que se permitió la importación y el comercio de esclavos africanos. El comercio, por su parte, tuvo una activa participación del Estado a través del “monopolio comercial”, un sistema que prohibía el comercio de las “colonias” con otras naciones.

SIGLOS XV-XVII: LOS INICIOS DE LA MODERNIDAD. COLONIALISMO Y CAPITALISMO COMERCIAL

- ✓ Renacimiento y Humanismo → concepción de HOMBRE y CIENCIA
- ✓ El surgimiento del capitalismo comercial y de la Burguesía
- ✓ Construcción de los estados nacionales/Fortalecimiento de las monarquías

EL MUNDO COLONIAL

- El orden (político-administrativo socio-económico y cultural) del conquistador
- Las culturas conquistadas

Siglo XVIII-XIX: Revoluciones y Orden Burgués

Entre los siglos XV y XVIII los Estados nacionales se fortalecen y centralizan, imponiéndose un sistema político conocido como “Absolutismo monárquico por derecho divino”, que establecía la autoridad y persona del Rey como sagrada y sin límites en su poder. La sociedad es estamental, sin movilidad social, con grupos que no pagan impuestos y tienen privilegios de nacimiento (la nobleza). La economía es cerrada, agraria y mercantilista.

Un nuevo ciclo de transformaciones se inicia en el siglo XVIII, que desembocará en lo que el historiador Eric Hobsbawm ha

PARA QUE NOS ENTENDAMOS

Liberalismo: sistema filosófico, económico y político que promueve las libertades civiles individuales y el establecimiento de un Estado de derecho, en el que haya igualdad ante la

denominado “la doble revolución”- la Francesa, político social, y la Inglesa o Industria, económico social- (Hobsbawn, 2009). Los cambios económicos y políticos están en profunda consonancia con la revolución en el campo de las ideas y las técnicas. Un movimiento intelectual, conocido como **Ilustración, Iluminismo o Nuevas Ideas**, propuso una nueva concepción del hombre y la sociedad, en la que el fundamento es **la Razón**, a través de la cual es posible llegar a la verdad y conocer y dominar el mundo. Los pensadores iluministas sintetizaron y difundieron las Nuevas Ideas entre ellas las de Soberanía Popular, derechos individuales, igualdad ante la ley y tolerancia religiosa. En lo económico, proponen el liberalismo, que expresa el reclamo por la liberalización de las actividades económicas sin la intervención del Estado Monárquico.

En estrecha vinculación, el capitalismo vive una profunda transformación a partir del surgimiento de lo que luego se llamó “**Revolución Industrial**”, que trajo cambios socioeconómicos, tecnológicos y culturales sin precedentes. Comienza en Inglaterra, desde donde se expande lentamente en Europa Occidental. En primer lugar, se reemplaza el trabajo manual y el uso de la tracción animal por maquinaria, en la producción y el transporte de mercancías y pasajeros. Por otro lado, la naciente industria se convierte en la actividad económica principal, reemplazando a la producción agrícola, mientras que el mundo rural que había sido predominante, es progresivamente sustituido por la preeminencia de la vida urbana. Esto afecta los modos de vida, consumo y relación en todos los sujetos.

La sociedad estamental es reemplazada por la sociedad de clases, en la que existe aparente movilidad social y que no se basa en los derechos de nacimiento, sino en el mérito individual y el dinero. Dos clases sociales se consolidan a partir de las nuevas actividades económicas, la burguesía y el proletariado. La primera había surgido en el siglo XV y se había dedicado al comercio, acumulando capital que fue invertido en la producción industrial en las nacientes fábricas, siendo entonces la dueña de los medios de producción y de la mayor parte de la renta y el capital. Estaba formada por comerciantes, artesanos y la pequeña nobleza. Karl Marx (1867) en el siglo XIX denominará y definirá al proletariado como el conjunto de trabajadores que provenían del campo y se habían trasladado a las ciudades para ocuparse en la producción industrial. Habían sido jornaleros o pequeños agricultores, mientras que ahora sólo poseían su fuerza de trabajo. No existían leyes que regularan sus condiciones laborales: no se realizaban contratos de trabajo, las jornadas laborales se podían extender por doce o más horas, no había sistemas de previsión y de salud, ni salarios mínimos, ni

protección alguna para mujeres y niños trabajadores. Las huelgas eran ilegales, y cuando se producían eran reprimidas con violencia. Muchos problemas, además, derivan de la gran concentración humana en las ciudades. El hacinamiento y las escasas condiciones de higiene facilitaban la propagación de enfermedades.

Esta naciente realidad social produjo nuevos problemas sociales y laborales, revoluciones y nuevas ideologías que propugnaban y demandaban una mejora de las condiciones de vida de la clase obrera, tales como el sindicalismo, el socialismo, el anarquismo y el comunismo. Por otro lado, el crecimiento económico y la acumulación de capital, impulsó a los países europeos a salir al mundo a la conquista de nuevos mercados (colonias), a la vez que promovía el enfrentamiento entre las potencias europeas en la empresa colonizadora e imperialista.

La “**Revolución Francesa**” por su parte se originó en 1789. El ciclo de las revoluciones burguesas y liberales (llevadas a cabo por la clase burguesa en busca de la limitación del poder del

+ RECURSOS

Documental “Revolución Francesa” en el portal Encuentro, Serie “Revoluciones”

rey y la defensa de las libertades individuales) había comenzado, con la Revolución e Independencia de los Estados Unidos en 1776. En Francia, una rebelión de la alta burguesía y la pequeña nobleza deriva en un levantamiento popular que estremecería el mundo. El Antiguo Régimen y la monarquía son violentamente derribados y nace la Primera República francesa, de la que surgiría la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano en 1789, consagración de los derechos y libertades individuales reclamadas por el liberalismo. La revolución atravesará por distintas etapas, que finalizan con el arribo al poder de Napoleón Bonaparte y la constitución de su Imperio (1801). La alianza conservadora de las potencias amenazadas por Francia provocó su caída y el inicio de la denominada “Restauración” (1815), un intento por volver a la legitimidad monárquica y eliminar todo vestigio del liberalismo.

En estos años, un movimiento intelectual y artístico se incorporará a las corrientes ideológicas que ya existían. El romanticismo fue un pensamiento contradictorio y turbulento, pero permitió fundamentar y condensar las luchas por la independencia de muchos pueblos que estaban dominados por los grandes imperios europeos. A pesar de la derrota de Napoleón y la revolución, en 1820, 1830 y 1848 se sucederán una serie de nuevos ciclos revolucionarios que alcanzarán a toda Europa, de signo burgués y liberal, que reclamaban constituciones y la independencia.

El siglo XVIII también traería

+ RECURSOS

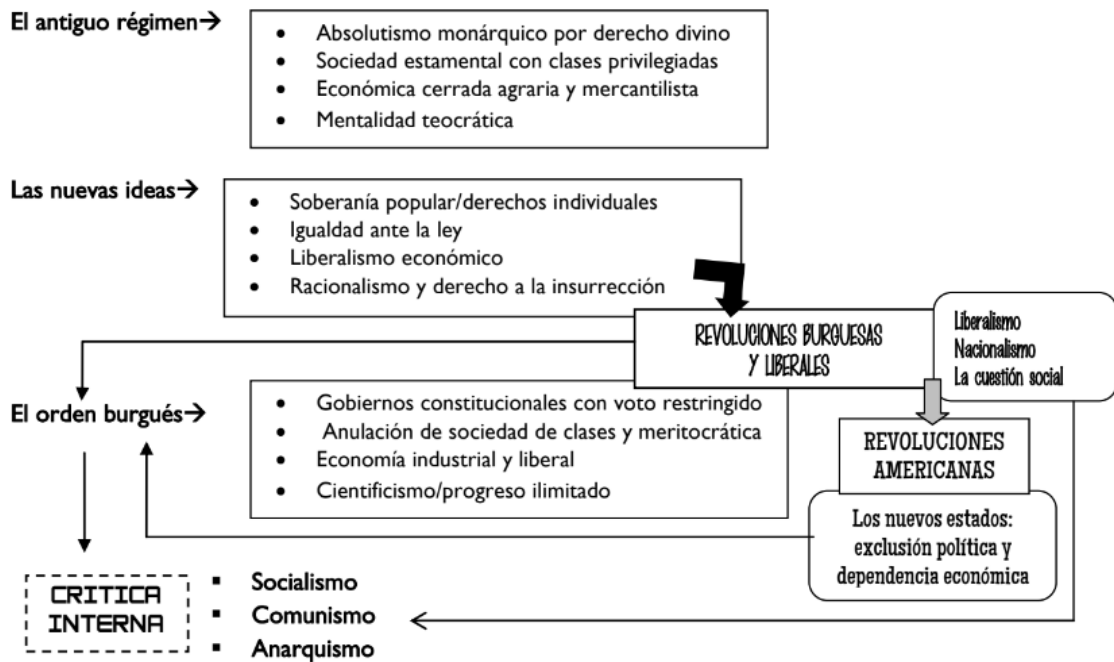
Novela “La casa de los espíritus” de Isabel Allende, para observar las características de la elite criolla latinoamericana y los conflictos sociales.

cambios en Hispanoamérica. Los reyes Borbones, la nueva casa reinante en España, realizaron importantes transformaciones en las colonias americanas, encaminadas hacia la centralización del poder y el fortalecimiento de la monarquía. Para ello era necesario aumentar los ingresos de la corona, a través de la flexibilización del comercio y la diversificación de la economía. Estos cambios económicos impusieron cambios políticos, como la creación de virreinos, entre ellos el del Río de la Plata en 1776. Mientras tanto, la cultura y sociedad latinoamericana también iban siendo transformadas. El orden social se sostenía en el sometimiento de las clases populares, pueblos originarios, mestizos y afroamericanos traídos como esclavos, por parte de los “blancos”, españoles americanos y españoles peninsulares, que detentaban el poder político, económico y social.

La invasión napoleónica a España en 1808 se constituyó en la oportunidad esperada por las élites criollas para iniciar el ciclo de las revoluciones a partir de 1810. El sustento ideológico principal fue la teoría de la “reasunción de la soberanía”, que sostenía que el poder es dado por Dios al pueblo, quien lo delega en el gobernante. En ausencia del Rey, el pueblo resumía la soberanía. Los movimientos revolucionarios se encaminaron, sin embargo, hacia la independencia total de España. Los nuevos Estados americanos, que surgen de la fragmentación de los antiguos virreinos, formaron repúblicas con voto restringido, en las que las clases populares no tuvieron acceso al poder hasta entrado el siglo XX. Se incorporaron al mercado internacional y a la división internacional del trabajo⁷ a través de economías agro-exportadoras. Gran Bretaña se convirtió en principal comprador de productos agrarios y proveedor de manufactura y capitales, provocando una profunda dependencia de las economías latinoamericanas con respecto a las economías centrales.

⁷ Forma de organización de las actividades económicas a nivel mundial que establecía que unos países se dedicaron a la producción manufacturera o industrial, mientras otros se especializaron en la actividad agraria

SIGLO XVIII-XIX: EL CICLO DE LAS REVOLUCIONES Y LA CONSTRUCCIÓN DEL ORDEN BURGUÉS



Edad contemporánea: Siglos XIX-XX: La consolidación del capitalismo y el imperialismo, y su crisis

PARA QUE NOS ENTENDAMOS

República: forma de gobierno en el que el pueblo gobierna a través de representante elegidos periódicamente por los ciudadanos y existe igualdad ante la ley.

El ciclo de las revoluciones liberales en Europa permitió la construcción paulatina de lo que los historiadores han denominado “el orden burgués”.

Este puede sintetizarse como el predominio de las repúblicas o monarquías constitucionales, con voto restringido, una sociedad de clases y meritocrática, con una economía industrial y liberal y con una fuerte confianza en la ciencia y el progreso ilimitado.

Esta es la época en que se consolidan las Ciencias Sociales, y los primeros modelos y teorías para el estudio del hombre y la sociedad; entre ellas se encuentra la Antropología. Su misión fue explicar los cambios que el mundo atravesaba y las sociedades que eran desconocidas para los europeos, entendidas como “bárbaras” y “primitivas”. Las corrientes ideológicas del liberalismo y el romanticismo, se amplían con la aparición del socialismo científico y el nacionalismo. A medida que los países entran en la era liberal, la “cuestión social” se hace cada vez más acuciante.

A mediados del siglo XIX la segunda revolución industrial aceleró las transformaciones. Basada en las comunicaciones y el desarrollo de la industria pesada, requiere la ampliación continua de mercados y la inversión del capital acumulado, lo

que lleva a los países industriales a una fuerte competencia por el predominio del mundo. A través de la conquista directa en África y Asia, o través del comercio y los empréstitos en América Latina, los países europeos de economía capitalista dominaron el mundo, imponiendo la cultura occidental.

Sin embargo, este “reparto del mundo”, provocó un enfrentamiento entre las potencias que derivaría en la Primera Guerra Mundial (1914-1919), señal inaugural de la crisis que el orden burgués y la economía capitalista sufriría en el siglo XX.

+ RECURSOS
Películas recomendadas “El luchador” (2005), Forrest Gump (1994), “El pianista” (2002), “Good bye Lenin” (2003)

La posterior crisis financiera y económica de 1929, que estalla en Estados Unidos y se propaga por el mundo, el ascenso de los totalitarismos (nazismo y fascismo) en las décadas de 1920 y 1930, y la construcción del modelo comunista soviético a partir de la Revolución Rusa en 1917, entre otros fenómenos, son una muestra de la crisis que atraviesan el capitalismo y la democracia liberal, a la vez que conducen a la Segunda Guerra Mundial. En este proceso, Estados Unidos se convierte en la primera potencia mundial, enfrentándose con la Unión Soviética en lo que se conoció como Guerra Fría.

A partir de allí se producen cambios en los países centrales y en las colonias. Desde la década de 1950 y hasta la crisis petrolera de 1973, la cultura occidental vivió lo que el historiador Eric Hobsbawm llamó los años dorados, coyunturas económicas favorables que se tradujeron en un crecimiento del bienestar general. Sin embargo, estos años fueron también de profundos cambios en las costumbres, en los valores y en las ideas. La sociedad y cultura en las décadas de 1960 y 1970 evidencian esta crisis y las transformaciones que surgen a partir de ella; entre estos fenómenos podemos señalar el movimiento hippie, el surgimiento del Rock, las luchas anti raciales en Estados Unidos, los cambios en el rol de la mujer, las vanguardias artísticas, la aparición de la industria de la moda; y hechos fundamentales como el Mayo Francés y la Primavera de Praga.

En los países coloniales también son profundas las transformaciones, en primer lugar por la desaparición o disminución de las “sociedades primitivas” a través de la guerra, las enfermedades y el genocidio. Pero también por la “occidentalización” progresiva y forzada de sus modos de vida. Una de las principales consecuencias de la Segunda Guerra Mundial fue el proceso de descolonización. Las antiguas posesiones de los imperios coloniales europeos accedieron a la independencia política a través de movimientos de liberación y en un contexto internacional marcado por la Guerra Fría. Decenas de nuevos Estados africanos y asiáticos nacieron en este período. Junto a los

Estados latinoamericanos que se habían emancipado del dominio europeo en el siglo XIX, este conjunto de naciones, vinieron a constituir lo que se denominó el Tercer Mundo, los países subdesarrollados.

Con el surgimiento de los movimientos independentistas en África y Asia se cambia el enfoque colonizador-colonizado, civilizado-primitivo por desarrollado-subdesarrollado. Por su parte, América Latina vive estos procesos de crisis, acompañados de una profunda dependencia de los países centrales, primero Gran Bretaña y luego Estados Unidos, pero también con numerosos conflictos, profundas desigualdades sociales y violencia política y cultural. Después de la Primera Guerra Mundial, Estados Unidos, comienza a establecer diversas áreas de influencia en América Latina. Una economía en expansión como la de aquel país requería de materias primas para su industria, y mercados para sus productos e inversión de capitales. Fue así como, bajo el imperativo de la dinámica del capitalismo, los estadounidenses comenzaron a penetrar con sus capitales y empresas primero en Centroamérica, y más tarde en toda América del Sur.

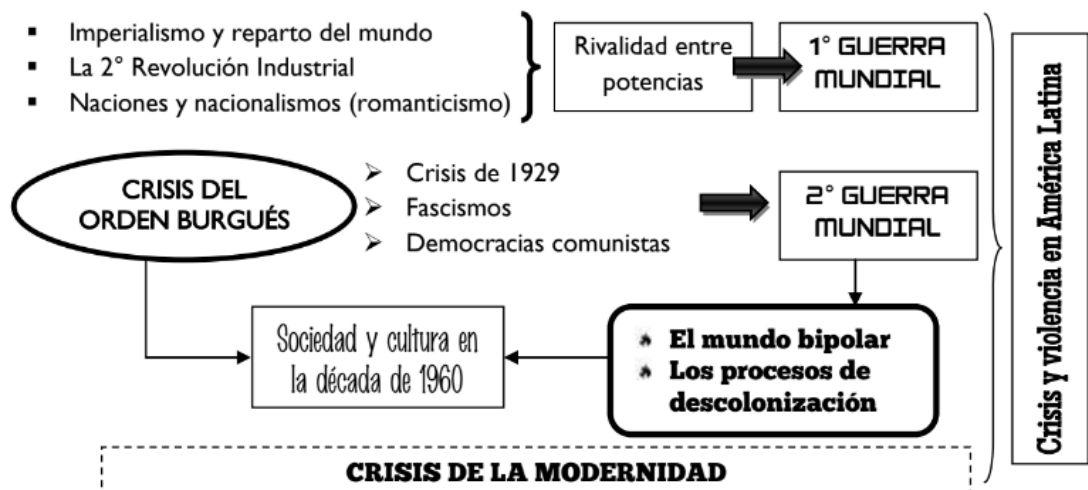
En este marco, la crisis de 1929 trajo consecuencias económicas, políticas y sociales en todo el sistema. En el orden político, se generó un aislamiento e intervencionismo estatal, con fuertes críticas al sistema liberal, el descrédito de las democracias parlamentarias y el recrudecimiento de los nacionalismos. En muchos países se interrumpen el sistema constitucional y democrático, para imponerse dictaduras militares de corte nacionalista. Finalmente, el desempleo y la pobreza generaron un aumento de los movimientos obreros y el nacimiento de partidos políticos con base proletaria. Se presentan algunos casos importantes de revoluciones populares que pretenden alcanzar para sus economías un desarrollo sostenido de tipo industrial, entre los que se cuenta la Revolución Mexicana, el peronismo en Argentina y luego la Revolución Cubana.

La finalización de la Segunda Guerra Mundial y el inicio de la Guerra Fría complejiza aún más la situación para América Latina. Los Estados Unidos buscan asegurar su zona de influencia, a través de la entrada de capitales y la ayuda económica para los países latinoamericanos. La violencia creció y el escenario político se volvió crítico cuando en distintos países se organizaron movimientos militares apoyados por algunos sectores de las burguesías nacionales, que terminaron en la instalación de sistemas autoritarios y totalitarios, que violaron sistemáticamente los derechos humanos.

La década de 1980 se inicia con los reclamos de apertura del sistema democrático. En un ambiente de mayor estabilidad económica, con el término de la Guerra Fría y el inicio del Neoliberalismo y la Globalización, llegan al poder nuevos gobiernos elegidos democráticamente, que serán caracterizados como de “transición”, ya que en gran medida surgen del acuerdo con los gobiernos militares salientes, constituyendo un condicionante en los procesos de democratización.

La Caída del Muro de Berlín, ocurrida el 9 de noviembre de 1989, marcó un hito significativo en la historia contemporánea. Este evento emblemático tuvo profundas implicaciones políticas, sociales y económicas tanto para Alemania como para el mundo en general. A lo largo de las décadas posteriores, el proceso de reunificación alemán y la transformación global continuarán influyendo en la evolución política y social hasta el siglo XXI.

SIGLOS XIX-XX: LA CONSOLIDACIÓN DEL CAPITALISMO Y EL IMPERIALISMO, Y SU CRISIS



Referencias Bibliográficas

Boivin, M.; Rosato, A.; y Arribas, V. (1999) Constructores de Otriedad. Una introducción a la Antropología cultural y social. Antropofagia, Buenos Aires.

Halperin Dongui, Tulio (2010). Historia Contemporánea de América Latina. Buenos Aires: Alianza

Hobsbawn, Eric (2009), La era de las revoluciones 1789-1948. Buenos Aires: Crítica.

(2010) La era del capital 1848-1875. Buenos Aires: Crítica.

(2011) La era del imperio 1875-1914. Buenos Aires: Crítica.

(2011) Historia del siglo XX. Buenos Aires: Crítica.

Introducción a las Ciencias Sociales

Presentación

Este capítulo se propone construir un marco introductorio para el estudio y comprensión epistemológica de las Ciencias Sociales, con el fin de ubicar a las Ciencias de la Educación en el campo científico.

Algunos de los interrogantes que guían este escrito son ¿Qué es la ciencia? ¿Qué es el conocimiento científico? ¿Qué son las Ciencias Sociales? ¿Cuáles son las Ciencias Sociales y cuándo surgen? ¿Las Ciencias de la Educación son Ciencias Sociales? Son algunas preguntas que nos hacemos a menudo en el campo científico. Empecemos buscando algunas respuestas.

1. La Filosofía

Comenzaremos hablando sobre la Filosofía, porque tradicionalmente se la ha definido como “*la madre de todas las ciencias*”, justamente porque de ella se desprendieron muchas de las disciplinas y campos del saber que actualmente conocemos. Pero veamos primero en qué consiste la filosofía.

En primer lugar, cabe aclarar, que la palabra proviene del griego “philo=amor” y “sophia=sabiduría”, etimológicamente significa “el amor a la sabiduría”, y la sabiduría implica la búsqueda de la verdad y el conocimiento profundo sobre algo a través de la razón.

Dentro de la Filosofía, la gnoseología es la disciplina que se encarga del conocimiento, es decir del acto de conocer, el proceso por el cual se conoce, por lo cual se le suele llamar también *teoría del conocimiento*; trata básicamente de la problemática del conocimiento, pero desde el punto de vista filosófico.

La Filosofía es una de las disciplinas más antiguas, está presente desde la Antigüedad (S VI a.C- S V d.C) con las reflexiones de los llamados presocráticos (Tales, Anaxímenes y Anaximandro) que reflexionaban sobre el origen y principio de las cosas. Luego Sócrates se preocupaba en conocer cómo debía obrar el hombre, y así fueron apareciendo diferentes filósofos que se problematizaban sobre distintos aspectos de la realidad como Platón y luego Aristóteles, los filósofos clásicos más conocidos.

En la Edad Media con la caída del Imperio Romano y el avance del cristianismo aparecieron filósofos ligados a la religión como San Agustín y Santo Tomás que intentaban unir la fe y la razón, y la filosofía estaba subordinada a la teología.

A lo largo de la historia, los distintos filósofos se han encargado de elaborar sus propias definiciones sobre la filosofía. Aristóteles por ejemplo la definía como “la ciencia de las primeras causas y los primeros principios”, más adelante Hegel la definiría como “la ciencia de lo absoluto”. Sin embargo ¿Es la filosofía actualmente considerada como ciencia?

En la modernidad, se instala una nueva concepción de ciencia con las características que hoy conocemos, a partir de la revolución copernicana también llamada “revolución científica”. Nicolás Copérnico planteó que la Tierra no era el centro del Universo, sino un planeta más que giraba alrededor del sol, teoría que fue confirmada posteriormente por Galileo a partir de la creación del telescopio. Este descubrimiento marca el paso de la Edad Media a la Modernidad, y también, el paso de la filosofía a la ciencia.

2. ¿Qué es la ciencia?

Se podría definir a la ciencia como un sistema ordenado de conocimientos estructurados que estudia, investiga e interpreta los fenómenos naturales, sociales y artificiales. La ciencia en cuanto actividad-como investigación- pertenece a la vida social, y en cuanto se aplica al mejoramiento de nuestro medio natural y artificial, como la invención de bienes materiales y culturales se convierte en tecnología (Bunge, 1997).

Bunge, plantea que la ciencia se nos aparece como la más deslumbrante y asombrosa de las estrellas de la cultura cuando la consideramos un bien en sí mismo, esto es como una actividad productora de nuevas ideas, que es lo que llamamos investigación científica.

Según la Real Academia Española de la Lengua, investigar significa buscar datos de manera ordenada y sistemática para obtener conocimientos nuevos o para encontrar aplicaciones nuevas a los conocimientos existentes.

La ciencia estudia y produce **conocimiento científico**. Ahora bien ¿qué es el conocimiento científico? Es aquel que se obtiene mediante observación y experimentación, mediante un método científico, y se caracteriza por ser racional,

sistemático, verificable y por consiguiente fiable (Bunge, 1997). La disciplina que estudia al conocimiento científico es la Epistemología, que etimológicamente deriva del griego y significa estudio (*logos*) del conocimiento científico (*episteme*).

No confundir **Gnoseología** que estudia al conocimiento en general, con **Epistemología** que estudia al conocimiento científico en particular.

2.1 Clasificación de las ciencias

Mario Bunge (1997), filósofo argentino, realiza una primera gran división entre **ciencias formales** (entre las que se halla la lógica y la matemática) y **ciencias fácticas o materiales** (naturales y sociales).

Las **ciencias formales** no abordan objetos directos de la realidad, sino que remiten a mecanismos formales que permiten comprender la realidad a partir de relaciones entre signos o relaciones ideales, remite a entes abstractos que solo existen en la mente humana. El objeto de estudio se construye y los enunciados se prueban o demuestran a través de la lógica.

Las **ciencias fácticas o materiales** se llaman así porque se refieren a “hechos”, que pueden ser sucesos o procesos. Los enunciados o hipótesis se verifican a través de la observación y la experimentación, pero en su mayoría son provisionales.

A su vez, las ciencias fácticas se dividen en **ciencias físico-naturales** (física, biología, química, astronomía, geología) y en **ciencias sociales o ciencias humanas** (historia, sociología, antropología, economía).

Las primeras que se constituyen son las **Ciencias Naturales** en los siglos XV y XVIII a partir de las teorías de Copérnico, Galileo y Newton. Este modelo de ciencia se convirtió en la ciencia modelo o ejemplar bajo el **paradigma positivista** que planteaba que una ciencia para ser ciencia debía poseer un objeto de estudio propio y un método de estudio.

La noción de Paradigma es introducida por el físico Thomas Kuhn (1971) y se refiere a un modelo o un patrón sostenido por una comunidad científica.

Por otro lado, las **Ciencias Sociales** surgen a fines del siglo XIX y principios del siglo XX y tuvieron mucha presión para que siguieran el mismo modelo de las físico-naturales, es decir el del paradigma positivista. Sin embargo, por la complejidad del objeto de estudio de las ciencias sociales (el hombre como ser social), no es posible abordarlo desde un único método de estudio.

El positivismo es una corriente filosófica que afirma que el único conocimiento auténtico es el conocimiento científico y solo puede surgir del método científico. Es decir, lo positivo es lo real y se puede acceder a su conocimiento solo a través de la experiencia.

La ciencia se fracciona en **campos disciplinares**. El sociólogo francés Pierre Bourdieu (2000) llama campo al universo en el que se incluyen los agentes y las instituciones que producen, reproducen o difunden el arte, la literatura, la ciencia. Los campos disciplinares constituyen grupos de gestión del conocimiento muy diversificados y singulares, cada uno con sus formas, instituciones, tradiciones, hábitos, etc. Cada campo disciplinar se distingue por tener un objeto particular de estudio, un conocimiento especializado sobre él, teorías y conceptos que lo organizan, un lenguaje especializado y método propio. Sin embargo, estos campos no funcionan como compartimentos estancos sino más bien pueden dialogar e interactuar entre sí. Actualmente, se tiende a la interdisciplinariedad en donde los conocimientos dejan de estar encasillados dentro de las fronteras de cada disciplina para formar una red en donde los límites se desplazan y posibilitan nuevos conocimientos.

3. Algunos campos disciplinares de las Ciencias Sociales

3.1 Sociología

La palabra sociología fue acuñada por el francés Augusto Comte, conocido justamente como el “padre de la sociología”, y etimológicamente significa saber o estudio de la sociedad.

El propósito de Comte fue aplicar a los estudios sociales el método de las ciencias naturales, es decir pretendía explicar, predecir y controlar el funcionamiento de la sociedad. Fue una de las primeras Ciencias Sociales en constituirse como tal y en adecuarse al paradigma positivista, gracias a Emile Durkheim (1998) el creador de las “reglas del método sociológico” quien define que el objeto de estudio de la sociología

es el “hecho social”, estos elementos legitimaron a la sociología como una ciencia independiente.

Los comienzos de la sociología están relacionados con los cambios sociales, económicos y políticos ocurridos en Europa por la Revolución Industrial (que comienza en la segunda mitad del siglo XVIII y culmina a mediados del siglo XIX) y la Revolución Francesa (1789-1799). Si bien la primera es de índole económica y la segunda de índole política, ambas cambiaron profundamente la situación mundial debido al éxodo rural, la urbanización, el crecimiento demográfico y el surgimiento de las fábricas que reemplazaron la producción agrícola. Esto afectó los modos de vida, consumo y relación en todos los sujetos, y la sociedad estamental fue reemplazada por la sociedad de clases, consolidándose dos clases sociales: la *burguesía* y el *proletariado*.

Como se mencionó anteriormente la burguesía surge en el siglo XV, y se había dedicado al comercio y acumularon capital que posteriormente fue invertido en la producción industrial de las nacientes fábricas. Estaba formada por comerciantes, artesanos y la pequeña nobleza. Mientras que el proletariado o la clase obrera es la denominación que recibió en el siglo XIX el conjunto de trabajadores que provenían del campo y se habían trasladado a las ciudades para ocuparse de la producción industrial.

En este contexto las demandas políticas de la burguesía ponen fin al absolutismo monárquico, y aparece el Estado-Nación.

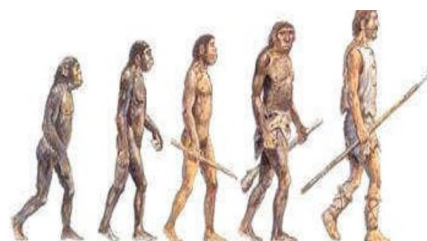
Estos cambios del siglo XIX sentaron las bases del capitalismo moderno, y aparecen las teorías del sociólogo Karl Marx para explicar a través de su *materialismo histórico* como la historia de las sociedades es la historia de la lucha de clases.

En síntesis, la sociología estudia la **sociedad**, y se entiende a esta como una colectividad organizada de personas que viven juntas en un territorio común que cooperan en grupos para satisfacer sus necesidades sociales básicas, adoptan una cultura común y funcionan como una unidad social distinta (Fichter, 2001).

3.2 Antropología

Desde la etimología de la palabra, “antropo” significa hombre y “logía” estudio, es decir, en sentido etimológico la antropología es el estudio del hombre.

La antropología a su vez, se puede dividir en diversas ramas, y entre ellas encontramos la



Antropología Cultural, que estudia al hombre como ser bidimensional, esto es, en su aspecto biológico que incluye el *proceso de hominización* (evolución de la especie humana); y en su aspecto cultural que incluye la conducta herramental y simbólica.

Ahora bien ¿qué significa cultura? Edward Tylor fue el primer antropólogo en definirla como

Proceso de Hominización

“todo aquel complejo que comprende el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y las otras capacidades o hábitos adquiridos por el hombre en tanto miembro de la sociedad”.

El término cultura connota el acervo material, simbólico, histórico que cada población posee. Erróneamente se considera cultura “solamente” a aquella que encontramos en los teatros, por ejemplo, un grafiti, un artista callejero son expresiones de cultura completamente válidas. Hacia fines del Siglo XIX gracias a la Antropología podemos hablar de la cultura como un *elemento universal y diverso* de todas las sociedades, y hablar de *culturas*, en plural.

El método de estudio de la Antropología es la etnografía que significa etimológicamente *“el estudio de los pueblos”* que consiste en conocer, describir y estudiar una cultura a través del trabajo in situ, es decir en terreno, utilizando diversas técnicas como la observación participante, el registro de campo, las entrevistas, etc.

3.3 Psicología

Etimológicamente Psicología proviene del griego *psykhé* que se traduce en alma o actividad mental, y *λογία*, que significa tratado o estudio, es decir, sería el estudio del alma.

La psicología como ciencia surge a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Wilhelm Wundt (1832–1920) fundó el primer laboratorio de psicología experimental en la Universidad de Leipzig, Alemania. Esta fecha es considerada el referente histórico que marca el surgimiento de la psicología como una rama separada de la filosofía, cuyo método de estudio era la “introspección”.

Este campo de conocimiento surge como un desprendimiento de la Filosofía, lo cual hizo que esta última influyera en gran medida en la Psicología. En relación a su campo de estudio específico, la Psicología se interesó por aquello que denominaron

“alma”, y que se fue traduciendo y teorizando como psique, hasta llegar hoy al estudio de la conciencia.

El psicólogo Argentino José Bleger (1986) plantea que *“no hay tal cosa como alma, psique, mente o conciencia; hay sí, fenómenos psicológicos o mentales... nos parece importante partir de la afirmación de que la psicología estudia, o debe estudiar los procesos mentales de los seres humanos”*.

La psicología es, a la vez, una profesión, una disciplina académica y una ciencia que trata el estudio y el análisis de la conducta y los procesos mentales de los sujetos y de grupos humanos en distintas situaciones. La psicología explica cómo se constituyen los sujetos, su subjetividad, el desarrollo del mundo interno, cómo éste se modifica, cómo adquiere su identidad y cómo utiliza su potencialidad. Explica, además, la vinculación con el conocimiento, qué hace el sujeto con lo que sabe y con lo que no sabe, cómo se vincula con los demás sujetos en su vida social, con los grupos y con las instituciones en las que participa.

Dentro del campo de la Psicología hay diversos paradigmas y teorías con sus respectivos representantes como el Fundamentalismo (Wundt), el Conductismo (Watson), la Teoría de la Gestalt y el Psicoanálisis (Freud).

4. Las Ciencias de la Educación ¿son una ciencia social?

A fines del siglo XVIII la **Pedagogía** se separa de la Filosofía y se funda como disciplina autónoma, sin embargo, al estar ligada a la Filosofía tenía un carácter exclusivamente teórico y normativo.

La palabra Pedagogía proviene del griego, y remite al niño (quien aprende) y al que lo guía (quien enseña). La *Pedagogía* es, a grandes rasgos, el campo del saber que se ocupa del estudio de los fenómenos educativos. Es el paso del hecho educativo al de la reflexión y al del saber. Su campo se conforma a partir de los diversos modos de entender la educación; de hecho, en cierta manera, las reflexiones sobre el fenómeno educativo ya son pedagógicas. Para definir con precisión: *los estudios que versan sobre la producción, la distribución y la apropiación de los saberes son estudios pedagógicos* (Gvirtz, 2007).

Sin embargo, el sociólogo Emilie Durkheim, criticó a la Pedagogía, acusándola de no reunir las condiciones necesarias para ser un conocimiento científico, según el

canon positivista. El sociólogo definió a la pedagogía como: “*un conjunto de proposiciones teórico-prácticas*”, y como “*un arte que se ocupaba del deber ser de las prácticas educativas*”. Planteaba que debía fundarse una **Ciencia de la Educación** que tuviera como objeto de estudio el “hecho educativo”, pero hasta que se concretara, la Pedagogía debería apoyarse en los conocimientos científicos de las Ciencias Sociales reconocidas en aquel momento, como la Sociología, la Psicología, la Historia (Martín, 2003).

Los intentos de Durkheim por fundar una Ciencia de la Educación, de corte positivista, explicativa y superadora de la pedagogía tradicional, no alcanzaron a concretarse, como sí lo hicieron otras Ciencias Sociales, se renunció así a la posibilidad de autonomía que otorga un corpus teórico desarrollado con cierta independencia de otras Ciencias (Martín, 2007).

Por ello, en el siglo XX surgen las **Ciencias de la Educación**, en plural, que se basan en las investigaciones de otras disciplinas como la Psicología, la Sociología, Antropología y la Política, cuestión por la cual su lugar como ciencia social es muy discutido y se considera a las ciencias sociales como ciencias “aplicadas” a la educación (Follari, 2017). Todas estas miradas —la Sociología, la Psicología y los últimos aportes de la Historia, de la Etnografía y de las Ciencias Políticas— son pedagógicas, en la medida en que atienden a la elaboración de explicaciones acerca de las formas de la producción, distribución y el aprendizaje (o apropiación) de los saberes.

Mialaret (1973) defiende las Ciencias de la Educación destacando que es imposible explicar lo educativo desde una sola disciplina, y otros autores actualmente conciben a la Pedagogía como una ciencia más de las Ciencias de la Educación. Si bien en un sentido amplio, suele englobarse bajo el nombre de *Pedagogía* toda reflexión educativa, en un sentido estricto, no es lo mismo hablar de *Pedagogía* que de *Ciencias de la Educación*. Las diferencias entre una y otra denominación no son nominales, sino conceptuales (Gvirtz, 2007). Cabe aclarar, que las Ciencias de la Educación, son un campo aún en desarrollo y construcción.

Bibliografía

Abrate, L. (2007). Pedagogía y Ciencias de la Educación. Relaciones entre disciplinas e interdisciplinariedad. En A. Vogliotti y otros (Comps.), *Aportes a la Pedagogía y*

a su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia.* Nueva Visión.

Bunge, M. (1997). *La ciencia, su método y su filosofía.* Eudeba.

Filosofía. (2016). Ministerio de Educación del Ecuador. Editorial Don Bosco.

Follari, R. (2017). El regreso de la Pedagogía como decisión no epistemológica. En C. Hoyos y A. de Alba (Comps.), *Teoría y educación. La pedagogía en los avatares de la epistemología y la ontología.* Educación.

Follari, R. (2000). Epistemología y Sociedad: Acerca del debate contemporáneo. Homo Sapiens.

Gvirtz, S. (2009). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía.* Aique.

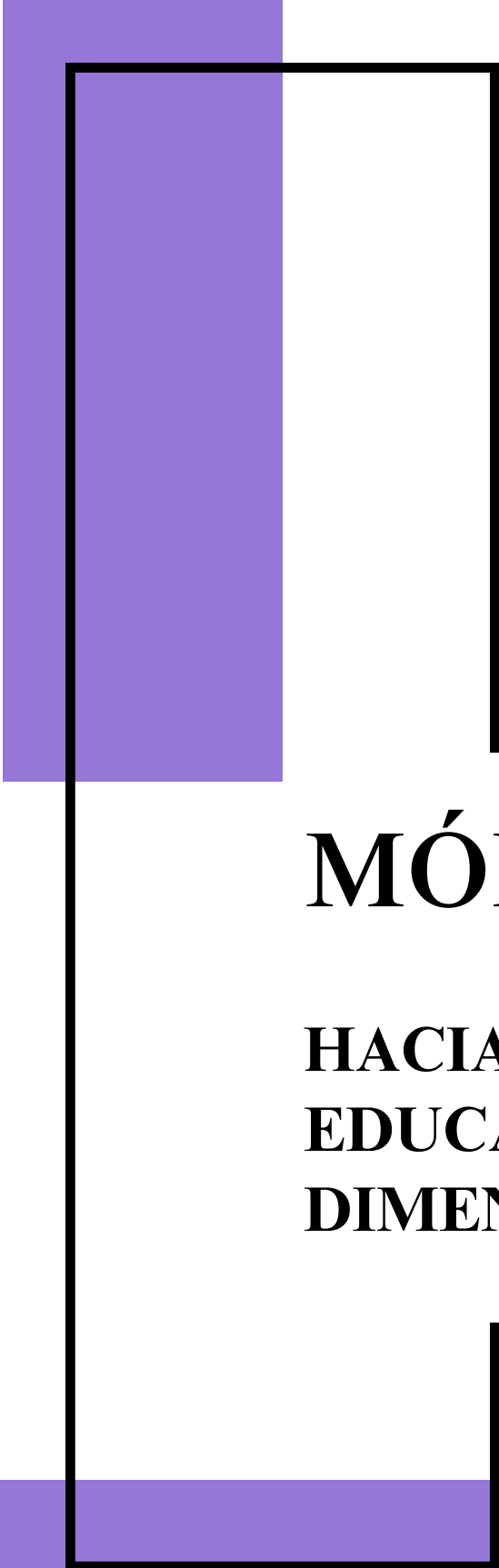
Laso, E. (1996). La clasificación de las ciencias y su relación con la tecnología. En E. Díaz (Ed.), *La ciencia y el imaginario social.* Biblos.

Martín, A. (2003). Enfoques epistémicos del sujeto investigador en el campo de estudio de las prácticas de enseñanza. En A. Rolón y otros (Comps.), *El sujeto de las ciencias.*

Martin, A. (2007). *El status epistemológico y el objeto de la Ciencia de la Educación.* Tesis doctoral. Effha, Universidad Nacional de San Juan.

Ramírez, L. M. (Ed.) (2019). *Introducción al estudio de las Ciencias Sociales.* Universidad Nacional de La Plata.

Recalde, H. (200). *Sociología (2da ed.).* Ediciones del Aula Taller.



MÓDULO 4

HACIA UNA DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN: SUS DIMENSIONES

Autoras

Agüero Luciana
Antuña Natalia
Cerdera Teresita
Sánchez Rocio

Universidad Nacional de San Juan
Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes
Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación

Presentación

Este capítulo expone las dimensiones que atraviesan a la educación para comprenderla en su complejidad, esto abarca una mirada teórica conceptual que permite comprender el sentido integral del hecho educativo; una perspectiva histórica de la educación argentina; y una dimensión política que permite estructurar un marco de derechos.

4.1 Dimensiones de la educación

4.1.1 Dimensión Teórico Conceptual ¿Qué es la Educación?

¿De qué hablamos cuando hablamos de *educación*?

Leer Gvirtz, S. (2009). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Aique.

CAPÍTULO 1

¿Dé qué hablamos cuando hablamos de educación?

La educación: un fenómeno de toda la humanidad

Todos nos educamos; a todos nos enseñaron cosas, dentro de la escuela y fuera de ella. Hay educación cuando una madre enseña a su hijo a hablar, cuando el maestro enseña a escribir y cuando un amigo indica qué ropa usar en una determinada ocasión. Desde esta perspectiva, todos sabemos de educación, porque todos vivimos la educación.

Si se reuniera a un grupo de personas de diferentes edades y se les preguntara, rápidamente, qué entienden por *educación*, es probable que asocien este concepto con los de *escuela* y *enseñanza*. En muchos casos, hablarían también de *buena* y *mala* educación. En otros, podrían llegar a responder, también, que ella tiene que ver con el desarrollo de las potencialidades humanas o de la personalidad.

Tal sería la variedad de las respuestas —y todas ellas verdaderas, por lo menos, en cierta medida— que se generaría la sensación de que el concepto *educación* significa algo más abarcador que cada una de esas respuestas en particular. En este primer capítulo, nos proponemos, entonces, presentar algunos aspectos básicos para comprender el fenómeno educativo, y revisar algunas definiciones y cuestiones que se han escrito sobre el tema.

¿Por qué educamos? La necesidad social de la educación

Seguramente, alguna vez, a lo largo de nuestras vidas como estudiantes, en especial, frente a algún examen, nos apareció este pensamiento: "Si tal filósofo, científico o artista no hubiera existido, yo no estaría estudiando esto", o frases como la siguiente: "Si Platón no hubiera nacido, yo estaría haciendo otra cosa". Estos pensamientos nos inquietan porque, a veces, nos es difícil entender por

qué estudiamos algo determinado; a veces, realmente, parece no tener ningún sentido. Pero todo eso que hacemos o estudiamos posee un origen, una genealogía: es el producto de múltiples procesos, por lo general, desconocidos por nosotros. Si tal o cual filósofo, científico o artista no hubiera existido, no estaríamos estudiando su obra. Esto es cierto; sin embargo, careceríamos de algunos descubrimientos o ideas que hacen nuestra vida más confortable o interesante. Y además, probablemente, estaríamos estudiando otra cosa o educándonos de otra manera.

La educación es un fenómeno necesario e inherente a toda sociedad humana para la supervivencia de todo orden social. Sin educación, cada individuo, cada familia o cada grupo social tendría que reconstruir por sí solo el patrimonio de toda la humanidad: volver a descubrir el fuego, inventar signos para la escritura, reconstruir la fórmula para elaborar el papel, reconquistar los saberes para edificar una casa o para curar ciertas enfermedades. Hacer esto, en lo que dura una sola vida, es materialmente imposible.

Si bien, por razones éticas, no se realizan experimentos sobre los efectos de la carencia de educación en un individuo, a lo largo de la historia, entre los siglos XIV y XIX, se conocieron más de cincuenta casos de niños que vivían completamente aislados de la sociedad, niños abandonados en selvas que lograron sobrevivir a las inclemencias de la naturaleza, llamados *niños lobos*. A partir de ellos, fue posible observar algunas consecuencias de la falta de educación.

Por ejemplo, en 1799, en los bosques del sur de Francia, a orillas del río Aude, se encontró a un niño de 11 ó 12 años completamente desnudo, que buscaba raíces para alimentarse. Tres cazadores lo atraparon en el momento en que se trepaba a un árbol para escapar de sus captores. Este niño fue llevado a un hogar, al cuidado de una viuda. Se escapó, fue recapturado y conducido a París, a la Escuela Central del Departamento de l'Aveyron para ser estudiado; por eso, se lo conoce como *el salvaje de Aveyron*. Los primeros informes indicaban que este niño se encontraba en un estado muy inferior al de algunos de los animales domésticos de la época. El médico francés, Jean Marc Gaspard Itard, realizó el siguiente diagnóstico:

Sus ojos sin fijeza, sin expresión, erraban vagamente de un objeto a otro sin detenerse nunca en ninguno, tan poco instruidos por otra parte, y tan poco ejercitados en el tacto, que no distinguían un objeto en relieve de un cuerpo dibujado; el órgano del oído, insensible a los ruidos más fuertes como a la música más conmovedora; el de la voz, reducido a un estado completo de mudez y dejando solamente escapar un sonido gutural y uniforme; el olfato,

tan poco cultivado, que recibía con la misma indiferencia el aroma de los perfumes y la exhalación fétida de los desechos que llenaban su cama; por último, el órgano del tacto, restringido a las funciones mecánicas de la aprehensión de los cuerpos (Merani, 1972: 94) ¹.

En un principio, quienes lo investigaban creyeron que este niño, abandonado en el bosque por sus padres, era sordomudo y sufría de idiocia. Durante un tiempo, fue tratado como a un incurable. No obstante, Itard reconoció que el problema de este niño era de educación, en la medida en que había sido privado, desde su infancia, de cualquier contacto con los individuos de su especie. A partir de este nuevo diagnóstico, Itard comenzó a trabajar con el niño y llegó a una serie de conclusiones. Aquí transcribimos dos de ellas:

- (...) el hombre es inferior a un gran número de animales en el puro estado de la naturaleza, estado de nulidad y de barbarie que, sin fundamentos, se ha revestido con los colores más seductores; estado en el cual el individuo, privado de las facultades características de su especie, arrastra miserablemente, sin inteligencia, como sin afecciones, una vida precaria y reducida a las solas funciones de la animalidad.
- (...) esta superioridad moral, que se dice es natural del hombre, sólo es el resultado de la civilización que lo eleva por encima de los demás animales con un gran y poderoso móvil. Este móvil es la sensibilidad predominante de su especie (Merani, 1972: 139).

Las reflexiones de Itard muestran que el ser humano no posee una genética que lo diferencie del resto del mundo animal. De hecho, el ser humano, alejado de la influencia de sus congéneres, vive muy cercanamente al mundo animal. Los *niños lobos* no sabían hablar, apenas emitían algún sonido, pues el lenguaje, es decir, el reconocimiento verbal de los objetos culturales, es una construcción histórico-social. El lenguaje es *histórico*, porque se hace, se mejora, se perfecciona y cambia a lo largo del tiempo, y a través de generaciones y generaciones de seres humanos que se suceden. Es *social*, porque sólo se construye en el contacto con otras personas.

Es posible afirmar, entonces, que la educación es un fenómeno necesario y que posibilita tanto el crecimiento individual, como la reproducción social y cultural.

¹ El texto original de Itard fue publicado en París, en 1801, por la Imprimerie Goujon, y es conocido como *De la educación de un hombre salvaje o de los primeros progresos físicos y morales del joven salvaje de Aveyron*.

Si bien la educación no es el único proceso que permite la supervivencia en los seres humanos², es uno de los más importantes. Lo que caracteriza a la especie humana se basa en su aprendizaje social, y no en la transmisión genética, la que sí ocupa un lugar destacado en el mundo animal.

¿Para qué educamos? La educación entre la producción y la reproducción social

Ahora bien, la educación sola tampoco alcanza. Una sociedad y sus miembros, para su supervivencia, necesitan de tres tipos de reproducción:

1. La reproducción biológica. Una sociedad crece cuando la cantidad de nacimientos es mayor que el número de muertes, y decrece cuando se produce el fenómeno inverso. Con una muy baja cantidad de nacimientos, una sociedad tiende a desaparecer.
2. La reproducción económica. Para subsistir en el tiempo, una sociedad necesita producir, al menos, lo que consumen sus miembros en alimentación, vestimenta y vivienda.
3. La reproducción del orden social o cultural. Esta depende de la cantidad de producción y de la forma de distribución de los saberes adquiridos. La educación es el fenómeno por el cual se transmiten aquellos saberes considerados *socialmente valiosos* a los nuevos miembros de esa sociedad que aún no los han obtenido.

Cuando las prácticas educacionales tienden a conservar un orden social establecido (conocido como *statu quo*), estamos ante fenómenos educativos que favorecen la reproducción. En la familia, se puede encontrar esta situación cuando sus prácticas educacionales incentivan que el hijo estudie o trabaje en la misma profesión que el padre, o incluso, que ambos trabajen juntos, que escuchen la misma música, que vivan en el mismo barrio, que tengan una vestimenta similar y conductas sociales parecidas.

Sin embargo, la enseñanza y el aprendizaje social en sus distintas formas no son meramente reproductivos. A diferencia de lo que acontece con la conducta y con

² Para la supervivencia, los seres humanos también desarrollamos conductas *instintivas*. Por ejemplo, el mecanismo de succión de los bebés, que les permite alimentarse durante los primeros meses de vida, no es un producto del aprendizaje, sino que se trata de una conducta claramente instintiva, que

el aprendizaje instintivo de los animales, no hay en el hombre posibilidad de una reproducción pura, total o completa. En primer lugar, porque las condiciones de vida cambian constantemente y exigen nuevas habilidades de adaptación: vivir en diversos climas, en variadas regiones geográficas, en desiguales ambientes sociales e históricos. Para ello, las personas se adaptan y actúan de distintas maneras, generan conductas específicas para cada caso. En segundo lugar, la comunicación social es, en esencia, inestable. Los mensajes que se envían de una generación a otra, de miembros de un grupo social a otro, de un individuo a otro están sometidos a la distorsión y a la interferencia comunicativa. Es imposible que un hijo repita todo lo que hace su padre, aun cuando mantenga la profesión o carrera de este último. Ciertas formas de conducta serán diferentes, porque habrán variado algunas condiciones histórico-sociales (por ejemplo, ciertas leyes). Además, existen distorsiones en la comunicación, que transforman los mensajes del progenitor a su hijo. Esas distorsiones son involuntarias en ciertos aspectos, y voluntarias en otros. Por una parte, se produce una distorsión inherente a la transmisión de un sujeto a otro: un mensaje, a medida que pasa de boca en boca, cambia su significado. Por otra parte, hay una distorsión voluntaria, que depende del consenso que suscite el mensaje. Puede ocurrir que quien lo envía le haga cambios, porque, por ejemplo, no está de acuerdo con el mensaje original. También puede suceder que quien lo reciba lo altere por otras tantas razones. La generación de nuevas conductas y de nuevos saberes tiene varios orígenes: la imposibilidad de una reproducción total por la propia naturaleza del aprendizaje social; los deseos de introducir innovaciones; las variaciones en las condiciones sociales, históricas, geográficas, etc., que favorecen la producción de nuevas prácticas.

Cuando las prácticas educacionales tienden a transformar el orden establecido y a crear un nuevo orden, estamos ante prácticas educativas productivas. En una familia, las prácticas educativas son de este modo cuando favorecen, voluntariamente o no, que los hijos actúen de una manera autónoma, sin repetir las conductas de los padres.

Una relación conflictiva: educación y poder

Hemos visto que la educación es un fenómeno socialmente significativo que posibilitan la producción y la reproducción social. Pero este fenómeno, además, implica un problema de poder. Aunque muchas veces pase inadvertido, siempre que se habla de *educación*, se habla de *poder*.

Este último no será aquí entendido como algo necesariamente negativo, al que acceden unos pocos que tienen el control de todo. El poder, desde nuestra con-

concepción, no se ejerce sólo en las esferas gubernamentales. Estamos hablando de un poder más cotidiano, que circula en el día a día de las instituciones y que constituye una parte muy destacada de los hechos educativos. *Poder* es la capacidad de incidir en la conducta del *otro* para modelarla.

Desde esta perspectiva, la educación no sólo se relaciona con el poder, sino que ella es poder, en la medida en que incide y, en muchos casos, determina el hacer de un otro alguien social e individual. *Educación* es incidir en los pensamientos y en las conductas, de distintos modos. Es posible educar privilegiando la violencia o haciendo prevalecer el consenso, de modos más democráticos o, en cambio, mediante formas más autoritarias. Pero, en la educación, el poder siempre se ejerce. Por cierto, cuando se realiza este ejercicio democráticamente, entonces, es deseable.

Durante mucho tiempo, la palabra *poder* fue un tabú. Tenía una connotación negativa de la que todos querían escapar. En la escuela, *poder* era casi una mala palabra, porque, además, estaba asociado a la capacidad de manipular a un otro, de ejercer sobre este la violencia física o la amenaza. *Poder* era un término asociado a la policía, al ejército o a los políticos. Desde esta concepción, los profesores, que trabajaban para modificar conductas en sus alumnos, no asumían estar ejerciendo el poder. Que Juan no molestara en el aula o que Pedro se lavara los dientes no eran consideradas formas de ejercicio del poder.

Las actuales perspectivas teóricas acerca de estas temáticas advierten que el poder se ejerce no sólo en lugares específicos, sino en el mundo cotidiano, en la vida diaria. La diversidad en las relaciones de poder permite establecer dos categorías: la de *macropoderes* y la de *micropoderes*. En el nivel macro-, ejercen el poder los políticos, los grandes empresarios, los medios de comunicación o la gente en una manifestación. El poder en el nivel micro- es, por ejemplo, el de una madre al establecer un límite a sus hijos, el de un supervisor frente al directivo, el de un director frente al maestro, el de un profesor frente a su alumno; pero también, un hijo, un docente o un alumno ejercen el micropoder.

Para construir una democracia, tanto en la sociedad general como en una institución escolar, es preciso considerar los problemas del poder. La democracia no se construye ocultando la realidad de los vínculos, sino poniendo en evidencia que las relaciones sociales son necesariamente relaciones de poder, que este no implica algo malo y temible, sino una cuestión con la que convivimos; y respecto de la cual, hay que hablar. De hecho, hablamos del poder cotidianamente, aunque no lo hagamos de una manera explícita.

Por ejemplo, en la vida diaria de las instituciones escolares, ¿de qué hablamos cuando nos referimos a los *Consejos de Convivencia*?, ¿qué nos preocupa cuando revisamos el sistema de amonestaciones?

Hablamos de *poder*, discutimos acerca de cómo debe ser este en la escuela, consideramos si tiene que ser democrático, es decir, si tiene que estar repartido entre todos, o si, por el contrario, debe ejercerlo una minoría de profesores y directivos. Nos preguntamos si los adolescentes tienen derecho a influir en las decisiones disciplinarias de una institución; es decir, si hay que darles poder a los jóvenes, si deben tener representantes y cuántos. Discutimos si el número de estudiantes del Consejo tiene que ser menor o igual al número de profesores; y todo ello, porque nos importa el poder. Pero también, porque valoramos unas formas de poder por sobre otras: las democráticas por sobre las autoritarias, las consensuadas por sobre las impuestas. En las instituciones, siempre habrá conflictos; el problema es reconocerlos, aceptarlos como una parte constitutiva y encontrar las formas legitimadas para resolverlos.

Pero ¿y esto?, se podrá preguntar el lector, ¿qué tiene que ver esto con el saber? Esto es el saber. El saber no es sólo información, pues él incluye el saber actuar de una manera eficaz; por lo tanto, el saber es también una conducta. Cuando las instituciones educativas promueven, a partir de su ejercicio, formas de gobierno democráticas, están poniendo en práctica y enseñando a ejercer el poder de una determinada manera. Cuando se promueve que los alumnos tengan ciertas conductas y no otras, cuando se transmiten ciertos saberes y no otros, cuando se selecciona una población para el aprendizaje de ciertos contenidos, se toman decisiones de poder. La institución escolar en particular y la educación en general no son ingenuas, no son neutras; aunque ninguna de ellas decida por sí sola el destino de la humanidad, ejercen poder.

La selección y distribución de algunos conocimientos determinan, en una sociedad, formas muy específicas del ejercicio del poder. La democracia es una de esas formas específicas, en las que el poder se construye y se ejerce diariamente. Estas consideraciones, que planteamos en este primer capítulo y que desarrollaremos a lo largo del libro, son esenciales para formar lectores críticos y docentes que sepan que ciertas formas de ejercicio del poder son deseables.

Asumir esta definición del poder implica considerar que los dispositivos institucionales intervienen en el modelado de las conductas, de las formas en que nos acercamos a conocer, comprender y actuar en el mundo. Pero dado que estos dispositivos se sustentan sobre principios acerca del orden, de lo válido y de lo legítimo, y de quién es el *dueño* de ese *orden*, esos principios también contienen oposiciones y contradicciones. Cuando un individuo atraviesa el proceso de socializarse en el marco de esos dispositivos, es socializado dentro de un *orden*, y también un *desorden*: esa persona vive inmersa en todas las contradicciones, divisiones y dilemas del poder y, por tanto, ella es un potencial agente de cambios.

Hacia una definición de *educación*

Pero entonces, ¿cómo definimos la *educación*? A partir de las consideraciones hasta aquí desplegadas, podemos decir que la *educación* es el conjunto de fenómenos a través de los cuales una determinada sociedad produce y distribuye saberes, de los que se apropian sus miembros, y que permiten la producción y la reproducción de esa sociedad.

En este sentido, la educación consiste en una práctica social de reproducción de los estados culturales conseguidos por una sociedad en un momento determinado y, a la vez, supone un proceso de producción e innovación cultural, tanto desde el plano individual como desde el social. Si educar supone potenciar el desarrollo de los hombres y de la cultura, entonces el proceso educativo debe ser pensado en su doble acepción productiva y reproductiva, aceptando que, en el acto de reproducción, se sientan las bases de la transformación y la innovación. Esa capacidad de provocar el advenimiento de nuevas realidades debe gobernar la práctica y reflexión en torno a la educación.

Los saberes que se transmiten de una generación a otra, y también intrageneracionalmente, no son sólo, ni sobre todo, saberes vinculados con lo que comúnmente se denomina *saber erudito*. Los saberes a los que aquí nos referimos incluyen, como señalamos antes, formas de comportamiento social, hábitos y valores respecto de lo que está *bien* y lo que está *mal*. Educar implica enseñar literatura, arte, física, pero también, enseñar hábitos y conductas sociales (bañarse a diario, lavarse los dientes, llegar puntualmente al trabajo o a una cita, saludar de una manera determinada, dirigirnos de distinto modo según quién sea nuestro interlocutor). Estos saberes, en apariencia tan obvios, que construyen nuestro día a día, no son innatos; se enseñan y se aprenden en la familia, en la escuela, con los amigos.

Vale ahora una aclaración. Si bien la educación es un fenómeno universal e inherente a toda la humanidad, las formas de educar y los saberes que se enseñan varían de una sociedad a otra y de una época histórica a otra. Por ejemplo: para nuestra sociedad actual, el baño diario es un hábito que se justifica por preceptos de higiene, para evitar enfermedades y por razones estéticas. Pero en la Europa del siglo XVII, se suponía que el baño acarreaba enfermedades y, por tanto, no era considerado una conducta recomendable, excepto para determinadas situaciones muy particulares. Entonces, la gente aprendía el hábito de la limpieza en seco, con toallas sin agua. Vemos así que saberes que hoy se nos presentan como evidentes no lo eran en otras épocas.

En síntesis, la educación es un fenómeno muy amplio que transmite diferentes saberes y adopta distintos formatos en cada época y en cada sociedad. La educación es una *práctica social* y es una *acción*. Es una *práctica*, porque es algo que las personas efectivamente hacen, no es algo sólo deseado o imaginado. Es una *acción* que tiene una direccionalidad y un significado histórico. Y es *social*, en tanto posee ciertas características, entre ellas: es un fenómeno *necesario* para los seres humanos, pues, como hemos visto en los apartados anteriores, no es posible la vida humana sin educación. Además, es un fenómeno *universal*, pues no existe ninguna sociedad o cultura que no desarrolle prácticas educativas. La educación se encarga de la transmisión de *saberes*, en el sentido amplio con que hemos usado el término, e implica *relaciones de poder*. Está generalmente *pautada* o tiene algún grado de *institucionalización*, lo que supone un cierto número de reglas, normas de acción o modelos de conducta tipificados. La educación es, por último, una práctica *histórica*, en la medida en que las formas que la educación adopta varían a lo largo del tiempo.

Desde esta perspectiva, *educación* no es sinónimo ni de *escolarización* ni de *escuela*. Esta última, tal y como la conocemos hoy en día, es un fenómeno muy reciente. A lo largo de la historia, existieron otras formas de institucionalizar la educación; todavía hoy, siguen existiendo maneras no institucionalizadas de educación. Antigüamente, en algunas sociedades, los niños aprendían todo lo que debían saber, por la imitación y el ejemplo, mientras acompañaban a sus mayores en las tareas de caza o de recolección de frutos. No había maestros, ni edificios especiales para la educación. Pero hoy, cuando la escuela tiene un lugar destacado dentro del campo educativo, no ocupa ni siquiera el primer lugar entre las agencias educativas. La familia, la televisión, los diarios, los amigos constituyen también agencias educativas importantes.

Los jóvenes y el saber: los límites de concebir la educación como un fenómeno entre generaciones -

Durante mucho tiempo y aún en la actualidad, hay autores que definen la educación, exclusivamente, como una acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones jóvenes para que estas últimas incorporen o asimilen el patrimonio cultural.

Esta concepción fue adoptada por Émile Durkheim en *Educación y sociología*, su magistral obra escrita a principios del siglo XX. En ella, define la educación de la siguiente manera:

4.1.2 Dimensión Histórica de la educación Argentina

Estado, Nación, Estado nacional: algunas precisiones

La formación del Estado es un aspecto constitutivo del proceso de construcción social. De un proceso en el cual se van definiendo los diferentes planos y componentes que estructuran la vida social organizada.

Forma de organización política de un país soberano, reconocido como tal en el orden internacional asentado en un territorio determinado y dotado de órganos de gobierno propio.

En conjunto, estos planos conforman un cierto orden cuya especificidad depende de circunstancias históricas complejas. Elementos tan variados como el desarrollo relativo de las fuerzas productivas, los recursos naturales disponibles, el tipo de relaciones de producción establecidas, la estructura de clases resultante o la inserción de la sociedad en la trama de relaciones económicas internacionales, contribuyen en diverso grado a su conformación.

Dentro de este proceso de construcción social, la formación del Estado nacional supone a la vez la conformación de la instancia política que articula la dominación en la sociedad, y la materialización de esa instancia en un conjunto interdependiente de instituciones que permiten su ejercicio. La existencia del Estado se verificaría entonces a partir del desarrollo de un conjunto de atributos que definen la "estatidad" -la condición de ser Estado-, es decir, el surgimiento de una instancia de organización del poder y de ejercicio de la dominación política. El Estado es, de este modo, relación social y aparato institucional.

Analíticamente, la estatidad supone la adquisición por parte de esta entidad en formación, de una serie de propiedades: 1) capacidad de externalizar su poder, obteniendo reconocimiento como unidad soberana dentro de un sistema de relaciones interestatales; 2) capacidad de institucionalizar su autoridad, imponiendo una estructura de relaciones de poder que garantice su monopolio sobre los medios organizados de coerción; 3) capacidad de diferenciar su control, a través de la creación de un conjunto funcionalmente diferenciado de instituciones públicas con reconocida legitimidad para extraer establemente recursos de la sociedad civil, con cierto grado de profesionalización de sus

funcionarios y cierta medida de control centralizado sobre sus variadas actividades; y 4) capacidad de internalizar una identidad colectiva, mediante, la emisión de símbolos que refuerzan sentimientos de pertenencia solidaridad social y permiten, en consecuencia, el control ideológico como mecanismo de dominación.

Conviene aclarar que estos atributos no definen a cualquier tipo de Estado sino a un Estado nacional. En este sentido, el surgimiento del Estado nacional es el resultado de un proceso de lucha por la redefinición del marco institucional considerado apropiado para el desenvolvimiento de la vida social organizada. Esto implica que el Estado nacional surge en relación a una sociedad civil que tampoco ha adquirido el carácter de sociedad nacional. Este carácter es el resultado de un proceso de mutuas determinaciones entre ambas esferas.

El tema de la estatidad no puede entonces desvincularse del tema del surgimiento de la nación, como otro de los aspectos del proceso de construcción social. En este sentido, el doble carácter del Estado - abstracto y material - a la vez encuentra un cierto paralelismo en el concepto de nación. En efecto, en la idea de nación también se conjugan elementos materiales e ideales. Los primeros se vinculan con el desarrollo de intereses resultantes de la diferenciación e integración de la actividad económica dentro de un espacio territorialmente delimitado. Los segundos implican la difusión de símbolos, valores y sentimientos de pertenencia a una comunidad diferenciada por tradiciones, etnias, lenguaje u otros factores de integración, que configuran una identidad colectiva, una personalidad común que encuentra expresión en el desarrollo histórico.

El Estado no surge entonces por generación espontánea ni tampoco es creado, en el sentido de que "alguien" formalice su existencia mediante un acto ritual. La existencia del Estado deviene de un proceso formativo a través del cual aquél va adquiriendo un complejo de atributos que en cada momento histórico presenta distinto nivel de desarrollo. Es en este sentido que hablamos de "estatidad" para referirnos al grado en que un sistema de dominación social ha adquirido el conjunto de propiedades que definen la existencia de un Estado.

Ahora bien, si aceptamos la idea de que la formación del Estado es un gradual proceso de adquisición de los atributos de la dominación política -los que suponen la capacidad de articulación y reproducción de cierto patrón de relaciones sociales- la pregunta que surge naturalmente es: ¿qué factores confluyen en la creación de

condiciones para que dichos atributos se adquirieran? Lo cual equivale a plantear el tema de los determinantes sociales de la formación del Estado.

El Estado se manifiesta como un actor social, diferenciado y complejo, en el sentido de que sus múltiples unidades e instancias de decisión y acción traducen una presencia estatal difundida -y a veces contradictoria- en el conjunto de relaciones sociales. El referente común de su diversificado comportamiento y el elemento homogeneizador de su heterogénea presencia es la legítima invocación de una autoridad suprema que, en su formalización institucional, pretende encarnar el interés general de la sociedad.

La construcción de los Estado Nación en América Latina

Ciertamente, el proceso de emancipación constituye un punto común de arranque en la experiencia nacional de América Latina, pero el acto de ruptura con el poder imperial no significó la automática suplantación del Estado colonial por un Estado nacional. En parte, ello se debió a que, en su origen, la mayoría de los movimientos emancipadores tuvieron un carácter municipal, limitados generalmente a la localidad de residencia de las autoridades coloniales. Gradualmente, en la medida en que consiguieron concitar apoyos, se fueron extendiendo hasta adquirir un carácter nacional. Los débiles aparatos estatales del periodo independentista estaban constituidos por un reducido conjunto de instituciones administrativas y judiciales locales. A este primitivo aparato se fueron superponiendo órganos políticos, (juntas, triunviratos, directorios), con los que se intentó sustituir el sistema de dominación colonial y establecer un polo de poder alrededor del cual constituir un Estado nacional.

Etapas en el proceso de construcción del Estado Nacional Argentino

- **Etapa Colonial**

La conquista de América por parte de los españoles comenzó a fines del siglo XV. La organización económica y política del territorio requirió desde entonces de la creación de instituciones que actuaran en respaldo de los intereses de la corona. Así, el Consejo de Indias dictaba las leyes, seleccionaba los funcionarios y administraba justicia, actuando a modo de Suprema Corte de asuntos americanos. El espacio que corresponde al actual territorio argentino dependía formalmente del virreinato del Perú. Creado en 1542, este incluía además zonas que actualmente pertenecen a Panamá, Colombia, Ecuador, Bolivia, Paraguay, norte de Chile y Uruguay. Estaba dividido en gobernaciones y audiencias.

Cada dependencia administraba una porción del territorio y tenía jurisdicción para resolver diferentes cuestiones. A causa de la enorme extensión del virreinato del Perú, las comunicaciones eran extremadamente difíciles y, por lo tanto, la administración del territorio colonial mostraba retrasos e ineficiencias.

Por eso, en el año 1776 se creó el virreinato del Río de la Plata, en el marco más extenso de otras modificaciones impulsadas por el rey.

La disponibilidad de mano de obra indígena fue un factor primordial para la instalación de fuertes y pueblos, por lo que las formas de organización y producción de los grandes grupos marcaron diferencias en cuanto a su valoración como tales. Los cambios potenciaron el crecimiento económico y la importancia de las rutas convergentes en el Río de la Plata frente a Lima.

Carlos III, las llamadas reformas borbónicas de la segunda mitad del siglo XVIII. Otras causas, de origen externo, también motivaron la creación del nuevo virreinato; en especial, la amenaza que significaba la expansión de Portugal en el Brasil y la constante presencia e intervención de Inglaterra en América del Sur. El imperio español atravesaba una fuerte crisis por lo que necesitaba mejorar la administración de las colonias y favorecer los intercambios comerciales para lograr, en principio, incrementar la recaudación de fondos. La creación del virreinato del Río de la Plata generó importantes consecuencias en la organización del territorio. Las antiguas gobernaciones se transformaron en intendencias y concentraron la función administrativa, judicial y militar en la figura del intendente, siempre de origen español y designado por el rey.

Gran parte de la superficie del virreinato correspondía a territorios bajo dominio indígena al momento de su creación, y la colonización hispánica presentó diferencias de acuerdo con las características de las formaciones sociales que ocupaban dichos ámbitos.

La creación de la audiencia de Buenos Aires en 1785, y su consecuente desvinculación de la audiencia de Charcas, incrementó la autonomía de la nueva capital. Como señalan Cao y Rubins (1996), se dio nuevo impulso a los ejes desarrollados alrededor del Atlántico, y también a los que comunicaban el puerto con las provincias de Cuyo, por ejemplo, vía San Luis.

● **Etapas Independentista**

Los años posteriores a la Revolución de Mayo de 1810 son considerados como el período pre-constitucional de la historia argentina, ya que a partir de entonces y hasta la adopción de la

el primer y segundo Triunvirato y se instauró la Asamblea General Constituyente del año XIII, que creó un directorio.

Constitución Nacional de 1853, se presentaron diversos proyectos políticos de organización del Estado. La invasión napoleónica a España determinó un contexto favorable a la emancipación de las colonias americanas de la corona española. La disgregación del virreinato del Río de la Plata, a partir de la implementación de juntas locales, resultó en la conformación de las Provincias Unidas del Río de la Plata.

En el marco de la situación de acefalía que generó el encarcelamiento del rey Fernando VII, los criollos americanos determinaron la ilegitimidad del gobierno virreinal y los cabildos asumieron, en carácter de juntas provinciales, el gobierno de los territorios que los circundaban. La década 1810-1820 se caracteriza por la inestabilidad de las decisiones relativas a las formas de gobierno implementadas. En un principio, las instituciones creadas tuvieron un carácter provisional y hasta circunstancial, en la búsqueda de una forma de gobierno viable en el contexto de las guerras de independencia y el proceso de sanción de una Constitución Nacional. Así, desde 1811 se creó el reglamento de Juntas provinciales, se formaron En mayo de ese año se firmó el Acuerdo de San Nicolás, antecedente de la Constitución Nacional de 1853. El Acuerdo sentó las bases de la organización federal de las provincias y nombró a Urquiza director provisorio de la Confederación Argentina.

En 1816 se realizó el Congreso Constituyente de Tucumán, que declaró formalmente la independencia de las Provincias Unidas de Sud América del reino de España. En 1819, el Congreso, con sede en Buenos Aires, promulgó una constitución de carácter centralista. Impulsada por el gobierno porteño, que provocó las protestas de los gobiernos del interior. La batalla de Cepeda, ocurrida en 1820, enfrentó a las fuerzas federales provinciales con el gobierno de Buenos Aires y provocó la disolución del Directorio. Los enfrentamientos entre unitarios y federales se sucedieron en las décadas siguientes. Una cierta organización parcial se conformó mediante la firma de diversos tratados y pactos: el Tratado de Pilar (1820), del Cuadrilátero (1822), y el Pacto Federal (1831).

Juan Manuel de Rosas, al mando de Buenos Aires entre 1829-1832 y 1835-1852, fue quien protagonizó las primeras campañas militares dirigidas a ocupar tierras indígenas para incorporarlas al territorio nacional. La Ley de Aduanas promulgada por Rosas y su manejo de las relaciones exteriores generaron protestas y conflictos con el resto de las provincias. El conflicto derivó en la batalla de Caseros de 1852, en la que Rosas fue derrotado.

● **Etapas de Organización Nacional**

El proceso de organización nacional refiere a la organización del Estado-nación argentino como una República federal, a partir de la sanción de la Constitución Nacional de 1853 y de los sucesos siguientes, cuando se produjeron los

del país por un breve tiempo, mediante la firma del Pacto de San José de Flores. El estado porteño, sin embargo, logró que se realizaran en la Constitución las modificaciones que le resultaban convenientes y en consecuencia se

últimos enfrentamientos entre la Confederación Argentina y el Estado de Buenos Aires por la adopción del sistema político que gobernaría el país. Antecedente directo de la Constitución Nacional de 1853, el Acuerdo de San Nicolás firmado un año antes, tras la derrota de Rosas, designó a Justo José de Urquiza como director provisorio de la Confederación Argentina. El mismo acuerdo convocó al Congreso General Constituyente de Santa Fe, con representantes de las 13 provincias existentes hasta entonces a excepción de Buenos Aires.

Buenos Aires rechazaba formar parte de la Confederación porque la organización federal suponía una pérdida de sus privilegios, como el control de la aduana, en beneficio de un Estado nacional que quedaría fuera de su injerencia directa. Los desacuerdos derivaron en nuevos conflictos, como la segunda batalla de Cepeda de 1859, en la que Urquiza vence a Bartolomé Mitre y cuyo resultado produjo la reunificación y consolidación del poder central. La creación de instituciones nacionales, la sanción de códigos, la organización del tesoro y la ocupación del territorio considerado como propio, serán las principales políticas llevadas a cabo para consolidar el Estado argentino en el período de organización nacional. En este período se desarrollaron las acciones necesarias para incorporar el territorio a la producción agrícola y ganadera, a fin de lograr la integración del

produjo un nuevo enfrentamiento en 1861, a orillas del río Pavón en la provincia de Santa Fe. Bartolomé Mitre venció a Urquiza y, por todo esto, para nuestro país el proceso de formación y consolidación estatal no fue antes de 1862. Ese año, Mitre asumió el cargo de presidente de la República Argentina.

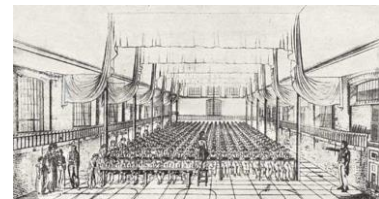
Luego de Pavón, Buenos Aires impuso su preponderancia sobre el resto de las provincias. Poco tiempo después, sin embargo, la conformación del Estado nacional implicó la reorganización del gobierno y el territorio. De este modo, los territorios se unificaron bajo un único poder soberano y una forma federal de Estado, regidos por la Constitución Nacional de 1853. La elección de Bartolomé Mitre dio inicio al período de las llamadas presidencias históricas, junto con Domingo F. Sarmiento y Nicolás Avellaneda. Buenos Aires se convierte en la sede administrativa del Estado y se llevan adelante diversas medidas para avanzar en la país al mercado mundial como productor de materias primas. Para ello, en primer lugar, había que conocer y ocupar el espacio que aún no estaba completamente sometido al poder central. En la región del Chaco y la Patagonia todavía grandes superficies estaban bajo control indígena, y la sanción de leyes acompañó, e incluso precedió, la conquista militar de estos territorios.

La **historia de la educación argentina** nunca estuvo ausente entre los temas que preocuparon al gobierno del país. La presencia de las universidades de la provincia de Córdoba, de Buenos Aires y el desarrollo de los estudios elementales en el resto de las regiones, configuraron el cuadro de la situación educativa donde sancionarían la Constitución nacional del año 1853. Desde mediados del siglo XVI hasta el siglo XVIII las órdenes religiosas fueron las que se encargaron de impartir la educación formando parte de las colonias españolas en América.

A partir de la construcción del Estado soberano, la educación pasó a ser una preocupación fundamental, en tanto se erigía como la institución con el potencial necesario para acompañar el proceso de conformación de la Nación, que necesitaba la distribución masiva e igualitaria de rasgos, costumbres, y símbolos que fueran compartidos por toda la población y que además fuesen considerados como propios. Cabe aclarar que el contexto presentaba una población completamente diversa en relación con sus orígenes, dadas olas de inmigración.

Entonces, fue la Constitución Nacional del año 1853 quien consagró el derecho de enseñar y aprender quedando en manos de las provincias, que de a poco fundaron escuelas provinciales (coexistiendo con las nacionales).

La sanción de la ley 1420 en el año 1884 fue la que marcó un hito en la educación argentina, consagrando en el país a la educación gratuita, obligatoria y laica. La escuela pasó a ser el lugar donde los hijos de todos los



inmigrantes podrían recibir los conceptos patrióticos, incluyéndolos como integrantes de la nueva nación, generando lazos de hermandad entre los descendientes de españoles, italianos, alemanes, suizos y demás. En relación a la forma de enseñanza se puede decir brevemente que, como método primaba el denominado conductista, que se caracterizaba por ser rígido, memorístico, y aplicando el sistema lancasteriano, que seleccionaba como monitores a alumnos que se consideraban más avanzados para que les enseñaran a sus compañeros.

RECURSO:

<https://www.youtube.com/watch?v=Kz8M6WKkcY>

4.3.2 Dimensión Política: la educación como derecho

El recorrido histórico realizado hasta el momento da cuenta de la relación estrecha que existe entre la construcción del Estado argentino y el sistema educativo. Sin embargo, la educación, tal como hoy la conocemos, no ha sido considerada de igual modo siempre. Es por ello que en este apartado haremos un breve repaso de los hitos que han marcado su desarrollo, hasta la concepción actual como derecho.

- La Constitución de Argentina 1853 En el artículo n° 5 de la Constitución se introduce la obligación de las provincias de gestionar la educación primaria: “Cada provincia dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional, y que asegura su administración, su régimen municipal, y la educación primaria...”

- El Congreso Pedagógico de 1882 De él participaron los políticos e intelectuales más importantes de la época y debatieron acerca de las ideas y principios que debían regir la educación pública. Sus resoluciones suelen considerarse un antecedente de la ley 1420 y el hito que le dio legitimidad. Las conclusiones del Congreso Pedagógico señalaron la importancia de la enseñanza gratuita en las escuelas comunes, la necesidad de establecer contenidos mínimos para la instrucción de los niños entre seis y catorce años, propugnaron también por la enseñanza conjunta de varones y mujeres, y por la administración propia de los recursos económicos de cada escuela.

- Ley de Educación Común n° 1420 En su primer artículo la ley plantea que: La escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad.

Además, esta ley estructura el sistema educativo en tanto configura un orden gradual, y una serie de “instrucciones” mínimas y comunes que debían ser aprendidas por toda la población en edad escolar.

RECURSO

<https://www.cultura.gob.ar/ley-1420-el-gran-avance-en-los-derechos-educativos-de-los-ninos-y-nina-10724/>

Dos puntos fundamentales además de la gradualidad, y la obligatoriedad, fueron la gratuidad, y la laicidad, es decir, la prohibición de la enseñanza religiosa en las escuelas estatales.

- Ley Federal de Educación 24.195 – 1993
- En esta ley se plantea que “El Estado nacional tiene la responsabilidad principal e indelegable de fijar y controlar el cumplimiento de la política educativa”. Además, se introduce una estructura nueva del sistema educativo que se divide en:

Educación inicial: de 3 a 5 años, siendo obligatorio el último.

Educación General Básica: I, II, y III, obligatoria, y de tres años cada una.

Educación Polimodal: no obligatoria, de tres años de duración como mínimo.

Educación Superior: no obligatoria, dividida en universitaria y no universitaria.

- Constitución Argentina de 1994
 - Ley de Educación Superior 24.521 – 1995 (Mod. 2015)
 - Vigente
 - Ley de Educación
- En su artículo n° 14 se plantea que todos los habitantes de la Nación gozarán del derecho a saber, enseñar y aprender. Esta ley regula las universidades nacionales, y los institutos de formación docente y técnica de gestión estatal o privada. A la vez le otorga al Estado Nacional la responsabilidad indelegable de garantizar la educación, ya que esta es un bien público, social y un derecho humano. Nuestra ley de educación actual plantea que la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos

Nacional 26.206 – 2006. Vigente RECURSO https://www.cultura.gob.ar/ley-1420-elgran-avance-en-losderechoseducativos-de-losninos-y-nina-10724/	y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación. Introduce también una nueva estructuración del sistema, el que queda conformado por cuatro niveles educativos y ocho modalidades: Nivel inicial: se divide jardín maternal de 45 días a tres años, y jardín de 4 y 5 años, siendo el último obligatorio. Nivel primario de 6 años obligatorio. Nivel secundario de 6 años obligatorio. Nivel superior no obligatorio, comprendido por las instituciones alcanzadas por la ley de educación superior. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.
---	--

Si volvemos sobre el título de este apartado, en relación a la educación como derecho y siguiendo a Rinesi (2015), nos es posible afirmar que esta idea, la de derecho, ha permanecido durante mucho tiempo en lo que se denomina como estado declarativo, es decir, plasmado en algunas leyes, convenciones, e incluso en nuestra constitución, pero que, sin embargo, no ha encontrado en la realidad procesos y políticas públicas que apunten a su concreción. En otras palabras, la sola existencia de una o más leyes que especifiquen que la educación es un derecho no garantiza su cumplimiento. En función de este planteo el autor menciona una serie de condiciones que fueron necesarias para concretar en el plano real ese derecho, entre las que se encuentran las siguientes:

- Obligatoriedad de la educación incluyendo el nivel secundario: este punto es importante en la medida que la obligatoriedad insta al Estado a garantizar el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes del sistema educativo.

- Ampliación del número instituciones educativas: tiene que ver con la necesidad de tener escuelas y universidades cerca, que posibiliten el acceso igualitario de la población independientemente de su localización.

- Políticas públicas de equidad y justicia social: refiere a la creación de condiciones materiales que permitan sostener las trayectorias educativas. Es decir, poder acceder a la compra del material de estudio, poder movilizarse a la escuela, etc. Algunas de estas políticas son, por ejemplo: la Asignación Universal por Hijo, el Programa Progresar y Conectar Igualdad.

CAPÍTULO 2

Contenido

CAPÍTULO 2	1
2.1. Orígenes de la intervención del Estado en la educación	2
2.2. Estado, educación y sociedad en Argentina	4
2.2.1. La función política de la educación: el Estado oligárquico-liberal	5
2.2.2. Educar para el crecimiento económico: el Estado benefactor	10
2.2.3. Crisis del Estado benefactor y recuperación de lo político como función principal de la educación	16
a) Educar para la liberación	18
b) Educar para el orden	19
c) Educar para la democracia.....	22
2.2.4. El Estado post-social.....	25

ESTADO, SOCIEDAD Y EDUCACIÓN EN ARGENTINA: UNA APROXIMACIÓN HISTÓRICA

Existe consenso acerca de que la crisis del "Estado keynesiano benefactor" exige repensar el modelo de articulación entre Estado y sociedad que surge a partir de la debacle económica mundial de 1929. Sin embargo, este consenso no se extiende a la interpretación de las causas de la crisis y a las propuestas acerca de una nueva forma de relación entre estos actores. Desde las concepciones que han tenido gran predicamento a partir de la década de los '80, el cuestionamiento principal hacia este tipo de Estado ha sido su preponderante intervención en todos los órdenes de la vida social y productiva. En particular se critica su papel en la conducción y gestión del modelo de desarrollo, su incursión en actividades empresariales y su función en la distribución del producto nacional a través de la implementación de políticas sociales y asistenciales. Desde estas mismas perspectivas se propone que el activo rol del Estado inhibió al mercado y a la sociedad civil de mayores posibilidades de participación en el espacio público. Este debate ha alcanzado también al ámbito educativo. Muchos de quienes proponen el retiro del Estado de la arena social argumentando que el mercado es el mejor distribuidor de los recursos, incluyen a la educación como un espacio que el Estado debe delegar en gran parte en el propio mercado y en la sociedad civil. En la mayor parte de los casos, estas concepciones postulan restringir la actividad educativa oficial a la prestación de la escolaridad básica.

En nuestra concepción, este enfoque plantea una visión parcial de la problemática. Percibe jifias políticas educativas únicamente como parte de las políticas sociales de distribución creadas por el Estado benefactor con el objetivo de atender las necesidades de los grupos y sectores sociales en proceso de integración. Esta visión restringida impide analizar el conjunto de funciones que desempeñó y aún hoy desempeña el sistema educativo en las sociedades modernas. Concebir la educación únicamente como política social no permite, por ejemplo, valorar el rol de la escuela respecto de la construcción de la nacionalidad, de la ciudadanía y del crecimiento económico. Roles en torno a los cuales también es necesario plantear un nuevo modelo de articulación entre Estado y sociedad.

Como veremos más adelante, las perspectivas que proponen el monopolio estatal en el diseño, conducción y gestión de las instituciones educativas y se oponen a cualquier estrategia que implique ampliar la capacidad de participación y decisión de la sociedad y de los actores del proceso educativo, también brindan una visión restringida de la problemática. Visión que no da cuenta de las transformaciones sociales ocurridas en los últimos años.

En este marco, es necesario destacar que muchas de las funciones que cumple la educación en la sociedad moderna surgieron con anterioridad al Estado benefactor, con el propio origen del Estado liberal. En América Latina, cada uno de los modelos de Estado en distintos períodos históricos ha adjudicado funciones diferentes al sistema educativo. En torno a ellas han concebido sus estrategias de articulación con la sociedad. Muchas de estas funciones todavía hoy se han cumplido sólo en forma parcial. Es por ello que redefinir las relaciones entre Estado y sociedad en materia educativa requiere del análisis tanto de las funciones prometidas y aún no cumplidas por la educación como de las nuevas exigencias que demandan las actuales transformaciones.

En este marco, el objetivo del presente capítulo es analizar brevemente cuál es el papel que han ido desempeñando los sistemas educativos en nuestro país en el último siglo. A partir de allí se describirán algunos de los principales cambios y tendencias que permiten redefinir el actual rol de la educación. De esta forma, se reunirán algunos de los elementos necesarios para las reflexiones que realizaremos en los capítulos finales acerca de las funciones actuales del sistema educativo y del tipo de articulación que Estado y sociedad deberían generar en materia educativa con el objetivo de potenciar sus funciones integradoras y democratizadoras.

2.1. Orígenes de la intervención del Estado en la educación

Distintos autores han señalado que el activo rol que el Estado ha ejercido históricamente en torno a la educación en distintos países latinoamericanos, y en particular en Argentina a partir del siglo

XIX, correspondió a la matriz de pensamiento que se comenzó a implementar a partir de la Revolución Francesa. El surgimiento y posterior consolidación del Estado - Nación liberal estuvo íntimamente vinculado a la posibilidad de desarrollar sistemas educativos nacionales (Green A. 1990).

¿Cómo es posible que una revolución que tuvo como objetivo limitar el poder del Estado, restringiendo sus funciones a garantizar los derechos naturales del hombre a partir de abstenerse de participar en la vida social y económica, haya prescrito una intervención tan fuerte de Estado en la educación?

Siguiendo a Puellez Benítez (1993) se puede afirmar que la educación fue concebida más como un servicio público y como una necesidad del Estado que como un derecho individual. Por un lado, porque la educación no se encontraba entre los derechos que los individuos sentían más conculcados en el marco de la opresión del Estado absoluto (libertad de conciencia, de expresión, habeas-corpus, etc.); por otro, porque el Estado debió hacerse cargo a partir de la nacionalización de los bienes eclesiásticos en 1789 de muchas de las funciones educativas que hasta el momento desempeñaba la Iglesia e inculcar por este medio los valores liberales y democráticos. De esta manera comenzaron a implementarse las ideas que los filósofos de la Ilustración francesa, como Diderot y Rousseau, venían proponiendo desde mediados del siglo XVIII.

Como veremos más adelante, el principal mérito del Estado benefactor en esta temática fue el de haber transformado la educación en un derecho social y por lo tanto haber generado las condiciones para que efectivamente se universalizara.

Fueron muchos los debates de la primera época acerca de qué tipo de educación debía llevar adelante el Estado: educación estamental, como planteó la Ilustración o "instrucción al alcance de todos los ciudadanos", como colocaron los jacobinos en la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1793. Educación como un instrumento de control social, o como un elemento para promover la emancipación y el cambio social. Educación monopolizada por el Estado, o libertad de enseñanza, etc., etc. Ninguna de estas polémicas cuestionó fuertemente el papel principal del Estado en materia educativa.

A medida que se fueron conformando como Estados nacionales, las sociedades europeas generaron sistemas educativos que se constituyeron en uno de los principales factores de integración política, de identidad nacional, de cohesión social, de transmisión de los valores de las clases dirigentes y selección y legitimación de las elites dominantes (Hobsbawn, E 1977). El modelo educativo del Antiguo Régimen, que suponía instituciones educativas desarticuladas y superpuestas, en su mayoría en manos de autoridades eclesiásticas y locales, fue dejando lugar a

la construcción de un verdadero sistema. Sistema que, en la concepción de M. Archer (1979), corresponde a "un conjunto de instituciones diferenciadas, de ámbito nacional, destinadas a la educación formal, cuyo control e inspección corresponden al Estado y cuyos elementos y proceso están relacionados entre sí". Fueron las autoridades de los Estados liberales quienes crecientemente financiaron y ejercieron la conducción de este sistema.

2.2. Estado, educación y sociedad en Argentina

La finalización de la gesta emancipadora en América Latina no tuvo como correlato inmediato la constitución de Estados Nacionales. La eclosión de intereses y poderes sectoriales y locales producto de las fuerzas centrífugas desarrolladas a partir de la independencia, impidió que el incipiente sentimiento de nacionalidad fraguara en condiciones estables de integración nacional (Oszlak, O. 1982). El componente idealista de la nacionalidad debió combinarse con la subordinación militar de los poderes locales y con la creación de espacios de intereses económicos comunes con el objetivo de integrarse al sistema económico mundial. Sólo en este momento estuvieron dadas las condiciones para que comenzara a generarse efectivamente el proceso de construcción del Estado-Nación.

El proceso de "estatidad" en nuestros países tuvo características marcadamente diferenciales a las europeas pues se desarrolló en contextos sensiblemente distintos. El marco jurídico-legal, por ejemplo, cumplió un papel diferente. Como lo señala Zanotti (1984), en el caso europeo las constituciones se convierten en el "punto de partida de toda evolución". En nuestro caso, la Constitución "es un programa por realizar, una ambición por cumplir". Es por ello que no puede señalarse una necesaria confluencia entre el momento de aprobación del texto constitucional y la formación del Estado Nacional. Esta formación estuvo vinculada a la paulatina adquisición, por parte del Estado en consolidación, de un conjunto de capacidades entre las que cabe señalar: capacidad de externalizar su poder, de institucionalizar su autoridad, de diferenciar su control y de internalizar una identidad colectiva (Oszlak, Ó. 1978).

Pero probablemente la característica más distintiva del proceso latinoamericano con referencia al europeo estuvo vinculada a las condiciones de los actores sociales. En primer lugar, la sociedad civil aún no había adquirido el carácter de "sociedad nacional" con anterioridad al surgimiento del Estado. Es por ello que Oszlack señala que fue un proceso de "mutuas determinaciones entre ambas esferas". En segundo lugar, porque la debilidad de actores económicos y sociales modernizadores obligaron al Estado en gestación a tener un peso más significativo que en Europa.

Si, como analizamos con anterioridad, la marcada intervención de Estado liberal europeo en la educación fue un hecho excepcional frente al reclamo de no injerencia estatal en el desarrollo social, en el caso latinoamericano el protagonismo del Estado en muchos órdenes de la vida social fue su característica distintiva.

Distintos autores (Zermeño, S 1983; Barrington Moore 1982) han señalado que en los países de desarrollo capitalista tardío el Estado ha debido desempeñar desde sus orígenes, junto a la unidad territorial administrativa, funciones económicas, de estructuración social y política, de cohesión social, etc. En el caso de los países latinoamericanos, esta tendencia estatista y centralista estaría profundizada por la tradición organizativa y cultural heredada de la etapa colonial (Veliz C. 1982). La convergencia de la propuesta liberal y la tradición borbónica previa, formó una cultura institucional fuertemente orientada a promover y a legitimar el protagonismo del Estado central.

En síntesis, como señala Daniel García Delgado (1994): "El Estado determinó fuertemente a la sociedad, apareciendo como modernizador, revolucionario, transformador o garante de un orden represivo, pero en todos los casos con una gran influencia sobre la sociedad. Si en los países centrales, la sociedad civil tuvo mayor autonomía y una dinámica menos dependiente del sector público, aquí, aun en épocas dominadas por las perspectivas liberales, no se liberó de una fuerte determinación. Esta característica le dio una particular vinculación que estuvo más cerca de la intervención y de la "fusión" que de una clara separación entre Estado y Sociedad"

Con esta impronta surgió el Estado en la región. Y esta fue una de las principales características distintivas de la relación entre Estado, sociedad y educación a lo largo del siglo. En cada período histórico esta relación se articuló en torno a modelos educativos dirigidos a atender las prioridades sociales definidas como tales principalmente por quienes tuvieron a su cargo la conducción del aparato estatal. Estos modelos también condicionaron fuertemente las demandas y las características de la participación de la sociedad en el proceso educativo. Antes de observar el escenario de ruptura que genera la crisis del Estado benefactor y la génesis de un nuevo tipo de Estado, analizaremos brevemente las funciones en torno a las cuales Estado y sociedad articularon su accionar en materia educativa.

2.2.1. La función política de la educación: el Estado oligárquico-liberal

A diferencia del Estado liberal-nacional europeo, el Estado en América Latina se consolidó como Estado oligárquico, es decir, una organización donde sólo tuvo posibilidad de participar el sector

dirigente de la sociedad. De ninguna manera se hace referencia a un Estado sin contradicciones internas, pero sí a una estructura capaz de adquirir un gran poder de arbitraje frente a las diferentes fracciones del grupo dirigente. Este grupo estuvo constituido por una alianza entre los productores de bienes para el mercado internacional, exportadores e importadores y financistas (Kaplan M. 1969). Esta alianza no mostró características similares para el conjunto de los países de la región. El tipo de desarrollo económico y la vinculación que se estableció con los países centrales determinó en parte el carácter modernizador o no que adoptaron los sectores dirigentes.

Aquellos países que tuvieron poco que ofrecer a la demanda internacional y aquellos que se incorporaron al mercado a partir de reforzar los mecanismos de explotación en la hacienda o de constituir en su interior economías de enclave, tendieron a replegar su forma de organización política, económica y social hacia el pasado. En estos países la educación no resultó necesaria para la producción y tampoco como mecanismo de legitimación política.

Argentina, en cambio, integró el grupo de países que ha sido denominado como de "modernización temprana" (Germani, G. 1987 y Zermeño, S. 1983). Fueron los países menos marcados por la etapa colonial, más influidos por una larga y heterogénea inmigración europea y que presentaron aptitudes ecológicas para producir aquellos bienes altamente demandados por las economías centrales. En estos casos fue necesario integrar a importantes sectores sociales al modelo productivo e incorporar un volumen significativo de mano de obra a partir de la inmigración (Rama G. 1986). El modelo también favoreció el crecimiento paulatino de los sectores medios y una mayor heterogeneidad social y cultural. Estos procesos permitieron atenuar la histórica dualización de las sociedades tradicionales.

En estos países el mayor nivel de heterogeneidad y fluidez social exigió una presencia más importante del Estado como agente integrador y hegemónico. Ello no implicó una apertura del Estado a la incorporación de nuevos sectores sociales en la conducción del poder público. El modelo de participación política continuó siendo muy restrictivo. Denominado por Natalio Botana (1985) como "el orden conservador", se trató de un modelo basado en el concepto alberdiano de amplias libertades civiles y restringidas libertades políticas.

Un modelo fuertemente excluyente en lo económico y lo político, que no brindó el acceso masivo a la propiedad, a la participación política, o a la movilidad social ascendente, encontró en la educación el mecanismo más idóneo para integrar y modernizar las sociedades. En este marco, el sistema educativo se constituyó con características fuertemente "estatistas y centralizadoras" (Tedesco J.C. 1986). Ello significa que fue el Estado Nacional quien asumió la tarea educadora por

gestión propia o a través del control de las instituciones de tipo privado. Cabe destacar que a diferencia del centralismo francés, en este caso se trató de un centralismo no igualitario ya que en su dinámica concreta fortaleció al Estado en la búsqueda de una homogeneidad formal que no se correspondió con una realidad social marcadamente desigual y heterogénea.

En este marco, es posible afirmar que para nuestro país la función encomendada al sistema educativo en sus orígenes estuvo más vinculada con la esfera de lo político, que con lo económico. La educación jugó un papel preponderante en torno a la integración social, la consolidación de la identidad nacional, la generación de consenso y la construcción del propio Estado.

Sin embargo, el hecho de que la función principal de la educación no haya estado dirigida linealmente hacia lo económico no significa que la escuela no desempeñara ningún papel en ese sentido. Es verdad que la relación con la estructura económica no estuvo dada por la capacitación de trabajadores con calificaciones demandadas por el modelo. Ello se debió a que tanto la explotación extensiva de los campos, como la incipiente industria no requerían de mano de obra con una calificación técnica específica. Por otra parte, la eventual demanda de trabajadores más capacitados estuvo satisfecha por obreros provenientes de Europa, por lo general formados en el oficio. Por eso es posible plantear que tanto la transmisión del valor ético y económico del trabajo, como la capacitación de la mano de obra no fueron preocupaciones de los sectores dirigentes. De esta manera se explica por qué no fueron incluidos en el curriculum oficial (Puiggrós, .A. 1990)

Pero sí, en cambio, la relación de la educación con la economía estuvo vinculada en un doble sentido: a) En primer lugar, la estructura escolar permitió generar un sistema de estratificación social acorde con los intereses de los sectores dirigentes. Una base cada vez más numerosa a la que se le distribuyeron los elementos mínimos como para establecer un núcleo homogeneizado de contenidos culturales compartidos. Un sistema de enseñanza media más restringido que, aunque no mostraba funciones muy definidas, cumplía dos importantes tareas. Por un lado, dotaba de personal idóneo a la administración pública y al sector de transportes y serados, y por el otro seleccionaba a la élite que, a través del acceso a la cúspide del sistema, se encontraba en condiciones de incorporarse al sector de dirección de la sociedad y del aparato estatal (CassasusJ. 1989).

b) En segundo lugar, la vinculación con la economía se estableció a partir del papel ideológico del sistema educativo. Una estructura y un curriculum excesivamente centralizados y elaborados desde el puerto, contribuyó a que el proyecto económico agroexportador de la generación de los 80 adquiriese rápida hegemonía en todo el territorio nacional.

Al margen de las funciones manifiestas y latentes que desde los sectores dirigentes se proponían para el sistema educativo, desde la perspectiva de la sociedad la demanda de educación fue creciente. Los sectores medios encontraron en el sistema educativo una alternativa eficaz para aumentar sus posibilidades de participación. La falta de educación era presentada como indicador de baja capacidad para el protagonismo político y como legitimadora de la exclusión de la sociedad nacional. Al mismo tiempo significaba la imposibilidad de acceso a bienes culturales, frecuentemente extranjeros, de los que podían participar los sectores tradicionales.

Si bien el acceso al sistema educativo no les permitió a los sectores medios una movilidad social automática, si les permitió contar con mejores elementos para potenciar su demanda por una integración social y política plena. Demanda que, como en los casos de la universalización del voto y de la Reforma Universitaria, logró importantes conquistas en las primeras décadas del siglo XX.

En el caso del movimiento obrero, sus primeras posiciones frente al sistema educativo público no fueron similares a las de los sectores medios. En primer lugar, porque sus posibilidades de acceso a la educación, como en el caso de los sectores rurales, habían sido muy escasas. En segundo lugar, porque sobre fines del siglo XIX y principios del XX, predominaron en el seno del movimiento trabajador las concepciones anarquistas. Estas corrientes descalificaban todo tipo de educación desarrollada desde el Estado con el argumento de que sólo servían para transmitir "ideología burguesa". Desde estas perspectivas se acusaba a la educación oficial de esconder las leyes que rigen la evolución de la naturaleza y la sociedad y, por lo tanto, de ser un instrumento de dominación de los pueblos. Es así como desde un importante número de sindicatos obreros se propuso el desarrollo de una educación alternativa que fuese implementada por las propias organizaciones de trabajadores a través de la creación de "Escuelas Modernas", "Escuelas Libres" o "Escuelas Racionalistas". En este sentido se expidió, por ejemplo, el 3er Congreso de la Federación Obrera Argentina (FOA) realizado en 1903 cuando aprobó que: "...es urgente la necesidad de fundar escuelas libres, donde excluyendo toda educación sectaria se exponga al niño al mayor número de conocimientos, evitando así su deformación cerebral y preparando criterios amplios, capaces de comentar y comparar más tarde todo género de doctrinas".

Fueron los sindicatos socialistas quienes incluyeron por primera vez, en el 1er Congreso de la Unión General de Trabajadores (UGT), una demanda concreta referida al sistema educativo oficial: "Siendo una verdad establecida que hay un 59% de analfabetos en la población general de la República, es de desear que en 1904 se reduzcan en el presupuesto nacional las sumas destinadas a los gastos militares y se aumenten en la misma proporción las sumas destinadas a la educación común" (Barranco, D. 1986 y Filmus, D. 1992).

Junto con una pequeña proporción de escuelas sindicales, la mayor parte de las experiencias educativas no oficiales correspondieron a las comunidades extranjeras y a la Iglesia Católica. Con el inicio del siglo XX estas iniciativas fueron perdiendo peso relativo frente a la expansión del sistema educativo oficial y quedando cada vez más bajo el control del Estado que se constituyó en la principal y casi excluyente agencia educativa (Tedesco J.C. 1986).

En síntesis, la etapa de génesis del Estado Nacional estuvo signada por la contradicción entre los ideales del liberalismo en sus manifestaciones locales, cuyos principios educativos estuvieron planteados en parte en la Constitución Nacional y en la Ley 1.420, y un modelo político, económico y social que, a pesar de mostrarse modernizador en un conjunto de aspectos, no logró incorporar a grandes sectores de la población.

Una de las principales consecuencias de esta contradicción se manifestó en el papel que comenzaron a desempeñar los sectores medios. La apertura de oportunidades educativas permitió que una importante porción de estos sectores accediera a la escolaridad media y superior. Estos grupos fueron los que posteriormente encabezaron los reclamos por producir un proceso democratizador similar en la estructura de poder político. La segunda consecuencia fue que, a pesar de los importantes esfuerzos realizados para alcanzar la mencionada ampliación de oportunidades educativas, por ejemplo a través de la alfabetización para inmigrantes y la apertura de escuelas rurales, la misma no alcanzó para que los sectores más postergados de la población pudieran acceder y permanecer en el sistema. Los datos permiten constatar esta realidad. Por un lado, el aumento de la matrícula de la escolaridad básica fue notable: el 20% de los niños en edad escolar estaban incorporados a la escuela primaria en 1869; este porcentaje creció al 31% en 1895 y al 48% en 1914. Por otro, el crecimiento educativo del país estuvo fuertemente limitado por los altos niveles de desgranamiento escolar. La tasa de desgranamiento de las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación para la cohorte 1893/1898 asciende al 97% (Tedesco J.C. 1986). El acceso del radicalismo al gobierno en 1916 encuentra a más de la mitad de los niños en edad escolar fuera del sistema. Al mismo tiempo, también encuentra profundas desigualdades educativas entre las diferentes regiones del país. En la Capital Federal estudian siete de cada diez niños; sólo dos o tres de cada diez lo hacen en provincias como Chaco, Formosa, Neuquén o La Pampa. Los límites del modelo también marcan las dificultades del Estado para asegurar las funciones definidas en este período para el sistema educativo. Algunas de estas funciones serán cumplidas con éxito por el Estado benefactor, otras se mantienen aún hoy como deudas pendientes con un importante sector de nuestra población.

2.2.2. Educar para el crecimiento económico: el Estado benefactor

El acceso del radicalismo al gobierno no significó un cambio en el eje en torno al cual se organizó el sistema educativo. Como ocurrió con respecto al modelo económico, los sectores que disputaron y, a través del voto universal, obtuvieron la conducción del Gobierno, no lograron articular un sentido alternativo al desarrollo educativo. Su propuesta se centró en cuestionar los aspectos elitistas y restrictivos del modelo y en reclamar una mayor participación.

Distintos autores (Weimberg, G. 1984; Rama, G. 1987) señalan que hizo falta la modificación de los requerimientos educativos del aparato productivo para que se transformaran también las funciones principales del sistema educativo. La necesidad de cambiar los patrones del crecimiento económico surge principalmente a partir de las nuevas coyunturas que se producen en el mercado internacional. Incipientemente en el transcurso de la Primera Guerra Mundial y con más fuerza a partir de la crisis del '30 y de la Segunda Guerra Mundial, la caída de las exportaciones de materias primas y de las importaciones manufactureras obligó a desarrollar una industrialización sustitutiva. La ausencia de sectores en la sociedad civil con la capacidad económica y la decisión política para encabezar este proceso de industrialización obligó al propio Estado a tomar la iniciativa y a conducir el nuevo momento.

Sin embargo, los nuevos actores que surgieron al calor del modelo sustitutivo serán los encargados de cuestionar la legitimidad de un tipo de Estado que condujo un proceso de acumulación que no estuvo acompañado por políticas redistributivas ni mecanismos democratizadores del poder político (Murmis M. Y Portantiero J.C. 1987). De esta manera, es posible proponer que al contrario de lo que ocurrió en Europa, el keynesianismo entendido como la intervención activa del Estado en la economía surgió en la Argentina en la década de los '30, con anterioridad al Estado de bienestar que se va a desarrollar con toda su potencialidad recién a partir de la llegada del peronismo al gobierno.

De esta manera, los intentos de restauración oligárquica (Graciarena, J.1984) ocurridos en la década, los '30 mostraron la incapacidad de los sectores tradicionales para restablecer la hegemonía de un sistema basado en la exclusión de las nuevas mayorías que emergieron junto con la industrialización (Rouquie, A. 1982).

El nuevo tipo de Estado fue denominado de distintas maneras en América Latina, según sus características predominantes y también según la perspectiva teórico-política desde la cual se lo analizó: Estado populista, Estado nacional-popular, Estado de compromiso, Estado social, etc... Sin embargo todas las visiones coinciden en algunos rasgos comunes. En lo económico profundizó el

abandono de la idea del capitalismo del "laissez faire" y en el marco de las concepciones keynesianas ya señaladas, enfatizó su carácter marcadamente intervencionista. Sin cuestionar un orden económico basado en el mercado, intentó regularlo a partir de una planificación destinada a mejorar la racionalidad económica y de un poderoso desarrollo del sector público en áreas estratégicas de la producción y los | servicios.

En lo político intentó expresar la alianza de los sectores favorecidos con el proceso de industrialización y el crecimiento del mercado interno. El carácter "movimientista" de las fuerzas políticas hegemónicas permitió que estas alianzas llegasen al poder, incorporando a la conducción del país a sectores históricamente marginados. El apoyo plesbicitario, la apelación constante a la movilización popular y el liderazgo carismático fueron algunos de los mecanismos que legitimaron permanentemente la coalición gobernante (García Delgado D. 1994).

En lo social, el Estado reconvierte en forma total su función. Dejó de ser el protector de los derechos individuales para transformarse en garante de los derechos sociales. Como tal, ejerció una influencia decisiva en el proceso de redistribución de los recursos en favor de los sectores trabajadores. Al mismo tiempo desarrolló una intensa actividad en torno a responder a las apremiantes necesidades sociales (salud, vivienda, educación, etc.) de los grupos y sectores sociales más necesitados. No se trató sólo de una integración ciudadana a través del voto, sino de una integración social más plena a partir del creciente acceso a los bienes que la sociedad producía.

En este marco es posible plantear diferencias con el modelo anterior en lo que se refiere a la función conferida a la educación. La primera de ellas es que en el Estado oligárquico-liberal, la intervención oficial en materia educativa constituyó una excepción respecto de su abstención a participar en otras políticas sociales. En el caso del Estado benefactor, significó una de las estrategias que formó parte de una política social más general dirigida a incorporar a nuevos sectores a la participación social. Ello habría permitido una mayor efectividad en la tarea integradora del sistema educativo. Las tasas de crecimiento de la matrícula educativa así lo demuestran.

Pero la diferencia que más nos interesa destacar es que en este contexto la educación fue incorporada no sólo como un derecho de los ciudadanos, sino también como estrategia de capacitación de mano de obra para satisfacer las demandas de la surgiente industria. La "formación del ciudadano" fue reemplazada paulatinamente por la idea de "formación para el trabajo" que posteriormente, a partir de las teorías del capital humano, se convertiría en "formación de recursos humanos". Los nuevos roles ocupacionales exigían una alfabetización

básica que el sistema educativo debía brindar. También comenzaron a requerir ciertos niveles técnico-profesionales y conocimientos de oficios y especialidades que no podían ser aprendidos sólo en el lugar de trabajo y que los nuevos trabajadores, a diferencia de los inmigrantes, no poseían. Pero por sobre todas las cosas exigían una disciplina laboral que únicamente el sistema educativo podía brindar masivamente a millones de trabajadores rurales que provenían del interior del país. Estos sectores pasarían a constituir la principal fuerza laboral de las nuevas fábricas y talleres.

Para contribuir a estos objetivos se creó en 1944 la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional que desarrolló una importante variedad de modalidades de capacitación básica y profesional para jóvenes y trabajadores: Escuelas de Tiempo Parcial, Escuelas-Fábrica, Escuelas de Aprendizaje, Escuelas de Capacitación Obrera, Cursos Complementarios, Escuelas de Capacitación Profesional para Mujeres, Misiones Mono- técnicas, etc. (Wiñar D. 1979). Por su parte, el Primer Plan Quinquenal (1947-1951) también introdujo reformas en el sistema educativo y en particular en la educación técnica, con el objetivo de redefinir la relación pedagógica entre educación y trabajo y dotar al alumno de una orientación y formación profesionales más definidas. Una parte importante de estos cambios se encuentra reflejada en el texto de la Constitución aprobada en 1949 (Bernetti J. y Puiggrós A. 1993). En esta misma dirección fue creada en 1952 la Universidad Obrera Nacional y se promovió el aporte educativo a la investigación científico-tecnológica, que en muchos casos estuvo íntimamente vinculada con la actividad productiva.

Todas estas reformas acompañaron un proceso que a nivel mundial se desarrolló en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial. Sobre fines de la década de los '40 comenzó a generarse una visión "económico- centrista" del papel de la educación. De la mano de las teorías de capital humano (Shultz, T. 1986), la educación dejó de ser vista como un gasto social para transformarse en una inversión que tenía como principal objetivo alcanzar una renta individual y social. Los factores considerados tradicionales por la economía clásica (materias primas, capital, trabajo y tecnología) ya no alcanzaban para explicar el crecimiento de los países. A partir de la teoría del "efecto residual" la capacidad de generar "capital humano" altamente calificado pasó a ser una de las más importantes ventajas comparativas en la carrera hacia el crecimiento (Carnoy, M. 1967).

A partir del derrocamiento del Gral. Perón, esta concepción se profundiza con el surgimiento del modelo de Estado desarrollista. Este modelo es genéricamente definido como un sub-tipo de Estado benefactor que, ante una realidad que no parecía hacer posible la idea de crecer y distribuir al mismo tiempo, centró su acción en la promoción y conducción del desarrollo económico. La etapa distributiva debía ser una consecuencia posterior al período de crecimiento y

acumulación. El Estado desarrollista, ante la declinación de la tendencia del crecimiento económico, enfatizó su papel en esta dirección, afirmándose en las concepciones de la CEPAL y munido del auxilio instrumental de numerosas técnicas planificadoras. Según esta perspectiva la recuperación del crecimiento será el motor que permitiría consolidar la democracia política, la justicia social y la modernización de la sociedad (Graciarena, J. 1984). De esta manera las concepciones economicistas de la educación como inversión fueron fuertemente hegemónicas hasta mediados de la década de los '70, avanzada la crisis del Estado desarrollista. Sin embargo, en el período posterior al derrocamiento del presidente Arturo Frondizi, se generaron sensibles modificaciones respecto de la etapa anterior. El cambio en los sectores integrantes de la alianza gobernante implicó el creciente abandono de la perspectiva de la educación como un derecho social que el Estado debía garantizar para toda la población. La nueva alianza integrada por sectores empresariales más vinculados al capital extranjero, a la banca, a los productores de bienes exportables primarios y a grupos tecnocráticos, concibió que la participación de los sectores populares en el estilo de las décadas anteriores, significaba un peligro para el modelo de acumulación propuesto. La restricción de la participación política a través de la democracia condicionada o de los gobiernos militares fue el signo principal del período.

Esta nueva situación puso en evidencia la contradicción existente entre el sentido modernizante que se quería imponer al crecimiento económico y el sentido elitista que adoptó el Estado desarrollista frente a las demandas de participación social y política plena de grandes sectores de la población.

En el ámbito educativo esta contradicción se manifestó, entre otros aspectos, en la formulación de discursos modernizantes y tecnocráticos en torno a la universalización y el papel de la educación en el crecimiento; y políticas a través de las cuales el Estado comenzó a desentenderse crecientemente de la distribución social de conocimientos a través de la escuela. Cabe destacar que en el breve período en que el radicalismo accedió al gobierno a través del presidente A. Illia se intentaron revertir estas tendencias, pero el escaso tiempo del que se dispuso impidió importantes reformas en este sentido.

Los efectos más sentidos de la contradicción antes señalada se manifestaron en el comienzo del deterioro de la calidad educativa brindada por el sistema. Mientras la demanda por educación siguió creciendo y se amplió la matrícula escolar en todos los niveles, los recursos destinados a las políticas educativas no se incrementaron en la misma proporción. Ello implicó un paulatino deterioro de las condiciones materiales de enseñanza que tuvieron en el salario docente la principal variable de ajuste.

Por otra parte, los sofisticados mecanismos de planificación educativa puestos en práctica con el objetivo de focalizar el aporte de la educación hacia las demandas previamente definidas por las estrategias de crecimiento, contrastaban con una realidad donde los actores económicos y sociales mostraban sus propias lógicas de comportamiento.

Cabe destacar que en los períodos en los cuales los gobiernos militares adoptaron el modelo definido por Guillermo O'Donnell (1985) como Estado Burocrático Autoritario, la combinación entre un discurso modernizante en lo económico y la aplicación de las teorías de la Seguridad Nacional en lo político también impactó en el deterioro de la calidad educativa. La intervención de las Universidades ocurrida en 1966, la discriminación ideológica y política en los contenidos curriculares y en la selección de maestros y profesores y el éxodo masivo de docentes e investigadores al exterior, son ejemplo de la mencionada contradicción.

Por último, así como el Estado oligárquico-liberal, habiendo centrado su accionar en el papel político de la educación, también habla concebido funciones económicas para el sistema educativo el Estado benefactor atribuía la primacía al rol económico de la educación aunque no impidió que la misma desempeñara una importante función política. Poco estudiada por los historiadores de la educación, esta función se manifestó principalmente en dos sentidos.

En primer lugar, la escuela junto con el movimiento político y los sindicatos fue una de las instituciones que permitió que el gran movimiento poblacional de urbanización ocurrido en este período no alcanzara la conflictividad que adquirió en otros países de la región. La escuela se convirtió en uno de los principales instrumentos de socialización en las normas, valores y estándares de comportamientos urbanos para los millones de trabajadores que llegaron desde el medio rural.

Mucho se ha escrito acerca del peligro de "anomia" (en el sentido dado a este término por Durkheim) que produce el tránsito de una sociedad tradicional, a una sociedad urbana y moderna. La institución educativa cumplió con el requisito que Durkheim, siguiendo en este sentido a Comte, preveía para atender los peligros de anomia en las sociedades de alto grado de complejidad: la articulación entre sus funciones homogeneizadoras y diferenciadoras. Mientras que a través de su función homogeneizadora la escuela brindó su aporte a la incorporación de toda la población a las pautas, valores y normas de un orden social emergente, mediante su efecto diferenciador se ocupó de dotar a los individuos de las condiciones exigidas para ocupar el lugar específico que la sociedad le brindaba. El efecto legitimador que cumplió la educación a partir del cumplimiento de estas funciones, permitió minimizar en parte las consecuencias de los conflictos

sociales que se produjeron por las profundas transformaciones ocurridas en la sociedad argentina de aquella época.

La segunda de las funciones políticas que es necesario enunciar brevemente, está vinculada a la distribución de ideologías que explícita o implícitamente se efectuó a través del sistema educativo. Esta función fue claramente manifiesta en los contenidos ideológico-partidarios que contuvieron tanto el diseño curricular como los textos escolares de la época peronista. Pero también es importante señalar que el conjunto de los gobiernos de este período utilizó al sistema educativo para distribuir sus concepciones políticas. Las transformaciones curriculares realizadas con posterioridad a la Revolución Libertadora, aunque menos explícitamente, también son un ejemplo del papel ideológico que se esperaba desempeñara la escuela. Este papel no estuvo confiado únicamente a los contenidos. La modificación de las prácticas escolares también fue implementada con el mismo objetivo. La acentuación del carácter burocrático, jerarquizador y disciplinador de las normas que rigieron la actividad educativa en el período 1966/73 por ejemplo, permite observar el rol encomendado a la escuela en torno de la construcción de un orden autoritario.

Precisamente, la ruptura del modelo autoritario ocurrido en 1973 y la recuperación de la democracia coincidirán con el inicio de la declinación del tipo de Estado benefactor. El Estado burocrático autoritario se había concebido a sí mismo como un instrumento técnico-racional frente a los que consideraban como los principales obstáculos para el crecimiento y la modernización del país: la movilización política y social de las masas excluidas de la participación y la lentitud e ineficiencia de las democracias liberales. La paradoja principal es que, a pesar de haber obtenido indicadores positivos en lo que respecta al crecimiento industrial, los factores desencadenantes de su crisis fueron precisamente las movilizaciones sociales y el reclamo de la restauración de una democracia no proscriptiva que permitiera el retorno del general Perón al gobierno (O'Donnell G. 1986).

El período de expansión del modelo de Estado benefactor concluiría sin que las promesas realizadas en torno a las funciones del sistema educativo se cumplieran totalmente. La escolaridad se expandió en forma notable, sin embargo en 1970 cerca del 13% de los niños en edad escolar se encontraban fuera de la escuela primaria y el 29% de los jóvenes de 15 a 19 años no había culminado el nivel. Sólo el 12,7% de los argentinos mayores de 20 años había obtenido el título secundario y la tasa de escolarización del nivel medio era cercana al 36%.

El rendimiento del sistema también mostraba grandes déficits. La tasa de retención en la escuela primaria de la cohorte 1964/70 alcanzaba apenas el 44,5. En las escuelas rurales esta tasa

descendía al 26,6%. Sólo el 26% de los niños que ingresaban a la escuela primaria egresaban en el lapso teóricamente esperado. En la escuela media la mitad de los alumnos abandonaba antes de terminar y sólo el 37% de los estudiantes egresaba en el tiempo normal.

Las desigualdades regionales continuaban siendo muy notorias. Cerca del 20% de la población era analfabeta en provincias como Corrientes, Chaco, Formosa, Jujuy y Santiago del Estero. Sólo 1 de cada 3 habitantes mayores de 14 años había terminado la escuela primaria en Corrientes, Chaco, Entre Ríos, Formosa, Jujuy, Misiones y Santiago del Estero. (Braslavsky, C y Krawczyk, N. 1988)

Por último, cabe destacar que las promesas propias del siglo XIX respecto de la función de la escuela en torno a la formación ciudadana y la educación para la democracia se encontraban en cuestión en los finales de la década de los '60. La escasa vigencia de las instituciones republicanas y de los derechos civiles y el uso de la violencia como mecanismo para dirimir los conflictos políticos estaban indicando una socialización ciudadana en pautas de comportamiento social profundamente autoritarias e intolerantes.

En este mismo sentido Peter Waldman (1982) señala que la violencia política era sólo uno de los síntomas de anomia social que se manifestaban en la sociedad argentina de inicios de los '70. El autor sostiene que un conjunto de indicadores mostraban una preocupante falta de cohesión social. La evolución de la criminalidad violenta, el aumento de los conflictos familiares y la disminución del número de personas con disposición a ejercer una profesión con finalidades religiosas (seminaristas y sacerdotes), corroboran para Waldman una creciente tendencia a la anomia producto de las transformaciones socio-económicas y políticas de la época. Profundas transformaciones a las que el papel integrador de la escuela no habría alcanzado a procesar de manera armónica.

2.2.3. Crisis del Estado benefactor y recuperación de lo político como función principal de la educación

A mediados de la década de los '70, el modelo de Estado benefactor a nivel internacional comenzó a mostrar marcados signos de agotamiento (Pedro F. 1993). La imposibilidad de sostener políticas redistributivas en el marco de profundas crisis fiscales agravadas por la brusca subida de los precios del petróleo, provocó un nuevo fenómeno. Por primera vez desde la aplicación de las políticas Keynesianas en 1930, no era posible salir de la crisis a partir de una intervención más activa del Estado.

Cabe señalar que en nuestro país la declinación del Estado benefactor encontró su momento más crítico a partir del año 1975. En el periodo 1960/75 el PBI argentino había crecido a una tasa

promedio del 4.4% anual (Ferrer A. 1982). En el año 1975 el proceso de estanflación (alta inflación y recesión) alcanzó niveles alarmantes y fue también a partir de este año cuando la Argentina quebró su ciclo de crecimiento sostenido para ingresar en un período de estancamiento, desinversión y desindustrialización que se mantendría hasta el inicio de los '90. Tres tipos de gobiernos diferentes administraron la crisis del Estado benefactor en la Argentina. El gobierno peronista (1973-76), el gobierno militar (1976-83) y el gobierno radical (1983-89). Aun aplicando políticas diferentes, comienzan a generar las condiciones para el posterior surgimiento de un nuevo tipo de Estado: el Estado post-social.

A nivel mundial, durante este periodo se inició un proceso de marcado pesimismo respecto del aporte de la educación a la economía. Como veremos más adelante, este pesimismo estuvo sustentado tanto en la crisis económica mundial, como en la vigencia de teorías que enfatizaron únicamente el papel de la educación en torno a la reproducción de las desigualdades socio-económicas.

En la Argentina es posible proponer que, aunque con signos opuestos entre sí, el conjunto de los gobiernos que condujeron el Estado en este período priorizó la función política de la educación en detrimento de su papel económico. La particularidad de nuestro caso consiste en que la desestimación del rol económico de la educación comenzó poco antes de la crisis de crecimiento que se verifica a partir de 1975. Si se pudiera resumir el papel central que la educación desempeñó en cada uno de los gobiernos citados, aun a riesgo de caer en una excesiva simplificación, es posible presentar el siguiente esquema:

1973-1974	Educación para la liberación
1974-1983	Educación para el orden
1983-1989:	Educación para la democracia

El haber colocado el año 1974 como el momento del inicio de la segunda etapa se debe a que, si bien según la opinión de un conjunto de autores (Di Telia, G. 1983, Del Riz, L. 1984), el "Rodrigazo" marcó el momento del quiebre de la tendencia económica, en el aspecto educativo la fractura se puede ubicar con la renuncia del Dr. J. Taiana y la asunción del Dr. Ivanicevich en el Ministerio de Educación (Garzón Valdez E.1983, Cano D. 1985. Braslavsky C. 1985).

a) Educar para la liberación

La particularidad del primer período radica en que se desvalorizó el papel de la educación en torno a la economía cuando aún no había declinado el crecimiento. Ello fue coherente con la perspectiva de la amplia alianza de sectores sociales nacionales que apoyaron al peronismo en su retorno al poder (Di Tella G. 1983). Las posibilidades de autonomía y crecimiento económico autosostenido se concibieron más como una decisión política que como el fruto de una estrategia que permitiera incorporar al conjunto de los actores económicos capaces de generar una correlación de fuerzas que hiciera posible alcanzar las condiciones materiales para su concreción.

En esta etapa la educación fue concebida como un mecanismo eficaz para la redistribución de los bienes económicos y las oportunidades sociales y como instrumento de "concientización" respecto del Proyecto Nacional. El papel de la educación como derecho social recuperó la centralidad, reemplazando la concepción desarrollista de la formación de recursos humanos. Precisamente, la principal crítica al modelo anterior radicó en el sometimiento de las políticas educativas a la demandas de un desarrollo económico vinculado principalmente con la concentración de riquezas (CONADE, 1974).

En lo que respecta a la ampliación de oportunidades, el Plan Trienal 74/77 priorizó la expansión del nivel primario y la educación de adultos. Para garantizar el cumplimiento de estas políticas se procuró complementarlas con el conjunto de estrategias sociales (alimentarias, sanitarias, etc.) (Plan Trienal 1974/77).

La función política de la educación estuvo reforzada en su papel ideológico, explícitamente enunciado en los documentos oficiales: "Nuestra Revolución asume una política educacional que delimita como principal objetivo la liberación nacional, lo cual implica la nacionalización de la educación, que se define prioritariamente por la construcción e integración a la dinámica social de los auténticos valores de la comunidad nacional" (proyecto educativo del Gobierno Popular 1973). Esta función ideológica también alcanzó a la Universidad, como lo señala el rector de la UBA, Rodolfo Puiggrós: "...lo fundamental es que toda Universidad ya sea estatal o privada, refleje en su enseñanza la doctrina nacional e impida la infiltración del liberalismo, del positivismo, del historicismo, del utilitarismo...de todas las formas con las que se disfraza la penetración ideológica en las casas de estudio" (Ciencia Nueva Nro. 25 1973).

La "muerte del general Perón y el reemplazo del Dr. Taiana por el ministro Ivanissevich marcó el inicio de la etapa en la cual el objetivo central de la política educativa se constituyó en torno a la necesidad de "restablecer el orden". Sin embargo, no es sino hasta después del 24 de marzo de 1976 cuando esta intención encuentra posibilidades plenas de aplicación. En el último periodo del

gobierno democrático derrocado en 1976, la intención de disciplinar y ordenar el funcionamiento de las instituciones educativas y a través de ellas a la sociedad, se encontró en abierta contradicción con el clima de caos y violencia generalizada que imperó en el conjunto de las relaciones sociales. Es precisamente este clima el que brinda los argumentos que necesitaban los sectores que, una vez más, irrumpieron en el orden constitucional y conculcaron las posibilidades de participación de la ciudadanía.

b) Educar para el orden

Existe consenso en que la intervención militar de 1976 se apartó de la tradición restauradora de los golpes de Estado que en la Argentina se sucedieron a partir de 1930 (Rouquié A. 1982; Potash 1981). En efecto, las intervenciones anteriores tuvieron como objetivo principal declarado generar las condiciones para recuperar la institucionalidad democrática. En el caso del "Proceso de Reorganización Nacional", este objetivo también fue mencionado. Sin embargo en la proclama revolucionaria estuvo complementado por la afirmación de que el Proceso tenía "objetivos pero no plazos" para realizar las transformaciones necesarias a fin de garantizar una transición en la dirección buscada. Es por ello que, entre otros aspectos, fue la primera vez que un gobierno militar fijó un mecanismo institucionalizado de sucesión presidencial sin recurrir a los civiles ni a las formas democráticas.

El restablecimiento del orden y la seguridad, la modernización del país mediante la reforma del Estado y la vigencia del mercado como mecanismo regulador, el saneamiento moral mediante la lucha contra la corrupción y la especulación, y la reforma del sistema educativo en dirección a transmitir normas y valores que garantizaran la vigencia del modelo autoritario, son los principales objetivos que se fijó el gobierno del Proceso (A. Spitta .1982).

La educación jugó un papel político trascendente en este período: aportar a garantizar el orden social necesario para poder realizar las transformaciones planteadas. Al poco tiempo de haber asumido su cargo, el ministro R. Bruera fue explícito respecto a este objetivo: "Tendrá primacía inmediata en la acción del gobierno de la educación, la restauración del orden en todas las instituciones escolares. La libertad que proclamamos como forma y como estilo de vida, tiene un precio previo, necesario e inexcusable: el de la disciplina" (Clarín, 14 de abril de 1976). Únicamente en el período en el que la conducción del Ministerio de Educación estuvo a cargo del Ing. Carlos Burundarena, se intentaron privilegiar estrategias educativas que volvieron sobre el objetivo de formar recursos humanos para el desarrollo económico.

Siguiendo el documento "Educación, autoritarismo y democracia" (Filmus D. 1988) es posible afirmar que el retorno a la función política de la escuela, ahora en el sentido inverso al del período

1973/74, estuvo planteado en torno al mecanismo que Foucault (1981) define como "modalidad disciplinaria". Ella es "la modalidad que implica coerción ininterrumpida, constante, que vela sobre los procesos de la actividad más que sobre sus resultados y se ejerce según una codificación que retícula con una mayor aproximación el tiempo, el espacio y los movimientos". Esta modalidad se implementó sobre los dos órdenes que, según B. Beistein (1975) conforman la cultura escolar: el orden instrumental y el orden expresivo. Aunque es difícil proponer una división taxativa entre las formas que adquieren ambos órdenes, es posible señalar que el orden instrumental hace referencia al conocimiento educacional públicamente validado y se expresa en la definición del currículum y en las formas de transmisión pedagógica. El orden expresivo, por su parte, se refiere a la transmisión de valores y se encuentra más vinculado a las formas de disciplina que se definen en la organización de la escuela, en la relación de las instituciones con el exterior y en los ritos que rigen su comportamiento cotidiano (Brunner J. 1985 y Filmus D. 1988).

De acuerdo con lo afirmado por G. Tiramonti (1985) es posible plantear que las principales políticas desarrolladas en función del orden expresivo en este período fueron: a) la clausura de los mecanismos de participación social en la orientación y conducción del sistema de enseñanza, b) el disciplinamiento autoritario de todos los agentes comprometidos en la actividad educativa y c) la transferencia de la lógica burocrática (en el sentido weberiano) al ámbito escolar.

En cuanto al orden instrumental, las estrategias estuvieron centradas, en a) la exclusión de los docentes y contenidos curriculares que no brindaban garantía ideológica, b) el vaciamiento de los contenidos socialmente significativos y de los modos procesuales de construcción del conocimiento (Ehtel A. 1985) imprescindibles para una participación social plena, y c) la distribución, a través del currículum oculto, de pautas de socialización individualistas y falsamente meritocráticas (Filmus D. 1988).

La combinación de las estrategias hacia ambos órdenes permitió vaciar la escuela de contenidos sustantivos para reemplazarlos por formas que tendían a socializar niños y jóvenes de manera autoritaria, jerarquizada y discriminatoria. En otras palabras, el rol político de la educación en este período estuvo centrado en la concepción de que el orden y la disciplina debían convertirse en funciones mucho más importantes que el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tomando en cuenta estos elementos, en el próximo capítulo veremos: cómo la transferencia de las escuelas primarias a las jurisdicciones no se realizó con el objetivo de dotar a los establecimientos de mayor capacidad de decisión y de adecuación a las realidades locales. La lógica con que fue realizada la transferencia estuvo fuertemente vinculada con una racionalidad economicista y de supuesta eficiencia administrativa (Hevia Rivas R. 1991). De ninguna manera los

aspectos vinculados a la participación y a la mejora pedagógica fueron tenidos en cuenta. Como ejemplo se puede citar la circular que la Subsecretaría de Educación envió a los colegios el 20/2/78: "Los maestros y profesores no intervendrán en la formulación de objetivos, caracterizaciones y nómina de contenidos. Es necesario aceptar de una vez por todas que la función docente consiste en educar, y que su titular no debe ser sustraído de esta labor con intervenciones que finalmente carecen de mayor efecto...."(Tedesco J.C. 1985).

El objetivo economicista de la descentralización quedó de manifiesto en la merma que tuvieron las erogaciones educativas totales en el período en cuestión. El porcentaje de los gastos del gobierno nacional y de los gobiernos provinciales para la finalidad educación disminuyó del 16,3% en 1975 al 10,9% en 1978. Aunque se carece de investigaciones comparativas acerca de cuánto disminuyó la calidad de la educación de esta época, no es difícil suponer que el proceso de transferencia significó un aumento de la segmentación regional del servicio educativo.

En este marco las principales evaluaciones del impacto del Proceso de Reconstrucción Nacional en el ámbito educativo muestran que el mismo no se manifestó en la disminución de la matrícula estudiantil. Ello sólo ocurrió en la educación de adultos y en la Universidad. Las consecuencias más importantes se evidenciaron en el deterioro de la calidad de la educación y en la pérdida de la homogeneidad cualitativa que habría caracterizado al sistema educativo argentino de las primeras etapas (Tedesco J.C. y otros 1984).

Por último, cabe destacar que a pesar de que los objetivos que el gobierno militar se había propuesto en torno a la transformación del Estado no fueron cumplidos, este gobierno generó las condiciones para que la crisis del Estado benefactor adquiriera características irreversibles.

Respecto de la crítica inicial efectuada al tipo de Estado vigente, la única estrategia que se adoptó fue la restricción de los recursos destinados a las políticas sociales. La modernización de la administración pública en cambio, no fue llevada adelante. No se mejoró la calidad de los servicios brindados por el Estado ni se disminuyó sensiblemente el número de sus empleados. Tampoco se avanzó en forma sustantiva en un proceso de privatizaciones ni en el abandono de una activa participación del Estado en el escenario económico. Por el contrario, la intervención del Estado en diferentes grupos económicos en crisis, colocó bajo el control público alrededor de 10 veces el monto de las empresas públicas privatizadas (Ferrer A. 1982).

El proceso de saneamiento moral de la estructura oficial prometido por la Junta Militar en sus primeros documentos tampoco fue cumplido. La corrupción y la especulación financiera tanto en el ámbito público como privado fue una de las características presentes en todo este período (Spitta A. 1982).

Si los cambios producidos a nivel de la estructura del Estado fueron escasos, ¿cómo es posible explicar que este gobierno haya producido las condiciones para el ocaso definitivo del Estado de bienestar? Entre otros, dos factores parecen ser determinantes:

1. En lo económico, el período 1976/83 dejó una herencia de endeudamiento externo e interno, crisis fiscal y proceso inflacionario que deberá enfrentar el gobierno democrático que asume en 1983. En lo que respecta al aparato estatal, la ineficiencia, la baja calidad, la burocratización y el encarecimiento de los servicios públicos profundizaron el cuestionamiento a la capacidad del Estado para gestionar eficientemente estas empresas;
2. a pesar de la importancia de estos procesos, un conjunto de actores señalan que la mayor herencia del período 76/83 ha sido la ruptura del tradicional equilibrio social y político que históricamente existiera en la Argentina. Denominado de diferentes maneras (empate histórico por J.C. Portantiero 1984, equilibrio dinámico por M. Cavarozzi 1983), esta paridad de fuerzas garantizó a los actores en pugna un papel más vinculado con la capacidad de veto de las estrategias de sus oponentes que una posibilidad de estructurar un proyecto histórico propio (Sidicaro R. 1982). La concentración del poder económico en menos propietarios, la disminución del peso cuantitativo y cualitativo de los sectores obreros y la crisis en la que se encontraron los grupos medios, fueron realidades que incidieron fuertemente en las condiciones en que se desarrollaron los conflictos económico-políticos a partir del retorno de la democracia (Delich E 1983).

c) Educar para la democracia

Le correspondió al gobierno democrático asumido en diciembre de 1983, administrar la etapa más crítica y quizás la última del Estado de bienestar keynesiano surgido a partir de mediados de la década de los '40. Las herencias del período autoritario ya mencionadas y las propias limitaciones políticas condicionaron seriamente su capacidad de revertir la crisis de un modelo de Estado que se había iniciado una década atrás. No tuvieron éxito sus primeras tentativas de recuperar la capacidad de intervención del Estado para atender al mismo tiempo las fuertes demandas acumuladas tanto desde el sector externo como del interno. Tampoco tuvieron éxito las tardías estrategias dirigidas a privatizar y reformar el Estado en el marco de una credibilidad decreciente y un avanzado proceso inflacionario (García Delgado D. 1994).

En la práctica, con la excepción del período de vigencia del Plan Austral, durante el gobierno del Dr. Alfonsín, las tendencias principales se manifestaron en torno a la declinación del crecimiento

productivo, la desinversión, la caída del empleo, la concentración económica y la alta inflación (Minujim A. 1992).

En lo que respecta al orden político, el diagnóstico principal por parte de las primeras autoridades democráticas estuvo centrado en la necesidad de transformar una cultura autoritaria. Parte de este diagnóstico estaba vinculado con la capacidad del gobierno militar de penetrar "capilarmente" la sociedad mediante valores y pautas de comportamiento autoritarios (O'Donnell G. 1985). Los continuos intentos de desestabilización del sistema institucional por parte de sectores de las FF AA durante este período mostraron que era necesario mantener presente en la ciudadanía la conciencia respecto a la defensa del sistema democrático.

En consonancia con este objetivo, la función política principal de la educación estuvo dirigida a dismantelar el orden autoritario a partir de la transmisión de valores democráticos. En cierto sentido se privilegió el papel originario que desempeñó el sistema educativo en las últimas décadas de siglo XIX con el objetivo de generar una cultura participativa por parte de la ciudadanía. Habiendo sido el sistema educativo uno de los principales instrumentos para la afirmación de las concepciones autoritarias por parte del anterior gobierno, la acción de la gestión del presidente Alfonsín en torno a la democratización de las relaciones sociales en la educación fue trascendente.

Sin embargo, es posible proponer que la gestión educativa del gobierno radical manifestó una visión restringida de los elementos que constituían la esencia del orden disciplinado construido en el período 1976/83. Percibieron principalmente aquellos factores que afectaron lo que anteriormente hablamos definido como orden expresivo. En esta dirección se absolutizó el papel del Estado en la transición democrática en torno al cambio de las normas, reglamentos y prácticas que permitieran desmontar el sistema autoritario que rigiera en la etapa anterior. Pero en lo que respecta al orden instrumental, los cambios realizados en el primer período sólo estuvieron vinculados a los contenidos de las materias dirigidas a la formación cívica y ciudadana.

Como señalamos anteriormente, no cabe duda de que reconstruir las escuelas como ámbitos de convivencia democráticos era una de las tareas prioritarias del nuevo período. Más aún, es impensable (e imposible) una educación de calidad en el sentido integral del concepto en el marco de situaciones donde predomina la lógica burocrática, la falta de participación, la intolerancia y la discriminación ideológica. En este aspecto el avance obtenido en los primeros seis años de gobierno democrático fueron sustantivos. Sin embargo, en muchas ocasiones al absolutizar los aspectos vinculados con la transmisión de valores ciudadanos, no se adoptaron las políticas necesarias para dismantelar la estructura autoritaria construida en torno al orden instrumental.

Como ya fuera mencionado, este orden estuvo fundamentado en el deterioro y la diferenciación de la calidad educativa brindada.

De esta manera, las principales acciones desarrolladas desde el Ministerio de Educación de la Nación estuvieron dirigidas a la autorización del funcionamiento de los centros de estudiantes a nivel secundario y universitario; la reincorporación de los docentes cesanteados en el período autoritario; la supresión de los exámenes de ingreso en la escuela media y la posibilidad del ingreso irrestricto en las universidades; la modificación del régimen de evaluación de conocimientos adquiridos abandonando la escala numérica por otra conceptual; la modificación de los planes de estudio de formación moral y cívica del nivel secundario; la normalización de las universidades públicas, etc. (Braslavsky C. y Tiramonti G. 1990).

Las transformaciones orientadas a elevar la calidad de la educación en base a profundas modificaciones curriculares, una nueva estructura del sistema, la descentralización de los servicios, la generación de nuevas formas de vinculación con otros actores sociales, el desarrollo de mecanismos de evaluación de la calidad educativa, la realización de acuerdos inter jurisdiccionales sobre contenidos de la enseñanza, etc., no fueron llevadas a la práctica, se implementaron sobre el final de la gestión o sólo abarcaron el espacio de experiencias piloto.

Una situación similar puede señalarse respecto del importante proceso de debate educativo que significó el Congreso Pedagógico Nacional. El gobierno democrático supo generar un amplio espacio para la discusión, sin embargo no logró comenzar a implementar los acuerdos allí alcanzados.

Cabe destacar que esta parcial intervención del Estado Nacional en torno a la transformación de la educación, fue complementada en algunas jurisdicciones con profundos cambios en los contenidos y en las prácticas educativas. La Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, La Pampa, Santa Fe y Río Negro, entre otras, desarrollaron importantes procesos de mejora de la calidad educativa.

En síntesis, la recuperación de la democracia significó también la recuperación del rol protagónico del Estado docente en los discursos oficiales. Sin embargo, el electo democratizador de la intervención estatal en la realidad escolar fue solo parcial. Ello se debió a que el importante rol desempeñado en el desmantelamiento del orden autoritario no estuvo acompañado de políticas educativas dirigidas a retomar su responsabilidad en torno a brindar reales posibilidades de acceso a una educación de calidad para todos los argentinos.

Este proceso, que significó un notorio avance respecto de la situación anterior, también produjo situaciones contradictorias y a veces violentas. Modificar las formas, pero manteniendo los

contenidos, generó mayores condiciones para que los actores del proceso educativo, en particular los estudiantes de escuelas medias, expresaran su disconformidad con la falta de atractivo y significación social de los conocimientos escolares. La derogación de las normativas disciplinarias impidió que la insatisfacción estudiantil estuviera en condiciones de ser encauzada a través de los métodos "autoritarios". Pero en muchos casos tampoco pudo ser contenida por la "autoridad" genuinamente ganada por el saber docente y el interés por el estudio de nuevos contenidos escolares. De esta manera en ciertos momentos de la primera etapa democrática se vivió una situación paradójica. La ausencia de transformaciones profundas de las condiciones escolares de aprendizaje permitió que desde algunos sectores se propusiera un retorno al orden educativo autoritario como reacción ante las manifestaciones de disconformidad estudiantil.

Un proceso similar ocurrió con el Estado a nivel nacional. Su capacidad en la construcción de un sistema democrático de convivencia no tuvo correlato en la posibilidad de generar las condiciones socio-económicas que la mayoría de la población reclamaba. La situación de hiperinflación, el estancamiento económico, la distribución regresiva de los ingresos, la ineficiencia del gasto público, el enfrentamiento corporativo, el aumento de la marginalidad y los conatos de violencia anómica en distintos lugares del país, contribuyeron a generar un creciente consenso respecto a la característica terminal de la crisis del modelo de Estado vigente.

El Estado de bienestar continuó adquiriendo paulatinamente las características de un "Estado de malestar" (Bustelo E. 1993). Ya no se encuentra en condiciones de satisfacer el conjunto de demandas que le plantea la sociedad, particularmente las de los sectores más necesitados.

Un nuevo tipo de Estado comienza a ocupar el centro de la escena. En este escenario habrá que redefinir cuál es la función que debe desempeñar la educación.

2.2.4. El Estado post-social

La década de los '80 ha sido definida por la CEPAL como la década perdida para América Latina. El PBI por habitante descendió en el período 1981-90 en un 9,6%; también decrecieron la tasa de inversión y el ingreso medio urbano. Al mismo tiempo, la tasa de inflación, el endeudamiento externo y la desigual distribución de la riqueza, se colocaron entre los más altos del mundo.

En este marco existe consenso en que el Estado benefactor se encontraba, sobre fines de los '80, en una crisis sin precedentes. En lo administrativo se le atribuye un alto nivel de ineficiencia, de burocratización y de centralismo. En lo social se le critica la escasez de recursos para distribuir y su tendencia a no favorecer a través de las políticas asistenciales a quienes más las necesitan. En lo político se cuestiona su capacidad de sostener la gobernabilidad en el marco del aumento de las

demandas corporativas y sectoriales insatisfechas. En lo económico se señala su imposibilidad de sostener el pleno empleo, su escasa capacidad empresarial y su dificultad para conducir con éxito el modelo de desarrollo.

Por otra parte, la marcada tendencia hacia la globalización también disminuye la capacidad de decisión del Estado nacional. En un mundo que avanza hacia "un solo mercado de bienes, servicios, tecnología y capital" (García Delgado, D. 1994) y donde los flujos financieros se mueven a una velocidad sin precedentes, las limitaciones a la intervención del Estado no solo están impulsadas desde las situaciones internas. También están fuertemente condicionadas por poderosos factores de decisión externos. En el caso de economías con una gran vulnerabilidad frente a las condiciones del mercado internacional como la nuestra, los organismos financieros internacionales pasan a desempeñar un rol preponderante.

Como suele ocurrir respecto de los fenómenos sociales que se desarrollan en los países latinoamericanos, este proceso de deterioro del papel del Estado de bienestar se presentó como un correlato de la crisis de los Estados que emergieron en los países centrales a partir de la post-guerra. Sin embargo, existió un conjunto de características distintivas que exigen un análisis particular que permita dar cuenta de las especificidades del proceso.

En primer lugar, la crisis del Estado benefactor se produjo en los países desarrollados en momentos en que se habían cumplido los principales desafíos para los cuales este tipo de Estado había sido creado. Algunos de estos desafíos estaban vinculados a la incorporación de casi toda la población a la ciudadanía y al trabajo (o al seguro social), la vigencia de un orden social legítimo, la obtención de crecientes niveles de acceso a los bienes sociales básicos por parte de toda la población, la existencia de un orden administrativo eficiente, etc. (Tedesco J.C. 1990).

En segundo lugar, en el caso de un conjunto de países desarrollados, la crítica a la intervención del Estado en la economía no significó necesariamente una crítica similar al papel del Estado en lo que respecta a su rol redistribuidor. Dicho en otros términos, se discutió principalmente el componente "keynesiano" del Estado, y no se cuestionó tanto su aspecto "benefactor" (Isuani A. y otros 1991). Ello se debe, en parte, a que el papel social del Estado en muchos de estos países precede en décadas a su rol activo en la economía. A partir de este rol distributivo, se pretendió que realizara un aporte fundamental en torno al mantenimiento del orden social y a las necesidades de legitimación y apoyo político que surgieron a partir de la extensión del sufragio universal. Esta función no parece dejar de tener vigencia en la actualidad, ya que en los últimos años se verifica un aumento constante en el gasto social de la mayor parte de los países centrales (OCDE, 1985, en Isuani A. y otros, 1991, y Calcagno E., 1993).

En tercer lugar, en estos países, el sostenimiento de las políticas sociales a partir del retiro de la acción estatal de un conjunto de esferas de la vida pública tiene que ver, precisamente, con la necesidad de atemperar el impacto social que genera la racionalización y el repliegue del Estado respecto de la intervención económica directa.

Tomando en cuenta estas diferencias, es posible afirmar que en nuestro país estamos asistiendo a una profunda transformación en el modelo de Estado. El Estado emergente ha sido denominado de diferentes maneras: Estado post-social, Estado neoliberal, Estado democrático-liberal, etc... Se trata de un Estado que abandona su papel interventor en la economía para pasar a cumplir un rol de garante de las reglas de juego, privatizando sus empresas y transfiriendo al mercado la capacidad de conducir el modelo de desarrollo y de distribución de bienes. Tiende a favorecer un modelo de acumulación orientado más a la competitividad externa que al mercado interno. Procura modernizar y eficientizar su capacidad de gestión, atacando el desempleo encubierto a partir de reducir el empleo estatal y descentralizando o regionalizando muchas de sus funciones. Fija como uno de sus objetivos principales el equilibrio fiscal reduciendo el gasto público y aumentando su capacidad de recaudación impositiva. Estamos frente a un Estado que se repliega sobre sí mismo transfiriendo responsabilidades hacia el mercado y la sociedad civil.

Ahora bien, existe un alto grado de consenso respecto de la necesidad de lograr el equilibrio de las cuentas fiscales y de la modernización del Estado. En algunos "sectores este consenso se extiende hacia la necesidad de disminuir drásticamente el número de empleados públicos y limitar la acción del Estado empresario. Desde esta perspectiva se muestra que a partir de los cambios operados en los últimos años, la economía argentina ha recuperado su estabilidad monetaria y alcanzado en el período de vigencia del "Plan de Convertibilidad" altas tasas de crecimiento en su PBI. Desde otros sectores se plantea el peligro de que el achicamiento del Estado no sea acompañado por el aumento de su capacidad de regulación (Isuani A. 1995). (La concentración del poder económico, el aumento de la desigualdad social y la anomia en los comportamientos sociales respecto al cumplimiento de las normas, inclusive las legales, serían las principales consecuencias del proceso. Por otra parte, junto con la necesidad de reformar el Estado, también existe un alto grado de acuerdo en torno a la necesidad de profundizar los procesos de democratización entendida desde una perspectiva integral que va más allá de la vigencia de las instituciones constitucionales. Este proceso implica, no sólo la superación de la persistente inestabilidad política, sino la ampliación de las posibilidades de participación integral del conjunto de los actores sociales y una creciente justicia social a partir de la satisfacción de las necesidades materiales y culturales de todos los sectores de la población.

Sin lugar a dudas, uno de los principales debates de la época está centrado en cómo combinar la democratización concebida en el amplio sentido ya explicitado, con la modernización del Estado. La tendencia integradora de los procesos de democratización confronta con los aspectos excluyentes de las políticas de ajuste y modernización. Planteado en los términos que lo enuncian E Calderón y M. dos Santos (1993), "si los gobiernos y otros actores sociopolíticos buscan democratización sin modernización del Estado se generara ingobernabilidad. Si los gobiernos privilegian una modernización del Estado orientada mecánicamente por el objetivo de reducir el gasto público pueden llegar a desnaturalizar el régimen democrático".

En este marco es necesario poner en discusión, entre otros, dos elementos centrales. El primero de ellos es cómo generar estrategias de desarrollo que impliquen procesos de integración social. Este elemento se encuentra al margen de las posibilidades abarcativas de este trabajo y será tratado más adelante únicamente en relación con el aporte que la educación puede realizar en esta dirección.

El segundo de los elementos está relacionado con el papel de las políticas sociales. A diferencia de las estrategias de ajuste implementadas en décadas anteriores, basadas principalmente en lograr un equilibrio en el balance de pagos generando un superávit en la balanza comercial, las actuales políticas procuran el equilibrio tanto por el gasto como por los ingresos del sector público (Bustelo E. 1993). El techo alcanzado por el lado de los ingresos en momentos en que el impacto de la recesión producto de factores estructurales y coyunturales, determina una fuerte tendencia a restringir el gasto público, en particular el destinado a las políticas sociales. Ello implica, no sólo suprimir algunas instituciones del Estado benefactor, sino desvalorizar sus productos disminuyendo la calidad de las prestaciones y servicios brindados (Isuani A. 1991).

Esta tendencia es enfrentada por las concepciones que plantean la imprescindibilidad de sostener y mejorar las políticas sociales. Estas perspectivas se sustentan en que el proceso de crecimiento de los últimos años no ha podido detener las consecuencias de exclusión social que plantea el nuevo modelo. Más aún, las nuevas tecnologías combinadas con las transformaciones en los procesos productivos permiten prever que la tendencia a la expulsión de mano de obra se puede mantener, aun sosteniendo el ritmo de crecimiento que mostró la economía en los últimos años. Como veremos más adelante, el alarmante incremento de la tasa de desocupación, la conformación de un "núcleo duro" de pobreza, y la aparición de un sector importante de "nuevos pobres" reclama la intervención del Estado en áreas en las cuales el mercado no se ha mostrado como el mejor distribuidor de recursos (Minujim A. 1993).

Tomando en cuenta estos elementos, es necesario enmarcar la discusión respecto de la función de la educación en la actual coyuntura y del papel del Estado y la sociedad en torno a su distribución dentro del debate global. Sin embargo, para abordar la problemática educativa es pertinente realizar tres aclaraciones previas.

La primera de ellas es que de acuerdo a lo analizado en el presente capítulo, no es posible concebir al sistema educativo sólo desde una perspectiva de política social. Es verdad que la escuela cumple un importante rol asistencial, de integración, de promoción y de movilidad social imprescindible para alcanzar mayores niveles de equidad. Pero también ha desempeñado un papel histórico que la coloca en un lugar privilegiado en torno a la construcción y consolidación de la democracia y como estrategia de desarrollo económico social.

La segunda aclaración es que el cambio en el tipo de Estado está acompañado de transformaciones profundas en el conjunto de los órdenes de la vida social. En particular nos interesa destacar que el repliegue de la acción estatal no sólo implica una ampliación del espacio de intervención del mercado. También brinda mayores posibilidades para el desarrollo de nuevos actores y movimientos sociales. Los nuevos tipos de acción colectiva, que no necesariamente significan la extinción de los anteriores, se organizan con mayor independencia y autonomía del Estado y principalmente en torno a demandas sociales puntuales. No se presentan únicamente con el objeto de presionar frente al Estado, también se articulan en función de satisfacer necesidades concretas de las poblaciones que los constituyen. Como plantea Touraine (1989) más que "enfrentarse para la obtención de la dirección de los medios de producción, pretenden participar en las finalidades de esas producciones culturales que son la educación, los cuidados médicos y la información de masas". En nuestro país estos movimientos aún se presentan con una gran debilidad institucional y con una lógica muy fragmentaria. En el ámbito educativo su aparición ha estado acotada temporalmente en la mayor parte de los casos a la resolución de reivindicaciones o conflictos específicos. El movimiento organizado en torno al debate de la Ley Federal de Educación en 1993 es un claro ejemplo en este sentido. Sin embargo, por su capacidad de articular intereses educativos de actores sociales diferentes y de partir generalmente de las problemáticas locales o puntuales es un fenómeno a tener en cuenta a la hora de plantear nuevas formas de vinculación entre el Estado y la sociedad en materia educativa.

La última aclaración hace referencia a que junto con los cambios producidos en la estructura y papel del Estado y en la nueva relación que se plantea éste con la sociedad, han ocurrido transformaciones que es necesario tomar en cuenta a la hora de definir las actuales funciones de la educación. En el presente trabajo incluiremos el análisis de algunas de estas transformaciones.

En primer lugar estudiaremos las principales tendencias de la reciente evolución del sistema educativo. En segundo lugar, analizaremos la nueva relación que se plantea entre la educación, la estructura productiva y el mercado de trabajo. Finalmente, plantearemos algunos elementos necesarios en dirección a la construcción de un nuevo paradigma socio-educativo que permita dar cuenta más acabadamente de los procesos educativos de nuestro país. En ese momento estaremos en condiciones de retomar con más elementos el debate acerca de las funciones que la educación debe desempeñar en la actualidad y respecto de un nuevo tipo de articulación entre Estado y sociedad que permita encarar con éxito los desafíos que la comunidad le plantea a la escuela de cara al siglo XXI.

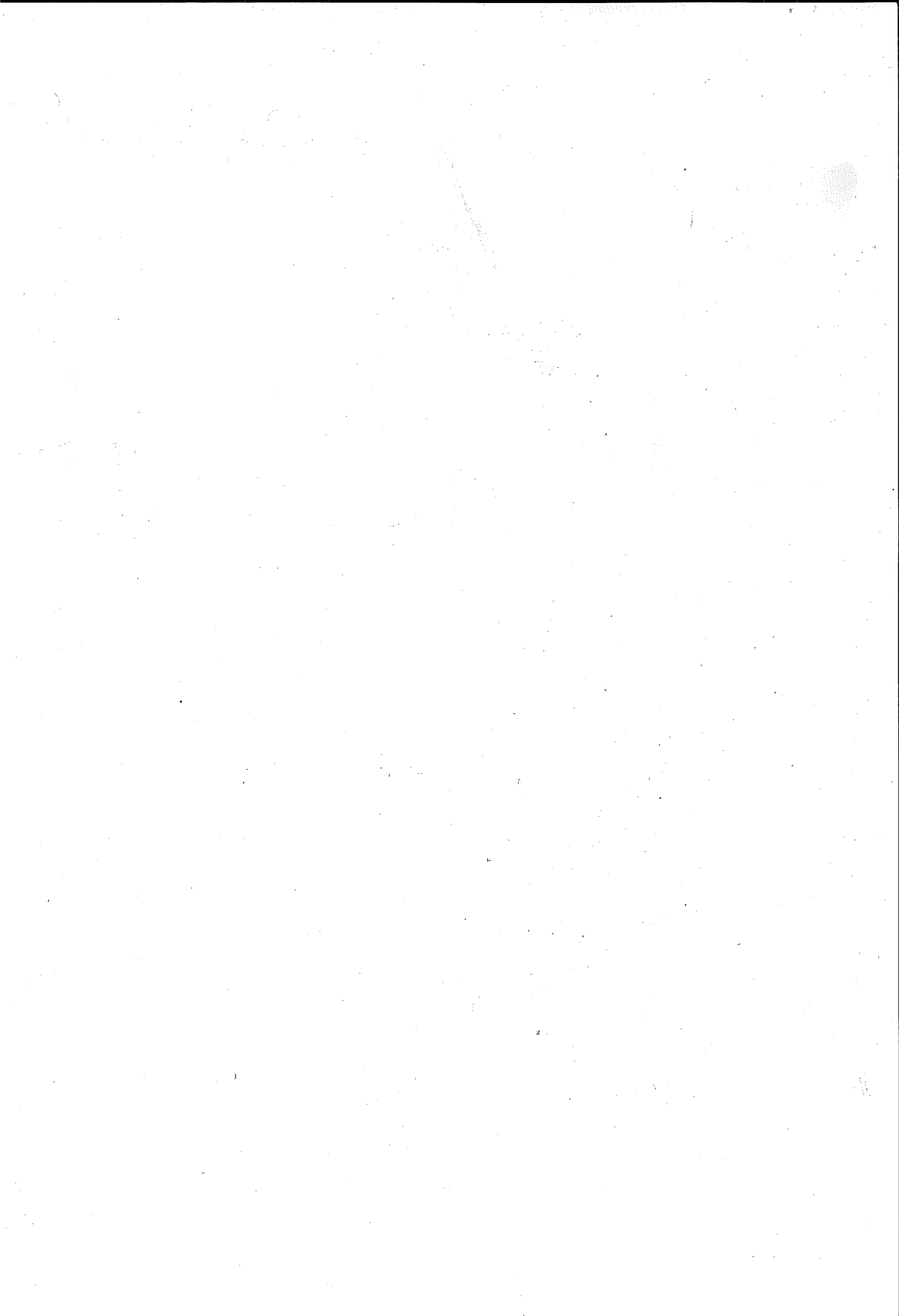
El Atlas de la educación

Entre la desigualdad
y la construcción de futuro



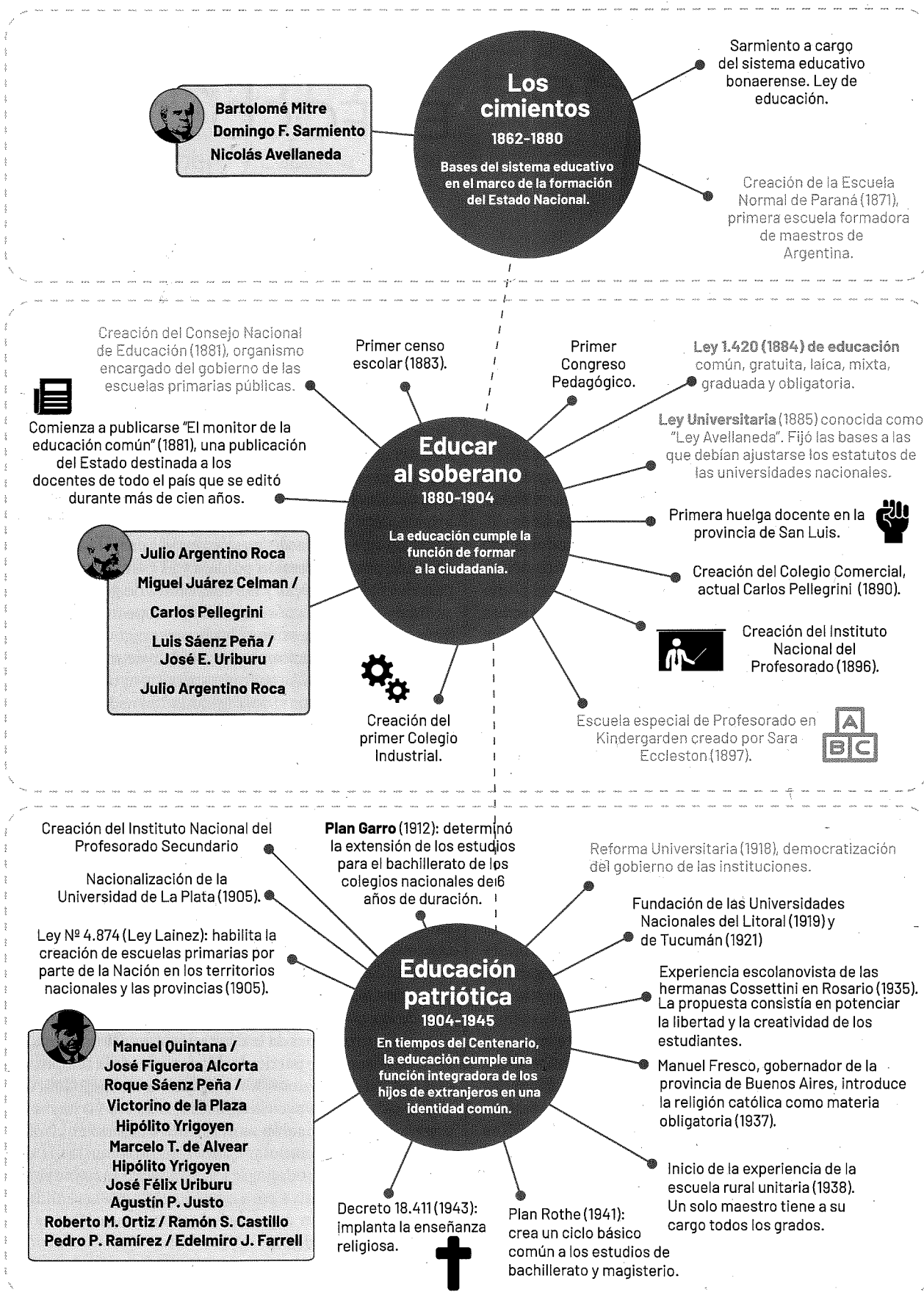
UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

Ci Capital intelectual



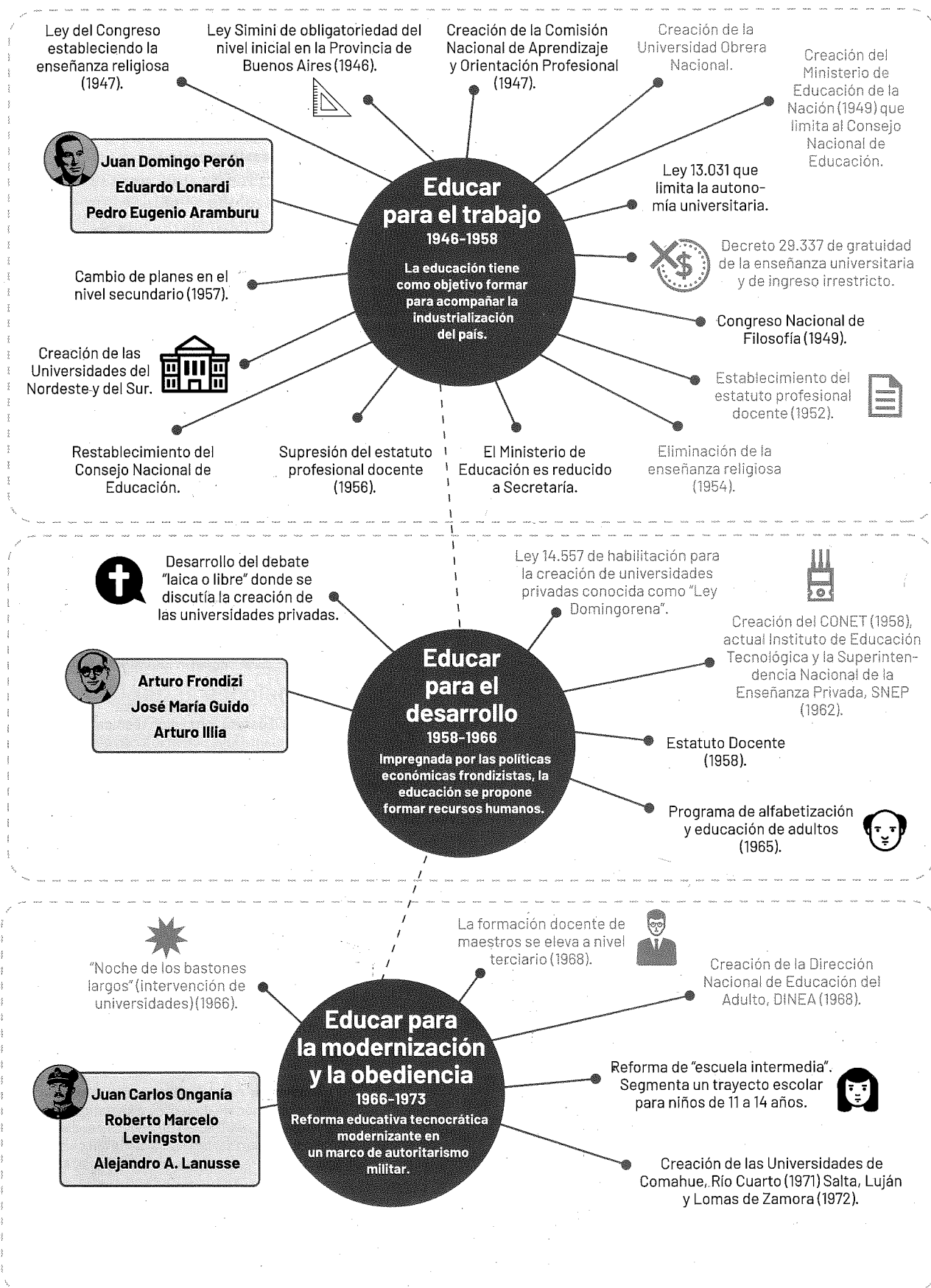
Cronología de la educación argentina contemporánea

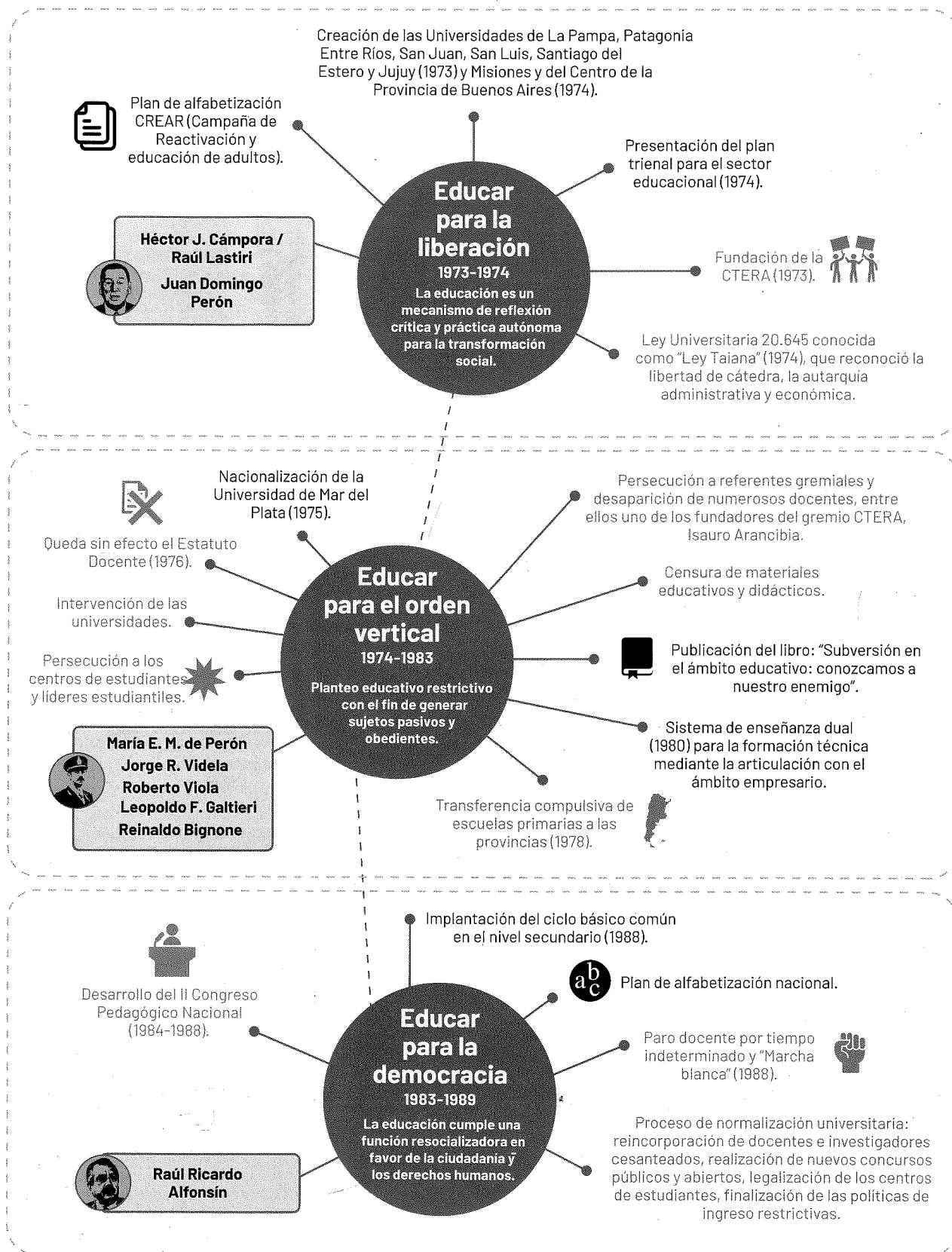
Darío Pulfer*

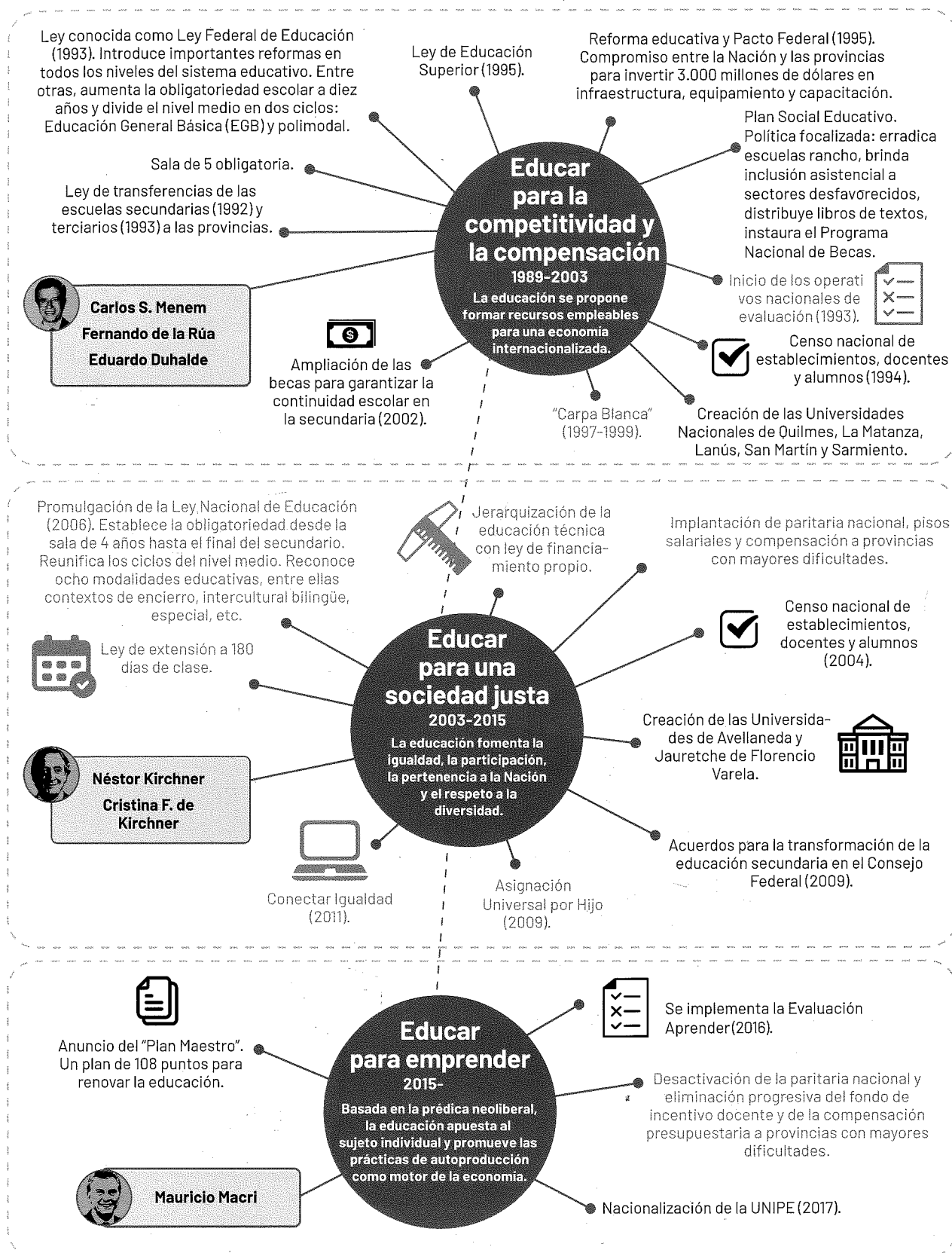


Referencias

- Función de la educación
- ▭ Presidencias







*Director del Departamento de Ciencias Sociales y Educación de la UNIPE.

MÓDULO 5

¡DALEE! DISPOSITIVO DE ACOMPANAMIENTO EN LECTURA Y ESCRITURA ESTUDIANTIL

Autoras

**Agüero Luciana
Antuña Natalia
Cerdera Teresita
Sánchez Rocio**

Universidad Nacional de San Juan
Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes
Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación

Modernidad líquida

ZYGMUNT BAUMAN



La era de la modernidad sólida ha llegado a su fin. ¿Por qué sólida? Porque los sólidos, a diferencia de los líquidos, conservan su forma y persisten en el tiempo: duran. En cambio los líquidos son informes y se transforman constantemente: fluyen. Por eso la metáfora de la liquidez es la adecuada para aprehender la naturaleza de la fase actual de la modernidad. La disolución de los sólidos es el rasgo permanente de esta fase. Los sólidos que se están derritiendo en este momento, el momento de la modernidad líquida, son los vínculos entre las elecciones individuales y las acciones colectivas. Es el momento de la desregulación, de la flexibilización, de la liberalización de todos los mercados. No hay pautas estables ni predeterminadas en esta versión privatizada de la modernidad. Y cuando lo público ya no existe como sólido, el peso de la construcción de pautas y la responsabilidad del fracaso caen total y fatalmente sobre los hombros del individuo.

El advenimiento de la modernidad líquida ha impuesto a la condición humana cambios radicales que exigen repensar los viejos conceptos que solían articularla.

Zygmunt Bauman examina desde la sociología cinco conceptos básicos en torno a los cuales ha girado la narrativa de la condición humana: emancipación, individualidad, tiempo/espacio, trabajo y comunidad. Como zombies, esos conceptos están hoy vivos y muertos al mismo tiempo. La pregunta es si su resurrección —o su reencarnación— es factible; y, si no lo es, cómo disponer para ellos una sepultura y un funeral decentes.



ZYGMUNT BAUMAN (Poznan, Polonia, 1925) es un sociólogo, filósofo y ensayista polaco de origen judío. Miembro de una familia de judíos no practicantes, hubo de emigrar con su familia a Rusia cuando los nazis invadieron Polonia. En la contienda, Bauman se enroló en el ejército polaco, controlado por los soviéticos, cumpliendo funciones de instructor político. Participó en las batallas de Kolberg y en algunas operaciones militares en Berlín. En mayo de 1945 le fue otorgada la Cruz Militar al Valor. De 1945 a 1953 desempeñó funciones similares combatiendo a los insurgentes nacionalistas de Ucrania, y como colaborador para la inteligencia militar.

Durante sus años de servicio comenzó a estudiar sociología en la Universidad de Varsovia, carrera que hubo de cambiar por la de filosofía, debido a que los estudios de sociología fueron suprimidos por «burgueses». En 1953, habiendo llegado al grado militar de mayor, fue expulsado del cuerpo militar con deshonor, a causa de que su padre se había presentado en la embajada de Israel para pedir visa de emigrante.

En 1954 finalizó la carrera e ingresó como profesor en la Universidad de Varsovia, en la que permanecería hasta 1968. En una estancia de estudios en la prestigiosa London School of Economics, preparó un relevante estudio sobre el movimiento socialista inglés que fue publicado en Polonia en 1959, y luego apareció editado en inglés en 1972. Entre sus obras posteriores destaca *Sociología para la vida cotidiana* (1964), que resultó muy popular en Polonia y formaría luego la estructura principal de *Pensando sociológicamente* (1990).

Fiel en sus inicios a la doctrina marxista, con el tiempo fue modificando su

pensamiento, cada vez más crítico con el proceder del gobierno polaco. Por razones políticas se le vedó el acceso a una plaza regular de profesor, y cuando su mentor Julian Hochfeld fue nombrado por la UNESCO en París, Bauman se hizo cargo de su puesto sin reconocimiento oficial. Debido a fuertes presiones políticas en aumento, Bauman renunció en enero de 1968 al partido, y en marzo fue obligado a renunciar a su nacionalidad y a emigrar.

Ejerció la docencia primero en la Universidad de Tel Aviv y luego en la de Leeds, con el cargo de jefe de departamento. Desde entonces Bauman escribió y publicó solamente en inglés, su tercer idioma, y su reputación en el campo de la sociología creció exponencialmente a medida que iba dando a conocer sus trabajos. En 1992 recibió el premio Amalfi de Sociología y Ciencias Sociales, y en 1998 el premio Theodor W. Adorno otorgado por la ciudad de Frankfurt.

La obra de Bauman comprende 57 libros y más de 100 ensayos. Desde su primer trabajo acerca de el movimiento obrero inglés, los movimientos sociales y sus conflictos han mantenido su interés, si bien su abanico de intereses es mucho más amplio. Muy influido por Gramsci, nunca ha llegado a renegar completamente de los postulados marxistas. Sus obras de finales de los 80 y principios de los 90 analizan las relaciones entre la modernidad, la burocracia, la racionalidad imperante y la exclusión social. Siguiendo a Sigmund Freud, concibe la modernidad europea como el producto de una transacción entre la cesión de libertades y la comodidad para disfrutar de un nivel de beneficios y de seguridad.

Según Bauman, la modernidad en su forma más consolidada requiere la abolición de interrogantes e incertidumbres. Necesita de un control sobre la naturaleza, de una jerarquía burocrática y de más reglas y regulaciones para hacer aparecer los aspectos caóticos de la vida humana como organizados y familiares. Sin embargo, estos esfuerzos no terminan de lograr el efecto deseado, y cuando la vida parece que comienza a circular por carriles predeterminados, habrá siempre algún grupo social que no encaje en los planes previstos y que no pueda ser controlado.

Bauman acudía al personaje de la novela *El extranjero* de Albert Camus para ejemplificarlo. Abrevando en la sociología de Georg Simmel y en Jacques Derrida, Bauman describió al «extranjero» como aquel que está presente pero que no nos es familiar, y que por ello es socialmente impredecible. En *Modernidad y ambivalencia*, Bauman describe cómo la sociedad es ambivalente con estos elementos extraños en su seno, ya que por un lado los acoge y admite cierto grado de extrañeza, de diferencia en los modos y pautas de comportamiento, pero por dentro subyace el temor a los personajes marginales, no totalmente adaptados, que viven al margen de las normas comunes.

En su obra más conocida, *Modernidad y holocausto*, sostiene que el holocausto no debe ser considerado como un hecho aislado en la historia del pueblo judío, sino que

debería verse como precursor de los intentos de la modernidad de generar el orden imperante. La racionalidad como procedimiento, la división del trabajo en tareas más diminutas y especializadas, la tendencia a considerar la obediencia a las reglas como moral e intrínsecamente bueno, tuvieron en el holocausto su grado de incidencia para que este pudiera llevarse a cabo. Los judíos se convirtieron en los «extranjeros» por excelencia, y Bauman, al igual que el filósofo Giorgio Agamben, afirma que los procesos de exclusión y de descalificación de lo no catalogable y controlable siguen aún vigentes.

Al miedo difuso, indeterminado, que no tiene en la realidad un referente determinado, lo denominó «*Miedo líquido*». Tal miedo es omnipresente en la «*Modernidad líquida*» actual, donde las incertidumbres cruciales subyacen en las motivaciones del consumismo. Las instituciones y organismos sociales no tienen tiempo de solidificarse, no pueden ser fuentes de referencia para las acciones humanas y para planificar a largo plazo. Los individuos se ven por ello llevados a realizar proyectos inmediatos, a corto plazo, dando lugar a episodios donde los conceptos de carrera o de progreso puedan ser adecuadamente aplicados, siempre dispuestos a cambiar de estrategias y a olvidar compromisos y lealtades en pos de oportunidades fugaces.



Zygmunt Bauman

Modernidad líquida

ePub r2.1
diegoan 06.05.17

Título original: *Liquid Modernity*

Zygmunt Bauman, 2000

Traducción: Mirta Rosenberg

Colaboracion en la traducción: Jaime Arrambide Squirru

Editor digital: diegoan

Corrección de erratas: okulto

ePub base r1.2



Prólogo

Acerca de lo leve y lo líquido

La interrupción, la incoherencia, la sorpresa son las condiciones habituales de nuestra vida. Se han convertido incluso en necesidades reales para muchas personas, cuyas mentes sólo se alimentan [...] de cambios súbitos y de estímulos permanentemente renovados [...] Ya no toleramos nada que dure. Ya no sabemos cómo hacer para lograr que el aburrimiento de fruto.

Entonces, todo el tema se reduce a esta pregunta: ¿la mente humana puede dominar lo que la mente humana ha creado?

PAUL VALÉRY

La «fluidez» es la cualidad de los líquidos y los gases. Según nos informa la autoridad de la *Encyclopædia Britannica*, lo que los distingue de los sólidos es que «en descanso, no pueden sostener una fuerza tangencial o cortante» y, por lo tanto, «sufren un continuo cambio de forma cuando se los somete a esa tensión».

Este continuo e irrecuperable cambio de posición de una parte del material con respecto a otra parte cuando es sometida a una tensión cortante constituye un flujo, una propiedad característica de los fluidos. Opuestamente, las fuerzas cortantes ejercidas sobre un sólido para doblarlo o flexionarlo se sostienen, y el sólido no fluye y puede volver a su forma original.

Los líquidos, una variedad de fluidos, poseen estas notables cualidades, hasta el punto de que «sus moléculas son preservadas en una disposición ordenada solamente en unos pocos diámetros moleculares»; en tanto, «la amplia variedad de conductas manifestadas por los sólidos es resultado directo del tipo de enlace que reúne los átomos de los sólidos y de la disposición de los átomos». «Enlace», a su vez, es el término que expresa la estabilidad de los sólidos —la resistencia que ofrecen «a la separación de los átomos»—.

Hasta aquí lo que dice la *Encyclopædia Britannica*, en una entrada que apuesta a explicar la «fluidez» como una metáfora regente de la etapa actual de la era moderna.

En lenguaje simple, todas estas características de los fluidos implican que los líquidos, a diferencia de los sólidos, no conservan fácilmente su forma. Los fluidos, por así decirlo, no se fijan al espacio ni se atan al tiempo. En tanto los sólidos tienen una clara dimensión espacial pero neutralizan el impacto —y disminuyen la significación— del tiempo (resisten efectivamente su flujo o lo vuelven irrelevante), los fluidos no conservan una forma durante mucho tiempo y están constantemente dispuestos (y proclives) a cambiarla; por consiguiente, para ellos lo que cuenta es el flujo del tiempo más que el espacio que puedan ocupar: ese espacio que, después de

todo, sólo llenan «por un momento». En cierto sentido, los sólidos cancelan el tiempo; para los líquidos, por el contrario, lo que importa es el tiempo. En la descripción de los sólidos, es posible ignorar completamente el tiempo; en la descripción de los fluidos, se cometería un error grave si el tiempo se dejara de lado. Las descripciones de un fluido son como instantáneas, que necesitan ser fechadas al dorso.

Los fluidos se desplazan con facilidad. «Fluyen», «se derraman», «se desbordan», «salpican», «se vierten», «se filtran», «gotean», «inundan», «rocían», «chorrean», «manan», «exudan»; a diferencia de los sólidos, no es posible detenerlos fácilmente —sortean algunos obstáculos, disuelven otros o se filtran a través de ellos, empapándolos—. Emergen incólumes de sus encuentros con los sólidos, en tanto que estos últimos —si es que siguen siendo sólidos tras el encuentro— sufren un cambio: se humedecen o empapan. La extraordinaria movilidad de los fluidos es lo que los asocia con la idea de «levedad». Hay líquidos que en pulgadas cúbicas son más pesados que muchos sólidos, pero de todos modos tendemos a visualizarlos como más livianos, menos «pesados» que cualquier sólido. Asociamos «levedad» o «livianidad» con movilidad e inconstancia: la práctica nos demuestra que cuanto menos cargados nos desplazamos, tanto más rápido será nuestro avance.

Estas razones justifican que consideremos que la «fluidez» o la «liquidez» son metáforas adecuadas para aprehender la naturaleza de la fase actual —en muchos sentidos *nueva*— de la historia de la modernidad.

Acepto que esta proposición pueda hacer vacilar a cualquiera que esté familiarizado con el «discurso de la modernidad» y con el vocabulario empleado habitualmente para narrar la historia moderna. ¿Acaso la modernidad no fue desde el principio un «proceso de licuefacción»? ¿Acaso «derretir los sólidos» no fue siempre su principal pasatiempo y su mayor logro? En otras palabras, ¿acaso la modernidad no ha sido «fluida» desde el principio?

Estas y otras objeciones son justificadas, y parecerán más justificadas aun cuando recordemos que la famosa expresión «derretir los sólidos», acuñada hace un siglo y medio por los autores del *Manifiesto comunista*, se refería al tratamiento con que el confiado y exuberante espíritu moderno aludía a una sociedad que encontraba demasiado estancada para su gusto y demasiado resistente a los cambios ambicionados, ya que todas sus pautas estaban congeladas. Si el «espíritu» era «moderno», lo era en tanto estaba decidido a que la realidad se emancipara de la «mano muerta» de su propia historia... y eso sólo podía lograrse derritiendo los sólidos (es decir, según la definición, disolviendo todo aquello que persiste en el tiempo y que es indiferente a su paso e inmune a su fluir). Esa intención requería, a su vez, la «profanación de lo sagrado»: la desautorización y la negación del pasado, y primordialmente de la «tradición» —es decir, el sedimento y el residuo del pasado en el presente—. Por lo tanto, requería asimismo la destrucción de la armadura protectora forjada por las convicciones y lealtades que permitía a los sólidos resistirse

a la «licuefacción».

Recordemos, sin embargo, que todo esto no debía llevarse a cabo para acabar con los sólidos definitivamente ni para liberar al nuevo mundo de ellos para siempre, sino para hacer espacio a *nuevos y mejores sólidos*; para reemplazar el conjunto heredado de sólidos defectuosos y deficientes por otro, mejor o incluso perfecto, y por eso mismo inalterable. Al leer el *Ancien Régime* [*El Antiguo Régimen y la Revolución*] de De Tocqueville, podríamos preguntarnos además hasta qué punto esos «sólidos» no estaban de antemano resentidos, condenados y destinados a la licuefacción, ya que se habían oxidado y enmohecido, tomándose frágiles y poco confiables. Los tiempos modernos encontraron a los sólidos premodernos en un estado bastante avanzado de desintegración; y uno de los motivos más poderosos que estimulaba su disolución era el deseo de descubrir o inventar sólidos cuya solidez fuera —por una vez— *duradera*, una solidez en la que se pudiera confiar y de la que se pudiera depender, volviendo al mundo predecible y controlable.

Los primeros sólidos que debían disolverse y las primeras pautas sagradas que debían profanarse eran las lealtades tradicionales, los derechos y obligaciones acostumbrados que ataban de pies y manos, obstaculizaban los movimientos y constreñían la iniciativa. Para encarar seriamente la tarea de construir un nuevo orden (¡verdaderamente sólido!), era necesario deshacerse del lastre que el viejo orden imponía a los constructores. «Derretir los sólidos» significaba, primordialmente, desprenderse de las obligaciones «irrelevantes» que se interponían en el camino de un cálculo racional de los efectos; tal como lo expresara Max Weber, liberar la iniciativa comercial de los grilletes de las obligaciones domésticas y de la densa trama de los deberes éticos; o, según Thomas Carlyle, de todos los vínculos que condicionan la reciprocidad humana y la mutua responsabilidad, conservar tan sólo el «nexo del dinero». A la vez, esa clase de «disolución de los sólidos» destrababa toda la compleja trama de las relaciones sociales, dejándola desnuda, desprotegida, desarmada y expuesta, incapaz de resistirse a las reglas del juego y a los criterios de racionalidad inspirados y moldeados por el comercio, y menos capaz aun de competir con ellos de manera efectiva.

Esa fatal desaparición dejó el campo libre a la invasión y al dominio de (como dijo Weber) la racionalidad instrumental, o (como lo articuló Marx) del rol determinante de la economía: las «bases» de la vida social infundieron a todos los otros ámbitos de la vida el *status* de «superestructura» —es decir, un artefacto de esas «bases» cuya única función era contribuir a su funcionamiento aceitado y constante—. La disolución de los sólidos condujo a una progresiva emancipación de la economía de sus tradicionales ataduras políticas, éticas y culturales. Sedimentó un nuevo orden, definido primariamente en términos económicos. Ese nuevo orden debía ser más «sólido» que los órdenes que reemplazaba, porque —a diferencia de ellos— era inmune a los embates de cualquier acción que no fuera económica. Casi todos los poderes políticos o morales capaces de trastocar o reformar ese nuevo orden

habían sido destruidos o incapacitados, por debilidad, para esa tarea. Y no porque el orden económico, una vez establecido, hubiera colonizado, reeducado y convertido a su gusto el resto de la vida social, sino porque ese orden llegó a dominar la totalidad de la vida humana, volviendo irrelevante e inefectivo todo aspecto de la vida que no contribuyera a su incesante y continua reproducción.

Esa etapa de la carrera de la modernidad ha sido bien descripta por Claus Offe (en «The utopia of the zero option», publicado por primera vez en 1987 en *Praxis International*): las sociedades complejas «se han vuelto tan rígidas que el mero intento de renovar o pensar normativamente su “orden” —es decir, la naturaleza de la coordinación de los procesos que se producen en ellas— está virtualmente obturado en función de su futilidad práctica y, por lo tanto, de su inutilidad esencial». Por libres y volátiles que sean, individual o grupalmente, los «subsistemas» de ese orden se encuentran interrelacionados de manera «rígida, fatal y sin ninguna posibilidad de libre elección». El orden general de las cosas no admite opciones; ni siquiera está claro cuáles podrían ser esas opciones, y aun menos claro cómo podría hacerse real alguna opción viable, en el improbable caso de que la vida social fuera capaz de concebirla y gestarla. Entre el orden dominante y cada una de las agencias, vehículos y estratagemas de cualquier acción efectiva se abre una brecha —un abismo cada vez más infranqueable, y sin ningún puente a la vista—.

A diferencia de la mayoría de los casos distópicos, este efecto no ha sido consecuencia de un gobierno dictatorial, de la subordinación, la opresión o la esclavitud; tampoco ha sido consecuencia de la «colonización» de la esfera privada por parte del «sistema». Más bien todo lo contrario: la situación actual emergió de la disolución radical de aquellas amarras acusadas —justa o injustamente— de limitar la libertad individual de elegir y de actuar. *La rigidez del orden es el artefacto y el sedimento de la libertad de los agentes humanos*. Esa rigidez es el producto general de «perder los frenos»: de la desregulación, la liberalización, la «flexibilización», la creciente fluidez, la liberación de los mercados financieros, laboral e inmobiliario, la disminución de las cargas impositivas, etc. (como señalara Offe en «Binding, shackles, brakes», publicado por primera vez en 1987); o (citando a Richard Sennett en *Flesh and Stone [Carne y piedra]*), de las técnicas de «velocidad, huida, pasividad» —en otras palabras, técnicas que permiten que el sistema y los agentes libres no se comprometan entre sí, que se eludan en vez de reunirse—. Si ha pasado la época de las revoluciones sistémicas, es porque no existen edificios para alojar las oficinas del sistema, que podrían ser invadidas y capturadas por los revolucionarios; y también porque resulta extraordinariamente difícil, e incluso imposible, imaginar qué podrían hacer los vencedores, una vez dentro de esos edificios (si es que primero los hubieran encontrado), para revertir la situación y poner fin al malestar que los impulsó a rebelarse. Resulta evidente la escasez de esos potenciales revolucionarios, de gente capaz de articular el deseo de cambiar su situación individual como parte del proyecto de cambiar el orden de la sociedad.

La tarea de construir un nuevo orden mejor para reemplazar al viejo y defectuoso no forma parte de ninguna agenda actual —al menos no de la agenda donde supuestamente se sitúa la acción política—. La «disolución de los sólidos», el rasgo permanente de la modernidad, ha adquirido por lo tanto un nuevo significado, y sobre todo ha sido redirigida hacia un nuevo blanco: uno de los efectos más importantes de ese cambio de dirección ha sido la disolución de las fuerzas que podrían mantener el tema del orden y del sistema dentro de la agenda política. Los sólidos que han sido sometidos a la disolución, y que se están derritiendo en este momento, el momento de la modernidad fluida, son los vínculos entre las elecciones individuales y los proyectos y las acciones colectivos —las estructuras de comunicación y coordinación entre las políticas de vida individuales y las acciones políticas colectivas—.

En una entrevista concedida a Jonathan Rutherford el 3 de febrero de 1999, Ulrich Beck (quien hace pocos años acuñó el término «segunda modernidad» para connotar la fase en que la modernidad «volvió sobre sí misma», la época de la *soi-disant* «modernización de la modernidad») habla de «categorías zombis» y de «instituciones zombis», que están «muertas y todavía vivas». Nombra la familia, la clase y el vecindario como ejemplos ilustrativos de este nuevo fenómeno. La familia, por ejemplo:

¿Qué es una familia en la actualidad? ¿Qué significa? Por supuesto, hay niños, mis niños, nuestros niños. Pero hasta la progenitura, el núcleo de la vida familiar, ha empezado a desintegrarse con el divorcio [...] Abuelas y abuelos son incluidos y excluidos sin recursos para participar en las decisiones de sus hijos e hijas. Desde el punto de vista de los nietos, el significado de los abuelos debe determinarse por medio de decisiones y elecciones individuales.

Lo que se está produciendo hoy es, por así decirlo, una redistribución y una reasignación de los «poderes de disolución» de la modernidad. Al principio, esos poderes afectaban las instituciones existentes, los marcos que circunscribían los campos de acciones y elecciones posibles, como los patrimonios heredados, con su asignación obligatoria, no por gusto. Las configuraciones, las constelaciones, las estructuras de dependencia e interacción fueron arrojadas en el interior del crisol, para ser fundidas y después remodeladas: esa fue la fase de «romper el molde» en la historia de la transgresora, ilimitada, erosiva modernidad. No obstante, los individuos podían ser excusados por no haberlo advertido: tuvieron que enfrentarse a pautas y configuraciones que, aunque «nuevas y mejores», seguían siendo tan rígidas e inflexibles como antes.

Por cierto, todos los moldes que se rompieron fueron reemplazados por otros; la gente fue liberada de sus viejas celdas sólo para ser censurada y reprendida si no lograba situarse —por medio de un esfuerzo dedicado, continuo y de por vida— en los nichos confeccionados por el nuevo orden: en las *clases*, los marcos que (tan inflexiblemente como los ya disueltos *estamentos*) encuadraban la totalidad de las condiciones y perspectivas vitales, y condicionaban el alcance de los proyectos y estrategias de vida. Los individuos debían dedicarse a la tarea de usar su nueva

libertad para encontrar el nicho apropiado y establecerse en él, siguiendo fielmente las reglas y modalidades de conducta correctas y adecuadas a esa ubicación.

Sin embargo, esos códigos y conductas que uno podía elegir como puntos de orientación estables, y por los cuales era posible guiarse, escasean cada vez más en la actualidad. Eso no implica que nuestros contemporáneos sólo estén guiados por su propia imaginación, ni que puedan decidir a voluntad cómo construir un modelo de vida ni que ya no dependan de la sociedad para conseguir los materiales de construcción o planos autorizados. Pero sí implica que, en este momento, salimos de la época de los «grupos de referencia» preasignados para desplazarnos hacia una era de «comparación universal» en la que el destino de la labor de construcción individual está endémica e irremediabilmente indefinido, no dado de antemano, y tiende a pasar por numerosos y profundos cambios antes de alcanzar su único final verdadero: el final de la vida del individuo.

En la actualidad, las pautas y configuraciones ya no están «determinadas», y no resultan «autoevidentes» de ningún modo; hay demasiadas, chocan entre sí y sus mandatos se contradicen, de manera que cada una de esas pautas y configuraciones ha sido despojada de su poder coercitivo o estimulante. Y, además, su naturaleza ha cambiado, por lo cual han sido reclasificadas en consecuencia: como ítem del inventario de tareas individuales. En vez de preceder a la política de vida y de encuadrar su curso futuro, deben seguirla (derivar de ella), y reformarse y remodelarse según los cambios y giros que esa política de vida experimente. El poder de licuefacción se ha desplazado del «sistema» a la «sociedad», de la «política» a las «políticas de vida»... o ha descendido del «macronivel» al «micronivel» de la cohabitación social.

Como resultado, la nuestra es una versión privatizada de la modernidad, en la que el peso de la construcción de pautas y la responsabilidad del fracaso caen primordialmente sobre los hombros del individuo. La licuefacción debe aplicarse ahora a las pautas de dependencia e interacción, porque les ha tocado el turno. Esas pautas son maleables hasta un punto jamás experimentado ni imaginado por las generaciones anteriores, ya que, como todos los fluidos, no conservan mucho tiempo su forma. Darles forma es más fácil que mantenerlas en forma. Los sólidos son moldeados una sola vez. Mantener la forma de los fluidos requiere muchísima atención, vigilancia constante y un esfuerzo perpetuo... e incluso en ese caso el éxito no es, ni mucho menos, previsible.

Sería imprudente negar o menospreciar el profundo cambio que el advenimiento de la «modernidad fluida» ha impuesto a la condición humana. El hecho de que la estructura sistémica se haya vuelto remota e inalcanzable, combinado con el estado fluido y desestructurado del encuadre de la política de vida, ha cambiado la condición humana de modo radical y exige repensar los viejos conceptos que solían enmarcar su discurso narrativo. Como zombis, esos conceptos están hoy vivos y muertos al mismo tiempo. La pregunta es si su resurrección —aun en una nueva forma o encarnación—

es factible; o, si no lo es, cómo disponer para ellos un funeral y una sepultura decentes.

Este libro está dedicado a esa pregunta. Hemos elegido examinar cinco conceptos básicos en torno de los cuales ha girado la narrativa ortodoxa de la condición humana: emancipación, individualidad, tiempo/espacio, trabajo y comunidad. Se han explorado (aunque de manera muy fragmentaria y preliminar) sucesivos avatares de sus significados y aplicaciones prácticas, con la esperanza de salvar a los niños del diluvio de aguas contaminadas.

La modernidad significa muchas cosas, y su advenimiento y su avance pueden evaluarse empleando diferentes parámetros. Sin embargo, un rasgo de la vida moderna y de sus puestas en escena sobresale particularmente, como «diferencia que hace toda la diferencia», como atributo crucial del que derivan todas las demás características. Ese atributo es el cambio en la relación entre espacio y tiempo.

La modernidad empieza cuando el espacio y el tiempo se separan de la práctica vital y entre sí, y pueden ser teorizados como categorías de estrategia y acción mutuamente independientes, cuando dejan de ser —como solían serlo en los siglos premodernos— aspectos entrelazados y apenas discernibles de la experiencia viva, unidos por una relación de correspondencia estable y aparentemente invulnerable. En la modernidad, el tiempo tiene *historia*, gracias a su «capacidad de contención» que se amplía permanentemente: la prolongación de los tramos de espacio que las unidades de tiempo permiten «pasar», «cruzar», «cubrir»... o *conquistar*. El tiempo adquiere historia cuando la velocidad de movimiento a través del espacio (a diferencia del espacio eminentemente inflexible, que no puede ser ampliado ni reducido) se convierte en una cuestión de ingenio, imaginación y recursos humanos.

La idea misma de velocidad (y aun más conspicuamente, de aceleración), referida a la relación entre tiempo y espacio, *supone* su variabilidad, y sería difícil que tuviera algún sentido si esa relación no fuera cambiante, si fuera un atributo de la realidad inhumana y prehumana en vez de estar condicionada a la inventiva y la determinación humanas, y si no hubiera trascendido el estrecho espectro de variaciones a las que los instrumentos naturales de movilidad —los miembros inferiores, humanos o equinos— solían reducir los movimientos de los cuerpos premodernos. Cuando la distancia recorrida en una unidad de tiempo pasó a depender de la tecnología, de los medios de transporte artificiales existentes, los límites heredados de la velocidad de movimiento pudieron transgredirse. Sólo el cielo (o, como se reveló más tarde, la velocidad de la luz) empezó a ser el límite, y la modernidad fue un esfuerzo constante, imparable y acelerado por alcanzarlo.

Gracias a sus recientemente adquiridas flexibilidad y capacidad de expansión, el tiempo moderno se ha convertido, primordialmente, en el arma para la conquista del espacio. En la lucha moderna entre espacio y tiempo, el espacio era el aspecto sólido

y estólido, pesado e inerte, capaz de entablar solamente una guerra defensiva, de trincheras... y ser un obstáculo para las flexibles embestidas del tiempo. El tiempo era el bando activo y dinámico del combate, el bando siempre a la ofensiva: la fuerza invasora, conquistadora y colonizadora. Durante la modernidad, la velocidad de movimiento y el acceso a medios de movilidad más rápidos ascendieron hasta llegar a ser el principal instrumento de poder y dominación.

Michel Foucault usó el diseño del panóptico de Jeremy Bentham como archimetáfora del poder moderno. En el panóptico, los internos estaban inmovilizados e impedidos de cualquier movimiento, confinados dentro de gruesos muros y murallas custodiados, y atados a sus camas, celdas o bancos de trabajo. No podían moverse porque estaban vigilados; debían permanecer en todo momento en sus sitios asignados porque no sabían, ni tenían manera de saber, dónde se encontraban sus vigilantes, que tenían libertad de movimiento. La facilidad y la disponibilidad de movimiento de los guardias eran garantía de dominación; la «inmovilidad» de los internos era muy segura, la más difícil de romper entre todas las ataduras que condicionaban su subordinación. El dominio del tiempo era el secreto del poder de los jefes... y tanto la inmovilización de sus subordinados en el espacio mediante la negación del derecho a moverse como la rutinización del ritmo temporal impuesto eran las principales estrategias del ejercicio del poder. La pirámide de poder estaba construida sobre la base de la velocidad, el acceso a los medios de transporte y la subsiguiente libertad de movimientos.

El panóptico era un modelo de confrontación entre los dos lados de la relación de poder. Las estrategias de los jefes —salvaguardar la propia volatilidad y rutinizar el flujo de tiempo de sus subordinados— se fusionaron. Pero existía cierta tensión entre ambas tareas. La segunda tarea ponía límites a la primera: ataba a los «rutinizadores» al lugar en el cual habían sido confinados los objetos de esa rutinización temporal. Los «rutinizadores» no tenían una verdadera y pieria libertad de movimientos: era imposible considerar la opción de que pudiera haber «amos ausentes».

El panóptico tiene además otras desventajas. Es una estrategia costosa: conquistar el espacio y dominarlo, así como mantener a los residentes en el lugar vigilado, implica una gran variedad de tareas administrativas engorrosas y caras. Hay que construir y mantener edificios, contratar y pagar a vigilantes profesionales, atender y abastecer la supervivencia y la capacidad laboral de los internos. Finalmente, administrar significa, de una u otra manera, responsabilizarse del bienestar general del lugar, aunque sólo sea en nombre del propio interés... y la responsabilidad significa estar atado al lugar. Requiere presencia y confrontación, al menos bajo la forma de presiones y roces constantes.

Lo que induce a tantos teóricos a hablar del «fin de la historia», de posmodernidad, de «segunda modernidad» y «sobremodernidad», o articular la intuición de un cambio radical en la cohabitación humana y en las condiciones sociales que restringen actualmente a las políticas de vida, es el hecho de que el largo

esfuerzo por acelerar la velocidad del movimiento ha llegado ya a su «límite natural». El poder puede moverse con la velocidad de la señal electrónica; así, el tiempo requerido para el movimiento de sus ingredientes esenciales se ha reducido a la instantaneidad. En la práctica, el poder se ha vuelto verdaderamente *extraterritorial*, y ya no está atado, ni siquiera detenido, por la resistencia del espacio (el advenimiento de los teléfonos celulares puede funcionar como el definitivo «golpe fatal» a la dependencia del espacio: ni siquiera es necesario acceder a una boca telefónica para poder dar una orden y controlar sus efectos. Ya no importa dónde pueda estar el que emite la orden —la distinción entre «cerca» y «lejos», o entre lo civilizado y lo salvaje, ha sido prácticamente cancelada—). Este hecho confiere a los poseedores de poder una oportunidad sin precedentes: la de prescindir de los aspectos más irritantes de la técnica panóptica del poder. La etapa actual de la historia de la modernidad —sea lo que fuere por añadidura— es, sobre todo, *pospanóptica*. En el panóptico lo que importaba era que supuestamente las personas a cargo estaban siempre «allí», cerca, en la torre de control. En las relaciones de poder pospanópticas, lo que importa es que la gente que maneja el poder del que depende el destino de los socios menos volátiles de la relación puede ponerse en cualquier momento fuera de alcance... y volverse absolutamente inaccesible.

El fin del panóptico augura *el fin de la era del compromiso mutuo*: entre supervisores y supervisados, trabajo y capital, líderes y seguidores, ejércitos en guerra. La principal técnica de poder es ahora la huida, el escurrimiento, la elisión, la capacidad de evitar, el rechazo concreto de cualquier confinamiento territorial y de sus engorrosos corolarios de construcción y mantenimiento de un orden, de la responsabilidad por sus consecuencias y de la necesidad de afrontar sus costos.

Esta nueva técnica de poder ha sido ilustrada vívidamente por las estrategias empleadas durante la Guerra del Golfo y la de Yugoslavia. En la conducción de la guerra, la reticencia a desplegar fuerzas terrestres fue notable; a pesar de lo que dijeran las explicaciones oficiales, esa reticencia no era producto solamente del publicitado síndrome de «protección de los cuerpos». El combate directo en el campo de batalla no fue evitado meramente por su posible efecto adverso sobre la política doméstica, sino también (y tal vez principalmente) porque era inútil por completo e incluso contraproducente para los propósitos de la guerra. Después de todo, la conquista del territorio, con todas sus consecuencias administrativas y gerenciales, no sólo estaba ausente de la lista de objetivos bélicos, sino que era algo que debía evitarse por todos los medios y que era considerado con repugnancia como otra clase de «daño colateral» que, en esta oportunidad, agredía a la fuerza de ataque.

Los bombardeos realizados por medio de casi invisibles aviones de combate y misiles «inteligentes» —lanzados por sorpresa, salidos de la nada y capaces de desaparecer inmediatamente— reemplazaron las invasiones territoriales de las tropas de infantería y el esfuerzo por despojar al enemigo de su territorio, apoderándose de la tierra controlada y administrada por el adversario. Los atacantes ya no deseaban

para nada ser «los últimos en el campo de batalla» después de que el enemigo huyera o fuera exterminado. La fuerza militar y su estrategia bélica de «golpear y huir» prefiguraron, anunciaron y encarnaron aquello que realmente estaba en juego en el nuevo tipo de guerra de la época de la modernidad líquida: ya no la conquista de un nuevo territorio, sino la demolición de los muros que impedían el flujo de los nuevos poderes globales fluidos; sacarle de la cabeza al enemigo todo deseo de establecer sus propias reglas para abrir de ese modo un espacio —hasta entonces amurallado e inaccesible— para la operación de otras armas (no militares) del poder. Se podría decir (parafraseando la fórmula clásica de Clausewitz) que la guerra de hoy se parece cada vez más a «la promoción del libre comercio mundial por otros medios».

Recientemente, Jim MacLaughlin nos ha recordado (en *Sociology*, 1/99) que el advenimiento de la era moderna significó, entre otras cosas, el ataque consistente y sistemático de los «establecidos», convertidos al modo de vida sedentario, contra los pueblos y los estilos de vida nómades, completamente adversos a las preocupaciones territoriales y fronterizas del emergente Estado moderno. En el siglo XIV, Ibn Khaldoun podía cantar sus alabanzas del nomadismo, que hace que los pueblos «se acerquen más a la bondad que los sedentarios porque [...] están más alejados de los malos hábitos que han infectado los corazones sedentarios», pero la febril construcción de naciones y estados-nación que se desencadenó poco tiempo después en toda Europa puso el «suelo» muy por encima de la «sangre» al sentar las bases del nuevo orden legislado, que codificaba los derechos y deberes de los ciudadanos. Los nómades, que menospreciaban las preocupaciones territoriales de los legisladores y que ignoraban absolutamente sus fanáticos esfuerzos por establecer fronteras, fueron presentados como los peores villanos de la guerra santa entablada en nombre del progreso y de la civilización. Los modernos «cronopolíticos» no sólo los consideraron seres inferiores y primitivos, «subdesarrollados» que necesitaban ser reformados e ilustrados, sino también retrógrados que sufrían «retraso cultural», que se encontraban en los peldaños más bajos de la escala evolutiva y que eran, por añadidura, imperdonablemente necios por su reticencia a seguir «el esquema universal de desarrollo».

Durante toda la etapa sólida de la era moderna, los hábitos nómades fueron mal considerados. La ciudadanía iba de la mano con el sedentarismo, y la falta de un «domicilio fijo» o la no pertenencia a un «Estado» implicaba la exclusión de la comunidad respetuosa de la ley y protegida por ella, y con frecuencia condenaba a los infractores a la discriminación legal, cuando no al enjuiciamiento. Aunque ese trato todavía se aplica a la «subclase» de los sin techo, que son sometidos a las viejas técnicas de control panóptico (técnicas que ya no se emplean para integrar y disciplinar a la mayoría de la población), la época de la superioridad incondicional del sedentarismo sobre el nomadismo y del dominio de lo sedentario sobre lo nómade tiende a finalizar. Estamos asistiendo a la venganza del nomadismo contra el principio de la territorialidad y el sedentarismo. En la etapa fluida de la modernidad,

la mayoría sedentaria es gobernada por una elite nómade y extraterritorial. Mantener los caminos libres para el tráfico nómade y eliminar los pocos puntos de control fronterizo que quedan se ha convertido en el metaobjetivo de la política, y también de las guerras que, tal como lo expresara Clausewitz, son solamente «la expansión de la política por otros medios».

La elite global contemporánea sigue el esquema de los antiguos «amos ausentes». Puede gobernar sin cargarse con las tareas administrativas, gerenciales o bélicas y, por añadidura, también puede evitar la misión de «esclarecer», «reformular las costumbres», «levantar la moral», «civilizar» y cualquier cruzada cultural. El compromiso activo con la vida de las poblaciones subordinadas ha dejado de ser necesario (por el contrario, se lo evita por ser costoso sin razón alguna y poco efectivo), y por lo tanto lo «grande» no sólo ha dejado de ser «mejor», sino que ha perdido cualquier sentido racional. Lo pequeño, lo liviano, lo más portable significa ahora mejora y «progreso». Viajar liviano, en vez de aferrarse a cosas consideradas confiables y sólidas —por su gran peso, solidez e inflexible capacidad de resistencia—, es ahora el mayor bien y símbolo de poder.

Aferrarse al suelo no es tan importante si ese suelo puede ser alcanzado y abandonado a voluntad, en poco o en casi ningún tiempo. Por otro lado, aferrarse demasiado, cargándose de compromisos mutuamente inquebrantables, puede resultar positivamente perjudicial, mientras las nuevas oportunidades aparecen en cualquier otra parte. Es comprensible que Rockefeller haya querido que sus fábricas, ferrocarriles y pozos petroleros fueran grandes y robustos, para poseerlos durante mucho mucho tiempo (para toda la eternidad, si medimos el tiempo según la duración de la vida humana o de la familia). Sin embargo, Bill Gates se separa sin pena de posesiones que ayer lo enorgullecían: hoy, lo que da ganancias es la desenfrenada velocidad de circulación, reciclado, envejecimiento, descarte y reemplazo —no la durabilidad ni la duradera confiabilidad del producto—. En una notable inversión de la tradición de más de un milenio, los encumbrados y poderosos de hoy son quienes rechazan y evitan lo durable y celebran lo efímero, mientras los que ocupan el lugar más bajo —contra todo lo esperable— luchan desesperadamente para lograr que sus frágiles, vulnerables y efímeras posesiones duren más y les rindan servicios duraderos. Los encumbrados y los menos favorecidos se encuentran hoy en lados opuestos de las grandes liquidaciones y en las ventas de autos usados.

La desintegración de la trama social y el desmoronamiento de las agencias de acción colectiva suelen señalarse con gran ansiedad y justificarse como «efecto colateral» anticipado de la nueva levedad y fluidez de un poder cada vez más móvil, escurridizo, cambiante, evasivo y fugitivo. Pero la desintegración social es tanto una afección como un resultado de la nueva técnica del poder; que emplea como principales instrumentos el descompromiso y el arte de la huida. Para que el poder

fluya, el mundo debe estar libre de trabas, barreras, fronteras fortificadas y controles. Cualquier trama densa de nexos sociales, y particularmente una red estrecha con base territorial, implica un obstáculo que debe ser eliminado. Los poderes globales están abocados al desmantelamiento de esas redes, en nombre de una mayor y constante fluidez, que es la fuente principal de su fuerza y la garantía de su invencibilidad. Y el derrumbe, la fragilidad, la vulnerabilidad, la transitoriedad y la precariedad de los vínculos y redes humanos permiten que esos poderes puedan actuar.

Si estas tendencias mezcladas se desarrollaran sin obstáculos, hombres y mujeres serían remodelados siguiendo la estructura del mol electrónico, esa orgullosa invención de los primeros años de la cibernética que fue aclamada como un presagio de los años futuros: un enchufe portátil, moviéndose por todas partes, buscando desesperadamente tomacorrientes donde conectarse. Pero en la época que auguran los teléfonos celulares, es probable que los enchufes sean declarados obsoletos y de mal gusto, y que tengan cada vez menos calidad y poca oferta. Ya ahora, muchos abastecedores de energía eléctrica enumeran las ventajas de conectarse a sus redes y rivalizan por el favor de los buscadores de enchufes. Pero a largo plazo (sea cual fuere el significado que «a largo plazo» pueda tener en la era de la instantaneidad) lo más probable es que los enchufes desaparezcan y sean reemplazados por baterías descartables que venderán los kioscos de todos los aeropuertos y todas las estaciones de servicio de autopistas y caminos rurales.

Parece una diotopía hecha a la medida de la modernidad líquida... adecuada para reemplazar los temores consignados en las pesadillas al estilo Orwell y Huxley.

Junio de 1999.

La modernidad como historia del tiempo

Cuando yo era niño (y eso ocurrió en otro tiempo y en otro espacio), era común escuchar la pregunta «¿a cuánto queda este lugar de aquel otro?», y la respuesta era: «a una hora, o menos, si uno camina rápido». Y en una época muy anterior a la de mi infancia, la respuesta, supongo, hubiera sido: «si parte ahora, llegará allí alrededor del mediodía». En la actualidad, se pueden escuchar ocasionalmente respuestas similares. Pero normalmente estarán precedidas por un pedido de especificación: «¿tiene auto, o irá a pie?».

«Lejos» y «largo tiempo», así como «cerca» y «poco tiempo», solían significar casi lo mismo: cuánto esfuerzo implicaría para un ser humano recorrer cierta distancia... ya fuera caminando, arando o cosechando. Si se les pedía a las personas que explicaran qué querían decir con «espacio» y «tiempo», seguramente decían que el «espacio» es lo que uno puede recorrer en un determinado tiempo, mientras que el «tiempo» es lo que se necesita para recorrerlo. Pero si nadie les pedía explicación, difícilmente se abocaran a expresar esas definiciones. ¿Por qué habrían de hacerlo? Uno entiende bien las cosas de la vida cotidiana mientras nadie le pida una definición, y si nadie la requiere, uno no necesita definirlas. La manera en que se entendían las cosas que ahora tendemos a llamar «espacio» y «tiempo» no era solamente satisfactoria sino tan precisa como era necesario, mientras fueran los humanos, los bueyes o los caballos —el *software*— quienes tuvieran que hacer el esfuerzo y establecer sus límites. Un par de piernas podía ser distinto de otro, pero el reemplazo de uno por el otro no hacía una diferencia que pudiera justificar la aplicación de otra medida que no fuera la capacidad de los músculos humanos.

En los tiempos olímpicos de Grecia nadie pensaba en categorías o récords olímpicos, por no hablar de romper esos récords. Hizo falta la invención de algo diferente de los músculos humanos o animales para que existieran esas ideas y para que se concibiera y se llevara a la práctica la decisión de asignar importancia a las diferencias de la capacidad de desplazamiento de los diversos individuos —es decir, para que terminara la *prehistoria* del tiempo y empezara la *historia* del tiempo—. La historia del tiempo comenzó con la modernidad. Por cierto, la modernidad es, aparte de otras cosas y tal vez por encima de todas ellas, *la historia del tiempo*: la modernidad es el tiempo en el que el tiempo tiene historia.

Si exploramos los libros de historia buscando la razón por la que el espacio y el tiempo, antes fundidos en las labores vitales humanas, se han separado y distanciado en el pensamiento y la praxis humanos, encontraremos heroicas historias de los descubrimientos realizados por los caballeros andantes de la razón —filósofos intrépidos y científicos valerosos—. Encontramos astrónomos que midieron las distancias y las velocidades de los cuerpos celestes, vemos a Isaac Newton calculando las relaciones exactas entre la aceleración y la distancia recorrida por el «cuerpo físico» y los penosos esfuerzos por expresar todo eso en números —las más

abstractas y objetivas medidas imaginables—, o a Immanuel Kant, suficientemente impresionado por todos esos logros como para clasificar el espacio y el tiempo como dos categorías trascendentalmente diferentes y mutuamente independientes de la cognición humana. Y sin embargo, por justificado que sea el alegato de los filósofos, su intención de pensar *subspecie æternitatis* es siempre una parte de la infinitud y la eternidad —la parte finita y al alcance de la práctica humana—, la que proporciona la «base epistemológica» para la reflexión científica y filosófica y la materia empírica capaz de ser transformada en verdades atemporales. De hecho, esta limitación distingue a los grandes pensadores de los que han pasado a la historia como fantasiosos, creadores de mitos, poetas y otros soñadores. Así, algo debe haberles ocurrido al rango y a la capacidad de la práctica humana para que los filósofos se hayan dedicado a reflexionar sobre el espacio y el tiempo.

Ese «algo» es, podemos suponer, la construcción de vehículos capaces de desplazarse más rápido que las piernas de los humanos o las patas de los animales, y que, a diferencia de los humanos y los animales, podían volverse cada vez más veloces, de modo que el recorrido de distancias cada vez más largas podía insumir cada vez menos tiempo. Cuando aparecieron esos medios de transporte no-humanos y no-animales, el tiempo necesario para viajar dejó de ser el rasgo característico de la distancia y del *software*, y se transformó, en cambio, en el atributo de la técnica de viajar. El tiempo se ha convertido en el problema del *hardware* que los humanos eran capaces de inventar, construir, usar y controlar, no del inflexible *software* ni tampoco de los caprichosos poderes del viento o del agua, indiferentes a la manipulación humana. Por lo tanto, el tiempo se ha convertido en un factor independiente de las inertes e inmutables dimensiones de la tierra y el mar. El tiempo era diferente del espacio porque, a diferencia del espacio, podía ser alterado y manipulado; convertido en un factor disruptivo, es el cónyuge dinámico de la pareja espacio-tiempo.

Es bien sabido que Benjamin Franklin proclamó que el tiempo es oro; podía hacer esa afirmación con toda confianza, porque ya había definido al hombre como el «animal constructor de herramientas». Resumiendo la experiencia de otros dos siglos, John Fitzgerald Kennedy pudo aconsejar a sus compatriotas, en 1961: «debemos usar el tiempo como herramienta, no como un diván». El tiempo se convirtió en oro una vez que se convirtió en herramienta (¿o arma?) empleada primordialmente para superar la resistencia del espacio, acortar las distancias, despojar al significado de un obstáculo de su connotación de «remoto», ampliar los límites de la ambición humana. Así armado, uno podía abocarse con toda seriedad a la tarea de conquistar el espacio.

Tal vez los reyes podían viajar más cómodos que sus súbditos, y los nobles, mejor que sus siervos, pero, en principio, nadie podía viajar a mayor velocidad que los demás. El *software* nivelaba a los hombres; el *hardware* los diferencia. Estas diferencias (que en nada se parecen a las que derivan de las de la musculatura humana) fueron *resultados* de la acción humana antes de que se convirtieran en condición de su efectividad, y antes de que se emplearan para crear aun más

diferencias y para hacer esas diferencias más profundas e inevitables. En cuanto aparecieron las máquinas de vapor y el motor de combustión interna, la igualdad basada en el *software* tocó a su fin. Ahora alguna gente podía llegar al destino deseado antes que los demás; también podía escapar a las persecuciones y resistirse a ser alcanzada o detenida. El que viajaba más rápido podía reclamar más territorio — y, tras hacerlo, podía controlarlo, dividirlo y supervisarlos, manteniendo a distancia a sus competidores y a los intrusos más allá de sus fronteras—.

Podemos asociar el principio de la edad moderna con diversos cambios en las facetas de la praxis humana, pero la emancipación del tiempo con respecto al espacio, su subordinación a la inventiva y a la capacidad técnica humanas, y su enfrentamiento con el espacio como herramienta de conquista y de apropiación son un momento inicial tan bueno como cualquier otro para empezar a contar. La modernidad nació bajo las estrellas de la aceleración y la conquista de la Tierra, y esas estrellas forman una constelación que contiene toda la información sobre su carácter, conducta y destino. Su lectura sólo requiere un sociólogo entrenado, no un astrólogo.

La relación entre tiempo y espacio sería, a partir de entonces, mutable y dinámica, no predeterminada ni invariable. La «conquista del espacio» llegó a significar máquinas más rápidas. Los movimientos acelerados significaban espacios más grandes, y acelerar los movimientos era la única manera de agrandar el espacio. En este caso, la «expansión espacial» era el nombre del juego, y el espacio era la apuesta: el espacio era el valor; el tiempo, la herramienta. Para maximizar el valor, era necesario afilar la herramienta: gran parte de la «racionalidad instrumental» que, según Max Weber, era el principio operativo de la civilización moderna se concentró en idear modos de realizar tareas con mayor rapidez, eliminando el tiempo «improductivo», inútil, vacío y desperdiciado; o, para decirlo en términos de efecto en vez de medios de acción, se concentró en llenar el espacio con más objetos, agrandando así el espacio que podía ser llenado en un tiempo determinado. En el umbral de la conquista del espacio, René Descartes, mirando hacia el futuro, identificó la existencia con la espacialidad, definiendo todo lo existente de manera material y calificándolo de *res extensa* (como lo observara agudamente Rob Shields, se podría reexpresar el famoso *cogito* de Descartes, sin distorsionar su significado, diciendo «ocupo espacio, por lo tanto existo^[64]»). En un momento en el que la conquista perdió fuerzas y concluyó, Michel de Certeau —mirando hacia el pasado— declaró que el poder dependía del territorio y de las fronteras. (Tim Crosswell resumió recientemente el enfoque de De Certeau: «las armas de los fuertes son [...] la clasificación, la delineación, la división. Los fuertes dependen de la certeza del mapa^[65]»; nótese que todas las armas consignadas son operaciones que se llevan a cabo en el espacio). Se podría decir que la diferencia entre fuertes y débiles es la diferencia entre un territorio conformado en la imagen de un mapa —estrechamente custodiado y controlado— y un territorio abierto a la intrusión, a la reacomodación de

las fronteras y el restablecimiento de los mapas. Al menos, así ha sido durante buena parte de la historia moderna.

De la modernidad pesada a la modernidad liviana

Esa parte de la historia, que ahora llega a su fin, podía denominarse, a falta de un nombre mejor, «la era del *hardware*» o «modernidad *pesada*» —la modernidad obsesionada por el gran tamaño, la modernidad de «lo grande es mejor», o del tipo «el tamaño es poder, el volumen es éxito»—. Esa fue la época del *hardware*, la época de las máquinas pesadas y engorrosas, de los altos muros de las fábricas que rodeaban plantas cada vez más grandes y que ingerían planteles cada vez mayores, de las enormes locomotoras y los gigantescos vapores oceánicos. Conquistar el espacio era la meta suprema... apropiarse de todo lo que uno pudiera y pudiera conservar, marcándolo con todas las señales tangibles de posesión y con carteles de «propiedad privada». El territorio fue una de las mayores obsesiones modernas, su adquisición fue una de sus mayores compulsiones y la protección de las fronteras llegó a convertirse en una de las adicciones modernas más ubicuas, inflexibles y permanentes.

La modernidad pesada fue la época de la conquista territorial. La riqueza y el poder se arraigaban firmemente en la tierra —eran macizos, enormes e inamovibles como los yacimientos de hierro y las minas de carbón—. Los imperios se extendieron hasta los más alejados rincones de la tierra: sólo otros imperios de fuerza igual o superior ponían un límite a la expansión. Todo lo que se extendiera entre los puntos más distantes de los reinos imperiales era considerado tierra de nadie, *espacio vacío*, y el espacio vacío era un estímulo para la acción y un reproche para los ociosos. (La ciencia popular de la época resumía perfectamente el espíritu de los tiempos cuando informaba a los legos que «la Naturaleza no tiene vacío»). Aun más insoportable resultaba la idea de los «sitios en blanco» del globo: islas y archipiélagos de los que todavía nada se sabía, masas de tierra que esperaban ser descubiertas y colonizadas, el interior no hollado de los continentes, los diversos «corazones de las tinieblas» que clamaban por luz. Los exploradores intrépidos eran los héroes de las modernas versiones de las «historias de marineros» de Walter Benjamín, de los sueños infantiles y las nostalgias adultas; vivida con entusiasmo en la partida y colmada de honores tras el regreso, una expedición tras otra vagaba por la jungla o el hielo en busca de una cordillera, lago o meseta todavía ausente de los mapas. También el paraíso moderno, como el Shangri-La de James Hilton, estaba «allá afuera», en algún lugar aún «no descubierto», oculto e inaccesible, más allá de las inexpugnables cadenas montañosas o de los áridos desiertos, al final de una senda nunca recorrida. La aventura y la felicidad, la riqueza y el poder eran conceptos geográficos o «patrimonios de la tierra» —atados a su lugar, inamovibles e intransferibles—. Todo eso requería muros impenetrables, controles estrechos, guardias insomnes y locación secreta. (La base aérea norteamericana desde la que se lanzó el criminal ataque sobre Tokio en 1942, uno de los secretos mejor guardados de la Segunda Guerra Mundial, era apodada «Shangri-La»).

La riqueza y el poder que dependen del tamaño y la calidad del *hardware* tienden a ser lentos, pesados y de movimientos torpes. Están «encarnados» y fijos, atados al acero y el concreto, y se los evalúa según su peso y volumen. Crecen mediante la expansión del lugar que ocupan y se protegen protegiendo ese lugar: el lugar es al mismo tiempo su lecho de cultivo, su fortaleza y su prisión. Daniel Bell describió uno de los más poderosos, envidiados y emulados de esos lugares/lecho de cultivo/fortaleza/prisión: la planta Willow Run de General Motors, situada en Michigan^[66]. La planta ocupaba un terreno de dos tercios por un cuarto de milla. Todos los materiales necesarios para producir autos estaban reunidos bajo un único techo gigante, en una monstruosa jaula. La lógica del poder y la lógica del control se basaban en la estricta división del «adentro» y el «afuera» y en una vigilante defensa del límite entre ambos. Las dos lógicas, fundidas en una, se reunían en la lógica del tamaño, organizada en torno de un precepto: más grande significa más eficiente. En la versión pesada de la modernidad, el progreso implicaba mayor tamaño y expansión espacial.

La rutinización del tiempo mantenía el lugar íntegro, compacto y sometido a una lógica homogénea. (Bell señaló el poder de la rutinización calificando al tiempo de «métrico»).

En la conquista del espacio, el tiempo debía ser flexible y maleable, y sobre todo reductible por medio de la creciente capacidad «devoradora de espacio» de cada unidad: dar la vuelta al mundo en ochenta días era un sueño seductor, pero dar la vuelta al mundo en ocho días lo era muchísimo más. El vuelo sobre el Canal de la Mancha y el vuelo sobre el Atlántico fueron los hitos con los que se medía el progreso. Sin embargo, cuando se trataba de la fortificación del espacio conquistado, de su domesticación y colonización, hacía falta un tiempo rígido, uniforme e inflexible: la clase de tiempo que podía cortarse en tajadas iguales para que encajaran en secuencias monótonas e inalterables. Se «poseía» verdaderamente un espacio cuando se lo controlaba —y el control significaba primordialmente la «domesticación del tiempo», la neutralización de su dinamismo interno: en suma, la uniformidad y coordinación del tiempo—. Era maravilloso y excitante llegar al nacimiento del Nilo antes que otros exploradores, pero un tren que se adelantaba a su horario o las partes de automóviles que llegaban a la línea de montaje antes que otras eran las más terribles pesadillas de la modernidad pesada.

El tiempo rutinizado unía fuerzas con los altos muros de ladrillo coronados con alambre de púas o vidrios rotos y con las puertas estrechamente vigiladas para proteger el lugar de posibles intrusos; también impedía, que todos los que se encontraran dentro del lugar lo abandonaran a voluntad. La «fábrica fordista», el modelo más ambicionado de la racionalidad en la época de la modernidad pesada, era un lugar de encuentro cara a cara, pero también era un tipo de matrimonio —del tipo «hasta que la muerte nos separe»— entre el capital y el trabajo. Era una boda de conveniencia o por necesidad, pero no un matrimonio por amor, aunque se esperaba

que durara «para siempre» (fuera cual fuese el significado en términos de vida individual), y en general así era. Era un matrimonio esencialmente monógamo... para ambos cónyuges. El divorcio estaba fuera de la cuestión. Para bien o para mal, los cónyuges estaban condenados a su mutua compañía; ninguno de ellos podía sobrevivir sin el otro.

El tiempo rutinizado ataba el trabajo al suelo, en tanto la masividad de las fábricas, la pesadez de la maquinaria y, no menos importante, la mano de obra permanente «fijaban» el capital. Ni el capital ni el trabajo deseaban moverse, ni tampoco eran capaces de hacerlo. Como en cualquier otro matrimonio que carece de la válvula de seguridad de un divorcio indoloro, la cohabitación estaba repleta de sonido y de furia, puntuada por violentas erupciones de hostilidad y marcada por una guerra de trincheras menos dramática pero más persistente. Sin embargo, a los plebeyos en ningún momento se les ocurría abandonar la ciudad; los patricios tampoco tenían libertad de hacerlo. El oratorio de Agripa no era necesario para inducirlos a quedarse allí. La intensidad y la perpetuidad del conflicto eran una vívida prueba del destino común. El tiempo congelado de la rutina fabril, junto con los ladrillos y el cemento de los muros de la fábrica, inmovilizaba con tanta eficacia el capital como la mano de obra empleada. No obstante, todo cambió con el advenimiento del capitalismo *software* y la modernidad «liviana». El economista de la Sorbona Daniel Cohen lo resumió así: «quien empieza su carrera en Microsoft no tiene idea de dónde la terminará. Comenzarla en Ford o en Renault significaba, en cambio, tener la certeza casi total de concluirla en el mismo sitio^[67]».

No estoy seguro de que en ambos casos descritos por Cohen sea legítimo el empleo del término «carrera». Esa palabra evoca una trayectoria establecida, semejante a la «carrera hacia la titularidad» de las universidades estadounidenses, con una secuencia de etapas marcadas anticipadamente y acompañadas por ciertas condiciones bastante claras de ingreso y reglas de admisión. La «trayectoria de la carrera» tiende a estar modelada por una coordinación de presiones de espacio y de tiempo. Lo que les ocurre a los empleados de Microsoft o a los empleados de sus incontables imitadores —donde toda la preocupación de los gerentes apunta a lograr «formas organizativas más laxas que puedan acompañar el flujo» y donde la organización empresarial es considerada un intento permanente de «crear una isla de adaptabilidad superior» dentro de un mundo «múltiple, complejo y acelerado, y, por lo tanto, “ambiguo”, “difuso” o “plástico^[68]”— milita en contra de las estructuras durables y especialmente en contra de las estructuras con expectativas de una vida laboral que insuma toda la vida útil del trabajador. En estas condiciones, la idea de «carrera» resulta nebulosa y fuera de lugar.

Sin embargo, esta diferencia es una mera disputa verbal. Sea o no correcto el empleo de los términos, lo fundamental es que la comparación de Cohen capta certeramente el cambio de la historia moderna del tiempo y alude al impacto que está empezando a ejercer sobre la condición existencial humana. El cambio en cuestión es

la nueva irrelevancia del espacio, disfrazado como aniquilación del tiempo. En el universo *software* de los viajes a la velocidad de la luz, el espacio puede recorrerse, literalmente, «en una fracción de tiempo»; las diferencias entre «lejos» y «aquí nomás» desaparecen. El espacio ya no limita la acción ni sus efectos, y cuenta muy poco o nada en absoluto. Ha perdido su «valor estratégico», como dirían los expertos militares.

Todos los valores, como observara Georg Simmel, son «valiosos» solamente mientras se consigan «renunciando a otros valores»; el «desvío del logro de ciertas cosas» es la causa de que «se los considere valiosos [a los valores]». Sin usar estas mismas palabras, Simmel cuenta la historia del «valor fetiche»: las cosas, escribió Simmel, «valen justo lo que cuestan» y esta circunstancia parece, perversamente, «decir que cuestan lo que valen». Lo que las hace valiosas son los obstáculos que hay que superar para poder apropiarse de ellas, «la tensión de la lucha por conseguirlas^[69]». Si no hace falta tiempo, si no hay que renunciar a él —no hay que «sacrificarlo»— para llegar a los más remotos lugares, los lugares han sido despojados de valor en el sentido simmeliano. Una vez que las distancias pueden recorrerse (y, por lo tanto, se puede actuar sobre partes distantes del espacio) con la velocidad de las señales electrónicas, todas las referencias al tiempo aparecen, como diría Jacques Derrida, *sous rature*. El término «instantaneidad» parece referirse a un movimiento muy rápido y a un lapso muy breve, pero en realidad denota la ausencia de tiempo como factor del acontecimiento y, por consiguiente, su ausencia como elemento en el cálculo del valor. El tiempo ya no es «el desvío hacia el logro», y por eso ya no confiere ningún valor al espacio. La casi instantaneidad de la época del *software* augura la devaluación del espacio.

En la época del *hardware*, de la modernidad pesada, que según los términos de Max Weber era también la época de la racionalidad instrumental, el tiempo era el medio que requería ser cuidadosamente manejado para que los réditos del valor, que eran espaciales, pudieran maximizarse; en la época del *software*, de la modernidad liviana, la eficacia del tiempo como medio de conseguir valor tiende a aproximarse al infinito, con el paradójico efecto de igualar (más bien para abajo) el valor de todas las unidades que conforman el campo de los potenciales objetivos. La pregunta se ha desplazado, pasando de los medios a los fines. Aplicado a la relación tiempo-espacio, esto significa que como todas las partes del espacio pueden alcanzarse en el mismo lapso (es decir, «sin tiempo»), ninguna parte del espacio es privilegiada, ninguna tiene «valor especial». Si es posible acceder a cualquier parte del espacio en cualquier momento, no hay motivos para llegar a ninguna parte en ningún momento en particular, ni motivos para preocuparse por garantizar el derecho de acceso a cualquiera de ellas. Si uno sabe que puede visitar un lugar en el momento en que lo desee, no tiene ningún impulso de visitarlo con frecuencia o de gastar dinero en un pasaje válido de por vida. Y hay menos motivos aun para soportar el gasto de una supervisión y un control perpetuos, de un laborioso y riesgoso cultivo de tierras a las

que se puede acceder y que se pueden abandonar con igual facilidad, siguiendo los vaivenes de los intereses y las «relevancias tópicas».

Los tres estados del capital cultural*

Pierre Bourdieu

La condición de capital cultural se impone en primer lugar como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del éxito “escolar”, es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar, en relación a la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clase. Este punto de partida significa una ruptura con los supuestos inherentes tanto a la visión común que considera el éxito o el fracaso escolar como el resultado de las aptitudes naturales, como a las teorías de “capital humano”.¹

Los economistas tienen el aparente mérito de plantear explícitamente la cuestión de la relación entre las tasas de rendimiento aseguradas por la inversión educativa y la inversión económica (y de su evolución). A pesar de que su medición del rendimiento escolar sólo toma en cuenta las inversiones y las ganancias monetarias (o directamente convertibles en dinero), como los gastos que conllevan los estudios y el equivalente en dinero del tiempo destinado al estudio, no pueden dar cuenta de las partes relativas que los diferentes agentes o clases otorgan a la inversión económica y cultural, porque no toman en cuenta, sistemáticamente, la estructura de oportunidades diferenciales del beneficio que les es prometido por los diferentes mercados, en función del volumen y de la estructura de su patrimonio. (Ver en particular G.S. Becker, *Human Capital*, New York, Columbia University Press, 1964).

Además, al dejar de reubicar las estrategias de inversión escolar en el conjunto de las estrategias educativas y en el sistema de las estrategias de la reproducción, se condenan a dejar escapar, por una paradoja necesaria, la más oculta y la más determinada socialmente de las inversiones educativas, a saber, la *transmisión del capital cultural*.

Sus interrogantes sobre la relación entre la “aptitud” (*ability*) por los estudios y la inversión de estudios, demuestran que ignoran que la “aptitud” o el “don” es también el producto de una inversión en tiempo y capital cultural (*Id.*, p. 63-66). Y se entiende entonces, que al evaluar los beneficios de la inversión escolar, sólo se pueden interrogar sobre la rentabilidad de los gastos educativos para la “sociedad” en su conjunto (*social rate of return*) (*Id.*, p. 121), o sobre la contribución de la educación a la “productividad nacional” (*The social gain of education as measured by its effects on national productivity*) (*Id.*, p.155).

Esta definición, típicamente funcionalista de las funciones de la educación, que ignora la contribución que el sistema de enseñanza aporta a la reproducción de la estructura social, al sancionar la transmisión hereditaria del capital cultural se encuentra de hecho comprometida, desde su origen, con una definición del “capital humano”, la cual a pesar de sus connotaciones “humanistas”, no escapa a un economicismo e ignora que el rendimiento de la acción escolar depende del capital cultural previamente invertido por la familia. Desconoce también que el rendimiento económico y social del título escolar, depende del capital social, también heredado, y que puede ponerse a su servicio.

* Tomado de *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30 de noviembre de 1979. Traducción de Mónica Landesmann. Texto extraído de: Bourdieu, Pierre, “Los Tres Estados del Capital Cultural”, en *Sociológica*, UAM- Azcapotzalco, México, núm 5, pp. 11-17.

¹ Hablar de los conceptos a través de ellos mismos en vez de hacerlos funcionar, siempre lo expone a uno a ser esquemático y formal, es decir, “teórico” en el sentido más corriente de este término, y el más comúnmente aprobado.

El capital cultural puede existir bajo tres formas: en el *estado incorporado*, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el *estado objetivado*, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc., y finalmente en el *estado institucionalizado*, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural —que supuestamente debe de garantizar— las propiedades totalmente originales.

El estado incorporado

La mayor parte de las propiedades del capital cultural puede deducirse del hecho de que en su estado fundamental se *encuentra ligado al cuerpo y supone la incorporación*. La acumulación del capital cultural exige una *incorporación* que, en la medida en que supone un trabajo de inculcación y de asimilación, consume *tiempo*, tiempo que tiene que ser invertido *personalmente* por el “inversionista” (al igual que el bronceado, no puede realizarse por poder²): El trabajo personal, el trabajo de adquisición, es un trabajo del “sujeto” sobre sí mismo (se habla de *cultivarse*). El capital cultural es un tener transformador en ser, una propiedad hecha cuerpo que se convierte en una parte integrante de la “persona”, un hábito.³ Quien lo posee ha pagado con su “persona”, con lo que tiene de más personal: su tiempo. Este capital “personal” no puede ser transmitido *instantáneamente* (a diferencia del dinero, del título de propiedad y aún de nobleza) por el don o por la transmisión hereditaria, la compra o el intercambio. Puede adquirirse, en lo esencial, de manera totalmente encubierta e inconsciente y queda marcado por sus condiciones primitivas de adquisición; no puede acumularse más allá de las capacidades de apropiación de un agente en particular; se debilita y muere con su portador (con sus capacidades biológicas, su memoria, etc.). Por estar ligado de múltiples maneras a la persona, a su singularidad biológica, y por ser objeto de una transmisión hereditaria siempre altamente encubierta y hasta invisible, constituye un desafío para todos aquellos que apliquen la vieja y persistente distinción que hacían los juristas griegos entre las propiedades heredadas (*tapatroá*) y las adquiridas (*epikte 'ra*) —es decir, agregadas por el propio individuo a su patrimonio hereditario de manera que alcance a acumular los prestigios de la propiedad innata y los méritos de la adquisición. De allí que este capital cultural presenta un más alto grado de *encubrimiento* que el capital económico, por lo que está predispuesto a funcionar como capital simbólico, es decir desconocido y reconocido, ejerciendo un efecto de (des)conocimiento, por ejemplo sobre el mercado matrimonial o el mercado de bienes culturales en los que el capital económico no está plenamente reconocido.

² De allí, de que todas las medidas del capital cultural, las más exactas sean las medidas de referencia a *tiempo de adquisición*, a condición, por supuesto, de no reducirlo al *tiempo de escolarización* y de tomar en cuenta la prima de educación familiar dándole un valor positivo (correspondiente al valor del tiempo ganado, de avance) o negativo (correspondiente al tiempo perdido, y *duplicado*, puesto que habrá que gastar tiempo para *corregir* los efectos) según su distancia respecto a las exigencias del mercado escolar. (¿Es necesario preguntar, a fin de evitar todo malentendido, que esta propuesta no implica ningún reconocimiento del valor de los veredictos escolares y sólo consiste en registrar la relación que establece en los hechos, entre un cierto capital cultural y las leyes del mercado escolar?) Quizá no sea inútil recordar que algunas disposiciones afectadas por un valor negativo en el mercado escolar, pueden tener un valor altamente positivo sobre otros mercados y primero, por supuesto, en las relaciones internas a la clase.

³ De allí que la utilización o la explotación del capital cultural meta en problemas peculiares a los detentadores del capital económico o político, trátase de mecenas privados, o bien, en el otro extremo, de patrones empresarios que emplean “cuadros” dotados de una específica competencia cultural (sin referirnos ya a los nuevos *mecenas de Estado*): ¿Cómo comprar este capital estrechamente unido a la persona, sin comprarla a ella, si eso ocasiona privarse del efecto de disimulación de la dependencia? ¿Cómo concentrar el capital —cuestión necesaria para ciertas empresas— sin concentrar a sus portadores, si de ello resultan consecuencias rechazadas de antemano?

La economía de las grandes colecciones de pintura, de las grandes fundaciones culturales, así como la economía de la beneficencia, de la generosidad y del legado, descansan sobre propiedades del capital cultural que los economistas no pueden explicar. Por su naturaleza, al economicismo se le escapa la alquimia propiamente social por la que el capital económico se transforma en capital simbólico, capital denegado o más bien desconocido. Paradójicamente también ignora la lógica propiamente simbólica de la distinción que asegura provechos materiales y simbólicos a los poseedores de un fuerte capital cultural, quienes reciben un *valor de escasez* según su posición en la estructura de la distribución del capital cultural (en último análisis, este *valor de escasez* se basa en el principio de que no todos los agentes tienen los medios económicos y culturales para permitir a sus hijos proseguir sus estudios, más allá de un mínimo necesario para la reproducción de la fuerza de trabajo menos valorada en un momento dado).

Sin duda, en la lógica de la transmisión del capital cultural es donde reside el principio más poderoso de la eficacia ideológica de este tipo de capital.

Por una parte se sabe que la apropiación del capital cultural objetivado —y por lo tanto, el tiempo necesario para realizarla— depende principalmente del capital cultural incorporado al conjunto de la familia, incorporación que se da mediante el efecto Arrow generalizado⁴ y todas las formas de transmisión implícita, entre otras cosas. Por otra parte, se sabe que la acumulación inicial de capital cultural, condición de acumulación rápida y fácil de cualquier tipo de capital cultural útil, comienza desde su *origen*, sin retraso ni pérdida de tiempo, sólo para las familias dotadas con un fuerte capital cultural. En este caso, el tiempo de acumulación comprende la *totalidad* del tiempo de socialización. De allí que la transmisión del capital cultural sea sin duda la forma mejor disimulada de transmisión hereditaria de capital y, por lo mismo, su importancia relativa en el sistema de las estrategias de la reproducción es mayor, en la medida en que las formas directas y posibles de transmisión tienden a ser más fuertemente censuradas y controladas.

Inmediatamente se ve que es a través del tiempo necesario para la adquisición como se establece el vínculo entre el capital económico y el capital cultural. Efectivamente, las diferencias entre el capital cultural de una familia, implican diferencias, primero, en la precocidad del inicio de la transmisión y acumulación, teniendo por límite la plena utilización de la totalidad del tiempo biológico disponible, siendo el tiempo libre máximo puesto al servicio del capital cultural máximo. En segundo término, implica diferencias en la capacidad de satisfacer las exigencias propiamente culturales de una empresa de adquisición prolongada. Además y correlativamente, el tiempo durante el que un individuo puede prolongar su esfuerzo de adquisición, depende del tiempo libre que su familia le puede asegurar, de decir, liberar de la necesidad económica, como condición de la acumulación inicial.

El estado objetivado

El capital cultural en su estado objetivado posee un cierto número de propiedades que se definen solamente en su relación con el capital cultural en su forma incorporada. El capital cultural objetivado en apoyos materiales —tales como escritos, pinturas, monumentos, etc.—, es transmisible en su materialidad.

⁴ Lo que yo llamo el efecto Arrow generalizado, es el hecho de que el conjunto de los bienes culturales, cuadros, monumentos, máquinas, objetos labrados, y en particular, todos aquellos que forman parte del ambiente natal, ejercen por su sola existencia, un efecto educativo; es sin duda uno de los factores estructurales de la explosión escolar, en el sentido en que el crecimiento de la cantidad de capital cultural acumulado en el estado objetivo incrementa a su vez, la acción educativa que ejerce automáticamente en el medio ambiente. Si además de esto, el capital cultural incorporado crece constantemente, se puede ver cómo, en cada generación, lo que el sistema puede considerar como ya adquirido, se ha ido incrementando.

Una colección de cuadros, por ejemplo, se transmite también como el capital económico, si no es que mejor, ya que posee un nivel de eufemización superior que aquél. Pero lo que es transmisible es la propiedad jurídica y no (o necesariamente) lo que constituye la condición de la apropiación específica, es decir, la posesión de instrumentos que permiten consumir un cuadro o bien utilizar una máquina, y que por ser una forma de capital incorporado, se someten a las mismas leyes de transmisión.

Así los bienes culturales pueden ser objeto de una apropiación material que supone el capital económico, además de una apropiación simbólica, que supone el capital cultural. De allí que el propietario de los instrumentos de producción debe de encontrar la manera de apropiarse, o bien del capital incorporado, que es la condición de apropiación específica, o bien de los servicios de los poseedores de este capital: es suficiente tener el capital económico para tener máquinas; para apropiárselas y utilizarlas de acuerdo con su destino específico (definido por el capital científico y técnico que se encuentra en ellas incorporado) hay que disponer, personalmente o por poder, del capital incorporado. Tal es sin duda el fundamento del estatuto ambiguo de los “cuadros”: si se enfatiza el hecho de que no son los propietarios (en el sentido estrictamente económico) de los medios de producción que utilizan, y que solamente sacan provecho de su capital cultural vendiendo los servicios y los productos que les es posible, se les ubica del lado de los dominados; si se insiste en el hecho de que se benefician con la utilización de una forma particular de capital, son colocados del lado de los dominadores. Todo parece indicar que en la medida en que se incrementa el capital cultural incorporado a los instrumentos de producción (al igual que el tiempo incorporado necesario para adquirir los medios de apropiárselo, o sea, para atender a su intención objetiva, su destino y su función) la fuerza *colectiva* de los propietarios del capital cultural tendería a incrementarse, a menos de que los dueños de la especie dominante del capital no estuvieran en condición de poner a competir a los poseedores del capital cultural (éstos, además, tienen una inclinación a la competencia, dadas las condiciones mismas de su selección y formación, particularmente en la lógica de la competencia escolar y el concurso).

El capital cultural en su estado objetivado se presenta con todas las apariencias de un universo autónomo y coherente, que, a pesar de ser el producto del actuar histórico, tiene sus propias leyes trascendentes a las voluntades individuales, y que, como lo muestra claramente el ejemplo de la lengua, permanece irreductible ante lo que cada agente o aún el conjunto de agentes puede apropiarse (es decir, de capital cultural incorporado).

Sin embargo, hay que tener cuidado de no olvidar que este capital cultural solamente subsiste como capital material y simbólicamente activo, en la medida en que es apropiado por agentes y comprometido, como arma y como apuesta que se arriesga en las luchas cuyos campos de producción cultural (campo artístico, campo científico, etc.) —y más allá, el campo de las clases sociales— sean el lugar en donde los agentes obtengan los beneficios ganados por el dominio sobre este capital objetivado, y por lo tanto, en la medida de su capital incorporado.⁵

El estado institucionalizado

La objetivación del capital cultural bajo la forma de títulos constituye una de las maneras de neutralizar algunas de las propiedades que, por incorporado, tiene los mismos límites biológicos que su contenedor. Con el título escolar —esa patente de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional, constante y jurídicamente garantizado desde el punto de vista de la cultura— la alquimia social produce una forma de capital cultural que tiene una autonomía relativa respecto a su portador y del capital cultural que él posee efectivamente

⁵ La mayoría de las veces la relación dialéctica entre el capital cultural objetivado, cuya forma por excelencia es la escritura, y el capital incorporado, se ha reducido a una descripción exaltada de la degradación del espíritu por la letra, de lo vivo por lo inerte, de la creación por la rutina, de la gracia por la pesadez

en un momento dado; instituye el capital cultural por la magia colectiva, a la manera (según Merleau Ponty) como los vivos *instituyen* sus muertos mediante los ritos de luto. Basta con pensar en el concurso, el cual a partir del *continuum* de las diferencias infinitesimales entre sus resultados, *produce discontinuidades durables y brutales* del todo y la nada, como aquello que separa el último aprobado del primer reprobado, e instituye una diferencia esencial entre la *competencia* estatutariamente reconocida y garantizada, y el simple capital cultural, al que se le exige constantemente *validarse*. Se ve claramente en este caso, la magia *del poder de instituir*, el poder de hacer ver y de hacer creer, o, en una palabra, *reconocer*.

No existe sino una frontera mágica, es decir impuesta y sostenida (a veces arriesgando la vida), por la *creencia colectiva* (“verdad del lado de los Pirineos, error más allá de ellos”). Es la misma *diacrisis* originaria la que instituye el grupo como realidad a la vez constante (es decir, trascendente a los individuos), homogénea y diferente, mediante la institución (arbitraria y desconocida en tanto tal) de una frontera jurídica que instituye los últimos valores del grupo, aquellos que tienen como principio la creencia del grupo en su propio valor y que se definen en oposición a los otros grupos.

Al conferirle un reconocimiento institucional al capital cultural poseído por un determinado agente, el título escolar permite a sus titulares compararse y aun intercambiarse (substituyéndose los unos por los otros en la *sucesión*). Y permite también establecer tasas de convertibilidad entre capital cultural y capital económico, garantizando el valor monetario de un determinado capital escolar. El título, producto de la conversión del capital económico en capital cultural, establece el valor relativo del capital cultural del portador de un determinado título, en relación a los otros poseedores de títulos y también, de manera inseparable, establece el valor en dinero con el cual puede ser cambiado en el mercado de trabajo. La inversión escolar sólo tiene sentido si un mínimo de reversibilidad en la conversión está objetivamente garantizado. Dado que los beneficios materiales y simbólicos garantizados por el título escolar dependen también de su escasez, puede suceder que las inversiones (en tiempo y esfuerzos) sean menos rentables de lo esperable en el momento de su definición (o sea que la tasa de convertibilidad del capital escolar y del capital económico sufrieron una modificación de facto). Las estrategias de reconversión del capital económico en capital cultural, como factores coyunturales de la explosión escolar y de la inflación de los títulos escolares, son determinadas por las transformaciones de las estructuras de oportunidades del beneficio, aseguradas por los diferentes tipos de capital.

**LA DISCRIMINACIÓN
EDUCATIVA
EN ARGENTINA**

Cecilia Braslavsky

DISC La
NAC MINACIÓN
EDU CATIVA
Cecilia Braslavsky

FLAC
Latinoamericana
Editor Lat

DISC
MINACIÓN
EDU

CECILIA BRASLAVSKY (1952-2005) fue una destacada pedagoga argentina –licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y doctora en Filosofía por la Universidad de Leipzig (Alemania)– que se desempeñó a partir de la transición de 1982-1984 en adelante como experta e investigadora en el área Educación de Flacso, la cual llegó a dirigir; y como titular de la cátedra de Historia General de la Educación en la UBA. En la gestión pública estuvo a cargo de la elaboración de los contenidos básicos comunes en tiempos de la implementación de la Ley Federal de Educación. Llegó a ocupar por concurso el cargo de directora de la Oficina Internacional de la Educación de la Unesco. Fue una intelectual crítica muy productiva: escribió, sola y en coautoría con otros colegas, numerosos trabajos publicados en libros o en informes. Se caracterizó por una militancia democrática en defensa de una escuela igualitaria en los diferentes ámbitos en los que intervino. Era hija de la gran educadora Berta Perelstein de Braslavsky.

La discriminación educativa en Argentina / Cecilia Braslavsky ; prólogo de Inés Dussel ... [et al.]. - 1a ed revisada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNIPE: Editorial Universitaria, 2019.
168 p. ; 24 x 16 cm. - (Ideas en la educación argentina / Pulfer, Darío; . Materiales para el estudio de la realidad educativa)

ISBN 978-987-3805-39-4

1. Discriminación en la Educación. 2. Historia de la Educación. 3. Política Educacional.
I. Dussel, Inés, prolog. II. Título.
CDD 302.343

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Adrián Cannellotto
Rector

Carlos G.A. Rodríguez
Vicerrector

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA
María Teresa D'Meza
Directora editorial

Inés Marini
Transcripción del texto

Natalia Ciucci
Diseño de cubierta

edit•ar, Lucila Schonfeld
Maquetación y coordinación de imprenta

Estudio ZkySky
Diseño de colección

COLECCIÓN IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA
(serie Materiales para el estudio de la realidad educativa argentina)
Darío Pulfer
Director

Imagen de tapa: Collage de facsimilares de las ediciones anteriores de la obra.

CECILIA BRASLAVSKY
La discriminación educativa en Argentina
Ediciones anteriores: Flacso-GEL, 1985 y Miño y Dávila, 1994

De La discriminación educativa en Argentina
© Camila Cosse, 2010

Del Prólogo colectivo a la presente reedición
© Felicitas Acosta; © Inés Dussel; © Silvina Gvirtz; © Pablo Pineau; © Margarita Poggi;
© Claudio Suasnábar y © Guillermina Tiramonti

© De la presente edición, UNIPE: Editorial Universitaria, 2019
Paraguay 1255 - (C1057AAS) Ciudad Autónoma de Buenos Aires
www.unipe.edu.ar

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

Todos los derechos reservados.

Prohibida la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

ISBN 978-987-3805-39-4

Introducción

Hacia la comprensión de la función social de los sistemas educativos

1. FUNCIONES Y CRISIS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

a. El estado de la discusión

Los sistemas de educación formal son una de las redes institucionales más extendidas y costosas de todos los países del mundo. Son, sin embargo, uno de los conjuntos de sistemas sobre cuya función social existe menos consenso. Para algunos son el paradigma de red institucional al servicio de las transformaciones sociales. Para otros son en cambio el paradigma de los mecanismos de la reproducción de un orden social cuyo centro es la dominación de determinados grupos, sectores o clases sociales sobre otros. Este antagonismo teórico tiene una larga génesis y, aunque es creciente el número de autores que intenta superarlo (por ejemplo, Nassif, 1984, y Tedesco, 1983a), domina la escena de la discusión teórica en educación.

El origen de concepciones tan contradictorias acerca de la función social de los sistemas de educación formal se ubica en el siglo XIX. Si bien no es el caso reproducir aquí su historia, sí vale la pena señalar que esta tiene un momento catalizador en el surgimiento de las investigaciones político- y socioeducativas. Estas investigaciones rompieron una tradición de asignación de funciones al sistema de educación formal, para permitir iniciar un esfuerzo de comprensión. Hasta avanzado el siglo XX el discurso educativo otorgaba al sistema de educación formal la función de distribuir la educación necesaria para diversas transformaciones sociales (véanse entre muchos otros Campomanes, 1978, y Dewey, 1969). Con el desarrollo de las ciencias sociales surgió en algunos ámbitos el interés y se desarrolló el material metodológico para estudiar la función social real de los sistemas de educación formal. Este interés cristalizó en los Estados Unidos de Norteamérica y en Europa. En estas regiones se llevaron a cabo estudios orientados a describir el funcionamiento y a comprender la función social de sus sistemas de

educación formal, los cuales tuvieron dos grandes vertientes. La primera tendió a corroborar la función previamente asignada en el discurso, o sea a demostrar que el sistema de educación formal distribuye la educación necesaria para determinadas transformaciones y que lo hace, además, del modo adecuado para promover el crecimiento económico y la movilidad social (Halsey, Floud y Anderson, 1968). La otra en cambio descubrió que esos mismos sistemas de educación formal contribuyen a la reproducción social transmitiendo ideologías con ese propósito (Bourdieu y Passeron, 1977) o distribuyendo diferencialmente conocimientos (Baudelot y Establet, 1975; Bowles y Gintis, 1981). Estas corrientes no solamente se desarrollaron en el plano teórico. Tuvieron repercusiones y articulaciones diversas con las propuestas político-educativas de los Estados y de los grupos sociales de cada país.

En la mayoría de los países de América Latina y en particular en la Argentina el desarrollo tardío de las investigaciones empíricas en ciertas ramas de las ciencias sociales constituyó una traba importante en la investigación de la función social de los sistemas educativos. Unido a otros elementos, tales como el desinterés de algunos Estados por promover la investigación educativa y a pautas de comportamiento propias de sociedades dependientes, contribuyó a que las teorías que se elaboraron en Europa y en los Estados Unidos de Norteamérica para explicar el funcionamiento de sus sistemas educativos se adoptaran aquí como válidas. Se operó en consecuencia de acuerdo a la modalidad precientífica de los países centrales y se asignó a los sistemas de educación formal dos funciones que se consideraron excluyentes. Cada quien optó entre transformar o reproducir. Esta asignación de funciones tuvo tres características: 1) fue consecutiva, primero se optó por la función transformadora y luego por la reproductora; 2) fue consensual en cada uno de los momentos consecutivos, pues fueron muy pocos quienes en el primer momento cuestionaron la potencialidad transformadora del sistema y en el segundo su éxito reproductor; y 3) fue sincrética, ya que no se procuró analizar a través de qué características o procesos el sistema cumplía con sus funciones, ni respecto de qué o en beneficio de quiénes se transformaba o reproducía, sino que se habló indiscriminada y abstractamente del «sistema de educación formal en función de la sociedad».

La manera precedente de ver las cosas no puede obviamente considerarse un debate teórico. En consecuencia, puede decirse que la ausencia de investigación empírica junto a la vigencia del mecanismo de asignación derivaron en la carencia de comprensión de cómo funcionan muchos sistemas educativos latinoamericanos y, en particular, el argentino. Lo que no se dio en la teoría se desarrolló en cambio en la Argentina –y en otros países de América Latina– en el terreno de las propuestas político-educativas. Estas propuestas surgieron urgidas por la así llamada «crisis del sistema educativo».

El término crisis del sistema educativo se generalizó ya en la década de 1930. Desde la década de 1950 es de uso obligado en la literatura pedagógica de las más variadas corrientes (por ejemplo, Ocerín, 1981, y Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983). Pero autores distintos le asignaron a la crisis causas y características diversas a partir de lo cual propusieron también alternativas diferentes para superarla.

Durante algún tiempo coexistieron quienes veían a la crisis del sistema educativo como un reflejo de la crisis de las sociedades latinoamericanas, debida a su

vez al carácter capitalista dependiente de esas sociedades (Vasconi, 1975) y quienes procuraban especificar más acotadamente su carácter, aceptando como un dato inmodificable los rasgos estructurales de las sociedades latinoamericanas. Los primeros subsumían la respuesta a la crisis del sistema educativo en una propuesta revolucionaria de reemplazo de la estructura de la sociedad latinoamericana por otra, asumiendo implícita o explícitamente que tal cambio traería aparejada en forma más o menos automática la transformación del sistema educativo en el sentido de la superación de su crisis. Los segundos vinculaban estrechamente la crisis del sistema educativo a los problemas de crecimiento de la sociedad capitalista.

La mayor parte de los autores pertenecientes al segundo grupo definió en las décadas de 1950 y de 1960 que la crisis del sistema educativo se debía a su falta de crecimiento. Se procuró entonces salir de ella a través de «propuestas reformistas» para hacer crecer el sistema educativo. En los años sesenta y setenta el diagnóstico de un sistema en crisis persistió e incluso se acentuó pese a su crecimiento. El carácter de la crisis se redefinió y pasó a ser para muchos de exceso de crecimiento. Quienes así lo conceptualizaron propusieron detener el crecimiento del sistema educativo. Los sectores que más consecuentemente se enrolaron en estas posiciones difundieron desde las cátedras universitarias y los institutos de formación docente una «propuesta apocalíptica»: la destrucción del sistema de educación formal.¹

En los ámbitos educativos de varios países de América Latina y en particular de Argentina se renunció en los últimos años a definir de qué crisis se trata y se ofrecen directamente soluciones. En parte, como reacción a las propuestas apocalípticas algunos sectores elaboran en la Argentina las que pueden llamarse «propuestas retornistas». Ellos reivindican la posibilidad de superar la crisis del sistema educativo argentino de la década de 1980 volviendo al sistema educativo de hace cien años (*Clarín*, 21/1/1982). Otros sectores elaboran las que pueden llamarse «propuestas mesiánicas»: un nuevo método pedagógico, una acción social, una tecnología educativa o una estructura probada en otros países pueden salvar al sistema. Las «propuestas mesiánicas» y las «retornistas» hegemonizaban hasta hace muy poco la escena político-educativa argentina y no han sido todavía reemplazadas.

Muchas de las propuestas reformistas, las apocalípticas, las mesiánicas y las retornistas coinciden en dos aspectos: ignoran 1) el carácter social y 2) el carácter específico de la crisis de cada sistema educativo nacional. El primero las lleva a obviar que la crisis del sistema educativo se articula con la crisis de la economía y la política y se refiere a la disconformidad de ciertos grupos o sectores sociales o políticos con las funciones que cumple el sistema educativo en su perjuicio o beneficio. Es así como, por ejemplo, todos los sectores sociales pueden coincidir en que el sistema educativo de su país está en crisis, pero los aspectos del sistema que están en crisis y la manera en que los afecta son distintos para cada uno de

1. Véanse por ejemplo muchos de los programas de materias de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires y algunas publicaciones de los profesores a cargo de las cátedras en el período previo a 1975. Estos contenían gran influencia de las concepciones de ILLICH (1972) y REIMER (1975).

ellos. El segundo aspecto alerta contra el trasplante de tecnologías, estructuras u otro tipo de innovaciones.²

b. El carácter social y específico de la crisis de los sistemas educativos en relación a sus funciones

Todo sistema de educación formal cumple al menos las siguientes funciones sociales en relación a su matrícula: 1) distribuye habilidades instrumentales, conocimientos científicos y pautas de socialización necesarias para la participación; 2) contribuye a estamentalizar a la población; y 3) contribuye a legitimar la estamentalización a través de la distribución y creación de ideologías. Al cumplir cada una de estas funciones específicas, el sistema educativo contribuye –como tantas otras instituciones y prácticas sociales– a la vez a la transformación y a la reproducción de la sociedad. En ciertas coyunturas se acentúa su contribución a la transformación y en otras a la reproducción social, pero ambas están siempre presentes. Es por esto que definir la función del sistema educativo como transformar o reproducir la sociedad no agrega demasiado. Parece más fértil procurar comprender a través de qué características y en beneficio de qué sectores sociales el sistema educativo cumple con sus tres funciones específicas.

El sistema educativo de la mayor parte de los países de América Latina, comprendido el de Argentina, está, en crisis para sectores sociales numerosos porque no se benefician de la manera en que este cumple con las funciones mencionadas más arriba. Estos sectores no adquieren los conocimientos, habilidades y pautas sociales que requieren para participar en la economía, la política y la sociedad en un sentido satisfactorio para ellos. Por otra parte no adquiere esos conocimientos, habilidades y pautas sociales en forma adecuada para ocupar lugares relativos en la estamentalización que los conformen. Por último, la educación que adquieren no los induce a legitimar o cuestionar aspectos diversos del orden social de acuerdo a sus propios intereses.

Resta agregar que el sistema educativo de la mayor parte de los países de América Latina no está en crisis por su mera existencia, sino porque existe con ciertas características estructurales específicas. No es la esencia de los sistemas de educación formal lo que debe cuestionarse, pues toda sociedad requiere de las funciones específicas que cumple, sino su existencia concreta en sociedades concretas.

Las proposiciones de los dos párrafos anteriores implican la conceptualización del carácter social y específico de la crisis de los sistemas educativos de la región.

Aceptar el carácter social de la crisis lleva a interpretar que la posibilidad de su comprensión y superación pasa por: 1) discriminar las funciones sociales del sistema educativo en relación al cuerpo social y a cada uno de los sectores que lo

2. Justamente las propuestas «apocalípticas» y «mesiánicas» coinciden además en haber sido generadas en países altamente industrializados y trasladadas a los latinoamericanos, característica que comparten también con muchas de las propuestas reformistas. Mayores referencias a algunas de estas concepciones –aunque bajo otras denominaciones– pueden encontrarse en NASSIF (1984).

componen; 2) generar elementos para la formulación de «propuestas alternativas» a través de las cuales diversos sectores propongan cómo orientar las funciones del sistema educativo en su beneficio; y 3) comprender que los distintos grupos sociales formulan, confrontan y articulan esas propuestas alternativas en la escena política.³ Esta conceptualización no niega el carácter nacional de la crisis de los sistemas educativos, ni la posibilidad de construcción de «proyectos», «modelos» o «estilos» educativos nacionales,⁴ ya que en la medida que los grupos afectados por la crisis sean los sectores sociales más numerosos, esta asume carácter nacional y en la medida en que el resultado de la confrontación y articulación de las propuestas alternativas permite generar un «proyecto», «modelo» o «estilo» educativo que posibilite el máximo nivel de participación en su propio beneficio a la mayor parte de los habitantes de una nación, se tratará de un proyecto educativo nacional.

Aceptar el carácter específico de la crisis de los sistemas educativos conlleva aceptar que su comprensión requiere: 1) desarrollar términos conceptuales específicos; y 2) referirse a un país y a un momento histórico también específicos para elaborar la dirección de los cambios operados en su sistema educativo tomando cuenta de los cambios operados en la sociedad y en el Estado. Es por eso que a continuación se presentan ciertos términos conceptuales que permitirán avanzar sobre aspectos poco conocidos del sistema de educación formal argentino y notas sobre la metodología de un proyecto de investigación diseñado, precisamente, para elaborar aspectos concretos vinculados a la función social del sistema educativo argentino a comienzos de la década de 1980.

2. TÉRMINOS CONCEPTUALES PARA DESCRIBIR E INTERPRETAR LAS FUNCIONES Y CRISIS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Las características estructurales de los sistemas educativos y de sus órganos de conducción están íntimamente ligadas a las funciones que esos sistemas cumplen. Por otra parte, esas funciones se realizan cuando la población escolar hace uso o se ve sometida a esas estructuras. Sin dejar de reconocer que otros aspectos de los sistemas educativos pueden tener igual influencia en la determinación de sus funciones, se adjudica a estas un papel decisivo. Por ello se definen a continuación términos conceptuales útiles para describir la estructura de los sistemas educativos, explicar su funcionalidad social y comprender los procesos que tienen lugar cuando la población asiste a un sistema educativo con determinadas características estructurales, así como los factores que inciden en esos procesos.

3. Es obvio que esta dinámica se establece de acuerdo a pautas diferentes según el modelo de Estado, pero aun en los Estados autoritarios existe, aunque solo sea en el juego intraburocrático de las instituciones estatales. Naturalmente la posibilidad de la mayor parte de los sectores sociales de incidir en ella aumenta en los Estados democráticos.

4. Si bien aquí los términos *proyecto*, *modelo* y *estilo* educativos se usan como sinónimos, no se refieren a lo mismo. Véase RAMA (1978).

a. Definiciones

En todo sistema educativo y en todo momento histórico se manifiestan simultáneamente tendencias a su unidad y diferenciación (Kienetz, 1971). Una manera de conceptualizar estas tendencias es definir que unidad significa prestación de iguales oportunidades educativas para toda la población y articulación del conjunto de la prestación educativa. Diferenciación significa en cambio prestación de distintas oportunidades educativas para grupos diferentes de población e independencia de los niveles de la prestación (preprimario, primario, medio y superior o universitario).

Se ve entonces como ambas tendencias tienen dos dimensiones: 1) horizontal y 2) vertical. La primera se refiere a las similitudes y diferencias entre las oportunidades educativas de un mismo nivel del sistema de educación formal (por ejemplo, en el caso del nivel medio, a la existencia de distintas modalidades –enseñanza media tradicional, industrial, comercial, etc.–; subsistemas –nacional o provincial–; sectores –público y privado– o tipos de colegios –bien o mal equipados, buenos o malos, diurnos o nocturnos–; etc.). La segunda se refiere al tipo de conducción existente en los distintos niveles del sistema.

Un sistema educativo en el que prevalece la tendencia a la unidad horizontal está compuesto fundamentalmente por instituciones muy similares en cada uno de sus niveles. En el caso del nivel primario, un sistema en el que prevalece la tendencia a la unidad horizontal está integrado por escuelas únicas o comunes. Estas escuelas ofrecen un mismo currículum para todos los niños que asisten al nivel primario y tienen además condiciones equivalentes para el aprendizaje (maestros con un mismo nivel de formación y de salarios, aulas igualmente equipadas, etc.).

Un sistema educativo en el que prevalece en cambio la tendencia a la diferenciación horizontal está compuesto fundamentalmente por escuelas donde se ofrece un currículum diferente y que tienen además distintas condiciones para el aprendizaje (algunas tienen por ejemplo maestros formados en establecimientos de nivel medio y otras en universidades, algunas están mejor y otras peor equipadas, algunas tienen una jornada más larga y otras una jornada más corta, etc.).

Cuadro 1. Tendencias

Dimensiones		Unidad	Diferenciación
	Horizontal	Instituciones con currícula y condiciones para el aprendizaje similares dentro de un mismo nivel.	Instituciones con currícula y condiciones para el aprendizaje diversos dentro de un mismo nivel.
	Vertical	Sistemas educativos con conducción centralizada para todos los niveles.	Sistemas educativos sin conducción centralizada para todos los niveles.

Si en el sistema educativo prevalece la tendencia a la unidad vertical, se desarrollan órganos centrales de orientación de la prestación educativa. Si prevalece en cambio la tendencia a la diferenciación vertical, los órganos de orientación y conducción de cada nivel del sistema educativo son independientes (véase Cuadro 1, de Tendencias).

¿Qué está en juego detrás de la promoción de la tendencia a la unidad del sistema y qué detrás de la búsqueda de su creciente diferenciación? ¿Cómo evaluar la función política y social de cada una de estas tendencias y sus consecuencias para la crisis del sistema educativo?

b. Unidad y diferenciación de los sistemas educativos desde la perspectiva de la democratización de la educación

Los primeros partidarios de la unidad del sistema educativo conceptualizaron esta tendencia como el paradigma de realización absoluta de democratización del sistema educativo, es decir, de su falta de crisis respecto de los objetivos de distribución socialmente equitativa de los conocimientos relevantes para la participación económica, política y social de los sectores populares. Según aquellos partidarios, bastaba con ofrecer a todos los niños la misma educación para garantizar la contribución de los sistemas educativos a la justicia social y a la participación política de los ciudadanos, contribución que por otra parte se consideraba definitoria. Unidad se entendía entonces en sus dos dimensiones: 1) como un camino único, iguales contenidos e iguales métodos para la educación general de toda la población; y 2) orientación y conducción centralizada de todos los niveles del sistema educativo.

Respecto de la propuesta de un camino único para la educación general de toda la población es ya un lugar común reiterar que, aunque la escuela sea la misma para todos, sus condiciones de vida no lo son. Las posibilidades de hacer uso de ese camino único son entonces distintas. Las mismas oportunidades educativas en condiciones de desigualdad social no garantizan las mismas oportunidades de acceder a la educación que se imparte en ese camino único. Para garantizar equidad educativa en sociedades donde los puntos de partida de la población escolar no son iguales, se requieren diferentes «ecualizadores», es decir un sistema educativo diferenciado en el sentido de brindar mejores oportunidades de educación a quienes tienen peores puntos de partida. Cuando en cambio pueden igualarse los puntos de partida, el camino único garantiza la equidad de educación. Es decir entonces que tanto la tendencia a la unidad horizontal como a la diferenciación horizontal del sistema educativo pueden actuar en condiciones determinadas en dirección a crear oportunidades educativas que promuevan la conservación o el rompimiento del monopolio de la educación en sectores minoritarios de la población.⁵ Si la tendencia a la diferenciación horizontal del sistema educativo actúa en dirección a la creación de opciones educativas que promueven la ruptura del monopolio de la educación en un momento histórico determi-

5. Respecto del monopolio de la educación, véase ALT (1978).

nado, se trata de aquella que sirve a la democratización del sistema educativo.⁶ Si la tendencia a la unidad horizontal contribuye a que sectores más amplios de la sociedad puedan disponer de opciones educativas para acceder al conocimiento socialmente acumulado, a prácticas sociales y a habilidades previamente monopolizadas por sectores minoritarios, ella se inscribe en el proceso de democratización del sistema. La promoción de la escuela única en la mayoría de los países latinoamericanos en el siglo XIX tuvo como resultado la ampliación de las oportunidades educativas en un grado y modalidad tales que se logró una significativa ruptura parcial del monopolio de la educación. Hasta ese entonces solo sectores francamente minoritarios tenían acceso a oportunidades educativas conducentes a la adquisición de conocimientos y habilidades útiles para incrementar la participación social.

Un razonamiento similar permite aproximarse a la función social de la unidad o diferenciación vertical del sistema educativo. En cuanto la orientación y conducción centralizada de los distintos niveles de un sistema educativo facilita el acceso de sectores sociales cada vez más amplios a los niveles subsiguientes del sistema educativo (y obviamente también la permanencia en ellos y el aprovechamiento de las posibilidades de aprendizaje), promueve su democratización; pero si es utilizada para limitar el acceso, por ejemplo de los sectores rurales o de los sectores vinculados a las economías regionales alejadas de los espacios geográficos en donde están enclavados los órganos centrales de orientación y conducción del sistema, promueve su carácter elitista.

c. La segmentación y desarticulación de los sistemas educativos en cuanto formas antidemocráticas de diferenciación

La diferenciación horizontal y vertical de los sistemas educativos tiene modalidades específicas en la segmentación y desarticulación respectivamente.

En muchos casos, los sistemas educativos son en apariencia unitarios horizontalmente, pero en realidad están profundamente diferenciados. La apariencia de unidad surge de las pautas fijadas en la legislación, de acuerdo a la cual se debe ofrecer en casi todos los países latinoamericanos iguales oportunidades de educación –al menos en el nivel primario– a toda la población. La diferenciación horizontal se hace evidente cuando se demuestra, a partir del análisis institucional, que establecimientos que de acuerdo a la legislación deberían ser iguales tienen currícula y ofrecen condiciones para aprender muy diferentes.

El agrupamiento de instituciones de un mismo nivel del sistema educativo que tienen características similares da lugar a lo que se denomina un circuito diferenciado de educación dentro de ese nivel del sistema educativo. En el caso de que las posibilidades de pasar de un circuito a otro sean (real y no formalmente) bajas o nulas y la selectividad social de la población reclutada sea muy alta, puede hablarse de distintos segmentos del nivel correspondiente del sistema de educa-

6. Naturalmente, la democratización del sistema educativo incluye también otras dimensiones, tales como el carácter de las prácticas institucionales y de los contenidos.

ción formal. Un circuito *x* dentro del nivel primario se continúa idealmente en un circuito correspondiente también *x* del nivel secundario, y el del secundario, en otro *x* del superior o universitario. Lo mismo sucede con un segmento *y*. Un sistema educativo en el que se puede demostrar esto es lo que se llama un *sistema educativo segmentado*.

A medida que los sistemas de educación formal se diferencian verticalmente, cada nivel puede tender a funcionar como un coto cerrado, aislado de los niveles restantes. Cuando esto sucede, el *sistema educativo* está *desarticulado*: lo que pasa en el nivel preescolar no se define en consonancia con lo que pasa en el nivel primario y así sucesivamente.

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. Esta forma menos aparente consiste en permitir el acceso a años formales de instrucción, pero reservando el acceso a conocimientos, habilidades y pautas sociales decisivos para participar en mejores condiciones a ciertos segmentos y niveles del sistema educativo. Son precisamente la segmentación y la desarticulación las características de la estructura de prestación y de gobierno del sistema educativo que operan para generar o consolidar esta forma menos aparente de educación no democrática.

La funcionalidad de la segmentación y desarticulación se logra además a través de la operación de los mecanismos del mercado. En efecto, en las sociedades de mercado los bienes sociales se transforman en mercancía, para que la población los adquiera de acuerdo a su capacidad de consumo. La libre operación de las leyes del mercado en relación a la educación se garantiza además a través de la adopción del principio neoliberal de la subsidiarización de la prestación educativa. Esta última consiste en declarar al Estado subsidiario respecto del servicio educativo y promover que la responsabilidad sobre la educación de la población recaiga en las comunidades, otorgando además a cada familia un rol protagónico dentro de las comunidades. Gracias a la segmentación y desarticulación del sistema de educación formal, el bien social educación se parcializó en una serie de mercancías de distinto valor de uso y de cambio que se pueden comprar o no en el mercado. Este mecanismo puede ser más o menos transparente. En el caso de que las parcelas de educación con mayor valor estén concentradas en el sector privado pago de la educación, es muy transparente. En el caso de que lo estén en segmentos del sector público, o parcialmente en unos y otros, el mecanismo es oculto, pero igual o más efectivo. Mecanismos tales como el pago de cooperadoras escolares, la preparación paga fuera del sistema educativo para aprobar los exámenes de ingreso a ciertas escuelas públicas, etc., que permiten la «compra» del acceso, permanencia y éxito dentro de las instituciones del sector público en las que se adquiere educación con mayor valor, garantizan la realización de los efectos de la segmentación y desarticulación en el contexto de las sociedades que se denominan de mercado.

d. Segmentación, desarticulación y función social del sistema de educación formal: el pasaje de nivel como instancia de orientación

Recapitulando algunos elementos de las páginas anteriores surge claramente que los distintos grupos sociales que hacen uso de un sistema educativo crecientemente segmentado y desarticulado acceden a distintos niveles de educación formal, pero además, aun en caso de acceder a niveles de educación formal iguales (por ejemplo, de terminar el nivel primario), acceden a niveles de conocimiento no equivalentes. A esto se agrega que tienen posibilidades de continuar dentro del sistema de educación formal no equivalentes en términos de su formación, aunque sí lo sean en términos formales. Los sectores que acceden a los mejores segmentos de un nivel del sistema de educación formal acceden a mayores niveles de conocimiento y tienen mayores posibilidades de continuar dentro del sistema de educación formal y dentro de los mejores segmentos del nivel siguiente. Los sectores que acceden a los peores segmentos de un nivel del sistema de educación formal acceden a menores niveles de conocimiento y tienen menores posibilidades de continuar dentro del sistema y dentro de los mejores segmentos del siguiente nivel.

El acceso a los distintos niveles y segmentos del sistema educativo se resuelve en algunos momentos claves. Estos momentos claves son la incorporación al preescolar, el pasaje del preescolar a la escuela primaria o la incorporación a la escuela primaria, el pasaje del nivel primario al secundario, la definición de especialidades dentro de los establecimientos de nivel medio que las tienen y el pasaje del nivel medio al superior. Estos cumplen las funciones de una instancia de orientación, un filtro que permite o no el paso de ciertos individuos de un nivel del sistema educativo a otro y, además, de un segmento del primer nivel a otro del nivel siguiente.⁷ La ubicación y comprensión de estos momentos claves permiten también generar estrategias de comportamiento a los sujetos que se educan y de intervención a los agentes educativos (Estado, corporaciones y comunidades, escuela, directivos y docentes) para acelerar o frenar el proceso de democratización del sistema de educación formal.

Queda claro ahora que el proceso de pasaje del nivel primario al nivel medio es un momento clave que actúa como instancia de orientación del tránsito de la población escolar por el sistema de educación formal. El Estado y las instituciones educativas toman posiciones durante dicho proceso. Los egresados del nivel primario y sus familias deben ir tomando una serie de decisiones antes de acceder a un colegio secundario. Si desean que el ingreso se produzca el año inmediato posterior al egreso de una escuela primaria, muchas de ellas deben tomarse a lo largo del último grado de la escolarización primaria.

Estas decisiones pueden consistir en seleccionar un colegio secundario, inscribirse, prepararse para cumplir con los requisitos de ingreso a los colegios secundarios en caso de que los haya y, finalmente, cumplirlos. Resta para el año lec-

7. Se emplea aquí en una interpretación libre el término *instancia de orientación* acuñado por SOROKIN (*Social Mobility*, 1927) y reinterpretado por BOUDON (1983).

tivo siguiente comenzar a cursar de acuerdo a los resultados obtenidos en los requisitos de ingreso.⁸

El comportamiento de la población escolar y de sus familias está, como es obvio, condicionado.

e. Factores que inciden en el pasaje de un nivel a otro en un sistema educativo segmentado y desarticulado

El análisis de los comportamientos de la población escolar se ha centrado en general en la influencia que factores aislados tuvieron para que dejaran de ocurrir, ocurrieran o, aún más, ocurrieran de una manera y no de la otra.

Este tipo de análisis ha sido utilizado por distintos investigadores para estudiar comportamientos tales como el rendimiento escolar, la asistencia al jardín de infantes, etc. Existen por lo menos dos grupos de estudios realizados de este modo. Cada uno emplea una aproximación teórica diferente. El primero considera que los factores que inciden en los comportamientos escolares son las características de los niños (sexo, edad, capacidad, temperamento). Estas características explicarían ciertos comportamientos (por ejemplo, el fracaso escolar o la conducta en el aula). El segundo grupo considera que los factores explicativos de esos mismos comportamientos provienen del medio escolar y extraescolar. Habitualmente estas perspectivas se emplean en forma excluyente y no integradora.⁹

Con el propósito de ordenar los aportes realizados por quienes consideran a los factores del medio escolar y socioeconómico como determinantes del fracaso escolar, se propuso recientemente su clasificación en cuatro grupos: 1) endógeno-materiales; 2) endógeno-culturales; 3) exógeno-materiales; y 4) exógeno-culturales (Tedesco, 1983c). Los primeros corresponden a la situación material y organizativa de las instituciones escolares; los segundos, al currículo, las representaciones ideológicas, las actitudes de los docentes y su adecuación a las características culturales de los alumnos; los terceros, a la situación de vida de los alumnos y de sus familias; y los cuartos, a las representaciones ideológicas y al capital cultural de alumnos y familias.

Esta sistematización de factores puede adoptarse como punto de partida para ordenar a los que inciden en el proceso de pasaje de la escuela primaria al colegio secundario. En este caso debe diferenciarse además: a) entre los factores endógeno-materiales, los referidos a la escuela primaria de la que se egresa de los referidos al colegio secundario al que se aspira ingresar, o al nivel secundario en su conjunto; y b) a los factores endógeno-culturales referidos a la escuela primaria de la que se egresa de los referidos al colegio secundario al que se aspira ingresar o al nivel secundario en su conjunto.

8. La atención que se presta a los individuos que transitan por esa instancia de orientación, en cuanto sujetos activos que toman decisiones (aunque estas tengan grados de libertad restringidos), es lo que diferencia nuestra concepción de «instancia de orientación» de la de Sorokin y Boudon.

9. Para una descripción más detallada y un acercamiento crítico a los estudios que analizan el fracaso escolar de este modo, véase BORSOTTI y BRASLAVSKY (1983). Uno de los temas que se discute más insistentemente es la capacidad explicativa de estos estudios para comprender la manera en que se generan y las consecuencias que tienen algunos procesos.

Del conjunto de factores que influyen en el pasaje de la escuela primaria al colegio secundario, los endógenos, es decir los situados en el sistema educativo, tienen particular significación para los educadores y políticos educacionales. La modificación de algunos factores endógenos, en particular la del comportamiento de las instituciones y sus miembros, está sin duda dentro del campo de la política posible (Girod, 1981) aun en contextos de relativa estrechez presupuestaria e inmovilidad estructural.

3. UNA BASE DE DATOS PARA LA COMPRESIÓN DE LAS FUNCIONES Y CRISIS DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO

En la Presentación de este libro se señaló que se trata de poner a disposición de los lectores los resultados de un proyecto de investigación que está articulado con un programa de investigaciones sobre la enseñanza media argentina. Sin embargo, la organización e interpretación de los datos con el propósito de brindar un diagnóstico integral de algunos aspectos del funcionamiento del nivel secundario del sistema educativo argentino quedará pendiente para cuando se cuente con los datos de los restantes proyectos del Programa Nacional de Enseñanza Media (PNEM).

En esta ocasión la organización e interpretación de los datos persiguen un propósito particular. Este propósito particular consiste en brindar elementos para aclarar algunas de las consecuencias sociales de la segmentación, desarticulación y subsidiarización del sistema educativo argentino en un momento clave del tránsito de la población escolar por dicho sistema: el pasaje del nivel primario al nivel secundario, con el objetivo de aclarar algunos aspectos referidos a: 1) la descripción y comprensión de la crisis del sistema educativo para distintos sectores sociales, incluyendo aspectos tales como sus propias orientaciones y decisiones; y 2) las funciones que cumple el sistema de educación formal respecto del tejido social en una coyuntura histórica determinada.

Concretamente, se investigó el pasaje del nivel primario al nivel secundario del sistema educativo entre 1983 y 1984. Ese fue el período en que el gobierno electo asumió las funciones públicas después de un largo período de gobierno militar. En consecuencia, los hechos y procesos registrados corresponden fundamentalmente a la herencia del estilo educativo que tenía vigencia hasta 1983.

A los efectos de facilitar la lectura de los restantes capítulos, es necesario presentar muy brevemente algunas notas sobre la metodología empleada para recolectar y analizar el material empírico proveniente de la investigación sobre el pasaje del nivel primario al nivel secundario del sistema educativo.

La metodología elaborada tiene dos características que se quiere destacar: 1) recurre al mismo tiempo a los sujetos –alumnos y familias– y a los agentes del proceso de pasaje que están en contacto directo con los sujetos –directivos y docentes de las escuelas primarias de las cuales se egresa–; y 2) utiliza tanto técnicas cuantitativas como cualitativas.

Técnicas cuantitativas se utilizaron para establecer las redes de factores que inciden en el proceso de pasaje del nivel primario al secundario. Técnicas cualitativas permitieron realizar algunas formulaciones acerca de los procesos a lo

largo de los cuales se articulan dichos factores y de cómo participan los agentes educativos en esos procesos.

Para indagar a los alumnos y a sus familias, se utilizaron encuestas, y para recoger información del personal de las escuelas primarias, entrevistas semiestructuradas. Con el propósito de recabar mayor información acerca del contexto escolar del cual se egresa, se realizaron también observaciones en las escuelas.

Los datos utilizados corresponden entonces a tres series de encuestas, una serie de entrevistas semiestructuradas y otra de observaciones realizadas en ocho escuelas primarias, la mayoría dependientes de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.¹⁰

Las encuestas fueron administradas del siguiente modo. La primera serie se tomó a alumnos del último grado (séptimo) de ocho ámbitos escolares primarios diferentes en forma colectiva en noviembre de 1983, es decir a fines del año lectivo. La segunda serie se administró a las familias de los mismos alumnos pocos días después de administrar la encuesta a los escolares. En las escuelas situadas en contextos urbanos de capas medias y altas la encuesta para cada familia se envió a través de los hijos en sobres cerrados. Las familias la devolvieron contestada o no, ya que su respuesta era –naturalmente– voluntaria.¹¹ En las escuelas

10. Las escuelas se caracterizan en el capítulo I. Estaba previsto llevar a cabo este proyecto de investigación en la Capital Federal. Se contaba para ello con la autorización de las últimas autoridades de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires correspondientes al período 1976-1983. Es más, entre julio y octubre de 1983 se iniciaron las tareas de campo en seis escuelas de dicha dependencia. En ese período se entrevistó a su personal. No pudo sin embargo encuestarse al alumnado y a sus familias. La razón de esta imposibilidad es un ejemplo típico de las trabas existentes durante el período 1976-1983 para llevar a cabo investigaciones socioeducativas y merece por ello ser expuesta.

Al realizar las gestiones para que las autoridades de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires autorizaran esta investigación, se acordó entregar al personal técnico-administrativo encargado de coordinar entre el equipo investigador y el organismo de conducción la puesta en práctica del proyecto, los cuestionarios de las encuestas con cierta anticipación. Tres semanas antes de la fecha prevista para encuestar a los niños se hicieron llegar esos cuestionarios a quien correspondía. En ese momento fue negada la posibilidad de realizar las encuestas. El motivo que ofreció el personal técnico (un supervisor) fue la falta de pertinencia de algunas preguntas. A modo de ejemplo se mencionaron dos cuestiones: 1) entre las preguntas destinadas a reconstruir la historia escolar de los alumnos figuraba una sobre cambios de escuela y a continuación otra sobre los motivos de eventuales cambios. Entre las respuestas posibles a esta última se incluyó la alternativa «porque esta escuela es mejor». De acuerdo al personal de referencia esta respuesta inducía a los alumnos a juzgar los establecimientos educativos y eso no sería prudente; 2) se formulaban preguntas sobre la estructura familiar y la vida cotidiana, lo que constituiría una invasión a la privacidad de las familias. Las características del cuestionario hacían necesaria –a juicio del personal técnico– la mediación directa del Secretario de Educación de la Municipalidad. Este funcionario, que con anterioridad había autorizado la investigación, finalmente demoró su respuesta de modo que el proyecto corriera riesgos de no concluir.

Se recurrió entonces a las autoridades de la Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires, de quienes se obtuvo inmediata autorización. Como puede verse, la reacción de ambas dependencias es una muestra más del carácter no monolítico de la burocracia educativa, aun en períodos autoritarios como el de 1976 a 1983. La excelente y rápida disposición de las autoridades de una dependencia para la realización de una investigación socio- y político-educativa contrasta con el recelo de otra. Por otra parte, el recelo de las autoridades municipales contrasta también con la acogida de las familias, a la que se hará referencia más adelante.

11. La colaboración de los chicos y de sus familias fue generalizada en las encuestas de fin de año y algo menos fluida a comienzos del año lectivo siguiente. Se notó cierta diferencia entre las respuestas de las familias pertenecientes a distintos sectores sociales. La menor respuesta se obtuvo en las familias de sectores más altos. En muchas familias de sectores populares en cambio fue visible una especie de aidez por colaborar. Parte de las familias de estos sectores se comportaron como si siempre hubieran esperado ser consultadas sobre la educación de sus hijos. La dificultad para obtener respuestas a la tercera serie de encuestas en estos sectores radicó frecuentemente en la movilidad geográfica de las familias. Esta movilidad dificultó su ubicación.

situadas en contextos urbanos de sectores populares, donde podía preverse la presencia de adultos sin o con pocos años de instrucción formal, se trabajó con encuestadores puerta a puerta. La tercera serie de encuestas se administró en abril de 1984, es decir cuando los niños ya debían haber comenzado a cursar primer año en los colegios secundarios.

Las tres encuestas correspondientes a un niño y a su familia llevaron el mismo número, de modo que pudieran cruzarse los datos de una con los de la otra. Los datos pueden así ser organizados de maneras diversas y con distintos niveles de desagregación. Esa misma masa de datos puede ser analizada con propósitos variados. La organización de un archivo por escuela permite volver a ellos en cualquier momento.

Como cada alumno y su familia son identificables, también es posible volver a las familias para continuar con estudios longitudinales y/o ampliar la información.

De las encuestas a los alumnos se procesaron para esta investigación solamente aquellas que corresponden a niños cuyas familias contestaron la segunda serie de encuestas.¹² Se procesaron también todas las encuestas familiares –segunda y tercera serie– (véase Cuadro 2).

Dado que en cada escuela se trata un universo, generalmente se trabajó con porcentajes para el análisis de resultados. Sin embargo, al releer los datos, el lector debe tener siempre presente que en algunas escuelas ese universo tiene un número de casos reducido y que ese número de casos se reduce aún más para la información proveniente de la tercera serie de encuestas. Estos datos son los que corresponden al resultado del pasaje (capítulo VII, escuelas 7 y 8). Además, se debe tener en cuenta que lo que se designa como escuela 6 es en realidad un conjunto heterogéneo. Se trata de dos grupos de alumnos que concurren a escuelas primarias de la Capital Federal. El primero concurre a una misma escuela municipal.¹³ El segundo asiste a una serie de escuelas primarias diferentes, también de la Capital Federal. Los miembros de este último grupo tienen en común su participación en un curso de preparación para el examen de ingreso dependiente de un sindicato. La inclusión de los datos correspondientes a estos niños tiene solo la función de ejemplificar la situación de un conjunto de niños de la Capital Federal para facilitar una eventual réplica de esta investigación en un mayor número de escuelas de esta jurisdicción.

Entre julio y diciembre de 1983 se entrevistó al personal directivo y a todos los maestros de séptimo grado de los ámbitos escolares considerados. Se realizaron en total veintisiete entrevistas.¹⁴ Con el resultado de estas entrevistas se armó otro archivo de datos igualmente útil para investigar algunos aspectos no considerados en esta investigación.

12. En la mayoría de los casos las encuestas fueron contestadas por las madres, aunque el porcentaje no es abrumador (oscila entre el 55 y el 67%).

13. Haber llevado a cabo esta investigación en una escuela de la Capital Federal refleja nuevamente las contradicciones intraburocráticas. El personal directivo de este establecimiento supo de las reservas de sus superiores pero evaluó que este proyecto podría brindar resultados de interés y ofreció –aun corriendo ciertos riesgos– su escuela para esta investigación.

14. Cabe resaltar que también el personal de los establecimientos tuvo una actitud abierta, brindando respuestas a todas las preguntas realizadas.

Cuadro 2. Cantidad de encuestas administradas por serie y por escuela

Número de escuela*	Primera serie de encuestas (alumnos de séptimo grado, noviembre de 1983)	Segunda serie de encuestas (familias, noviembre de 1983)	Tercera serie de encuestas (familias, abril de 1984)
Total de encuestas administradas	613	503	386
Total de encuestas procesadas	503	503	372
E1	97	97	71
E2	72	62	51
E3	119	76	70
E4	92	84	71
E5	141	119	68
E6	36	26	21
E7	25	20	14
E8	31	19	6

* Los números asignados a las escuelas son ficticios.

Por último, también entre julio y diciembre de 1983, se realizaron observaciones en todas las escuelas primarias del proyecto. Las observaciones fueron realizadas por la misma investigadora que entrevistó al personal y permitieron tener una imagen comparable de los ámbitos escolares de los cuales se egresa y controlar parte de la información que brindó el personal.

4. PRESENTACIÓN DE LOS CAPÍTULOS SIGUIENTES

El análisis de los datos de las encuestas, entrevistas y observaciones sirve de base a los capítulos I a VI de este libro, los cuales se refieren a los siguientes aspectos.

En el capítulo I el análisis se centra en los factores endógenos de la escuela primaria que inciden en el pasaje del nivel primario al nivel secundario. Se trata de superar las limitaciones de la presentación de un conjunto de factores interdependientes, tratando de definir «ámbitos escolares». En el capítulo II se analizan los factores exógenos materiales y algunas características de los alumnos que están asociadas al pasaje entre ambos niveles, pero tal como se presentan e interactúan en los ámbitos escolares definidos previamente. En el capítulo III se presenta la historia escolar de los alumnos de séptimo grado. Por motivos que se explican se da un lugar destacado al rendimiento escolar. En el capítulo IV se organizan algunos elementos sobre las aspiraciones y opiniones de las familias de los alumnos

que están por finalizar su escolarización primaria y de esos mismos alumnos. Estas aspiraciones y opiniones pueden ser consideradas factores del tipo exógeno-cultural, pero de ninguna manera los agotan. Finalmente se vuelven a presentar en el capítulo V factores endógenos, pero en este caso correspondientes al nivel secundario. Pero, más allá de la ubicación y sistematización de *qué* factores influyen, quisiéramos destacar nuevamente, aun a riesgo de aburrir con redundancias, que es políticamente relevante saber *cómo* lo hacen, es decir intentar reconstruir la lógica que se establece entre ellos y los sujetos que, si bien están sometidos a su acción, también la condicionan. Este conocimiento puede precisamente permitir que los sujetos dominen a sus condicionantes. Con el propósito de aportar a la reconstrucción de esa lógica, se hace una serie de referencias y observaciones en cada uno de los capítulos mencionados. También con ese propósito se intenta reconstruir en el capítulo VI el proceso de información, inscripción y preparación para el examen de ingreso, prestando especial atención a la manera en que la escuela primaria participa del proceso de pasaje de los alumnos entre los niveles primario y secundario del sistema educativo. El capítulo VII presenta finalmente el resultado del proceso de pasaje de la escuela primaria a distintos colegios secundarios.

También se puede sintetizar la información presentada y discutida en cada capítulo de acuerdo a las categorías de diferenciación, segmentación, desarticulación y subsidiarización del sistema educativo. El capítulo I brinda elementos acerca de la diferenciación del nivel primario y de la desarticulación de este nivel respecto del secundario. Los capítulos II, III y IV presentan evidencias acerca de por qué esa diferenciación se ha transformado en segmentación. El capítulo V ofrece información acerca de algunas dimensiones de la diferenciación del nivel secundario y de su desarticulación respecto del primario. El capítulo VI presenta algunos mecanismos de subsidiarización del sistema educativo, y el VII, una serie de resultados del proceso de pasaje del nivel primario al nivel secundario en un sistema educativo segmentado, desarticulado y subsidiarizado.

En las Conclusiones se avanza sobre tres dimensiones: 1) una interpretación de los procesos descriptos integrada a los lineamientos de políticas públicas y prácticas sociales de los últimos años; 2) algunas reflexiones sobre la relación existente entre el carácter segmentado, desarticulado y subsidiarizado del sistema educativo argentino con referencia a las funciones sociales que cumple a comienzos de la década de 1980 en relación a la crisis de la educación para los sectores populares; y 3) algunas propuestas para superar esa crisis.

En el Apéndice se reproduce documentación oficial relativa a una medida adoptada en 1984 por el gobierno electo en 1983 que tiene estrecha vinculación con los problemas presentados en este libro.