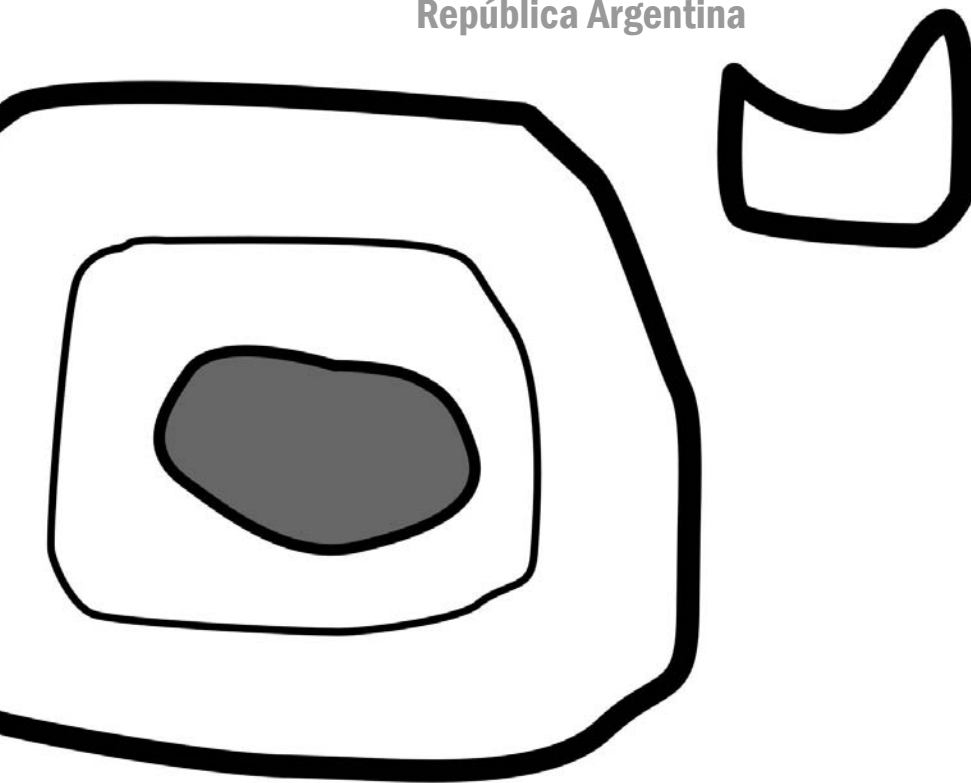


Carrera de Especialización en Pedagogía de la Formación

Módulo 2: Modernidad, Escolarización y Formación

Docentes:
Silvia N. Roitenburd y
Juan Pablo Abratte

Córdoba 2007
República Argentina



**Carrera de
Especialización
en Pedagogía de la
Formación**

**Módulo 2:
Modernidad
Escolarización y
Formación**

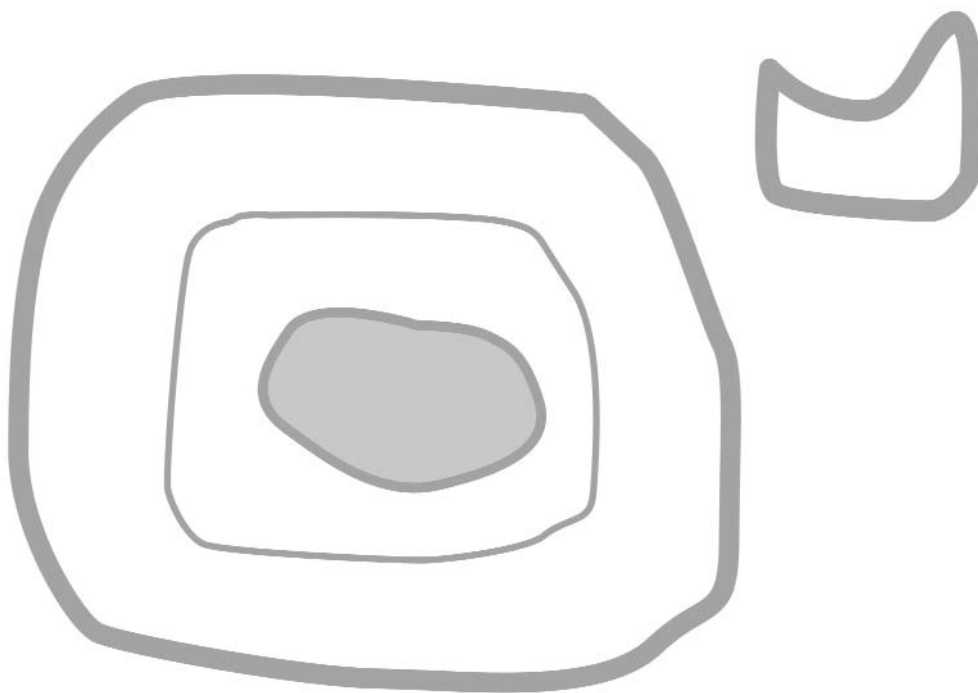
**Docentes:
Silvia Roitenburd y
Juan Pablo Abratte**

**Córdoba,
Febrero 2007
Rep. Argentina.**

**Ministerio de Educación
Ciencia y Tecnología**

**Universidad Nacional de
Córdoba**

**Facultad de Filosofía y
Humanidades
Secretaría de Posgrado**



ÍNDICE

Sobre nuestra relación con la Pedagogía y la Formación	5
1- Presentación	6
a- Relación con otros espacios curriculares de la carrera	6
b- Introducción general a los contenidos del módulo	7
2 - Objetivos del Módulo	9
3- Fundamentación - Propósitos generales y enfoque del Módulo	9
4 - Metodología de Trabajo	13
5 - Programa de Contenidos	14
6 - Presentación de contenidos y orientaciones para la lectura del material bibliográfico por núcleo temático:	16
Núcleo 1: <i>Modernidad, herencia y transmisión cultural</i>	16
Una aproximación a la Modernidad	16
Actividad integradora	26
Núcleo 2: <i>El modelo fundante en la Argentina</i>	27
Escenario histórico-político	27
Orientaciones para la lectura	38
Actividad Integradora	39
Núcleo 3: <i>Reforma escolar y recreación de cultura</i>	40
Escenario histórico-político	40
Orientaciones para la lectura	50
Actividad Integradora	50
Núcleo 4: <i>Transformaciones recientes en el orden societal.</i>	51
Escenario histórico-político	51
Orientaciones para la lectura	60
Actividad Integradora	61
7- Actividad Final de Evaluación Obligatoria	62
8- Autores consultados para la elaboración del Módulo	63

**CARRERA DE
ESPECIALIZACIÓN EN
PEDAGOGÍA DE LA
FORMACIÓN**

**Módulo 2:
Modernidad, Escolarización
y Formación**

Docentes: Silvia Roitenburd y Juan Pablo Abratte

SOBRE NUESTRA RELACIÓN CON LA PEDAGOGÍA Y LA FORMACIÓN

▲ **SILVIA N. ROITENBURD:** Doctora en Historia de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Profesora Titular de la Cátedra de Historia de la Educación Argentina, Escuela de Ciencias de la Educación; Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Se ha desempeñado como Profesora Titular de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en la Universidad Nacional de La Plata. Es investigadora y docente de Posgrado en el Centro de Estudios Avanzados (UNC) y en la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Directora del Programa "Historia, Política y Reforma Educativa: Crítica y Prospectiva", con sede en el Centro de Estudios Avanzados- CIFYH de la UNC. En ese marco dirige actualmente el Proyecto "Discursos sobre la reforma en la historia de la educación en la Argentina: del proyecto sarmientino a los imaginarios reformistas contemporáneos". Autora de diversas publicaciones en el campo de la Historia de la Educación en el país y el exterior.

▲ **JUAN PABLO ABRATTE:** Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Magister en Ciencias Sociales, Escuela de Trabajo Social, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. (UNC). Tesista del Doctorado en Ciencias Sociales - FLACSO (Argentina) Jefe de Trabajos Prácticos de Historia de la Educación Argentina, Escuela de Ciencias de la Educación; Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Investigador en el Proyecto "Discursos sobre la reforma en la historia de la educación en la Argentina: del proyecto sarmientino a los imaginarios reformistas contemporáneos", en el marco del Programa "Historia, Política y Reforma Educativa: Crítica y Prospectiva" CEA-CIFYH (UNC). Además es investigador en el Proyecto "La escuela secundaria en Córdoba. Reestructuraciones en la post reforma. Una lectura desde el mesonivel de análisis" CIFYH – UNC. Docente en asignaturas del campo de la Historia de la Educación y la Política Educacional en las Universidades Nacionales de Córdoba y Villa María. Becario de la Secretaría de Ciencia y Técnica Universidad Nacional de Córdoba.

1- PRESENTACIÓN

a- Relación con otros espacios curriculares de la carrera

El módulo “Modernidad, Escolarización y Formación Docente” se vincula estrechamente con los otros espacios curriculares de la Especialización en Pedagogía de la Formación. El análisis del proceso de escolarización en el marco de la Modernidad, es considerado también en el Módulo 1. Del mismo modo, los interrogantes acerca de las funciones asignadas a la Escuela, en un contexto de conformación de modernos sistemas educacionales, constituyen otro de los ejes comunes con dicho espacio. Sin embargo, un aspecto en el que se diferencian ambas perspectivas de análisis es que, si en el Módulo 1 se propone un abordaje genealógico sobre la conformación de la escuela y del campo pedagógico, centrado en algunos procesos históricos generales propios de la Modernidad, en este espacio curricular proponemos profundizar dicho análisis para el caso argentino. A tal fin, establecemos conexiones con procesos habidos en Europa que incidieron en el curso del proceso de formación nacional y del sistema educativo: la Ilustración, la Revolución Industrial, la Revolución Francesa.

En ese sentido, la mirada que proponemos se centra en la Historia de la Educación -desde una perspectiva interdisciplinaria- que pretende analizar los principales rasgos del proceso de escolarización en nuestro país, sin desatender sus relaciones con otros procesos político-culturales, especialmente los vinculados a la conformación del Estado y la Nación, las relaciones entre Nación-Provincias, las concepciones ideológicas desplegadas sobre la educación, la formación de ciudadanía, la formación para el trabajo y la formación en valores por diversos sectores sociales y particularmente por las elites letradas.

Por otra parte, abordar la génesis de la formación docente, en el marco de estos procesos será un eje de articulación con los contenidos de los Módulos 3 y 4. En ambos espacios se analizan los modelos de formación docente en Argentina, aunque desde perspectivas diferentes. En el Módulo 3 se abordan algunas claves para la comprensión de la génesis y desarrollo del campo de la formación docente desde una perspectiva socio-histórica, así como los modelos de docencia y de formación en nuestro país. Los contenidos de nuestro Módulo aportarán algunos elementos histórico-políticos en los que se inscriben dichos modelos.

Por su parte, el Módulo 4 define como uno de sus ejes la historización de los procesos de construcción identitaria de los docentes, desde el Normalismo hasta los efectos de las transformaciones societales recientes. Entendemos que los desarrollos acerca de la identidad docente pueden enriquecerse a partir del análisis de sus condiciones históricas.

Este Módulo resultará también de interés para el abordaje o la recuperación de conceptos vinculados al Seminario “Sistema, Escuela y fragmentación educativa” en tanto aportará elementos para la comprensión de la configuración histórica del sistema educacional argentino, así como para el debate sobre su actual condición fragmentada. También resultará de interés para inscribir los análisis sobre “disciplina y convivencia escolar” y sobre los “sujetos y subjetividades y escuela”, en la medida en que estas problemáticas puedan profundizarse desde una perspectiva histórica. A través del desarro-

llo del trabajo iremos retomando algunos puntos comunes, señalando enfoques que enriquecen las posibilidades de comprensión de problemas, en los que se prioriza un enfoque más centrado en el campo pedagógico en su relativa autonomía y en sus relaciones con el escenario político ideológico en el que se plantean.

b- Introducción general a los contenidos del módulo

Los problemas vinculados a la educación en la modernidad, remiten a las transformaciones propias de la conformación de estados centralizados, la configuración de un espacio público, la extensión de la ciudadanía y de las relaciones contractuales. En esa trama, la escuela surge como ámbito de disciplinamiento social: en cierta medida, como un modelo de lo que debe ser una sociedad *ordenada* y homogénea.

No obstante este origen, la presencia de visiones críticas fue acompañada por propuestas revisoras del modelo configurado que, aún manteniendo la centralidad de la institución escolar, replanteaban su función.

Examinar el surgimiento de la escuela en la modernidad, más que de forma lineal, desde un enfoque crítico, apunta, por una parte, a comprender los alcances y los límites en los que se encuadró la institución, dentro los marcos sociales en los que surgió. Por otra parte, permite reflexionar desde una perspectiva histórico-política acerca de los actuales desafíos de la escuela en contextos de globalización, primacía del mercado, transformaciones en la esfera pública y creciente exclusión social.

Se trata entonces de analizar el proceso de conformación del sistema educativo, desde una perspectiva histórico-política, no un análisis exhaustivo de la historia educativa argentina; proponemos, más bien caracterizar algunos de los hitos fundamentales en el desarrollo del sistema escolar.

Para ello, en el **Primer Núcleo**, partiremos de algunas conceptualizaciones que, desde diversas perspectivas disciplinarias, analizan los principales rasgos de la Modernidad en el contexto europeo (Chartier, Bauman) y particularmente algunos desarrollos que ponen de relieve el papel de la escuela en estos procesos (Hunter, Dubbet y Martuccelli) Estos desarrollos teóricos -que se presentan en el Núcleo 1 del programa- atraviesan el dictado del módulo y aportan conceptualizaciones que enriquecerán el análisis del proceso de emergencia del sistema educativo argentino.

En el **Segundo Núcleo**, se analiza, específicamente, el modelo fundacional en la historia educativa argentina, el escenario histórico-político en el que se inscribe la conformación del sistema, destacando las funciones que la escuela cumplió en el proceso de conformación del Estado Nacional. En este núcleo nos detendremos en el análisis del discurso fundante de Sarmiento y en una lectura de la Ley 1420, como principal marco regulatorio del sistema educativo nacional en su etapa fundacional. Se considerarán también los rasgos fundamentales del modelo escolar normalista y las relaciones entre el Normalismo como corriente pedagógica y la producción intelectual del período.

En el **Tercer Núcleo** se abordarán algunas propuestas de reforma desplegadas en el período de *entreguerras*. Interesa analizar estas propuestas porque, en sus vertientes más críticas producen una profunda revisión del modelo escolar hegemónico, a la vez que proponen alternativas político-pedagógicas democráticas. En ese sentido se examinará particularmente una vertiente del pensamiento crítico de la época que se origina en la Provincia de Córdoba, pero recupera aspectos nodales del debate pedagógico del período tanto a nivel nacional como internacional. Nos referimos al pensamiento de Saúl Taborda y Antonio Sobral, quienes desarrollan no sólo aportes significativos al campo pedagógico argentino, sino también propuestas innovadoras tanto a nivel de la legislación educativa como en la esfera de las prácticas. Para ello analizaremos en forma detenida algunos fragmentos del pensamiento de Taborda, así como del debate parlamentario de la Ley de Educación presentada por Sobral en la Legislatura Provincial.

El propósito que orienta el análisis de estos discursos no es, como hemos advertido el de profundizar en la historia educativa del país ni la de Córdoba -aunque ese aspecto puede resultar de particular interés para los cursantes de esta provincia- sino sobre todo, dar cuenta del rol fundamental de orden ideológico político de los mismos. Este excede el escenario local: no hay que olvidar que el *movimiento reformista* surgió en la Universidad de Córdoba expandiéndose no sólo hacia otras universidades del país sino de Latinoamérica. Así, planteamos la revisión de una *alternativa* al modelo escolar hegemónico que, desde nuestra perspectiva desarrolla nudos fundamentales que requieren ser actualizados a la luz de las condiciones del presente.

Por último, en el **Cuarto Núcleo** consideraremos algunas transformaciones sociales recientes, particularmente las producidas en la esfera estatal, en el marco de la emergencia de modelos neoliberales durante los '90.

Entendemos que producir interrogantes referidos a los procesos de escolarización -en sus articulaciones con la conformación de Estados Nacionales centralizados y la institucionalización de la sociedad *moderna*- contribuye a analizar los actuales procesos de des-institucionalización y de transformación en la esfera estatal, que se vienen configurando en las últimas décadas. Frente a escenarios de globalización que cuestionan el papel asignado a los Estados Nación en la modernidad, produciendo procesos de exclusión social de grandes sectores de la población, resulta necesario reflexionar en torno a la función de la escuela y a las características que debería asumir la formación de los docentes. En ese marco se propone un análisis crítico de la Ley Federal de Educación y de la recientemente sancionada Ley de Educación Nacional, así como de algunos textos que permiten inscribir estas regulaciones en el debate educacional del período.

El propósito del Módulo es, entonces, estimular la apertura de interrogantes que puedan enriquecer la mirada sobre los actuales desafíos de la escuela y la formación docente, a partir del recorrido por algunos momentos de la historia educativa argentina, así como de algunas herramientas conceptuales y metodológicas que aportará el desarrollo de los contenidos.

2 – OBJETIVOS DE MÓDULO

Objetivo General

* Crear espacios de intercambio que permitan a los profesores cursantes recuperar sus experiencias y saberes, estimulando una práctica de reflexión en la que los mismos sean reelaborados a la luz de los aportes teóricos propuestos.

Objetivos Específicos

* Llevar a cabo un examen de algunos nudos centrales de problemas histórico-políticos que permitan una reflexión sobre la que sustentar transformaciones en el modelo escolar, redefiniendo su propio rol.

* Aportar una visión en perspectiva político – cultural a los problemas específicos que los profesores cursantes deben asumir en las Instituciones así como en la comunidad en la que se insertan.

* Brindar algunas herramientas teórico – metodológicas para el desarrollo de una dimensión histórica en los trabajos de intervención pedagógica que se propongan como instancia final de evaluación del post-grado.

3. FUNDAMENTACIÓN - PROPÓSITOS GENERALES Y ENFOQUE DEL MÓDULO

Como siempre, una selección de temas y bibliografía puede ser objetable-objeta-da. En lo que a este Módulo respecta, el criterio de selección de los materiales bibliográficos, por cierto acotado, propone abrir horizontes hacia enfoques destinados a poner en cuestión la pretensión de respuestas definitivas. Nos ubicamos en un punto de partida: formación docente implica asumir un rol activo en la reflexión, en la tarea de plantear interrogantes que creemos fructíferos, y, en consecuencia no implica, necesariamente, responder sin mediación crítica, en los términos propuestos por los autores *consagrados*.

“Ninguna sociedad que olvida el arte de plantear preguntas o que permite que ese arte caiga en desuso puede encontrar respuestas a los problemas que la aquejan, al menos antes de que sea demasiado tarde”. (Bauman, Z. En busca de la Política; p.14)

Así, un propósito central del módulo es abrir un espacio de reflexión, superando nuestra habitual disposición, consolidada por el modelo *normalista*, a la recepción pasiva de saberes, procurando estimular un espacio de intercambio en el que, quienes hemos desarrollado cierto tipo de prácticas de sistematización de problemas, nos reunimos con quienes, en este caso docentes con diversa especialización, aportan su propia formación en la disciplina que desarrollan o su práctica enriquecida por cierto tipo de experiencias en el aula. El punto de partida es: ambas -formación académica – experiencia- establecen una relación transformadora que nos ubica en el lugar de *intelectuales*. Esto define otra posible perspectiva sobre la pedagogía, en su cruce con los conflictos políticos.

Otro propósito fundamental que atraviesa el abordaje del módulo: más allá del tipo de especialización estrechamente relacionada con la educación, es ofrecer una formación de post- grado que suponga un ejercicio constante de lecturas y elaboración de materiales, a veces, no inmediatamente ligados a nuestras prácticas cotidianas. Es en ese punto en el que, nuestra condición de *intelectuales autónomos*, exige una tarea crítica y selectiva de bibliografía, de textos, periódicos, fuentes que abran un horizonte no restringido a los aspectos "concretos" referidos al ejercicio cotidiano de la docencia, que son abordados en otros módulos. Para quienes esperan una respuesta de aplicación práctica a los problemas de la Pedagogía, este despliegue parece innecesario. Ha señalado José María Aricó, (1931-1991) que *"A veces no es exactamente lo textual de un pensador lo que nos sirve, sino de qué modo nos ayuda a ver costados de la realidad para nosotros antes vedados"*. (Aricó, Entrevistas; p.27)

Sobre la Historia

Partimos de diversas expresiones de posiciones críticas que aportan a la reflexión ubicando los que refieren a nuestro campo de problemas en su trama histórico – política. Una frase de Walter Benjamín, sintetiza nuestra visión retrospectiva:

"Articular históricamente el pasado no significa conocerlo como verdaderamente ha sido¹. Significa adueñarse de un recuerdo tal como éste relampaguea en un instante de peligro" (Benjamin, W, Ensayos Escogidos; p.45).

La historia es objeto de una construcción cuyo lugar no es el tiempo homogéneo y vacío, sino el tiempo actual, que es lleno. (Benjamin. Ensayos Escogidos; p.49).

No siempre los resultados de lecturas y reflexión se aprecian en forma inmediata: se incorporan a una **experiencia** que va contribuyendo a estimular formas creativas de brindar respuestas, nunca definitivas, a los problemas de la institución y del aula, inscriptos en una problematización que la excede. A ese fin, el trabajo y los materiales seleccionados están destinados, no a dar respuestas definitivas a los problemas presentados, sino a estimular el planteo de interrogantes y su problematización.

"Por problematización entiendo la existencia de un haz unificado de interrogantes (cuyas características comunes es preciso definir) que han emergido en un momento dado (que hay que datar) que han sido reformulados varias veces a través de crisis e integrando datos nuevos (hay que periodizar esas transformaciones) y que siguen vivos en la actualidad. Este cuestionamiento está vivo y por ello impone el retorno a la propia historia, a fin de constituir la historia del presente"² (Castel, R. La metamorfosis de la cuestión social; pp.18,19).

Robert Castel, un pensador actual, sociólogo, juega entre el pasado y presente, señalando, también, la importancia de una visión retrospectiva. Los problemas de la sociedad del presente remiten a una *cuestión social* que afecta modelos de sociabilidad -desocupación, precariedad laboral, inseguridad, diversas manifestaciones de violencia- que se manifiestan de forma dramática en la escuela. Estamos ante graves situaciones de violencia, de dificultad para acordar valores de convivencia, de conflictos familiares que se trasladan al espacio escolar. Poner en cuestión los supuestos que se presentan

¹ alusión a la definición de Ranke (ver Anexo).

² Ver Castel, R, La metamorfosis de la cuestión social, Paidós, Bs.As.2001, 18,19).

como transparentes, plantear en un horizonte más abarcativo -más allá de los límites de la institución educativa- los conflictos, entendiendo que no se trata del *exterior* perturbando nuestra práctica sino que somos parte del mismo y que la transformación sólo puede ir acompañada de reflexión. En sus diferencias, los problemas de marginación, exclusión, que deben ser analizados en sus complejas determinaciones, requieren un examen que supere el presente como desvinculado de toda conexión con el pasado.

¿Qué es lo que distingue -es decir, qué suponen a la vez de diferente y común- las antiguas situaciones de vulnerabilidad de masas y la precariedad actual, (...) Este es el tipo de inteligibilidad que querría producir. Si la historia ocupa un lugar tan grande en esta obra, se trata de la historia del presente (cursiva RC) el esfuerzo por recobrar el surgimiento de lo más contemporáneo mediante la reconstrucción del sistema de transformaciones que la situación actual hereda. Volverse hacia el pasado con un interrogante que es hoy en día el nuestro y escribir el relato del advenimiento y las principales peripecias de lo actual. Esto es lo que intentaré, porque el presente no es sólo lo contemporáneo. Es también un efecto de la herencia y la memoria de esta herencia nos es necesaria para comprender y obrar hoy en día. (Castel, R. La metamorfosis de la cuestión social.; p.14).

En ese sentido, la mirada que proponemos desde la Historia de la Educación pretende analizar rasgos fundamentales del proceso de escolarización en nuestro país, historizando y ubicándolos en sus relaciones con otros procesos político-culturales, a partir de la conformación del Estado Nacional, hasta el presente. El desarrollo de los nudos se despliega procurando articular etapas relevantes del curso del Sistema Educativo (SE) en sus condiciones políticas de producción. Hay que advertir que no es posible asignar determinaciones que expliquen -en términos de causas y consecuencias- estos conflictos.

Sí, creemos que es adecuado sostener un espacio que dé cuenta de la medida en que en el horizonte local se presenta Europa -la expectativa de integración al sistema capitalista que emerge en el período posterior a la Revolución Industrial y en el orden ideológico político la influencia de la Ilustración- y las instituciones de la *modernidad* y su aplicación en contextos diversos.

Centraremos el análisis en tres períodos clave: el proceso de formación y desarrollo del sistema evaluativo en nuestro país a partir de la configuración del *normalismo*, las críticas al mismo desplegadas en los discursos sobre la *reforma* desde el *movimiento reformista* que se extiende al período de *entreguerras* y, finalmente, el avance neoliberal de los '90. En cuanto a los ejes abordados: caracterización del escenario político, debate en torno a los valores y la cultura, legislación, caben advertencias: no pretendemos agotar los temas ni dejar esquemas de comprensión definitiva, más bien nos interesa construir conjuntamente con los cursantes una perspectiva de análisis histórico-política para abordar problemas que, desde el presente interpelan nuestro lugar como formadores.

Política

Dejamos abierta una cuestión compleja, que se despliega a lo largo del trabajo, sólo para admitir que merece un examen: el significado de política, categoría materia de debates cuyo uso requiere cuidado. No se trata ni del equivalente a adhesión partidaria, ni puede confundirse con "lo político", como mero ejercicio del poder. Bauman retoma el concepto de Castoriadis y define a la política...

“como una actividad lúcida y explícita que se ocupa de instaurar instituciones deseables y podemos definir a la democracia como el régimen de autoinstitución lúcida y explícita, en la medida de lo posible de las instituciones que dependen de la actividad colectiva explícita”. (Bauman, Z. En busca de la Política; p.11)

Interesa el aporte de este autor, porque nos permite pensar la escolarización desde otra/s perspectiva/s. La distinción entre “la política” y “lo político”, tomada de Castoriadis, nos permite interrogar la función de la escuela. Si, como veremos la escuela constituye una institución moderna creada y expandida -en su formato sistemático, institucionalizado y predominantemente estatal- con fines de disciplinamiento y control social, configurando un espacio para el mero ejercicio del poder, también puede ser concebida como ámbito de “la política”, como un terreno de acción transformadora. Analizar en la historia algunos de los discursos, experiencias y prácticas que vislumbraron en la escuela un lugar de acción política, será también uno de los propósitos centrales en este espacio formativo.

Legislación

Otro de los ejes sobre el que proponemos detenernos es el que refiere a la legislación, vista en la trama histórica en la que algunas leyes fundamentales se debatieron. Aún reconociendo especificidades que facilitan el análisis -pero requieren un examen conjunto- pretendemos superar las divisiones disciplinarias. Vemos Historia de la Educación integrando los aspectos que suelen delimitarse como objeto de la Política Educativa.

Si nos atenemos, nuevamente, a un análisis retrospectivo, observamos que la legislación, crea condiciones de posibilidad para propósitos de reforma pero no las garantiza. Una ley puede ser resignificada en su aplicación. El estudio de la legislación debe ser así analizado en sus condiciones de producción: el escenario político, los temas en debate, las estrategias discursivas. Partimos de que las políticas -en el orden de la educación, de la cultura, de los valores- no se agotan ni se definen, de forma excluyente por las leyes promulgadas, sin embargo ellas constituyen un objeto de análisis de incalculable valor, especialmente cuando se las inscribe en sus condiciones socio-históricas.

Por ello hemos tomado, en primer lugar, el momento fundante con su figura central, Sarmiento, en la trama de la conflictiva vinculada a la Organización Nacional. La creación de la Escuela Normal de Paraná y, en un período posterior, 1884 el debate de la ley 1420. En este caso, nos detendremos en el aspecto, en su momento, más conflictivo que refiere a las controversias entre clericalismo y liberalismo, por las implicancias que tendrá en la configuración del espacio escolar, pero además indagaremos las funciones asignadas a la escuela, el papel de los intelectuales en el debate político-educativo, los vínculos entre las disposiciones de la ley y el discurso sarmientino como discurso fundante, el lugar del Estado, la sociedad y la escuela en el texto legal y en el horizonte ideológico educativo en el que éste se inscribe.

En adelante, nos referiremos a aspectos nodales de discursos sobre la Reforma Escolar, en particular una de sus expresiones más relevantes: Saúl Taborda, que remiten, en el contexto internacional a la llamada crisis de entreguerras, y en el nacional al período posterior al *movimiento reformista* y en el nivel político más general al avance

autoritario. En ese marco abordaremos el debate del proyecto de Ley de Educación presentado en la Provincia de Córdoba por Antonio Sobral en 1930, porque permite indagar sobre un proyecto político-pedagógico alternativo, a la vez que analizar las disputas que se entablaron en el campo ideológico.

Finalmente, tomamos la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Nacional, en el contexto de la globalización y avance y crisis del neoliberalismo en el orden mundial. De este modo, la lectura de algunos proyectos, debates y normas en la esfera legislativa, permitirá un recorte -que creemos interesante y rico- para el análisis de los procesos de escolarización en el país, e indagar los mandatos que -desde el campo hegemónico o desde las alternativas pedagógicas- se construyeron en torno a la identidad y la tarea docente.

4 - METODOLOGÍA DE TRABAJO

Actividades presenciales

Las clases se desarrollarán en dos modalidades. Una primera parte de la jornada tendrá modalidad de seminario, con exposición por parte de los docentes responsables de aspectos conceptuales sobre la temática desarrollada, orientando la discusión de los problemas centrales sobre los que gira el análisis. Una segunda parte de Taller, trabajo grupal con textos seleccionados y realización de actividades propuestas en el desarrollo del Módulo. El eje de cada taller será el trabajo en torno a **alguna de las actividades integradoras de cada núcleo del programa**, particularmente al análisis de las fuentes que se han seleccionado en cada caso. Este trabajo presencial permitirá a los cursantes el intercambio de ideas al interior de cada grupo, y la puesta en común con el resto de la clase, de modo de producir reflexiones conjuntas con los colegas y los profesores responsables, que permitan orientar la resolución total de las propuestas integradoras, así como el estudio autónomo.

En algunas oportunidades, se propondrán otras actividades complementarias tendientes a la reflexión en torno a problemáticas educativas actuales, desde una perspectiva histórico-política. Para ello se utilizarán recursos didácticos y materiales variados (artículos periodísticos, registros, fragmentos de otras fuentes no incluidas en la bibliografía del Módulo, etc.) La intencionalidad pedagógica de esta instancia de construcción es el intercambio de las producciones con los compañeros y los docentes responsables.

Actividades no presenciales

a) Lectura del material bibliográfico propuesto. En este Módulo se presenta una caracterización del escenario histórico-político de cada período en estudio, así como algunas orientaciones para su lectura.



Las **actividades seleccionadas para la instancia de taller**, en las que se abordan las fuentes seleccionadas en cada núcleo, se destacan por:

- estar en **negritas**,
- con **otra tipografía**
- e indicadas con el **ícono de un libro**.



Las otras actividades se diferencian de las anteriores porque llevan el ícono de un lápiz.

b) Resolución de actividades integradoras tendientes a la conceptualización, el establecimiento de relaciones entre los textos y el análisis de los nudos fundamentales desarrollados en el Módulo.³

c) Aproximación a una problemática institucional o comunitaria propia de la/s institución/es en las que se desempeñan los profesores cursantes. Análisis de la misma a partir de los aportes de las clases y bibliografía (se espera que de esta actividad resulte la evaluación del Módulo, así como una primera aproximación a la temática del Trabajo Final de la carrera.

5 - PROGRAMA DE CONTENIDOS

Primer Núcleo: Modernidad, herencia y transmisión cultural.

- Nuevas formas de asociación intelectual en la modernidad. Reforma religiosa y educación. Conformación de estados centralizados. Democracia, representación y educación. Las tensiones entre el espacio público y el ámbito privado. Los sistemas educativos: el rol de la escuela en el disciplinamiento social. La transmisión de la cultura y la educación masiva.

BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA

BAUMAN, Z. (1987) *"Legisladores e Intérpretes"* UNQ, Buenos Aires.

CHARTIER, R. (1995) *"Espacio público, crítica y desacralización en el siglo XVIII"*. Ed. Gedisa. Barcelona.

DUBET, F. Y MARTUCCELLI, D. (1998) *"En qué sociedad vivimos"*. Lozada. Bs.As.

HUNTER. (1998) *"Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica"*. Ediciones Pomanes. Madrid.

Segundo Núcleo: El modelo fundante en la Argentina.

- La Generación del 37. Sarmiento. Estado Nacional y Sistema Educativo. La conflictiva Nación – Provincias. Configuración y cristalización del modelo normalista: homogeneización del espacio escolar.

³ Con respecto al Núcleo 1, que es concebido como un eje conceptual que atraviesa el análisis histórico, se ha diseñado una actividad tendiente a la conceptualización general sobre los procesos de educación y escolarización. Posteriormente, en las actividades correspondientes a los otros núcleos, se recuperarán aportes y se tenderá al establecimiento de relaciones con el material teórico seleccionado en ese eje.

BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA

CARLI, S. (1993) *“Modernidad, diversidad cultural y democracia en la historia educativa entrerriana (1883-1930)”*. En Puigross, A. (dir.) *“La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales”*. Tomo IV Historia de la Educación en la Argentina. Ed. Galerna.

WEINBERG G. (1984). *“Debate Parlamentario LEY 1420. Estudio preliminar, selección y notas”*. CEAL. Bs.As

GARCÉS, L. (1993) *“De Sarmiento a la búsqueda del sujeto popular”*. En Puigróss, A. (dir.) *“La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales”*. Tomo IV Historia de la Educación en la Argentina. Ed. Galerna.

PINKASZ, D. (1993) *“Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria de la Provincia de Buenos Aires”*. En Puigróss, A. (dir.) *“La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales”*. Tomo IV Historia de la Educación en la Argentina. Ed. Galerna.

ROITENBURD, S. (2000) *“Nacionalismo Católico. Educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo. Córdoba (1862-1943)”*. Ferreyra Ed.

SARMIENTO, D.F. (1915) *“Educación Común”*. Obras completas. Selección.

Tercer Núcleo: Reforma escolar y recreación de cultura.

- Los debates del período post-reforma. Pedagogía y formación en el discurso reformista. Visiones críticas y propuestas revisoras del modelo escolar: la escuela como espacio para el desarrollo de la autonomía. El vínculo pedagógico. La reflexión sobre la autoridad en las relaciones docente – alumno desde una perspectiva crítica.

BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA

ROITENBURD, S. Y FOGLINO A. (2005) *“Tradiciones Pedagógicas de Córdoba: Educación e imaginarios reformistas”*. Ed. Brujas – CIFYH. Córdoba.

ROITENBURD, S. (1997) *“Saúl Taborda. La Tradición entre la memoria y el cambio”*. Revista Estudios N° 9. CEA. UNC. Córdoba.

TABORDA, S. (1951) *“Investigaciones Pedagógicas”*. Ateneo Filosófico Argentino, Selección.

SOBRAL, A. (1930) *“Debate Parlamentario Proyecto Ley de Educación”*.

ZIPEROVICH, R. *“Memoria de una educadora”*. En Puigróss A. *“Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)”* H E A. Tomo III.

Cuarto Núcleo: Transformaciones recientes en el orden societal.

- Las nuevas funciones de los Estados Nacionales y la primacía del mercado. Cambios en la esfera pública y nuevas identidades ciudadanas. Pedagogía crítica en el contexto del mundo globalizado. La nueva cuestión social: escuela y exclusión de la cultura. Educación, escuela, medios masivos y procesos de transmisión cultural: crisis y perspectivas a futuro.

BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA

ABRATTE, J. (2006) *“De la segmentación a la fragmentación. Condensaciones y desplazamientos en el discurso de la política educativa de Córdoba”*. Ponencia presentada al “Iº Encuentro internacional. Giros Teóricos” Noviembre 2006 CEA-UNC. (en prensa).

BAUMAN, Z. (2005) *“Modernidad Líquida”*. Ed. Fondo de Cultura Económica. Bs.As.

BUENFIL BURGOS, R. (2000) *“Globalización ¿una política clara y distinta? Ambigüedad y fijaciones del término”*. En De Alba (coord.) *“El fantasma de la teoría”*. Plaza y Valdés. México

BUENFIL BURGOS, R. (2000) *“Postmodernidad, globalización y utopías. En los márgenes de la educación. México a finales del milenio”*. Plaza y Valdés. México.

TIRAMONTI, G. (2004) *“Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo”*. En Novaro, M. y V. Palermo (Comp.) *“La historia reciente: Argentina en democracia”*. Ed. Edhasa. Bs.As.

Ley Federal de Educación (Selección).
Ley de Educación Nacional (Selección).

6 - PRESENTACIÓN DE CONTENIDOS Y ORIENTACIONES PARA LA LECTURA DEL MATERIAL BIBLIOGRÁFICO POR NÚCLEO TEMÁTICO:

Primer Núcleo: Modernidad, herencia y transmisión cultural

Una aproximación a la MODERNIDAD

La modernidad es un término impreciso que acordamos en definir admitiendo diversas convenciones sobre cuándo una etapa puede ser así nombrada. Es posible rastrearla en el complejo y dilatado proceso de desintegración del orden cristiano medieval. Es de subrayar: la noción de orden cristiano medieval alude a Europa occidental y no siempre da cuenta de las implicancias de otras culturas, que de alguna forma mantuvieron contacto con la misma⁴.

⁴ Por ejemplo, diferenciar la España cristiana de la España musulmana, durante la Reconquista hasta 1492 en que finaliza la misma, no da cuenta de la simbiosis cultural, de la influencia de la riquísima cultura cuyos vestigios aún se aprecian en Andalucía, del intercambio entre judíos, moros y cristianos, reprimido con la expulsión de ambos pueblos, en forma coincidente a la conquista española y la reactivación de la Inquisición como arma de la monarquía ...

La Reforma de Lutero, movimiento religioso surgido en el siglo XVI en el ámbito de la Iglesia cristiana, -precedida por la cultura del renacimiento- que supuso el fin de la hegemonía de la Iglesia católica y la instauración de distintas iglesias "cristianas", ha sido considerada un hito para marcar el ingreso a la modernidad. Aunque se inició en el siglo XVI, cuando Martín Lutero desafió la autoridad papal, las circunstancias que condujeron a esa situación se remontan a fechas anteriores y conjugan complejos elementos doctrinales, políticos, económicos y culturales.

Asimismo, la conformación de los estados centralizados (Francia-Inglaterra), la expansión del comercio y el crecimiento de la burguesía, la creciente disolución de los lazos propios del orden feudal-medieval lo que es decir, consecuentemente, el proceso de erosión del orden feudal. Este culminaría en transformaciones de orden económico, político y social cuyos momentos culminantes son la Revolución Industrial (1780) Inglaterra y en la esfera política con la Revolución Francesa (1789), fenómenos que afectarían a todo el orbe.

Queremos subrayar que, cuando hablamos de *modernidad* centramos el análisis en procesos producidos en Europa -en particular Francia e Inglaterra- y la consolidación del sobre-entendido de que se trata del único modelo posible de *civilización = cultura* y en esa medida, de su condición *superior*, justificando la subordinación de pueblos signados por la *barbarie*.

Raymond Williams (1921-1988) rastrea los cambios producidos en el significado del término *cultura*: fue, en principio, el crecimiento y la marcha de las cosechas y los animales y, por extensión el crecimiento y la marcha de las facultades humanas (...) Hasta el siglo XVIII todavía era el nombre de un proceso. En el siglo XVIII se esboza la tendencia a la consolidación del postulado de *civilización* en equivalencia con la *cultura* que; en la práctica, aludía a la civilización metropolitana de Inglaterra y Francia (24).

BARBARIE

En el siglo XVI, Miguel de Montaigne⁵, (un católico retirado de la vida pública por su rechazo ante las guerras contra los hugonotes) ponía en cuestión los supuestos sobre los que se basaba la definición de la *barbarie* que, hay que recordar, ya era un término que los romanos aplicaban a los pueblos de *fuera* de sus fronteras. Un pensador anterior al período ilustrado exponía su visión crítica que ponía en cuestión el sobreentendido de cierta cultura a ubicarse en un rango de superioridad respecto de los *extraños*:

"Me avergüenzo cuando veo a mis compatriotas embebidos en ese necio prejuicio que los hace evitar toda costumbre que difiera de las suyas; cuando están fuera de su aldea, parecen estar fuera de su elemento (...) No sólo cada país, sino también cada ciudad y cada profesión tienen sus propias formas específicas de civilidad (...) Cada nación tiene muchos hábitos y costumbres que para cualquier otra nación no sólo son extraños sino pasmosos y bárbaros (...) Todos llamamos barbarie a lo que no se ajusta a nuestros usos.

El principal efecto de la fuerza de la costumbre es apoderarse de nosotros y aferrarnos con tanta firmeza que apenas podemos escapar de su puño y recuperar la

⁵ Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592) nació en el castillo de Montaigne (cerca de Libourne), escritor francés que introdujo por primera vez el *ensayo* como forma literaria. Sus *Ensayos*, que abarcan un amplio abanico de temas, se caracterizan por un estilo discursivo, un tono coloquial y el uso de numerosas citas de autores clásicos.

posesión de nosotros mismos lo suficiente para analizar y juzgar sus órdenes". (M. de Montaigne, Ensayos, reproducido por Bauman, L e I, p.128).

El fragmento anterior, que muestra los alcances del pensamiento de su época y la medida en su que reactivación es significativa, debe ser, sin embargo, analizado en su complejidad: su lucidez para advertir la ceguera de quienes no pueden sino tomar como medida su propia cultura, no obsta el registro de otras dimensiones de su discurso: Como pensador, Montaigne destaca por su análisis de las instituciones, opiniones y costumbres, así como por su oposición a cualquier forma de dogmatismo carente de una base racional. En lo que respecta a la educación, Montaigne se interesó por la formación del aristócrata y sostuvo la necesidad de enseñar a los alumnos el arte de vivir. Es muy crítico de la educación libresca y plantea, para los niños, la necesidad del juego y la actividad física. Este arte se adquiere a través de la capacidad de observación y conversación y como así también mediante los viajes. La lectura debería servir para ayudar a emitir juicios correctos y no sólo para desarrollar la facultad de la memoria. Montaigne insistió en la importancia de practicar con rigor y asiduidad el ejercicio físico, como parte indisociable del desarrollo integral de la persona. La noción de experiencia, superando la memoria, basada en la repetición y el estudio en la lengua vernácula.

Esta visión de una educación no dogmática, abierta a las inquietudes y a lo diferente, debe ser desplegada en el contexto de un discurso que apuntaba a la educación de la nobleza, de las clases altas. Este ejemplo, para abrir algunos problemas, nos permite decir que: el pensamiento moderno -aún vigente para pensar en los problemas de la educación- no puede ser estudiado en abstracto y fuera de todo contexto discursivo; esto supone, que no puede ser rotulado sino articulado. En este ejemplo, la preocupación por educar se aplicaba a ciertos grupos sociales, pero hay que añadir que la que se fue nombrando como cultura (hacia el siglo XVIII) se centraba en Europa, en ciertas regiones y tendía a consolidar su equivalencia con civilización.

LA ESCUELA EN LA MODERNIDAD

Una de las funciones adjudicadas a la escuela, hacia el siglo XVII, fue la transmisión de valores religiosos. Las iglesias protestantes, surgidas de la Reforma promovida por Martín Lucero (1483-1546), en el inicio del siglo XVI establecieron escuelas en las que se enseñaba a leer, escribir, nociones básicas de aritmética, el catecismo en un grado elemental, y cultura clásica, matemáticas y ciencias, en lo que podríamos denominar enseñanza secundaria. En Suiza, otra rama del protestantismo fue creada por el teólogo y reformador francés Juan Calvino (1509-1564), cuya academia en Ginebra, establecida en 1559, fue un importante centro educativo. La moderna práctica del control de la educación por parte del gobierno fue diseñada por Lutero, Calvino y otros líderes religiosos y educadores de la Reforma.

Los católicos también siguieron las ideas educativas del renacimiento en las escuelas que ya dirigían o que promocionaron como respuesta a la creciente influencia del protestantismo, dentro del espíritu de la Contrarreforma. Esa síntesis se realizaba en los centros de la Compañía de Jesús, fundada por el religioso español Ignacio de Loyola en 1540, con la aprobación del papa Pablo III. Los Jesuitas, promovieron un sistema de escuelas que ha tenido un papel preponderante en el desarrollo de la educación católica en muchos países desde el siglo XVI.

En cuanto a los inicios de la escuela, tal como se generalizó, Comenio (1592-1670), obispo protestante de Moravia fue, probablemente, el que configuró el modelo cuyos rasgos fundamentales aún persisten. Su labor en el campo de la educación motivó que recibiera invitaciones para enseñar por toda Europa. Escribió un libro ilustrado, muy leído, para la enseñanza del latín, titulado *El mundo invisible* (1658). En su *Didáctica magna* (1628-1632) subrayó el valor de estimular el interés del alumno en los procesos educativos y enseñar con múltiples referencias a las cosas concretas más que a sus descripciones verbales. Su objetivo educativo podía resumirse en una frase de la página inicial de *Didáctica magna* "enseñar a través de todas las cosas a todos los hombres", postura que se conoce como pansofía. De este modo, y tal como lo señala Hunter en su texto "Repensar la Escuela":

"Lo que la pedagogía cristiana aportó, al desarrollo de los sistemas escolares de masas fue algo mucho más importante y permanente que aquello que nuestros historiadores críticos se han complacido en despreciar, tildándolo como lavado de cerebro religioso. Contribuyó a organizar las rutinas, las prácticas pedagógicas, las disciplinas personales y las relaciones interpersonales que más tarde acabarían por formar el núcleo de la escuela moderna" (Hunter, Repensar la escuela; p.82).

ILUSTRACIÓN Y EDUCACIÓN

Letrado: En su forma moderna, el concepto de "literatura" no surgió antes del siglo XVIII y no fue plenamente desarrollado hasta el siglo XIX. Las condiciones de su surgimiento se habían generado desde la época del Renacimiento (...) desde el SXVI aludía a la capacidad de leer, de haber leído definición del saber humano, minoritario, incluía toda la experiencia de lectura: filosofía, historia, ensayos, poemas.

En este panorama, interesa dejar planteado el rol de la escuela en la modernidad, vista desde el horizonte de la configuración de un sistema que requería nuevas formas de disciplinamiento social.

"... los miembros de la comunidad ilustrada fueron notablemente coherentes al describir los efectos que tendría (la) educación en los trabajadores pobres: la consideraban "peligrosa" (...) A la pregunta ¿"Debería el pueblo ser ilustrado?, virtualmente todos los voceros de la Ilustración respondieron con un enfático "No". A la pregunta ¿"Debería el pueblo ser educado?", contestaron con un "Sí" con reservas. La educación que los miembros de la comunidad ilustrada proponían para las clases inferiores tenía la intención de mejorar su salud, enseñarles destrezas adecuadas a edad y enrojar sus mentes y corazones en la defensa de la religión y la patria." (Bauman, Legisladores e Intérpretes; p.117).

El fragmento de Bauman permite advertir cómo, la instauración de la escuela moderna y particularmente de la educación popular está vinculada a una intención civilizatoria, orientada al disciplinamiento social en el contexto de conformación de modernos Estados centralizados:

"La ilustración era algo necesario para los gobernantes; sus súbditos requerían capacitación, orientada hacia la disciplina". (Bauman, Legisladores e Intérpretes; p.117).

De este modo, la escuela moderna (popular) se distingue claramente del liceo o de los estudios superiores, tanto en sus fines y propósitos como en el tipo de población a la que iría dirigida.

"... la ubicación cualitativamente novedosa de los poderes de control y reproducción del orden generó la demanda de una nueva clase de experiencia y una nueva función de suprema importancia sistémica: la de maestro/supervisor, un profesional especializado en la modificación del comportamiento humano, en "traer al orden de la conducta" y evitar o contener las consecuencias del accionar desordenado o errático. El proyecto de la Ilustración fue una respuesta a esas percepciones, y problematizaciones y demandas prácticas (...) el proyecto, desde el inicio y por necesidad, tenía dos filos: orientado por una lado hacia la "ilustración" del estado, sus políticas y métodos de acción, y por el otro a la contención y domesticación, o si no la reglamentación de sus súbditos. (...) El tópico de ese discurso (el de los philosophes) era la metodología para racionalizar la reproducción del orden social...". (Bauman, Legisladores e Intérpretes, p.110).

La educación popular, extendida mediante la institucionalización y expansión de la escuela y dirigida a las mayorías, requeriría entonces de un nuevo profesional, especializado en la supervisión, el control y la imposición de la disciplina y dotado de nuevos métodos e instrumentos tecnológicos propicios para cumplir esta finalidad:

"... en el planeamiento de las futuras instituciones de la educación pública, el medio era efectivamente el mensaje y el ámbito escolar y la rigidez de su regulación el contenido mismo de la educación prevista. El tema más frecuente y cuidadosamente elaborado del debate era con mucho el de la propuesta de reglas para el comportamiento diario de los alumnos; aún más sintomáticamente, los métodos mediante los cuales debía asegurarse la observancia de esas reglas en todas y cada una de las ocasiones. No hay que sorprenderse en absoluto de que el método considerado con más amplitud fuera el de la vigilancia. Las figuras futuras de la autoridad pedagógica -los directores y maestros de las escuelas- eran vistas ante todo como expertos en supervisión y en la imposición de la disciplina. Tal vez éste haya sido uno de los aspectos en que los proyectos para las instituciones educativas más se aproximaron a su condición de "miniaturas condensadas" de la sociedad en su conjunto y terrenos de capacitación para la vida social en general". (Bauman, Legisladores e Intérpretes, p.106).

Sintetizando: si tal como lo afirmábamos en el apartado anterior, la escuela tuvo en la pedagogía pastoral una de sus "fuentes" y fundamentos, la conformación de Estados centralizados y las demandas de disciplinamiento y control que estos procesos requerían, fue otro de los aspectos que facilitaron su consolidación y rápida expansión y le dieron sentido al proyecto pedagógico moderno:

"... el objetivo de la educación es enseñar a obedecer (...) La condición que más importaba no era el conocimiento transmitido a los alumnos, sino la atmósfera de adiestramiento, rutina y previsibilidad total en la cual se realizaría la transmisión de ese conocimiento". (Bauman, Legisladores e Intérpretes, p.108).

LA CUESTIÓN SOCIAL

En el período de formación nacional como hemos visto, simultáneo al de la creación del sistema educativo, proceso dificultoso y materia de controversias, uno de los conflictos que se encuentra en el horizonte de preocupaciones de quienes proyectan una Nación es la que se nombra como Cuestión Social.

Entre 1815 (aún persiste la marca del *Antiguo Régimen*) y 1875 (se evidencia ya la era de los imperialismos), se produce el gran salto de la industria moderna y transformaciones nodales en la estructura social de Europa. Aumento de la población, disminución en la tasa de mortalidad con variaciones regionales, tendencia a la migración del campo a la ciudad, movimiento más lento en Francia, mucho más perceptible en Inglaterra (en 1870 el 70% se concentra en las ciudades). Así, la Revolución Industrial modifica sustancialmente las técnicas de producción con consecuencias de orden social... como expresa Robert Castel:

La "cuestión social" (...) se nombró explícitamente como tal, aproximadamente en la década de 1830. Se planteó entonces a partir de la toma de conciencia de las condiciones de vida de poblaciones que eran a la vez agentes y víctimas de la revolución industrial. En la cuestión del pauperismo se condensaron todos los aspectos vinculados a las condiciones de trabajo y de vida de la clase obrera. Expresó la distancia, el divorcio casi total entre un orden jurídico-político fundado sobre el reconocimiento de los derechos del ciudadano y un orden económico que suponía la miseria y desmoralización masivas. Se difundió entonces la convicción de que había allí una amenaza al orden político y moral, o más enérgicamente aún, de que resultaba necesario encontrar un remedio eficaz para la plaga del pauperismo o prepararse para la conmoción del mundo. Entendemos por esto que la sociedad liberal corría el riesgo de estallar debido a las nuevas tensiones provocadas por la industrialización salvaje. (Castel, La metamorfosis de la cuestión social; p.20).

Es bueno advertir lo que Eric Hobsbawm ha sugerido acerca de las condiciones probables que posibilitaron esta revolución⁶: *convendría destacar el hecho de que los obstáculos meramente técnicos para el desarrollo capitalista en los siglos XVI y XVII no eran insuperables (...)* Dicho de otro modo: el autor señala que no hay un *fatalismo tecnológico* o lo que Williams llama *pesimismo tecnológico*, por el cual las transformaciones se imponen y, en alguna medida, condicionan transformaciones en la sociedad. De todas maneras, los cambios operados en la esfera de la producción, impactaron también en el desarrollo de los sistemas educacionales. Hunter sostiene, a diferencia de algunas interpretaciones marxistas, que el origen de la escuela de masas no estuvo vinculado directamente a los imperativos del desarrollo capitalista:

"Tendremos que abandonar la idea de que la escuela pastoral, burocráticamente organizada sea un fenómeno temporal, creado para servir a los intereses de una economía explotadora y destinado a transformarse democráticamente una vez que esta economía sea colocada bajo el control popular de una clase obrera emancipada o de una comunidad de individuos racionales". (Hunter, Repensar la escuela; p.85).

⁶ Leonardo da Vinci (1452-1519), artista florentino y uno de los grandes maestros del renacimiento, famoso como pintor, escultor, arquitecto, ingeniero y científico. Su profundo amor por el conocimiento y la investigación fue la clave tanto de su comportamiento artístico como científico. Sus innovaciones en el campo de la pintura determinaron la evolución del arte italiano durante más de un siglo después de su muerte; sus investigaciones científicas — sobre todo en las áreas de anatomía, óptica e hidráulica— anticiparon muchos de los avances de la ciencia moderna.

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

LA EDUCACIÓN ESTATAL: PRUSIA

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

Federico Guillermo I de Prusia (1668-1740) firma un decreto en 1717 por el cual se aplica por primera vez en un Estado el principio de obligatoriedad. El mismo decreto plantea el tema de la formación de maestros. Se crean en 1732 y 1748 en varias ciudades alemanas Seminarios de maestros que son las primeras Escuelas Normales del Estado en Europa.

El Plan General de Escuelas, de 1736, organizaba la vida de las escuelas conforme a principios estatales pero sostenidas por las parroquias y las sociedades escolares creadas al efecto, concediendo subvenciones para las localidades que no pudieran sostenerlas. Dichas escuelas quedaron sometidas a la inspección del estado, se seculariza la educación, que se independiza de la Iglesia aunque se conserva la enseñanza religiosa.

A partir de estas primeras creaciones, en un período relativamente rápido se configuran y expanden modernos sistemas educacionales que comparten las características que hemos señalado en los apartados anteriores. La conformación de estos sistemas, paralela a la consolidación de Estados burocrático-centralizados va a ser una constante no sólo en Europa, sino también en Estados Unidos y en América Latina. En todos los casos, y mediante estrategias diversas el modelo escolar hegemónico logrará imponerse frente a otras formas educativas y se diseñarán también sistemas formadores de docentes, entendiendo que la acción educativa requiere de profesionales especializados.

La conformación de estos sistemas escolares, pese a sus relaciones con las tecnologías pastorales y los imperativos de los modernos Estados administrativos, enfrenta-

rán fuertes tensiones y disputas -principalmente las del sector eclesiástico, en la medida en que la nueva estructura institucional disputa a la Iglesia el poder que había tenido desde la Edad Media en la esfera de la formación de las élites, y también en la formación de sectores populares. Estas luchas entre grupos católicos y sectores laicistas va a enmarcar el debate educacional del siglo XVIII y XIX tanto en el contexto europeo como en el Latinoamericano.

FRANCIA: LA ESCUELA NORMAL

La Revolución Francesa estimuló una corriente destinada a la formación de sistemas nacionales de educación. Un documento fundamental fue el de La Chalotais, publicado por primera vez en 1763 (1701-1785), fuertemente anticlerical y el del marqués de Condorcet (1741-1794) cuyo informe sobre la Organización General de la instrucción pública apareció en 1792.

A fines de 1794, el Décret sur les écoles primaires, basado en el informe de Lakanal, requería el establecimiento de una escuela primaria de seis años para cada ciudad de 1000 habitantes. Para niños y niñas los contenidos previstos eran: lectura, escritura, aritmética e idioma francés. y la inculcación de principios republicanos, los derechos del hombre y la constitución francesa.

En ese año 1794 se funda una escuela para la preparación de maestros, la École Normal (del término *normal*, derivado del latín, *norma*) proyectada para establecer las pautas deseables para el ejercicio del docente y la difusión de las experiencias en otros distritos para preparación de profesores.

Se crea la ECOLE NORMALE SUPÉRIEURE, preparación de maestros para los niveles superiores, no primarios cuya meta era la *agrégation*, incorporación al cuerpo docente, profesor del lycée, que permitían la movilidad de sectores de la burguesía y el concepto social de carrera abierta al talento.

En el período, se establecieron écoles centrales secundarias que reemplazaron a los jesuitas y otros colegios religiosos en cada ciudad principal, en el centro de una población de por lo menos 300.000 personas.

La era napoleónica creó la universidad imperial. El término Lycée se usó en 1802. Mientras las escuelas primarias se centrarían en la alfabetización y los números, de los seis años a los doce; la secundaria, en francés, latín, historia natural, geografía, matemáticas, física y dibujo durante cuatro años; los lycées para edades de 16 a 20 en educación liberal, especializándose en lenguas y ciencia.

“La escuela básica es la escuela del pueblo y el liceo es la escuela de la burguesía. Los alumnos están orientados hacia uno u otro de estos sistemas, teniendo en cuenta su nacimiento mucho más que sus rendimientos. El principio del elitismo republicano no es el de la mezcla de grupos sociales y de la igualdad de las oportunidades, es un modo de selección de las elites invitando a los maestros a distinguir y ayudar a los mejores alumnos salidos del pueblo para que puedan ser colegiales becados, y menos frecuentemente alumnos de liceos”. (Dubet y Martuccelli, ¿En qué sociedad vivimos?; p.205).

LA ESFERA PÚBLICA POLÍTICA ¿Qué significa ser intelectual?

El término intelectual surge a principios del siglo XX, difundido hacia 1898 a partir del llamado caso Dreyfus, en Francia y la consecuente reacción de E. Zola que estimuló la reacción de escritores, universitarios, etc. mediante el "Manifiesto de los intelectuales" publicado en el diario L'Aurore. Esto remite, en principio, a la reunión de personas vinculadas de un modo u otro al uso de su intelecto, que asumen una postura militante ante un episodio de trascendencia política.

El concepto de intelectual, si bien poco preciso en cuanto a quiénes quedan incluidos dentro, alude, en parte a elites en el orden de la cultura que guían y/o apuntan a reformar a la sociedad.

Gramsci sostenía que, en alguna medida, todos los hombres son intelectuales: la cuestión es el peso relativo entre la actividad más específicamente intelectual y la manual. En última instancia, aún el obrero que, en la división del trabajo repite un movimiento hasta el infinito también necesita, en algún punto de su intelecto.

"Todos los hombres son intelectuales, podría decirse (...) más no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales. Cuando se distingue entre intelectuales y no-intelectuales, en realidad nos referimos tan sólo a la inmediata función social de la categoría profesional de los intelectuales, es decir, nos atenemos a la dirección en la que gravita el peso mayor de la actividad específica profesional, si en la elaboración intelectual o en el esfuerzo muscular nervioso (...) no hay actividad humana de la que pueda excluirse toda intervención intelectual, no puede separarse al homo faber del homo sapiens...". (Gramsci, La alternativa pedagógica; p.54)

EL DOCENTE: ¿intelectual, autónomo?

No adoptamos una postura aséptica sino que partimos de cuestionar las prescripciones (políticas, pedagógicas, ni cualquier otro principio de autoridad) según las que el docente debía ser un ejecutor de un modelo definido por funcionarios, técnicos, religiosos, etc. El análisis propuesto parte de una perspectiva crítica del modelo normalista-normalizado en su versión más rígida y la consecuente sujeción del maestro a pautas externas. Nunca la Formación Docente fue una *cuestión aparte* del modelo postulado.

Ahora bien: por qué problematizar nuestra condición docente y plantear como tema de debate nuestro rol como intelectuales. En la perspectiva gramsciana, si aún aquellos que desarrollan una actividad manual, serían, en cierto grado intelectuales, cuánto más evidente es que, quienes sostenemos una práctica más estrechamente vinculada al pensamiento, a la lectura, a la escritura, quedaríamos, sin duda alguna, comprendidos dentro de una categoría, que parece ser esquiva a incluir a los docentes. Por cierto no se trata de un problema abstracto: dilucidar las razones de esta exclusión es un problema que sólo puede ser analizado en una perspectiva político-ideológica.

A lo largo de los períodos que analizamos, las políticas implementadas en concordancia con las tendencias autoritarias hegemónicas que consolidan un modelo escolar acorde, ubican al docente como mero ejecutor de prescripciones que *bajan* desde la autoridad. Es interesante señalar que, por lo general, esta autoridad no siempre es/era tal en el campo pedagógico. Los debates acerca del perfil de inspectores, directores y demás funcionarios, ocuparon amplio espacio como dimensiones centrales de las políticas educativas, en particular en períodos de gobiernos autoritarios. Hemos visto, someramente, que la creación de los sistemas escolares estatales incluyó la formación de maestros. Ésta era concordante con las prescripciones que regían para las funciones que se atribuían a la escuela: normalizar, disciplinar. En la misma medida que las reflexiones en torno a la formación de las elites y la ruptura de las barreras que obturaban el avance de la ciencia y del pensamiento referían a la formación para cierto nivel, los propósitos destinados al pueblo definieron una educación universal homogeneizante.

Un rasgo nodal del proceso de desarrollo del SE en nuestro país fue el grado de control externo al campo, y la cuestión educativa como eje de debates y de prácticas ejercidas por fuerzas políticas que incidían con parámetros represivos sobre todos los aspectos de la cultura -la creación artística, medios de comunicación- y la escuela como una de las claves fundamentales. En esa medida, tanto en la configuración del modelo autoritario como las propuestas de reforma -en sus diversos alcances- redefinieron el rol docente, de modo acorde a los objetivos propuestos para quienes se integraban al sistema. Esto hace que el desarrollo de los temas esté atravesado por el análisis y replanteo de dicho rol docente.

De forma más o menos expresa, la problematización en torno a la reforma no debe ser desarticulada del margen de autonomía atribuido a los docentes, lo que supone, no sólo un examen complejo de la implementación de las políticas sino, también la tarea de historizar el rol asignado al docente dentro del sistema, en su estrecha e indisoluble relación con el modelo escolar y los objetivos que lo orientaban. Las expresiones de reforma, están sobredeterminadas por la voluntad política que, en determinadas circunstancias se plantearon desde espacios de poder, funcionarios, directores, docentes, etc. Sin embargo, cabe una advertencia: no hay un análisis determinista acerca de que a tal modelo de aula correspondería tal docente, esto debe ser visto en sus complejas determinaciones, en los cruces entre discursos pedagógicos, proyectos políticos, prácticas de docentes ante el aula, relaciones dentro de las instituciones, entre otras.

Esta circunstancia, que parece reclamar una revisión del rol docente, como sujeto creativo, partícipe y re creador de sus prácticas, requiere un espacio de reflexión. Si analizamos retrospectivamente, en nuestro país, el lugar asignado al docente, advertiremos que, desde el momento fundante del normalismo y a lo largo del desarrollo del sistema educativo, uno de los ejes centrales del debate sobre el modelo escolar se ligaba indisolublemente a su rol. Asumirnos nosotros, docentes, como intelectuales no implica una mera aplicación mecánica de un rótulo impuesto sino la recuperación de un papel activo, como principio fundante de nuestra tarea ante las aulas. Esto es, a la vez, permitirnos plantear interrogantes, de acuerdo a los precedentes de intelectuales que aportaron a la cuestión pedagógica.

La condición del **docente como intelectual** es uno de los nudos centrales que problematizaremos en el desarrollo del Módulo. “Inventado” en simultaneidad con el aula y la escuela, e incluso en algunos casos “creado” con posterioridad al mandato moderno de conformación del sistema educativo, el docente pudo sintetizar las aspiraciones de los Estados nacionales centralizados con las tradiciones religiosas pastorales. “Sacerdote laico” al decir de Durkheim, el maestro combinó los mandatos de disciplinamiento y autonomía que condensó el mandato fundacional de la escuela. Interesa interpelar estas imágenes propias del desarrollo histórico de la profesión y pensar la formación a partir de estos interrogantes.

Reflexionando sobre la formación docente, Theodor Adorno planteaba la importancia de una formación espiritual, más allá de la formación técnica específica (...) reactivando el sentido militante como compromiso cultural *“la responsabilidad sobre la evolución espiritual (...) diferenciando la condición de intelectual de la de mero especialista. El hecho de que la expresión “intelectual” cayera en descrédito por culpa de los nacionalsocialistas (...) no dejarse imponer la apatía como un ethos (moral) superior, (resistirse) a la cacería contra los intelectuales, se camufle ésta como se camufle (...) Que uno sea o no un intelectual es algo que se manifiesta sobre todo en la relación que mantiene con su trabajo y con el todo social del que forma parte. Esta relación y no el ocuparse de ámbitos especializados”* (Adorno, Educación para la emancipación, la Filosofía y los Profesores, pág. p.34).



ACTIVIDAD INTEGRADORA N° 1

Le proponemos ahora reflexione en torno al siguiente fragmento del texto de Z. Bauman “Legisladores e intérpretes”

“En su historia ulterior, la idea de educación se asoció tan íntimamente con la escolarización que es difícil comprender todo el alcance de las ambiciones originales que representaba. Si la idea de la escuela se entrelazó de modo inextricable con la de la educación desde el comienzo mismo de la Edad de la Razón, fue sólo en el sentido de que toda la sociedad, todo el ámbito humano, se moldeaba de una manera que hacía que los individuos aprendieran, se adueñaran y practicaran el arte de la vida social racional. La educación no se veía en modo alguno como un área separada en la división social del trabajo, al contrario, era una función de todas las instituciones sociales, un aspecto de la vida diaria, un efecto total de la planificación de la sociedad de acuerdo con la voz de la Razón” (Bauman, Legisladores e intérpretes; p.102).

A partir de la lectura de este fragmento y de La bibliografía seleccionada para este Núcleo elabore una conceptualización de “educación” y “escolarización” ¿qué relaciones y diferencias advierte Ud. entre ambos conceptos?

Segundo Núcleo: El modelo fundante en la Argentina.

ESCENARIO HISTÓRICO POLÍTICO

¿INSTRUCCIÓN PRIMARIA O FORMACIÓN DE LAS ELITES?

SARMIENTO: LA INSTRUCCION PRIMARIA

Desde 1862 uno de los desafíos que el embrionario estado debe asumir es la formación del sistema educativo. Uno de sus aspectos es la institucionalización. La legislación constituye uno de los frentes de batalla que el liberalismo debe plantear en este sentido. Las controversias en cuanto a los términos de dicha legislación dificultan el dictado de una ley de educación laica. Al mismo tiempo que se plantea la ofensiva en el nivel legislativo, comienzan los intentos por efectivizar políticas educativas transformadoras. Las controversias en cuanto a prioridades: formación de las elites o educación popular?, se despliegan mientras se intentan prácticas que, más allá de las leyes, instauren un modelo educativo para una "Nación moderna".

El discurso de Sarmiento centrado en la formación masiva es fundante del sistema educativo nacional. Conformar un proyecto educativo articulado a un proyecto de sociedad, que debe incorporar a una heterogénea población y adecuarla a sus transformaciones. Hace un notable esfuerzo por definir con precisión los conceptos que utiliza. Esta preocupación por el sentido remite a una multiplicidad de significados y el esfuerzo por lograr precisión en el discurso intenta circunscribir una realidad aún informe. (*Ver Pinkasz, Escuelas y desiertos...*).

Sarmiento, a diferencia de Mitre, prioriza la educación popular. Su actuación política estuvo, como es bien sabido, precedida por una intensa actividad en el terreno teórico, destinada a responder a los interrogantes planteados por la formación de un sistema educativo acorde al modelo de país propugnado. El imaginario sarmientino preveía un país integrado al sistema capitalista. La instrucción técnica -artes y oficios- debía formar mano de obra para el funcionamiento del sistema. Pero no menos importante era la transmisión de valores morales capaces de integrar en forma pacífica, en "orden", a una heterogénea población que debía ser la base de sustentación de aquél. Al mismo tiempo se crearía un amplio mercado interno, capaz de demandar los productos que una sociedad "civilizada" debía requerir. La instrucción generalizada sería el medio para introducir en la "civilización", a las masas ignorantes.

Respecto a los destinatarios del sistema de instrucción, no sólo el gaucho fue visto como portador de elementos impropios de la civilización; la masa de inmigrantes debía también ser uniformada en torno a valores que la integraran a la nación en la que se instalaban.

En cuanto a la inmigración cabe decir, que, quizás una de las pocas coincidencias con Alberdi, radicara en las compartidas expectativas, de que fuera originaria de países del norte de Europa. Ésta, portadora de una cultura de desarrollo agrícola arraigado sería capaz de transmitir elementos culturales inherentes a un origen racial presuntamente superior al de los gauchos nativos, portadores de las "peores heredadas de los conquistadores españoles y de los indios."

Dentro de su cuadro de población "ideal" para la transformación deseada por Sarmiento, la "sangre de los gauchos", es decir la eliminación de las razas "inferiores",

darían lugar a una nueva, donde la civilización lograría vencer a una tradición culpable de la barbarie que incluía la cultura hispánica. La raza anglosajona fue la preferida, por su "pureza" preservada de la mezcla con las razas indígenas; ésta habría sido una de las diferencias fundamentales de su éxito comparado con la colonización española que "absorbió en su sangre una raza prehistórica servil".⁷

La ambivalencia entre el orden y la apertura de los desfavorecidos a los beneficios del cambio, es una constante en el discurso de Sarmiento. Si ve la educación como medio de integrar en forma armónica a las clases menos beneficiadas por el cambio, lo hace en el marco de una propuesta dentro de la cual deben disciplinarse a lo establecido por las elites que dirigen el complejo esfuerzo de transformación.

Antes de su llegada a la primera magistratura -1868-1874- a través de su exilio, de su estadía en Chile y de sus viajes a Europa y EEUU, irá delineando una propuesta que contempla, casi sin vacíos, el modelo de instrucción popular deseable, en el marco de su proyecto de organización nacional.

En su "Memoria sobre Educación Común ante el Consejo Universitario de Chile" (*Ver Educación Común; Fragmento*) Sarmiento define la instrucción primaria como la "Instrucción Nacional o el grado de educación que tiene o recibe un pueblo culto, para prepararse debidamente al desempeño de las múltiples funciones de la vida civilizada."

Sarmiento enuncia los aspectos fundamentales de su proyecto educativo: difundir la instrucción al mayor número para el desarrollo en orden del sistema, garantizar igual nivel para los más pobres, las niñas reciben la misma educación, más un agregado propio de "su condición" -tejido y labores manuales- contribución de los padres pudientes, salario para los maestros, tolerancia religiosa.

PAPEL DEL ESTADO

De la condición que tendría la educación de ser puntal para el desarrollo del sistema, surge el corolario que postula el interés de todos, es decir de las clases altas, a favor del desarrollo de la instrucción para todos. Porque si las clases pudientes acceden sin dificultades a ella, la conciencia de su importancia, debe inducirlas a participar activamente en su promoción, a quienes por su nivel cultural y económico quedan marginadas de su acción benéfica.

"...En el interés de todas las clases de la sociedad está el desarrollo de la EDUCACION NACIONAL, que es la que se llama primaria i como el porvenir del país, como su tranquilidad, su libertad y riqueza dependen todos de esta única cuestión: dar la mayor suma de instrucción posible al mayor número de habitantes de Chile, en el menor tiem-

⁷ Queremos destacar que términos como *barbarie*, que asociamos de modo casi automático con Sarmiento – a través de su dicotomía *civilización versus barbarie*- pueden ser rastreados retrospectivamente (Hay que recordar que ya Grecia y Roma –la matriz de la que fuera nombrada como *civilización cristiana y occidental*- llamaba *bárbaros* a los pueblos fuera de sus fronteras) en lo que a nosotros interesa subrayar, desde los inicios de la modernidad. Hemos señalado la consolidación de concepciones etnocéntricas en la postura de nuestros letrados (Sarmiento, Alberdi) que vieron las costumbres nativas en términos = barbarie. Esto no parece sino corroborar la capacidad de Europa de convertirse en la medida de la civilización y la pretensión de que lo nativo = desierto, convalidando que lo propio no podría sino ser la implantación de la cultura europea, mientras que la barbarie debía ser eliminado de raíz.

po que sea dado a la acción combinada del Estado i de los ciudadanos". (Sarmiento, Educación Común; pp.5 y 6).

Sin embargo, su propuesta no es taxativa en cuanto a la responsabilidad exclusiva -en lo que hace a fondos- por parte del estado. Si le atribuye al mismo el papel de motor de la instrucción, no desestima la colaboración de los sectores pudientes en garantizar la instrucción para todos los que no lo pueden hacer con su propio peculio. El papel del estado se encontraría más vinculado a su función de coerción destinada a asegurar la obligatoriedad de la instrucción en todas las clases sociales y su efectivo control, habida cuenta de que por los medios antes consignados -fondos provistos por el estado y los particulares- nadie podría eximirse aduciendo causas económicas.

EL ORDEN PARA LA REPRODUCCIÓN DEL SISTEMA

De este papel clave de la instrucción primaria para la formación de hábitos morales que se articulan estrechamente con el "orden", de una sociedad que debe garantizar la propiedad y el progreso, se explica el "interés" de dicha sociedad en el fomento de la educación: *"los vecinos contribuyen al sostén de las escuelas públicas en proporción de sus haberes, como que la instrucción i educación dada a todos es la mejor garantía de la conservación de la propiedad i el jérmen de todo progreso. Todos estos esfuerzos del espíritu público no son más que la caridad cristiana ilustrada obrando en escala mas dilatada que la limosna, que envilece sin atacar el origen de la indigencia. El hospital cura la enfermedad que ha provenido de los desórdenes i abusos de apetitos indisciplinados: la escuela, elevando el carácter moral, previene la incontinencia y los malos hábitos (...) Es, pues, la educación uncapital puesto a interes para las jeneraciones presentes i futuras".* (Sarmiento, Educación Común; p.39).

En el imaginario de Sarmiento se visualiza un país de medianos agricultores, la formación de un mercado interno y el desarrollo de la industria. Su descripción de la campañas de una parte de Alemania, con "clases trabajadoras de aspecto culto" está acompañada de lo que presenta como un dato estadístico: la delincuencia es bajísima lo que se relacionaría con el nivel de instrucción -generalizada- de la región estudiada.

Que una de sus preocupaciones fundamentales es el orden queda en evidencia no sólo porque lo afirma expresamente, sino porque el uso que hace de las estadísticas, y de la relación entre educación popular y desórdenes, probaría una relación directa que convalidaría, universalmente, el papel de la primera.

El período de conmociones en Francia de 1847 previo a la Revolución del 48, es analizado según sus manifestaciones en distintas regiones. Sus conclusiones son taxativas: *"En todos los departamentos que soportan con tanta calma i resignación las privaciones i los sufrimientos que impone la carestía, la instrucción primaria, de cuyo beneficio participa la casi totalidad de la población, ha desenvuelto desde temprano la intelijencia de los habitantes. Ella les ha enseñado a respetar la propiedad ajena, aún bajo el aguijon del hambre."* (Sarmiento, Educación Común; p.37).

En la misma línea de análisis, establece la relación entre delincuencia y escolaridad. Mientras tanto, sostiene que: *"...los graves desórdenes que han aflijido a (aquéllos lugares en los que han ocurrido los desórdenes) no hubieran tenido lugar si la ins-*

trucción primaria hubiera desenvuelto en la inteligencia de las poblaciones “el respeto del orden y las leyes, como lo ha hecho en los otros.” (Sarmiento, Educación Común; p.35).

Esta relación entre el desorden social -que él mismo pudo comprobar durante su viaje en 1847 a Europa- lleva, finalmente a una inevitable conclusión: Sarmiento advirtió los conflictos inherentes al sistema y de los que la Revolución de 1848 eran preocupante de la ilustración. Esto lo llevó, por una parte, a abandonar el modelo de Francia, que, a su criterio había fracasado en conciliar el desarrollo con el orden. Al mismo tiempo, a desviar su mirada hacia el horizonte de los EEUU, que parecían haber resuelto la conflictiva entre crecimiento y paz social.

LA MORAL EN EL DISCURSO DE SARMIENTO

La convicción de que la transmisión de valores morales es imprescindible, tanto para la uniformación de una población heterogénea como para la creación de hábitos de convivencia y disciplina, lo llevan a especular acerca de estos temas y de su aplicación dentro del sistema educativo que debe crearse.

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

“La formación de las costumbres depende pues de hechos materiales i de la desaparición o atenuación de dificultades que embarazan el repetir ciertos actos saludables, hasta adquirir el hábito de obrar siempre bien, es decir de conformidad al precepto moral. sino que las escuela son la única ocasión que la jeneralidad de los habitantes de Chile tiene de adquirir hábitos morales.. Las costumbres son la moral práctica, (...) Qué entendemos por moral? (...) Las costumbres...qué son las costumbres sino los hábitos? luego dando buenos hábitos se arribará a la moral que es el precepto teórico”. (Sarmiento, Educación Común; p.37).

EL PAPEL DE LA IGLESIA EN EDUCACIÓN POPULAR

Su oposición a que la Iglesia Católica conservara los resortes de la educación será fuente de conflictos. Califica como "insuficiente e ineficaz" la predicación de la Iglesia. Sin embargo Incluye la "religión" como materia ligada a los valores morales, en un marco de tolerancia.

Es el discurso católico -de corte integrista- el que cargará las tintas y lo presentará con esos rasgos: "enemigo de la religión" = anticlerical, omitiendo el papel que su autor dedicara a la religión en el sistema. Sarmiento dedica un análisis al papel del catolicismo y de todas las iglesias reformadas -el cristianismo- incorporándolos como valores dentro de la educación, señalando sus límites. A la vez subestima el exceso de boato de la Iglesia católica, "las construcciones que petrifican el fruto del trabajo" aludiendo a las riquezas inmovilizadas en beneficio del culto. En ese marco da lugar al papel que "el sacerdote ilustrado" tiene en la tarea de guiar la conciencia pública. Su tarea es la de "supervisión" sobre el maestro, para controlar el eficaz cumplimiento de sus funciones. La misma es planteada en el interior de una propuesta en la que quien define objetivos y contenidos es, obviamente, el Estado, marcando esto un potencial punto de conflicto. Plantea su propuesta sin que las connotaciones sarcásticas o despectivas, que después serán visibles en su relación con los sectores clericales, sean advertidas:

"El cura tiene superintendencia sobre el maestro exigiéndole el gobierno que vijile el cumplimiento de su deber; i el cura cuida asimismo de que los niños de su rebaño asistan regularmente a las escuelas..." (Sarmiento, Educación Común; p.33).

Las críticas a la Iglesia no son planteadas en forma confrontativa sino presentadas dentro de un diagnóstico del que surgen las modificaciones que propone. *"El confesionario como medio de moralización corrige el desorden moral una vez producido; pero su auxilio llega casi siempre tarde, cuando el hábito dañoso está formado por la educación i por el ejemplo (...)"*

Sintetiza la función que, a su criterio, debe jugar la iglesia católica "dirigir el espíritu público (...) hacia el cielo". Coherente con el papel que le asigna al cura, la Iglesia, no tiene asignado en su proyecto, ningún papel "terrenal" como no sea colaborar con la transmisión de una moral que descarta la priorización del "catolicismo", que refiere al "cristianismo", incluyendo expresamente a las Iglesias reformadas; los valores se plantean en el marco de la tolerancia para todas las culturas.

CLASES BAJAS, MOVILIDAD SOCIAL Y EDUCACIÓN

La "insuficiencia" atribuida a una acción que, capaz de *"...afeitar los deslices todos los sábados, seguros de que han de renacer como la barba..."* (Sarmiento, Educación Común; p.49) es afirmada en el contexto de enunciados en los que las connotaciones despectivas con las que se mencionan las clases bajas -el proletariado- son inocultables: *"... los ejercicios espirituales no desarrollan la inteligencia embrutecida ya i sin elasticidad, ni cambian la destitución del hogar doméstico, causa de la depravación de las costumbres, ni enseñan una profesión que de lo suficiente para vivir, ni acallan el hambre de los hijos de esos matrimonios imprudentes del proletario, este fabricante de prole, como la palabra lo dice."* (Sarmiento, Educación Común; p.47)

La educación es presentada como un medio para que esas masas perdidas para la civilización puedan participar de ella. La posibilidad de ascenso social que la educación podría procurar no es visto como un efecto negativo; en su defensa de la instrucción primaria alerta acerca de las consecuencias que, de no llevarse ésta a la práctica, tendría sobre el conjunto de la sociedad: *“Establecida una vez la desigualdad, su tendencia es crecer i redoblar de jeneración en jeneración...”* (Sarmiento, Educación Popular; p.140).

Esto no parece a su criterio deseable. Tampoco parece preocupado por las potenciales consecuencias que el acceso al saber, pudiera llegar a provocar en las clases bajas. *“Educar pobres es, pues aumentar el número de los que pueden ser ricos, es decir acrecer riqueza al total de riqueza del Estado.”* (Sarmiento, Educación Popular; p.144)

Aunque es ambivalente en cuanto a la necesidad de educar para el respeto al modelo vigente, con los límites implicados en ese imperativo, al mismo tiempo abre espacios para transformaciones y para que quienes no se encuentran dentro de las clases beneficiadas puedan aspirar -y lograr- ascenso social.

Durante su presidencia es más clara la forma en que dentro de la barbarie, incluye a la inmigración: *“Con las oleadas de inmigrantes de todas las nacionalidades, vienen oleadas de barbarie no menos poderosas que las que en sentido opuesto agitan a la pampa; es necesario crear un poderoso sistema de educación para (...) crear la República (...) levantando a los naturales para que no queden sepultados bajo los gruesos aluviones humanos (...) Las grandes ciudades son el plantel de la educación (...) siendo necesaria la instrucción para vivir, para comer, pues un sirviente que no sepa leer un letrado, una enseña, un cartel, mal podrá ganar su pan”.* (Sarmiento, Carta al Ministro de Relaciones Exteriores de Venezuela, en EC, 01-07-1870.).

LIBERTAD DE ENSEÑANZA: EL ACCESO A LA CIENCIA UNIVERSAL

La propuesta de Sarmiento para una sociedad ordenada queda ligada a una concepción de la “libertad de enseñanza” que refiere a la transmisión de los conocimientos incorporando, sin controles “inquisitoriales”, todos los aportes que en forma constante, surgen del pensamiento universal. La libertad de enseñanza, vista como la apertura a la transformación del saber, que concibe como un rasgo de la civilización, debe ser garantida, al igual que toda otra manifestación de libertad:

“Donde cada día surgen nuevas escuelas filosóficas, nuevas teorías y nuevos pensadores, que ponen en conflicto las ideas dominantes, la libertad de enseñanza es tan vital como la de pensar, como cualquiera otra manifestación de libertad (...) sin ella el pensamiento quedaría estacionario y cerraría la puerta a todo progreso y civilización.” (Sarmiento, Ideas Pedagógicas, en Obras de D.F.S, T. XXVIII, p.215).

Es interesante el lugar que ocupa en el discurso sarmientino la Inspección: una de sus funciones fundamentales es garantizar que esta libertad hacia el saber no fuera distorsionada, sobre todo en las escuelas particulares. En Ideas Pedagógicas, señala su función de garante de esta libertad, que incluye la del padre a elegir la instrucción deseada para sus hijos. No es difícil sospechar ante quién debían defender los padres de familia, su derecho a que sus hijos recibieran una educación sin control de conciencias:

“Inspección. Por lo que respecta a la materia de la enseñanza en las casas particulares (...) el verdadero juez en esta parte es el padre de familia, que prefiere para sus hijos aquél establecimiento que mejor cuadra a sus deseos y a sus miras (...) nadie tiene derecho, sin negar la libertad ni establecer una inquisición de conciencias, para hacerle cambiar de intento o de fin en la instrucción de sus hijos.” (Sarmiento, Ideas Pedagógicas, en Obras de D.F.S, T. XXVIII, p.214).

De esta forma Sarmiento otorga al padre de familia, derechos sobre la educación de sus hijos, en un contexto discursivo en el que el acceso al conocimiento científico es nodal.

Sarmiento, que pensó en un modelo escolar disciplinante, en otra dimensión, hizo de la “tolerancia” un eje de su discurso educativo. Esta tolerancia no fue sólo presentada como requisito imprescindible para la integración de inmigrantes -aunque ese fuera un imperativo de ese proceso- sino también en el horizonte de un pensamiento y una ciencia humanas en constante avance. De esa construcción permanente de la civilización, aún desde su perspectiva ambivalente en cuanto a las diferencias raciales, la Nación que él esperaba erigir, no debía quedar al margen. Como es posible advertir en ese imaginario “moderno”, la Inspección, la familia y la libertad de enseñanza se vinculan con una educación abierta a la cultura y ciencias actualizadas. El contacto y la transmisión de los avances culturales y científicos, debían ser asegurados con la más absoluta libertad de acceso a esos bienes. Ninguna restricción de origen religioso o de poder debía interferir. En consecuencia, si incluye los “valores cristianos”, lo hace, no desechando, en principio, el catolicismo como una forma de los mismos, pero su mirada puesta en los EEUU y el papel jugado por las maestras “protestantes” y la tolerancia en aquél país, hacen que vea en ellas instituciones más adecuadas a sus fines.

El discurso sarmientino, en sus tensiones, fue matriz de formaciones que se desplegaron en el amplio espectro que va desde propuestas democrático-radicalizadas hasta las que priorizaron el orden, en cada caso resignificando elementos según el imaginario en el que eran inscriptos. Quienes propugnaron un modelo integrador omitieron los fragmentos que aludían a una visión racista y disciplinadora, por otra parte materia de conflicto a través de la obra total, para el propio Sarmiento. Quienes aceptaron dejarlo congelado en el mármol como el “padre del aula” formularon una reinterpretación que priorizó el control, incorporando los elementos de “orden” que garantizaban un modelo regido por la obediencia y disciplina.

MITRE - LA FORMACIÓN DE LA NACIONALIDAD LIBERALISMO... IDENTIDAD FIJA?

En la caracterización de Halperín, Mitre fue, en sus años de juventud, un liberal de tendencias “socialistas”: *“... de Chile había sido desterrado por su participación en el ala extrema del renaciente liberalismo, no desprovista de puntas socialistas”.* (Halperin, Una nación para el desierto argentino; p.61).

Sin embargo algunos cambios se habrían ido produciendo en su discurso. La libertad fue modificando sus alcances. Durante su presidencia y en su nombre, participó en la Guerra del Paraguay, contribuyendo a sofocar un intento de desarrollo independiente. La firmeza de su adhesión principista fue también puesta a prueba, por ej., duran-

te la invasión a México por parte de Francia. Este posicionamiento es muy sugerente si lo comparamos con el pensamiento de otros representantes del liberalismo latinoamericano. Este acontecimiento; que fuera detonante de una radicalización en las posiciones de otros pensadores latinoamericanos, en su repudio hacia Europa en lo político y moral -por ej. los chilenos Lastarria y Bilbao-; no produjo en él ninguna reacción comparable, su distancia es elocuente. Al tiempo que repudiaron la invasión, tales pensadores problematizaron las ideas imperantes sobre "civilización" y "racismo". Muchos de ellos se diferenciarán de algunos de los argentinos en lo que se refiere al mestizaje o al problema racial en general. "Esta idea, dice Lastarria, tiene su origen en Europa, ya que ella le permite justificar sus acciones violentas sobre Hispanoamérica". Lastarria, no sólo califica como "ridícula" la teoría de la naturaleza inferior de la raza latina, frente a la superioridad de la germánica, sino que denuncia la medida en que ella justifica la acción violenta de los países más poderosos de Europa, para someter a quienes deben ser "civilizados". "No hemos visto fundarse diarios y escribir libros -dice Lastarria- para propagar la ridícula teoría de que la raza latina tiene una naturaleza diferente y condiciones contrarias a la raza germánica y que por lo tanto sus intereses y su ventura la fuerzan a buscar su progreso bajo el amparo de los gobiernos absolutos, porque el parlamento no estaría a su alcance.

Este repudio no es un dato al margen. Si consideramos que todo el pensamiento liberal ubica a la educación en el eje de una estrategia de formación nacional, la cuestión de "la libertad", tanto nacional como del individuo, se plantea, en parte, en el marco de estas tomas de posición que deben expresarse, más allá de la dimensión retórica, en la práctica política.

LA FORMACIÓN DE LAS ELITES

En 1862 Mitre asume la presidencia. El avance sobre las provincias a fin de ganarlas para la Nación, y, como paso decisivo, hacer lo propio con Córdoba -la "llave del Interior"- es una cara de su acción desde el estado. Fue sólo un medio para efectivizar la unión y la resistida "pacificación" del Interior, necesarias para la formación de una Nación. Al mismo tiempo se hace cargo de la necesidad de una unificación no limitada a la penetración represiva, en todos los rincones del territorio que deberá ser la República Argentina. Pero en esta empresa otra tarea se imponía: desarrollar en todas las regiones la internalizada noción de pertenencia a una unidad, a través de valores comunes. A la vez, y en relación con esta, la formación de una elite "nacional", cuyas lealtades se vincularan con dicha unidad, antes que con sus lugares de origen. La educación de las elites se ubica en el centro del escenario.

En la construcción de uno de los atributos de la "estaticidad" inicia la tarea de enraizar un origen histórico que presenta como indiscutible. Construyendo un pasado mítico, de unidad "dada", presenta el proyecto porteño-litoral desde la evidencia de que toda sociedad debe organizarse según la "lógica de sus antecedentes"; la que él gobierna es expuesta a través de una imagen verosímil que oculta, tras su retórica alambicada, la debilidad de la argumentación. Una "Nación preexistente" a la que habría que afirmar de un modo definitivo como existencia múltiple y unidad. Una aseveración presentada como "netamente histórica" sustentaba a la Nación, anterior a las Provincias y superior a toda ley, y por tanto, el principio de nacionalidad debía regir la organización del país (...)

Aparece la cuestión de “el origen” a partir de la acción “civilizadora” de Buenos Aires. En la visión de la “nacionalidad” como dato histórico incontrovertible, Mitre esboza algunos nudos problemáticos fundamentales del período. Un aspecto es el de la elaboración de una historia nacional⁸ en la que él mismo aparecía como propulsor de tal designio de unidad; ninguna duda respecto a “nuestra integridad”, habría nublado su don de “visionario”. Mitre aparece como un oráculo, capaz de concebir la fórmula precisa de organización, a partir de la evidencia “transparente”, de un pasado que se presenta como indiscutible.

Se inicia así la elaboración de una historia “liberal”, que le adjudica a Buenos Aires un papel de cimiento de la nacionalidad. *“El proceso de invención del pasado está comenzando...”* (Halperin Dongui, Una nación para el desierto argentino; p.61). Enraizar su proyecto de Nación en una historia, será también un aspecto de la educación; los ciudadanos, debían saber cuáles son sus “verdaderas” raíces. De la escuela a la sociedad, será necesario internalizar sus verdades.

El Presidente de la Nación, a la que presenta como una unidad, parece olvidar la fragmentación de las regiones que conformaban el Virreinato del Río de la Plata y, en consecuencia, su escaso sentimiento compartido de una procedencia común. Pero mucho más, omitía consignar su propia tentativa de segregación de una República del Plata que se desentendiera de las provincias del Interior. La inviabilidad de este intento, trocó su proyecto frustrado de formar un país con la zona del puerto, en una “esencia evidente de unidad” que debía ser recuperada. El llamado a la identificación de “sus dos contrapuestas realidades: la Nación y las Provincias”, no tenía, en su propuesta, ninguna alternativa que contemplara la situación de las regiones que quedaban marginadas de los beneficios del modelo que se instauraba; ni para el fundado temor del Interior de no encontrar cabida, más que como mercado de los productos que se importarían por Buenos Aires.

La historia debía ser la amalgama de los valores que, desde Buenos Aires, toda la Nación debía asumir. Esto plantea otras líneas de interrogantes: en primer lugar, una vez que la lucha por desplegar la “esencia de nuestra nacionalidad”, se presentó como indiscutible, una doble misión ocupó al presidente. Mientras por las armas, poco contemplativas del Gral. Paunero, apelaba a la coerción, para “convencer” al Interior de la necesidad de someterse al poder central, por medio de la educación apelaba al recurso que todos los pensadores ilustrados habían concebido en el proceso de formación de los estados modernos. Pero la educación era un campo de problemas controvertido: mientras Sarmiento dedicaba sus energías a demostrar la necesidad de promover la educación popular, Mitre priorizaría la instrucción de las elites.

En 1870, -durante la presidencia de Sarmiento- reafirma, en un discurso ante el Senado de la Nación su sostenido propósito en ese sentido: formar “una minoría ilustrada capaz de gobernar a las masas incapaces de su gobierno”

“Y en la misma proporción en que nuestra población aumente aumentará la ignorancia, que no sólo será mayoría, sino también fuerza y poder que vencerá y subyugará, aunque más no sea que por la simple gravitación de la masa inerte que hará incli-

⁸ Como plantea Oszlak, uno de los atributos de la “estabilidad” supone (entre otras propiedades) la capacidad de internalizar una identidad colectiva, mediante la emisión de símbolos que refuerzan sentimientos de pertenencia y solidaridad social y permiten, en consecuencia, el control ideológico como mecanismo de dominación. Oszlak, La formación del Estado Argentino. p. 15

nar de su lado la balanza de nuestros destinos. ¿Cómo vamos a impedir esto? ¿Cómo dirigiremos esta fuerza, como gobernaremos esta masa mientras la preparamos para concurrir a la armonía del sistema? (...) El Estado debe sin duda la educación al pueblo en sus diversos grados (...) la debe sobre todo en los países en los que la ignorancia prepondera, de modo que la enseñanza superior o secundaria, sea como una fuerza concentrada que concurriendo con más medios a la enseñanza común, mantenga el equilibrio hasta que todos se eduquen". (Citado por Mantovani, op. cit., p.212).

LA REFORMA DE LA UNIVERSIDAD: AMADEO JACQUES

A la cabeza de la reforma de los planes de la Universidad y de la instrucción media queda Amadeo Jacques, francés, representante del ala izquierda del eclecticismo, defensor del laicismo y del libre pensamiento. Estos antecedentes poco recomendables para la ortodoxia, se completan con su defensa, desde "La Liberté de Penser" -revista fundada en colaboración con Jules Simon, a fines de 1847 -de una reforma electoral y un régimen de amplias libertades republicanas. La Revolución (de 1848) lo encuentra en su cargo de profesor de filosofía del Liceo Luis el Grande, de maestro de conferencias en la Escuela Normal Superior y en la Dirección de la citada revista. Producida la revolución, la ley de enseñanza de 1850 -Falloux- que consagra el derecho de fundar escuelas católicas y que suscitara el repudio de los maestros republicanos, lo encuentra en sus filas. Proclamado el imperio de Luis Napoleón con el apoyo realista, de los católicos y la derecha, Jacques se mantiene en la defensa del sufragio universal y del derecho de reunión -que ya habían sido suprimidos por Napoleón presidente- de la democracia y las libertades. La presión del clero y de los sectores monárquicos, provoca su sanción; el Consejo Superior de Enseñanza lo separa de sus cátedras, con la prohibición de ejercer la profesión de maestro particular o profesor de institutos privados. Finalmente, en 1851, abandona Francia.

Luego de una trayectoria educativa en el Interior (Santiago del Estero y Tucumán), en Buenos Aires, Mitre lo pone a la cabeza de la reforma de los planes de los Colegios Nacionales: de Buenos Aires así como el de Monserrat, preparatoria para la Universidad de Córdoba y el de Concepción del Uruguay.

El decreto de creación del Colegio Nacional, del 14 de marzo de 1863, suprime el Colegio Seminario que deberá ser suplantado por un Seminario Conciliar para la formación del clero. Se produce una de las primeras evidencias del conflicto Iglesia-Estado. El Colegio Nacional se crea sobre la base de la institución formadora de clero; esta medida va acompañada por la decisión de ejercer el control del mismo que, en adelante debía, ser "nacional".

Amadeo Jacques, nombrado Director de Estudios, tiene a su cargo la responsabilidad de orden académico. Muerto poco después el Rector, Padre Eusebio Aguero, asume su cargo.

El Plan comprende: Letras y Humanidades: lenguas clásicas (latín únicamente) e idiomas vivos (francés, inglés y alemán) idioma castellano y literatura española. Ciencias Morales (psicología y lógica, historia de la filosofía, moral y teodicea). En su Memoria, Jacques fundamenta su papel: *"Filosofía y teodicea son necesarias para restituir a la ciencia despedazada por un trabajo necesario de análisis, su unidad funda-*

mental, refiriendo todas las cosas a Dios, su principio supremo y todos los conocimientos al entendimiento humano, su instrumento común." (Citado por Mantovani, J., op. cit., p. 229)

Historia y Geografía General, Americana y Nacional, Ciencias Exactas, Matemáticas (aritmética y álgebra; geometría y trigonometría); Físico-matemáticas (cosmografía) y Física (física y química). El plan era de enseñanza integral, clásica y científica.

Resumamos el conflicto: un criterio "científico moderno" lo regía, dentro de una concepción de la totalidad que refería a "Dios como principio supremo", abriendo cauces al "entendimiento humano" sin límites dogmáticos. Ninguna confesión religiosa, ni autoridades últimas, debía obstruir esta tarea de *"desenvolver todas las potencias del entendimiento, por el contacto y conocimiento de todas las realidades posibles."* (Citado por Mantovani, J., op. cit., p. 229)

El decreto del 9 de diciembre de 1864, de creación de cinco Colegios Nacionales: el de Mendoza, San Juan, Tucumán, Salta y Catamarca, con la misma estructura y contenido, contribuye a quitar de manos de la Universidad de Córdoba, y de su Colegio de Montserrat, la formación de alto porcentaje de alumnos del interior que concurrían a sus aulas.

En 1865, por decreto del 3 de marzo, el PE, designa una comisión, formada por: Juan M. Gutiérrez, José B. Gorostiaga, (ambos participantes del Congreso Constituyente del 53) Alberto Larroque reorganizador del Colegio del Uruguay, Juan Thompson, que fuera miembro de la Dirección Gral. de Escuelas y Amadeo Jacques; para elaborar un proyecto de instrucción general y universitaria.

Los antecedentes del responsable del Colegio y el nuevo Plan de Estudios convierten esta -una de las primeras instituciones de orden "nacional"- en el detonante de una contraofensiva que se extenderá a todos los espacios que amenazan con ser expropiados.

Digamos -por el momento al margen- que el proyecto de A. Jacques fue luego criticado por su "enciclopedismo" y su difícil implementación. Lo que debe ser repensado en estas críticas es: ¿desde qué discurso se formularon? Hasta el presente, el Informe de dicho autor, debe ser revisado como un intento profundo de una formación "integral" capaz de articular todos los espacios del saber y de su aplicación. Estos conflictos aún estaban irresueltos cuando, en 1918, la Reforma Universitaria conmovió los cimientos de la Universidad de Córdoba y trascendió más allá de las fronteras nacionales. Su proceso y desenlace aún requiere nuevas investigaciones. Entretanto, es posible afirmar que las controversias en torno a estos problemas fueron un dato permanente del período que las dificultades para su resolución, deben, por lo menos en parte, atribuirse a las profundas divergencias entre clericalismo y anticlericalismo. La Reforma Universitaria, -igual que: el matrimonio civil, la igualdad de los hijos extramatrimoniales, la libertad de prensa y de conciencia y la infinita lista de equivalencias del polo "enemigo"- representaba, no un replanteo de la Universidad en función de una sociedad más abierta: era la revolución portadora de la disolución.

ORIENTACIONES PARA LA LECTURA DE LA BIBLIOGRAFÍA DEL SEGUNDO NÚCLEO

Los textos seleccionados para este Núcleo refieren a diversos aspectos del proceso de escolarización en la Argentina. Varios de los artículos seleccionados integran una investigación sobre “La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)” particularmente nos referimos a los trabajos de Sandra Carli, Luis Garcés y Daniel Pinkasz. El interés por incluir estos trabajos no se vincula con el conocimiento de las singulares historias educacionales de cada una de las provincias en cuestión (aspecto por demás interesante pero que no es objeto de nuestro trabajo en este Módulo) sino más bien de dar cuenta de diversos elementos que configuraron el sistema escolar en la Argentina.

38
página

El trabajo de Sandra Carli presenta una interesante interpretación político-cultural de la estrategia sarmientina de creación de la Escuela Normal de Paraná (ENP) (1870), así como del proceso de institucionalización de la formación docente en las primeras gestiones de la ENP. Por otra parte, la autora muestra cómo los cambios en el modelo escolar de la institución se vinculan estrechamente con la hegemonía oligárquica, en tanto la escuela va rigidizando valores, propuestas pedagógicas y formas de relación, contribuyendo a conformar una versión autoritaria y rígida (normalizadora) del normalismo.

Por su parte, el trabajo de Garcés da cuenta de la acción política de Sarmiento como gobernador de la Provincia de San Juan, discutiendo la extendida imagen del principal impulsor de la Educación Popular en los primeros años de la organización nacional. El trabajo resulta sugerente para complejizar más aún la controvertida figura de Sarmiento y comprender su discurso en la trama de conflictos de su época.

Daniel Pinkasz presenta un interesante análisis del proceso de escolarización en la provincia de Buenos Aires, que permite advertir la heterogeneidad y diversidad que se esconde tras el mito de la Educación Común impulsada por Sarmiento. Interesa analizar críticamente este proceso para vincularlo con las profundas desigualdades que el sistema educativo presenta en la actualidad y comprender la génesis de los procesos de segmentación y fragmentación educativas -incluso en horizontes de “igualdad” y homogeneidad como los que se planteaban en los inicios del sistema.

El otro trabajo que se presenta en este Núcleo es el Capítulo 3 del libro *Nacionalismo Católico en Córdoba* de Silvia Roitenburd. El trabajo analiza algunos aspectos nodales del discurso sarmientino, poniéndolos en tensión con los del Nacionalismo Católico Cordobés, como núcleo del pensamiento integrista de la Iglesia en el periodo de conformación del sistema.

Para finalizar se incluyen fragmentos de la obra “Educación Común” de Sarmiento y del Debate Parlamentario de la Ley 1420, como discursos fundantes del sistema educativo. El análisis de estas fuentes podrá realizarse a partir de la lectura de los materiales bibliográficos, además del desarrollo que sintéticamente hemos expuesto en el apartado anterior.

ACTIVIDAD INTEGRADORA N° 2



1- ¿Qué relaciones se podrían establecer, de acuerdo a los textos en los que Charter caracteriza a los letrados, con los propósitos de la Generación del 37 y, específicamente con Sarmiento?

2- Lea el siguiente fragmento del capítulo 6 de “Legisladores e intérpretes” de Zygmunt Bauman.

La Ilustración ha quedado fijada en nuestra memoria colectiva como un poderoso impulso para llevar la educación al pueblo, devolver una visión clara a los ennegrecidos por la superstición, dar sabiduría al ignorante, allanar el camino al progreso definido como el pasaje de las tinieblas a la luz, de la ignorancia al saber. Eso era lo que predicaban los philosophes. Esa era la legitimación que proponían anticipadamente al celo administrativo de la Revolución. Y sin embargo, ante un examen más minucioso, la sustancia del radicalismo ilustrado se revela como el impulso por legislar, organizar y regular, más que por difundir el conocimiento”

A partir de esta cita analice el fragmento del debate parlamentario de la Ley 1420. ¿Cuáles son los temas que se debaten y qué posiciones pueden reconocerse en los textos? ¿Qué modelo escolar proponen laicistas y católicos? ¿Se advierten diferencias entre ambos sectores respecto a la función de la escuela? ¿Qué papel asignan al docente? ¿y al conocimiento?



3- En el Capítulo 6 del libro “¿En qué sociedad vivimos?” Dubet y Martuccelli postulan el fin de la “Escuela Republicana”. Considerando sus aportes, caracterice la institución a la que refieren los autores. ¿Cuáles son los principales rasgos de la escuela elemental y cuáles los de la escuela secundaria o liceo? ¿Qué características asume el docente en ese modelo? ¿Pueden establecerse relaciones entre estas instituciones y la Escuela Común, el Colegio Nacional y la Escuela Normal en nuestro país?

Tercer Núcleo: Reforma escolar y recreación de cultura

ESCENARIO HISTÓRICO POLÍTICO

El criterio para delimitar el período que abordaremos en este núcleo -que, como toda periodización en Historia nunca puede ser tajantemente definida- parte de los inicios del que **Eric Hobsbawm**, llamó el *corto siglo XX*. Se trata del período que se extendió entre la primera guerra y la disolución de la URSS en 1989. Aquí iniciaremos con la llamada Primera Guerra Mundial, cerrando, provisoriamente el análisis en 1943, esta vez, tomando por nuestros intereses específicos como límite el golpe de estado que se produce en la Argentina en ese año.

Pensamos que se trata, en la historia general de una etapa también clave: el período de entreguerras y, en lo que refiere a nuestro campo de problemas, la ofensiva de matriz nacionalista y la incidencia del golpe sobre las experiencias educativo culturales de los gobiernos sabattinistas. Esto es el brusco fin de los intentos reformistas cuya incidencia debe ser analizada en el marco de la situación política nacional. La muerte de Taborda en 1944 es, por curiosa coincidencia, el inicio de una etapa cuyo estudio merecería especial atención: el surgimiento del peronismo en el escenario político.

Los conflictos planteados en este período son, a nuestro juicio, nodales, sobre todo por el despliegue de reflexiones sugerentes para el presente. Retomamos el enfoque que apunta a estimular interrogantes, de acuerdo a lo sugerido por Ernesto Laclau:

“Se trata más bien de trazar la genealogía del presente, de disolver la aparente obviedad de ciertas categorías que son el precipitado trivializado y entumecido de la tradición y, en tal sentido de mostrar el problema originario respecto al cual constituyeron una respuesta. (57) (...) Una intervención intelectual sólo revela su sentido cuando es posible reconstruir el sistema de preguntas al que intentaba dar respuesta; por el contrario, cuando estas respuestas no son consideradas como tales sino como algo puramente obvio, es el sentido mismo de la pregunta lo que se pierde o al menos se desdibuja. Es sólo la limitación de las respuestas lo que mantiene vivo al sentido de una pregunta”.⁹

¿Qué sugerencias pueden ser esbozadas? La configuración del normalismo -con los rasgos esclerosados que se cuestionaban a principios del siglo XX- quedó naturalizada como el deber ser. Interesa historizar las condiciones en las que se produjo el movimiento reformista, en particular de sus expresiones más comprometidas con el curso de la política mundial por diversas razones. Una de ellas es porque exhiben la relación de intelectuales locales, con los problemas de orden mundial.

Hay que decir que este ubicarse desde el espacio nacional, local, en el horizonte mundial, no debe ser visto como una operación descontextuada. Era dar cuenta de la medida en que, de una forma u otra, el mundo se encontraba conectado. Conexiones que implicaban la presencia de países dependientes, subordinados a los centros de poder y, aún los que permanecieron fuera del frente de batalla, en situación incierta y sujeta a sus vaivenes.

⁹ LACLAU, E, Debates Políticos Contemporáneos, En los márgenes de la modernidad, Plaza y Valdés Ed. México, 1998. Como se aprecia, Ernesto Laclau un autor contemporáneo, también apunta a organizar la indagación en torno a interrogantes cuya validez está, más que en la respuesta definitiva, en la productividad de las reflexiones que estimula.

Es importante advertir que en un momento de **crisis**, el abordaje de los problemas vinculados a la Reforma Universitaria (y a la Reforma Escolar) fueron nudos centrales que se articularon, aunque con cierto grado de autonomía, para reactivar las visiones cristalizadas sobre la educación. Los interrogantes que se plantearon en el período posterior a la Primera Guerra Mundial, en lo que refiere a la cultura y la educación, replantearon la relación individuo con la totalidad social, en ese período, en el marco del fortalecimiento de los *nacionalismos* de derecha.

Los diversos representantes que emprendieron experiencias de *reforma escolar*, recuperaron, de modo diverso, el pensamiento y/o experiencias que desde los albores de la modernidad se desplegaron. Lo que debe ser analizado en cada circunstancia, es la forma en que tales expresiones se articularon en nuevas propuestas. Es decir, el problema que, al menos en este trabajo nos ocupa, es dar cuenta de la medida en que, expresiones provenientes de perspectivas y épocas diversas, brindaron aportes que a lo largo del tiempo mantuvieron vigencia.

En cuanto a las expresiones de intelectuales locales, lo que el movimiento reformista y su ala más radicalizada expresó, fue una reflexión destinada: por una parte a elaborar un amplio y profundo diagnóstico del estado de la cuestión -la esclerosis del modelo escolar extensible a todos los niveles del sistema- y, a la vez, el interrogante acerca de cómo producir transformaciones en ese modelo que dieran cuenta de la conflictiva de los sujetos -niñez, adolescencia, juventud- sobredeterminada por condiciones de proveniencia de clase, capital cultural, regional, etc.

Hay que decir, que *esclerosis*, aludiría a algo cuya rigidez no sería un rasgo originario: pero, según autores procedentes de perspectivas críticas acerca del rol de la escuela en la modernidad, hemos subrayado la medida en que planteaban objetivos disciplinantes dirigidos *al pueblo*. Es decir, el modelo desde el principio fue concebido, en lo fundamental con objetivos precisos no compatibles con la formación autónoma y reacios a otorgar espacio central a los alumnos.

De este modo, lo que muchas corrientes expresan en el período, es la necesidad de recuperar elementos de la pedagogía moderna, a fin de readecuarlos y, sobre todo, aplicarlos a objetivos de formación postulando la extensión de los grupos sociales beneficiados con los mismos. Esto complejiza la pretendida dicotomía entre educación general versus educación para el trabajo. Lo que se expresa, con aportes que recuperan interrogantes, es la relación compleja y no necesariamente contradictoria entre ambas. Si reubicamos esta cuestión veremos que tomará particular relieve luego de la Revolución Rusa. Tomaremos en este núcleo discursos sobre *reforma escolar*, recuperando una matriz reformista local, proponiendo, de acuerdo al enfoque del módulo, ubicar el tema en la trama histórico política en la que, de diversa forma, se desplegaron.

EL AVANCE AUTORITARIO

En el contexto internacional signado por el ascenso de los nacionalismos nazi-fascistas y la movilización de la juventud en los dos conflictos bélicos quizás más cruentos de la historia, Taborda participaba de los diagnósticos que denunciaban a una Europa que había llevado a la humanidad a ese resultado, y, sobre todo, sacrificado a la juventud en beneficio propio.

En nuestro país, la crisis de los partidos políticos -materia de un examen específico en su obra- exponía la otra cara de un proceso que culminaría en sucesivos golpes de estado: la creciente hegemonía de núcleos de matriz *nacionalista católica*.

Sobre el Centenario, el examen de la llamada *cuestión social*, en clave autoritaria, era el lugar desde el que se proponía un mayor control sobre los valores transmitidos: el modelo escolar se encontraba en el centro del escenario de los discursos regresivos. En los años en los que se discutía la reforma electoral, y en adelante, se revitalizaba la ofensiva conservadora a partir de una definición excluyente de la tradición nacional: Educación disciplinante, autoridad en la transmisión de los saberes, familia patriarcal, valores rígidos de jerarquías, fueron nudos centrales en los propósitos de control social que orientaban un modelo escolar de rasgos autoritarios.

LA REFORMA ESCOLAR EN EL CLIMA DE ÉPOCA

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

Taborda desplegó reflexiones mediante las que volvía sobre los propósitos que lo habían movido, abriendo interrogantes, proponiendo respuestas tentativas, estimulando el diálogo. Uno de los ejes centrales del análisis giraba en torno a una educación capaz de crear las condiciones de posibilidad para la transformación de los valores. En ese propósito promovía un debate que, a su juicio, debía superar las prescripciones emanadas de estados que se atribuían la potestad de definirlos e imponerlos.

La tradición como *memoria*, en la que Taborda inscribiría su diagnóstico referido al país merece una atención especial. Es cierto que dentro de los temas que preocuparon a buena parte de los *conservadores* del siglo XIX, dos aparecen en el discurso de Taborda de modo relevante: tradición y retorno a la comunidad. De modo cuestionador los que refieren a la autoridad. Más que a la ligera conclusión de que se trataba, entonces, de un discurso *conservador*, lo que se puede vislumbrar, mediante una atenta lectura a sus escritos, es su inscripción en un debate político, que salía al encuentro del mismo, retomando significantes que fueron resignificados sustancialmente, estimulando un intercambio al que pocos respondieron.

Expresaba, por una parte, sus propias tribulaciones, manifiestas en sus primeras obras, sobre los problemas de recreación de valores en una sociedad en cambio. Estas se plantearon, inicialmente, al calor del examen cuestionador del llamado *proyecto de la generación del 80* que, a su juicio, había destruido el lazo social que, en primer lugar ligaba a cada individuo a la comunidad. En adelante, en el período que analizamos, manteniendo las objeciones a la ausencia, en aquella, de un propósito cultural integrador, enfrentaba a la versión restrictiva que operaba en el espacio político difundiendo un *nacionalismo* xenófobo. En alguna medida, es posible concluir que los sectores conservadores lograron lo que el liberalismo había relegado: una visión de la identidad y

de la tradición que imponía la configuración de una cultura política excluyente de rasgos autoritarios.

Mientras tanto, Taborda ocupaba el vacío dejado por el otro extremo del espectro ideológico. Configuraba un ideal de *reforma* que, sin renunciar a *la revolución* la concebía, no como resultado de una ruptura tan definitiva que dejara *fuera* su historia, sino anclada en raíces sobre la *memoria* local. Fue la primera divergencia señalada ante la avasallante afirmación de la apuesta a la erradicación total de aquella, en nombre de un universalismo totalizante. Precisamente al demostrar que tal ruptura con las raíces no era posible, habida cuenta que los rasgos previos de una cultura mantenían vigencia aún después de "*derribadas las columnas de la sociedad*", dedicó su pensamiento en los años previos y posteriores a la que llamó la "revuelta".

El recorrido por las diversas dimensiones de la cuestión educativo cultural: desde el rol de la escuela en la modernidad hasta los problemas específicos relativos a las diversas etapas en la formación, muestra las marcas de un debate, expreso o velado, que supera el espacio escolar pero lo ubica en el centro de las controversias. Es importante indicar las premisas desde las que su obra se desplegó: la pedagogía, aún en su especificidad nunca dejaba de ser un problema de orden político.

"No queremos negar que la pedagogía tenga un acentuado sentido político y que, por consiguiente, ella pueda eximirse de la tarea relativa a la formación del hombre destinado a la más viva y activa participación en los afanes políticos de la comunidad a la cual pertenece. Todo lo contrario. Porque reconocemos que el hombre es hombre en tanto político, en el más alto sentido de la palabra, es que afirmamos que el abandono de la realidad educativa en que ha caído la falsa pedagogía oficial envuelve el más serio obstáculo para el advenimiento del hombre político prometido por el recto y amoroso tratamiento escolar de la niñez como niñez y de la juventud como juventud. Sin ser excesivamente crédulos en la labor docente del estado, admitimos que ella puede dar resultados apreciables siempre que (...) de satisfacción a la exigencia de las múltiples manifestaciones que acusa la actual estructuración de la cultura con una amplia ductilidad que reconozca sus propios derechos. De otro modo, corresponderá señalar y denunciar como un riesgo inminente su ingerencia en dominios que no le conciernen". (Taborda, Investigaciones Pedagógicas. Tomo III, pp.212/213.).

En esa trama planteaba sus controversias. Frente a la resignada admisión de que nada era posible dentro del sistema *capitalista burgués*, es decir antes de la *revolución*, propuso un examen de los diversos aspectos sugiriendo que ese debía ser el rol de los intelectuales en las condiciones de la crisis, en sus límites dados por el estado de la cuestión y en los alcances posibles que un nuevo *ideal* debía aportar.

En su diagnóstico crítico condensó una práctica de reflexión y debate tendiente a redefinir los alcances de una reforma escolar y sus implicancias. Los problemas quedaron formulados en la forma de interrogantes siempre abiertos. Cuando en 1930 inicia la publicación de lo que serían sus *Investigaciones Pedagógicas*, hace de la cuestión escolar uno de los ejes desde el que examinar una sociedad en crisis.

En el propósito de dar respuestas tentativas a los problemas de la cultura, promovía una recreación que superara lo que llamaba un *idealismo recalentado*, en alusión a los sectores más cerrados de matriz eclesiástica, cuanto un "positivismo trasnochado",

apuntando al proyecto de la Generación del 80 y de ciertas versiones de la izquierda. A ese fin fue activando elementos procedentes de distintas corrientes -idealismo alemán, marxismo, krausismo, psicoanálisis, fenomenología, etc- en una rearticulación crítica, original, configurando un discurso renovador.

Así, en el contexto cuestionador del modelo político- económico vigente que mostraba su agotamiento en la crisis de los 30, creyó imprescindible abrir un debate sobre un tema irritante, tanto para los regímenes totalitarios que avanzaban en Europa, como así también en nuestro país, que vivía el proceso de deterioro de la endeble democracia.

En 1927, interviniendo en un muy difundido debate-balance sobre los límites del reformismo, Taborda será, probablemente, el crítico más agudo del movimiento que había encabezado: "...del balance de diez años de acción reformista no existe saldo que permita establecer una neta diferencia con el sistema anterior al año 18". (Taborda, Investigaciones Pedagógicas. Tomo I, p.24).

Los límites y, aún, la regresión de los objetivos, vistos en el umbral de la década de los 30, parecen haber sido el estímulo para un examen de las diferentes dimensiones en las que su "fracaso", debía ser analizado. Revisando los propósitos que, desde principios de siglo habían ocupado su examen, revitalizó la consigna "*educar es propagar la cultura*" que había movilizado su presencia, en el movimiento del año 18. Sus propias críticas -los años 20 fueron de revisión de las "deudas pendientes" de aquél- fueron formuladas en el contexto de un meditado diagnóstico.

Sin embargo, no se limitó a reiterar lo que, en su momento, era, casi, un lugar común. Es muy sugerente su negativa a plantear "resultados" en términos mensurables en forma inmediata. Fue en el marco de sus propias objeciones a los alcances del movimiento, que encaró los problemas de la cultura y los que, específicamente, nombró como de índole pedagógica.

Particularmente provocativa fue su resistencia ante el sentido común que dejaba la cuestión en manos de *los especialistas*, -entendidos como los técnicos a cargo de legislar y proponer metodologías- contribuyendo, en cambio, a redefinir los alcances de un debate, en cuanto a los problemas a considerar pero también a los sujetos que debían participar, en el horizonte transformador de una sociedad autoritaria. Hay que decir, a la luz del análisis de los distintos problemas que recorre, que su advertencia inicial *no soy pedagogo* y un *mea culpa* por abordar temas *que no aprobé ante una mesa examinadora*", reflejan una modestia -o una veta irónica?- poco compatible con una experiencia intelectual en Marburgo, y cursos de Filosofía en las Universidades de Zurich, Viena y París, por el contacto -a veces en forma directa- con pensadores como Giovanni Gentile, Romain Rolland, con Natorp, las experiencias de Montessori, Kerschesteiner, etc. Esto no obsta algunas precisiones: propone el debate de toda la sociedad por la importancia del problema, especificidad del campo que debía ocupar a los educadores no eran contradictorios, como lo prueba una concepción de la democracia educativa que incluía, como una de sus dimensiones un extenso abordaje sobre el rol de los docentes, de su formación y de su participación activa en todas las etapas del proceso formativo. Era a partir de ese diagnóstico que objetaba la sumisión de *ciertos pedagogos de profesión*, -de algunos de ellos- que, desplazando los debates en torno a los problemas de la formación, sometían su práctica a fines impuestos por las

políticas estatales. Pero también de objeciones ante las vacilaciones con las que muchos *reformistas de la primera hora*, renunciaban ante las presiones por moderar los objetivos transformadores sometiéndose también, a las prescripciones oficiales.

Esta postura cuestionadora, lejos de subestimar los aportes de las experiencias concretas a cargo de educadores, era parte de una propuesta de revalorización de sus prácticas, en el interior de su diagnóstico negativo -que compartía con algunos contemporáneos- sobre el control ejercido por un sistema centralizado, que "escamoteaba" su función primordial: el logro de la autonomía para individuos -docentes y *docendos*- capaces de una participación activa en la recreación de cultura. "educación y cultura son conceptos correlativos. "El fenómeno de la educación se da en la cultura. Aún cuando por razones de orden en el procedimiento adoptado en esta labor, hayamos tratado de mantener una estricta referencia al esquema binario constituido por el acto educativo, no hemos perdido de vista el fondo espiritual en el cual ese acto se cumple y de cuyos contenidos se nutre. La faena educativa no se verifica de un modo abstracto. El educador es educador porque conoce los productos de la cultura y sabe trasladar al educando los contenidos ideales, después de haber estudiado y sopesado sus disposiciones y sus calidades". (Taborda, Investigaciones Pedagógicas, Tomo III; p.38).

Espiritualismo, antibelicismo, la expectativa de recreación de valores puesta en la *juventud* como sujeto -deuda inicial que Taborda declaraba con "su maestro", José Ingenieros- muestran las marcas de época tanto como la visión anclada en los problemas específicos diagnosticados en su país.

LA ESCUELA EN LA MODERNIDAD

La consigna *Reforma en todos los niveles del sistema*, organizó los diversos tópicos abordados. El extenso espacio otorgado a un diagnóstico de orden político corrobora su expresa convicción de que la escuela no era, por sí misma, la garantía definitiva del cambio. No obstante, al ubicarla en un rol central en la obra de recreación de valores, planteó problemas que apuntaban a revisar lo que la implementación del sistema educativo había soslayado. En este horizonte, el espacio escolar debía ser materia de una *reforma* capaz de contribuir a superar las carencias de las instituciones que, de uno u otro modo, transmitían valores.

El análisis de la crisis de la escuela no podía eludir la acusación que operaba sobre ella como *institución burguesa* que quedaba ligada -en los discursos que así la nombraban- al rechazo por todas las formas de *escuela nueva*, que recibían igual calificativo. El espacio escolar era un eje central que ocupó, tanto sus especulaciones sobre la educación activa o escuela nueva, cuanto los intentos de llevarlas a la práctica en diversas experiencias, finalmente reprimidas.

Si volvemos al debate en el que participaba Taborda, es interesante conocer su propia opinión al respecto. *Durante siglos la educación en la escuela ha sido una violencia a la naturaleza del niño*. Esta premisa, que era corroborada con otros diagnósticos de su época, exponía su visión negativa sobre el modelo consolidado, cuyos alcances especificaba: se trataba de un espacio rígidamente prescriptivo, difusor de valores excluyentes, que promovía el acatamiento pasivo a verdades transmitidas mecánicamente. Esta caracterización se inscribía en una más amplia perspectiva crítica sobre el

rol de la que calificaba como *pedagogía de la utilidad*, que traducía en los términos del economicismo que organizaba el sistema educativo, en función de los intereses del estado, aludiendo a los estados nacionales de la modernidad en general y a la *imitación* perceptible en nuestro país. Articulado a ella, los programas, rituales y actos escolares, impregnados de un *patriotismo* que, inscripto en los discursos hegemónicos, eran incompatibles con la formación de sujetos que, a su juicio, debían atenderse.

El deslizamiento constante del análisis en un recorrido que, de la modalidad adquirida en los estados modernos europeos vuelve sobre las políticas nacionales, muestra una visión abarcativa para comprender los problemas del espacio en el que se encuentra.

“por lo mismo que la idoneidad se refirió, por su origen a las funciones administrativas y nació identificada con el sentimiento nacionalista (...) se limitó al conocimiento somero, técnico (en el sentido empírico de esta palabra a la aptitud para lo útil económico). A la vez que se pedía a la escuela que dedicara atención preferente a aquellas materias que, como la historia, la geografía y la lengua nativa pudieran reforzar el nacionalismo”. (Taborda, Investigaciones Pedagógicas, Tomo II).

No por casualidad señala estos rasgos que analiza específicamente en el examen del sistema educativo del país. Pone en claro además que sus objeciones al *nacionalismo* aludían al modelo vigente que, al calor del avance autoritario se poblaba de imágenes y rituales marcados por objetivos utilitarios articulados en un discurso restrictivo. Espacio clave y, por tanto, uno de los ámbitos que debían ocupar el examen, junto a las transformaciones en el aula se requería examinar desde todos los ángulos posibles a los sujetos en formación. Sus interrogantes se traducían en una obra abarcativa que articulaba en la cuestión escolar el campo de problemas desde la niñez hasta la juventud. Hay que decir que, más allá de la retórica *juvenilista*, rasgo del Manifiesto Liminar, no asumió la idealización de la *juventud* como sujeto dotado de una *pureza* presuntamente garante, por sí misma, de sus acciones. A cambio, desarrolló un análisis diagnóstico de su sumisión a valores vigentes, al control familiar no siempre respetuoso de las demandas propias de cada etapa etaria, a los estados autoritarios, cuyo epílogo era su aniquilación física y moral en los campos de batalla. La movilización en pos de objetivos *patrióticos*, con que los jóvenes eran interpelados, parece haber incidido en el énfasis colocado en la juventud. El sistema educativo había convertido a niños y adolescentes en sujetos que debían ser controlados mediante una educación coercitiva que reprimía, expresamente toda práctica que diera cuenta de su “ser niño”, adolescente o joven, sofocando su creatividad.

“La enseñanza primaria se ha guiado siempre (...) sin haberse propuesto jamás el problema que consiste en saber cómo y de qué modo el inventario de ciencia de un hombre formado puede relacionarse con el inventario del mundo casi impenetrable de la niñez (...) La enseñanza secundaria no escapa a la acusación que aquí se formula a la enseñanza primaria. (...) mediante prácticas rutinarias (...) se afana por introducir desde fuera en el espíritu del docendo todo el acervo de conocimientos hechos y digeridos, en un término de cinco años de estudios preparatorios (...) mediante el enorme cúmulo de materias que quiere meter en el espíritu en formación, (...) una ciencia hecha, dosada, medida, susceptible de ser calculada para nueve o diez meses de clases impuesta a la mente del educando en lugar de pensar que debe ser reinventada y recreada por éste.” (Taborda, Investigaciones Pedagógicas, Tomo I ; p.10).

A cambio, proponía la constitución de un ámbito escolar que fuera “una forma de vida”, un espacio de contención, un *espacio grato y creativo*. Como aspecto decisivo, señalaba la necesidad de rever el vínculo *docente- docendo* signado por el autoritarismo, intensamente objetado en el modelo tradicional vigente. Sus especulaciones, a la vez que se inscribían en una práctica de replanteo a la luz del contacto con el pensamiento universal, exponen las marcas de las experiencias pedagógicas en las que participó.

En su primer proyecto, frustrado -la dirección del Nacional de La Plata, poco después de producido el movimiento en la Universidad- intentó, según sus propias declaraciones, implementar una experiencia similar a la llevada a cabo en la “Comunidad escolar libre” de Wickesdorf impulsada por Wyneken, en 1906. Respecto a esta elección como modelo para su primer intento de *reforma escolar*, expresó que, según su criterio, “*había llegado a resultados tan satisfactorios porque contribuye a promover valores de integración, llenando un vacío de la familia burguesa. (...) intenté ampliar el principio (participativo) haciéndolo extensivo a todo el proceso educativo mediante un hogar que relacionase solidariamente, en una zona ajena al estiramiento autoritativo decretado por la organización en vigor, a estudiantes y educadores*”. (Taborda, Investigaciones Pedagógicas, Tomo III ; p.417).

Este proyecto, si bien operó como modelo inicial, lo hizo siempre en la trama revisora en la que planteó las experiencias pedagógicas que impulsó. Así, en adelante, replanteará tanto su postura respecto al propio Wyneken, por su visión un tanto idealizada de la *cultura juvenil* cuanto de la escuela como espacio cerrado a los estímulos de la comunidad.

Al mismo tiempo, probaba que, lejos de un *idealismo* burdo -del que fue *acusado* por sus detractores- no pensaba en un automatismo según el que transformando la escuela transformaría la sociedad. Lo mismo se puede afirmar acerca del amplio espacio que dedicó a mostrar que *ella no agota el acto educativo*, postura elocuentemente puesta en evidencia en la amplitud de aspectos que llegó a abarcar su obra. Familia, Iglesia, estado, escuela, literatura, analizados en su papel educativo.

El cuestionamiento a la familia, se inscribía en una crítica a los valores de una sociedad en crisis y que el ya citado modelo de Wyneken, que alguna vez había admirado, parecía responder a estas carencias. “*La familia y la escuela son los primeros reductos que (el niño) halla por delante. Es muy natural. La familia y la escuela están calculadas y organizadas por el espíritu de los padres para preservar “sus” valores, los que constituyen su orden, el orden por antonomasia*”. (Taborda, Investigaciones Pedagógicas, Tomo I ; p.34).

Era este “vacío”, que muchos hogares no lograban cubrir, el que podía, eso pensaba entonces, ser asumido por una escuela capaz de respetar la individualidad, promoviendo, al mismo tiempo, la integración a la comunidad. Los interrogantes que formuló; de acuerdo a su concepción del hombre como ser eminentemente creativo, singular, que debía ser preservado de sujeciones -tanto de orden dogmático – corporativo, como de prescripciones en nombre de una *clase social oprimida*- que lo sofocaran; apuntaron a la estética como aspecto de la formación que, lejos de prescribir límites establecidos por los cánones, debía abrir nuevos horizontes mediante el desarrollo, en todas las direcciones posibles, de la capacidad de experimentación y creatividad. La

formación (bildung) es un proceso total, formar, esto es, lograr una totalidad ético - estética, es tanto como liberar.

En ese nudo se perciben muy claramente las controversias con las posiciones de la izquierda ortodoxa, y su dicotomía individuo – sociedad, impidiendo dar cuenta de las tensiones y de la producción de respuestas matizadas para el abordaje de *la diferencia*. *En el individuo queda siempre un plus que excede el concepto de especie. Ese plus es lo enigmático en el que reside el momento estético.* (Taborda, Investigaciones Pedagógicas, Tomo I ; p.354).

La formación en valores estéticos se planteaba en una concepción que excedía la búsqueda de *metodologías* que promovieran las condiciones naturales -excepcionales- de niños particularmente dotados para el arte, para abrir a una amplia reflexión acerca del estímulo a la creatividad. En este contexto discursivo se planteaba el problema, no como mero "agregado" de contenidos o dentro de los moldes con los que se presentaban *materias* como "música", "dibujo", o las *composiciones* escritas bajo prescripciones precisas. Este llamado a la formación estética del niño, del adolescente y, finalmente, del joven, visto en el contexto de la totalidad de su obra, remite a una convicción: un niño libre en su capacidad de expresarse, iría conformando una disposición al uso de esta libertad mediante una preparación para "el advenimiento del hombre" habida cuenta que *"un niño no es un adulto en pequeño"*. La escuela, no menos que la familia y demás instituciones educativas, no podía permanecer ajena a las reflexiones producidas por la filosofía, la psicología, el psicoanálisis, para aplicar en las instancias del proceso formativo lo que intereses y/o políticas vigentes habían relegado: *"el mundo del niño es el mundo del juego. El niño prefiere, en sus juegos, piedritas, palos y arcilla, y repudia, con frecuencia, los juguetes más concluidos que le proporciona la industria, en razón de que el fondo esencial del juego es una creación y sólo con aquellos elementos simples puede crear"*. (Taborda, Investigaciones Pedagógicas, Tomo I ; pp.57, 59)

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

PEDAGOGIA E INDIVIDUALIDAD EN EL DISCURSO REFORMISTA DE TABORDA

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

Si admitía que, en última instancia se trataba de conflictos irresolubles -el docente portaba ciertos saberes mediante los que ejercía una autoridad sobre los docendos- la reflexión apuntaba como propósito dirigido a cada individuo el desarrollo de una creciente autonomía. Esta promoción de la individualidad era la contracara de la comunidad, nunca la consideración del hombre aislado. La convicción de que *en el hombre hay un plus que supera el concepto de especie* estimulaba su preocupación por la formación, por una búsqueda de cierto equilibrio en la tensión individuo y sociedad y, en definitiva, por su escepticismo sobre las pretensiones científicas de la sociología que en su afán de encontrar la regularidad y la homogeneidad, desconocía esta diferencia que debía ser registrada más allá de una visión -hasta cierto punto optimista- sobre las posibilidades de encontrar puntos de encuentro entre el hombre y la comunidad. Este énfasis no era contradictorio con el campo de problemas de la sociedad. Respecto a estos, hay que decir que nunca perdió de su horizonte de visibilidad, lo que denominaba como la instauración de un nuevo orden. Respecto a este, caben algunas consideraciones importantes. En circunstancias históricas en que el retorno al orden se inscribía en discursos que lo significaban en equivalencia con modelos totalitarios, planteó por una parte, el acuerdo en cuanto a que toda convivencia requiere un orden. Nada innecesaria la aclaración en momentos en que los discursos hegemónicos de matriz nacionalista acusaban a todas las manifestaciones de disidencia como promotores de la subversión del orden y del caos social.

De este modo, las redes conceptuales que configuran la trama de su discurso exponen las marcas de sus condiciones de producción, así como la voluntad de propiciar un debate. En ese sentido, intentamos dar cuenta de las conexiones entre pensamiento y escenario político de la medida en que las condiciones de producción se revelan mediante huellas en los textos. Proponemos, más que tomar de forma lineal el pensamiento del autor como discurso cerrado en sí mismo, vislumbrar, en los diversos aspectos sobre los que se desplegó su pensamiento, su íntima vinculación con las condiciones de producción. Superando así la visión de la historia como un telón de fondo sobre el que el pensamiento, presuntamente cerrado sobre sí mismo, se habría producido. es importante visualizar la medida en que las condiciones políticas estimularon el examen de determinados problemas y, a la vez, su incidencia en el espacio discursivo en el que se produjeron. Esto más allá de la forma compleja que sus textos adquirieron, por los cruces con pensadores políticos, filósofos, pedagogos, de diversas épocas y, muchas veces, ubicados en diferente lugar dentro del espectro ideológico.

ORIENTACIONES PARA LA LECTURA DE LA BIBLIOGRAFÍA DEL TERCER NÚCLEO

Los textos seleccionados para este Núcleo analizan los debates en torno al concepto de reforma educativa y cultural, en el escenario histórico-político del período.

El texto de Silvia Roitenburd, *“Saúl Taborda. La Tradición entre la memoria y el cambio”* analiza el pensamiento político de Taborda y particularmente la recuperación crítica que realiza este pensador en torno a la noción de tradición. Interesa realizar una lectura en este material centrada en el análisis de este concepto y sus vínculos con la idea tabordiana de lo “facúndico”.

Por su parte el trabajo *“Espacio escolar, política y cultura en la tradición del reformismo crítico”* complementa los análisis sobre el pensamiento de Taborda con la recuperación de su trayectoria pedagógica, los debates legislativos del período -particularmente el proyecto de Sobral- y las experiencias innovadoras de la Escuela Normal Superior de Córdoba en la década del '40. Interesa particularmente advertir las características del modelo escolar y de la formación docente en estas experiencias alternativas.

Por último, el trabajo de Rosa Ziperovich, *“Memoria de una educadora”* relata otras experiencias innovadoras del período -particularmente las desplegadas en Santa Fe- la lectura de este trabajo permite analizar diversas experiencias escolanovistas, advertir la heterogeneidad de este movimiento pedagógico en la Argentina, a la vez que analizar el relato de primera mano de una educadora que participó activamente en las experiencias de reforma.

Como fuentes, se consideran una selección de las *Investigaciones Pedagógicas* de Taborda, en la que se despliegan algunas reflexiones críticas sobre la reforma: también el texto del *Debate Parlamentario del Proyecto de Ley de Educación* presentado por Antonio Sobral en la década del '30. Interesa analizar en este debate la actualización de las disputas entre laicismo y catolicismo y el papel de la Pedagogía como criterio de legitimidad del modelo propuesto.

ACTIVIDAD INTEGRADORA N° 3



1- ¿Cuáles son los principales aspectos del proceso de modernización en la Argentina que critica Saúl Taborda cuando refiere a lo “facúndico”? Reflexione en torno al papel de los intelectuales comparando las posiciones de Taborda con las de la Generación del 37.

2- Identifique las reformas más relevantes que se expresan en el proyecto de ley presentado por Antonio Sobral en 1930. ¿Qué aspectos del modelo educativo se mantienen y cuáles se propone reformar? ¿Cuáles son las principales disputas que se expresan en el debate legislativo? ¿Cuál es el papel de la pedagogía en la propuesta de Sobral y qué corrientes pedagógicas la fundamentan? ¿Cuál es el lugar del docente y del conocimiento en el proyecto?



3- Reflexione en torno a las experiencias de reforma desplegadas en el período –considere además de las reformas producidas en la Provincia de Córdoba, las que Rosa Ziperovich relata en su texto “Memorias de una educadora” ¿Qué aspectos del modelo educativo hegemónico proponían transformar? ¿Qué implicancias tienen estas propuestas innovadoras en el proceso de escolarización? (tal como lo hemos analizado en el Núcleo 1 y 2 del Módulo) ¿Qué hipótesis pueden construirse en torno a las luchas político pedagógicas en el período? ¿Cuáles son, a su juicio, los factores que impidieron una reforma educativa y cultural de envergadura en nuestro país?

Cuarto Núcleo: Transformaciones recientes en el orden societal

ESCENARIO HISTÓRICO POLÍTICO

En el recorrido histórico que venimos realizando, indagamos el surgimiento de la escuela en el horizonte de la Modernidad. Tal como lo señalamos en el Núcleo 1, la escuela y el sistema educativo moderno se configuraron como redes institucionales en simultaneidad con procesos de consolidación de los Estados Nacionales centralizados.

La acción civilizatoria de la escuela, en términos de conformación de una ciudadanía ilustrada, estuvo estrechamente vinculada a esos propósitos. Si bien es cierto, tal como lo señalan Hunter y Bauman que la escuela popular tuvo una impronta disciplinante y fue una de las instituciones capaces de producir en los sujetos formas de “autocronol” que hubiesen sido impensables en la escena histórica pre-moderna, también hemos señalado que la escuela cumplió una función emancipatoria, en tanto contribuyó a la constitución de ciudadanos “libres”, capaces de actuar autónomamente en el campo de las política y la cultura.

En ese sentido hemos advertido, cómo en los debates del período reformista, las posiciones político-pedagógicas de matriz crítica y democrática enfatizaron el rol de la escuela y del docente en la conformación de sujetos autónomos, destacando el papel de la pedagogía en la conformación de sociedades democráticas que, en las versiones más lúcidas -como la de Taborda- proponían la superación del parlamentarismo y la democracia formal, para aproximarse a modelos que revalorizaran la participación ciudadana, más allá de la instancias del sufragio y la representación propias del Estado Moderno.

Con posterioridad a estos debates se inició un proceso de expansión de la oferta educacional, complejización y diferenciación de los sistemas educativos y masificación de todos sus niveles -particularmente del nivel medio y superior- Este proceso pone de manifiesto el triunfo de la escuela como modelo de socialización de las nuevas generaciones, a la vez que expresa cambios sustanciales en las funciones tradicionalmente asignadas a la institución educativa.

Al decir de Dubet y Martuccelli “... la masificación escolar cambió la naturaleza de la escuela...Hasta la mitad de los años sesenta, era el nacimiento y no el desempeño escolar el que determinaba la carrera de los alumnos. Con la masificación, es el des-

empeño el que establece directamente la carrera escolar, aún cuando este desempeño se determine, en última instancia, por el nacimiento de los alumnos" (Dubet y Martuccelli, *En qué sociedad vivimos*; pp.207-208) Esta afirmación, centrada en los sistemas educativos europeos pone de relieve que, la conformación de una escuela de masas -especialmente en los niveles superiores- ha implicado cambios relevantes en las funciones tradicionalmente asignadas a la escolarización. Esto es lo que Angulo Rasco denomina el "ciclo cuantitativo" de los sistemas escolares, producido, como veremos más adelante, en el contexto de la emergencia y consolidación del Estado de Bienestar. Estas transformaciones que en nuestro país marcaron los debates educacionales del período de entreguerras, expresadas en múltiples críticas al sistema (centralización, burocratización, ciudadanía, educación y trabajo, etc.) se han complejizado nuevamente en las últimas décadas.

Las características del cambio epocal que se viene desplegando con la globalización, la emergencia del neoliberalismo y las mutaciones culturales y educativas que estos procesos producen, serán objeto de abordaje en los siguientes apartados. Allí intentaremos precisar algo más sobre estos nuevos escenarios contemporáneos y contrastarlos con las imágenes propias de la modernidad.

GLOBALIZACION

Una de las transformaciones más significativas de la economía, la política y la cultura en las últimas décadas es el denominado proceso de globalización. García Canclini concibe a dicho proceso como la culminación de dos procesos históricos previos: la internacionalización y la transnacionalización. Por internacionalización, el autor entiende "la ampliación de la actividad económica más allá de las fronteras nacionales, como comenzó a ocurrir desde el siglo XVI con las navegaciones de europeos a América, Asia y África y la colonización subsiguiente". El rasgo fundamental de este proceso es que la apertura de las economías y culturas era controlada por los Estados Nacionales. Posteriormente, a mitad del siglo XX se advierte un nuevo proceso que completa aquél iniciado con la modernidad, la "transnacionalización" "*... cuando gran parte de la economía pasó a depender de empresas multinacionales, cada una con actividades productivas y comerciales en varios países. El poder económico de estas empresas y su escala de acción más vasta que la de los Estados fue permitiéndoles desenvolverse con relativa autonomía de las leyes nacionales*". (Canclini, "Globalización ¿productora de culturas híbridas?")

La globalización representa entonces la culminación de este proceso, aunque con rasgos nuevos: "a) el desarrollo tecnológico contribuye a crear un mercado económico o financiero mundial, donde la producción se desterritorializa; b) Estos cambios en la producción son acompañados por la conformación de una "cultura internacional popular" (Ortiz) que organiza los consumidores de casi todos los países con información y estilos de vida no homogeneizados, pero sí compartidos en un imaginario multilocal; c) se genera una intensificación de las dependencias recíprocas, iniciadas con la internacionalización y la transnacionalización; d) esta integración de productores y consumidores a escala global vuelve obsoletas muchas restricciones aduaneras, leyes de protección a la industria y la cultura nacionales, acentúa la competitividad entre todas las sociedades y obliga a reducir costos en cada lugar para poder participar del mercado mundializado y e) la pérdida de empleos en algunos países o regiones y la generación

de nuevas oportunidades en otros, asociados a multitudinarios flujos migratorios, favorecen la interconexión transnacional". (Canclini, "Globalización ¿productora de culturas híbridas?").

Esta re-estructuración del orden, que opera en diversas esferas de lo social, está produciendo impactos sustantivos en el plano educativo. En primer lugar ha modificado sustancialmente el rol del Estado nacional en la regulación de la sociedad, así como en la constitución de las identidades sociales. Tal como señala el autor que venimos analizando, el impacto de la globalización no es homogéneo y, a la par que se establecen nuevas formas de interacción e interdependencia, los procesos económicos, demográficos y culturales asociados a este cambio epocal impactan de modo diferenciado en diversos sectores sociales, grupos étnicos y culturas múltiples. ¿Cuáles son algunos de los efectos de la globalización en el campo político y educacional?

En primer lugar se aprecia la ruptura de la organización Estado-céntrica de la sociedad y la debilidad del entramado institucional asociado a esta organización. En este proceso el Estado deja de configurar el "centro" que organizó el modelo societal desde su conformación, en favor de una nueva centralidad, la del "mercado" como organizador de la sociedad. El proceso de globalización rompe con esta matriz estadocéntrica -con capacidad de articular e incluir material y simbólicamente al conjunto de la población, y las instituciones tradicionalmente asociadas a la sociedad industrial (familia, iglesia, escuela, fábrica, etc.) pierden capacidad de regulación y configuración de la subjetividad.

En segundo lugar, se produce una profunda "desorganización del mundo social": Las transformaciones a las que hacíamos referencia en el punto anterior, producen profundos procesos de redefinición social. En el caso argentino, se generan nuevas categorías en la estructura social (pobres estructurales, nuevos pobres, "desafiliados", nuevos ricos, etc.) Un aspecto central para el análisis de las relaciones entre estructura social y escuela se relaciona con el lugar de los sectores medios, tradicionalmente integrados mediante estrategias de escolarización. Por otra parte, en la sociedad industrial de matriz estadocéntrica, la educación favoreció los procesos de movilidad social ascendente de los sectores medios. Esta estrategia fue abandonada progresivamente a partir de la década del '60, mediante una progresiva incorporación de la educación privada. En la actualidad, estos procesos de privatización se han intensificado de forma brutal y son escasos los "sectores medios" que se integran de modo dinámico en los nuevos escenarios, mediante estrategias innovadoras.

Por último, se modifica drásticamente la relación entre sociedad e individuo: A la vez que los procesos de socialización; sobre los que se asentaba la conformación de subjetividades en la sociedad industrial pierden eficacia como instancias de regulación normativa, los individuos se encuentran liberados de las estructuras de la sociedad para ingresar a la sociedad mundial del riesgo (Beck, 1997) Sin embargo, la acentuación de la individualidad no se produce en forma homogénea en las sociedades desarrolladas o en las sociedades de la periferia. Para Robles (1999) en las primeras, se producen procesos de individualización -que configurarían la denominada "modernidad reflexiva" (Beck y Giddens, 1997) mientras que en las sociedades periféricas, la constitución de la individualidad se produce en contextos de exclusión, en los cuales la asunción de formas de vida consciente, dotadas de mayor autonomía y responsabilidad se produce en contextos carentes de toda red institucional. La autoconfrontación

del sujeto consigo mismo es “desregulada y al mismo tiempo la búsqueda del otro es obligada y no escogida” y las formas de solidaridad expresan entonces nuevas formas de dependencia que limitan la creciente autonomía de las sociedades de riesgo desarrolladas.

NEOLIBERALISMO

Las reformas educativas recientes se han asentado en un programa político de corte neoliberal. Las principales características de esta propuesta; que se configura en el escenario político internacional desde mediados de la década del ´70 y especialmente en los ´80 y se consolida en América Latina y particularmente en la Argentina durante la década del ´90, se originan como respuesta a la “Crisis de los Estados de Bienestar”

Al decir de Angulo Rasco, *“dichos Estados se distinguen por tres características básicas: una fuerte intervención estatal en la economía, a través de la cual se pretendía regular el mercado, para mantener el pleno empleo y una economía activa orientada a la demanda, la provisión pública (estatal) de servicios sociales universales como sanidad, educación, vivienda, desempleo, pensiones y ayudas familiares; y la asunción por el estado de la responsabilidad en el mantenimiento de “un nivel mínimo de vida, entendido como un derecho social (...) no como caridad pública para una minoría, sino como un problema de responsabilidad colectiva hacia todos los ciudadanos de una comunidad moderna y democrática”.* (Angulo Rasco, El neoliberalismo y el surgimiento del mercado educativo; p.24).

Tal como lo anticipáramos más arriba, el mencionado autor caracteriza las políticas bienestaristas en educación como el “ciclo de consolidación cuantitativa de los sistemas de educación de masas” caracterizados por: altas tasas de escolarización obligatoria; presencia de una administración educativa central, existencia de leyes de educación obligatoria que expresan la responsabilidad colectiva de todos los ciudadanos por el acceso a la `cultura` y generalización del proceso de incorporación en una colectividad de los futuros ciudadanos a través de la autoridad simbólica del estado-nación.

Este ciclo ha sido desplazado por un “ciclo cualitativo” que estructura los discursos en torno a la idea de calidad de los sistemas educativos. De este modo, las políticas neoliberales han desarrollado estrategias alrededor de cuatro ejes primordiales

* **el monetarismo:** reforzamiento de las fuerzas del mercado libre y de la economía de la oferta

* **las políticas de privatización de los servicios públicos,** especialmente aquellos con más posibilidades de remercantilización (comunicaciones y sanidad, por ejemplo)

* **el reforzamiento y la extensión de la Ideología Social de Mercado,** es decir de la elección y libertad individual, la defensa de la privacidad y de la conversión del ciudadano en cliente; y

* **los cambios algunas veces radicales en la estructura y papel del Estado,**

en los que se pedía un estado mínimo (no intervencionista y sin peso en el sector público) pero fuerte, es decir, capaz de controlar las demandas amenazadas de participación política y la supuesta ingobernabilidad propiciada por el peso de lo local sobre lo central y la iniciativa privada. (Angulo Rasco, El neoliberalismo y el surgimiento del mercado educativo; pp.29-30)

LAS NUEVAS FUNCIONES DE LOS ESTADOS NACIONALES Y LA PRIMACIA DEL MERCADO.

Zigmunt Barman señala que las selecciones individuales se encuentran restringidas en todas las circunstancias por dos conjuntos de limitaciones. Un conjunto está determinado por la *agenda de opciones*, el espectro de alternativas que se nos ofrecen. Toda elección implica "elegir entre" (ZB), y rara vez quien elige puede decidir el conjunto de opciones disponibles (SR: existe el conjunto de opciones o el grado de autonomía de quien elige abre nuevas o inéditas posibilidades y a eso apuntaría una educación para la emancipación.

El otro conjunto de limitaciones está determinado por el código de elección: las reglas que le indican al individuo por qué debe preferir una opción por encima de otras y cuando su elección ha sido acertada o desacertada. Ambos conjuntos de limitaciones se combinan para establecer el marco dentro del cual opera la libertad de elección individual. Durante la fase clásica de la modernidad, el principal instrumento para establecer la agenda de elección fue la *legislación* (En búsqueda de la política, p.81).

El principal instrumento empleado por la modernidad para establecer el código de elección fue la educación (En búsqueda de la política, 82) Es posible pensar que la generación del '37, de acuerdo a su vocación de entrar en la modernidad, planteara ambos objetivos. Así, el proyecto Alberdiano centrado en dar las bases para la organización nacional a partir de la sanción de la norma constitucional y del sistema jurídico e institucional y la utopía Sarmientina de producir una "implantación pedagógica" de la civilización a través de la escuela, hayan sido manifestaciones de esta pretensión de establecer la agenda y el código de elección.

Explícita o implícitamente, las instituciones políticas existentes están abandonando o recortando su papel en lo referido al establecimiento del código y la agenda de opciones. Sin embargo eso no significa -al menos no necesariamente- que paralelamente se esté ampliando la esfera de la libertad negativa, ni tampoco que se esté expandiendo la libertad de elección de los individuos. Sólo significa que la función de establecer la agenda y un código es cedida -y cada vez más- a fuerzas ajenas a las instituciones políticas (es decir no elegidas ni controlables).

La "desregulación" implica la limitación de la *función reguladora del estado*, no necesariamente la disminución y mucho menos la desaparición de la *regulación*. El efecto más evidente de este retroceso o autolimitación del Estado es la mayor exposición de los electores al impacto coercitivo (la agenda) y doctrinario (el código) causado por fuerzas esencialmente no políticas, en particular las fuerzas asociadas con mercados financieros y de productos. En las condiciones actuales, la agenda destinada a las elecciones más importantes no puede ser contraída políticamente. La tendencia más marcada de nuestra época es la separación del poder y la política (En búsqueda de la política, pp.82-83).

LA NUEVA CUESTIÓN SOCIAL: ESCUELA Y EXCLUSIÓN DE LA CULTURA.

Hemos planteado aspectos referidos a la Cuestión Social, uno de los nudos problemáticos centrales del período de Formación del Sistema Educativo y, en muchos casos, uno de los argumentos centrales para justificar un modelo que subordinara la formación a partir de la fijación de pautas dirigidas a una férrea disciplina. En ese sentido, más que los problemas que nombramos como de índole pedagógica, se priorizaba, en una perspectiva de control social, la difusión de valores de orden y sujeción. El temor a las mayorías, caracterizadas como las promotoras del desorden, fue visto, con diversos matices por quienes daban cuenta de las condiciones de vida de los desposeídos del sistema que, como hemos visto, se esperaba replicar.

56
página

En esta perspectiva es que retomamos los aportes de Castel, en lo referido a la presencia de una problematización afin, planteando las posibilidades para el análisis del presente. No porque las situaciones sean directamente comparables; la metamorfosis¹⁰ de la cuestión social requiere un análisis que supere la traslación automática de reivindicaciones provenientes de actores que se han transformado.

Los excluidos del presente no son la clase obrera. El escenario actual nos presenta: amplio porcentaje de la población marginada, la desocupación masiva, la sub ocupación, la ruptura de ciertos lazos de organización comunitaria, la inseguridad y la violencia generalizadas.

SEGMENTACIÓN / FRAGMENTACIÓN

Estos nuevos fenómenos de exclusión y desigualdad social impactan notablemente en los sistemas educacionales y modifican las características de la escuela como institución básicamente integradora de la sociedad. Diversas investigaciones han dado cuenta de las relaciones entre desigualdad social y educativa. Particularmente, en la década de los '80 "... comenzó a desarrollarse toda una línea de estudios orientados a enfatizar los procesos de democratización embrionarios todavía en la región. El carácter de tales investigaciones estaba orientado hacia la formulación de contribuciones y sugerencias destinadas a evitar los resabios del autoritarismo aún existentes, así como al señalamiento de aquellos aspectos de las nuevas políticas públicas que -en el campo educativo, tendían a constituirse -más allá de las apariencias en simples mecanismos simbólicos o ritualistas de escaso valor democratizador. Estos trabajos se basaban en un esquema analítico relativamente simple: la democracia naciente constituía una ruptura profunda respecto al "período o proyecto autoritario", de forma tal que las políticas educativas debían reflejar este nuevo carácter político que se difundía en la región". (Gentili, Proyecto neoconservador y crisis educativa; 1994)

Una obra imprescindible para el análisis del problema fue desarrollada por Cecilia Braslavsky en su trabajo "La Discriminación Educativa en la Argentina" (1985). El núcleo central de la investigación era la conformación de "circuitos diferenciados de

¹⁰ La palabra "metamorfosis" no es entonces una metáfora empleada para sugerir que, por debajo del cambio de atributos, subsiste la perennidad de una sustancia. Por el contrario, una metamorfosis hace temblar las certidumbres y recompone todo el paisaje social. Pero las conmociones, aunque sean fundamentales, no son novedades absolutas si se inscriben en el marco de una misma problematización.

calidad educativa" como tramos del sistema que presentan importantes diferencias en la calidad del servicio que se ofrece. Cuando la posibilidad de pasar de un circuito de calidad educativa diferenciada a otro es baja o nula y la selectividad social de la población reclutada en cada circuito es alta, se considera que el sistema educativo está segmentado. *"La segmentación y la desarticulación suelen ser perfectamente funcionales a la conservación del monopolio de la educación en grupos sociales minoritarios o a una forma menos aparente de monopolio de conocimientos, habilidades y pautas sociales relevantes para la participación económica, social y política: permitir el acceso a años formales de instrucción, pero reservar el acceso a estos conocimientos, habilidades y pautas sociales a ciertos segmentos y niveles del sistema educativo"* (Braslavsky, La Discriminación Educativa; 1985).

Sin embargo, tal como lo sostiene Gentili el discurso de la "calidad" vino a desplazar al de la democracia y las significaciones que vinculaban los problemas de calidad educativa con procesos de democratización efectiva del sistema, fueron desplazados por visiones centradas en la "calidad" como eficiencia, en el marco de configuraciones significativas de matriz neoliberal.

Recientemente, se han realizado nuevos trabajos sobre los procesos de diferenciación socio-educativa (Tiramonti, La trama de la desigualdad educativa 2004) A diferencia de los trabajos de mediados de los '80, que pensaban el espacio social como un todo integrado pero diferenciado jerárquicamente en relación con el origen social de sus miembros, los nuevos estudios parten de indagar los procesos de transformación social contemporáneos, como efecto de los cambios a escala global y de la ruptura de la organización estado-céntrica de la sociedad. Estos procesos *"... transforman en inadecuado el concepto de segmento que hace referencia a la existencia de un campo integrado y habilita pensar el espacio social y educativo como un compuesto de "fragmentos" que carecen de referencia a una totalidad que le es común o un centro que los coordina. El fragmento es un espacio autorreferido en el interior del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias, las primeras marcan los límites o las fronteras del fragmento, las otras dan cuenta de la heterogeneidad de estos espacios. De este modo el fragmento actúa como una frontera de referencia, pero no se constituye en un todo integrado y coordinado, ni siquiera en un campo donde se puedan reconocer posiciones relativas de actores e instituciones, sino que se trata de un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes. Es este concepto de fragmentación el que a nuestro criterio mejor da cuenta de la configuración actual del sistema educativo"* (Tiramonti, La trama de la desigualdad educativa 2004). A partir de estos análisis, la investigación indaga en un conjunto de escuelas de nivel medio, aspectos centrales que definen cada uno de los fragmentos y las diversas finalidades asignadas a la escolaridad (tanto por parte de los docentes como de los alumnos y sus familias), el lugar que ocupa la "tradición", el "conocimiento" y la "contención" en cada uno de los aglomerados institucionales, las representaciones que los sujetos construyen sobre su futuro y las expectativas familiares.

NUEVOS SENTIDOS PARA LA ESCUELA

Estas transformaciones están configurando nuevos sentidos para la escuela. En la investigación a la que referíamos anteriormente, Guillermina Tiramonti plantea una hipótesis que resulta fértil para analizar la condición actual de la escolarización. Para la

autora *“hay una historiografía educativa y política que ha propiciado la identificación de un sentido único para la escuela en momentos claves del acontecer nacional. Por ejemplo, la formación ciudadana parecería haber sido el sentido dominante de la propuesta educativa nacional a fines del siglo XIX (...) y la formación de recursos humanos para el desarrollo industrial, el sentido que se impuso en los años sesenta”* (Tiramonti, La trama de la desigualdad educativa 2004; p.104)

Postula que, tras una multiplicidad de sentidos asignados a la escolarización por diversos actores sociales, se construye el “mito del sentido único” de la escuela *“mediante la acción de un Estado capaz de articular simbólicamente las aspiraciones y demandas de los diferentes estratos, clases, subclases o sectores sociales, aún aquellos que estando excluidos del sistema abrigaban la expectativa de una futura inclusión, para sí o para la generación venidera”*. (Tiramonti, La trama de la desigualdad educativa, p.104)

La interpretación histórica del mito supone comprender cómo ha operado, cómo ha logrado “suturar” una formación discursiva (Laclau) y cómo ha permitido la construcción de imaginarios sociales vinculados a la emancipación, la democratiización o la integración social. En los actuales contextos, la fijación precaria de un “único” sentido para la escuela parece tornarse imposible. Esta imposibilidad, quizás nos permita reconocer los múltiples sentidos que asume la escuela para diversos sectores sociales, pero también nos interpela profundamente, en torno a la posibilidad de que dichos sentidos puedan articular imaginarios democráticos.

TENSIONES ENTRE ESCUELA Y SISTEMA

Una de las tensiones que más claramente se evidencian en el escenario educativo reciente es la que se produce entre el sistema y la escuela. La conformación de los sistemas educacionales como extensas redes institucionales reguladas por el Estado, la proclama iluminista de constituir una ciudadanía ilustrada y el papel que efectivamente jugó la institución escolar en la conformación y consolidación del propio Estado nacional, fueron algunos de los factores que determinaron el carácter sistémico de la escuela moderna.

En el caso europeo, los sistemas educacionales se constituyeron sobre la base de instituciones educativas previas, que fueron reguladas -y en muchos casos integradas a una red pública, en el contexto de consolidación del Estado Docente- La red institucional estatal fue constituida sobre la base de una heterogénea y diversa oferta educativa, en manos de las órdenes religiosas, las comunas locales y los particulares.

En América Latina el proceso de constitución del sistema fue prácticamente una “invención” del propio Estado. En el contexto de constitución de los Estados Nacionales, influenciados por las mismas corrientes ideológicas que estaban configurando los sistemas europeos, las clases dirigentes latinoamericanas constituyeron una oferta educativa estatal, como extensa base del sistema educacional (aunque permitieron la conformación de instituciones en manos de particulares, fuertemente reguladas por el Estado). Tanto en un caso como en el otro, la sistematicidad de la oferta educacional fue resultado de la acción política del Estado central, y difícilmente se advirtieron tensiones entre sistema y escuela. Sin dudas esas tensiones se produjeron en la medida

en que el sistema cristalizaba en formas institucionales rígidas. Los debates pedagógicos del período reformista dan cuenta de esas tensiones (centralismo, federalismo, regionalización, autonomía, etc.)

Pero en el escenario neoliberal, la tensión entre sistema y escuela se torna más cruda. La configuración del sistema como extensa y diversa red de instituciones relativamente autónomas y a la vez las estrategias centralizadas de reforma; las formas de intervención estatal y las tendencias de desregulación del mercado configuran los nudos de esta tensión, reestructurando las relaciones entre Estado, Sistema y Escuela.

EDUCACIÓN, ESCUELA, MEDIOS MASIVOS Y TECNOLOGÍAS

Uno de los desafíos a los que el presente nos convoca es el que se vincula con las transformaciones sustanciales de la tecnología: ellas vuelven a plantear el interrogante: la tecnología puede/debe suplantar al docente y resolver los problemas que tradicionalmente vinculamos a la pedagogía. Solemos mencionar la cantidad de computadoras que se donaron a escuelas carenciadas, la incorporación obligatoria de computación, cuestión sobre la que pocos plantean controversias: cuánto nos hemos detenido a preguntarnos de qué modo incorporar la tecnología, sin renunciar o más bien recuperando los propósitos que en los discursos más radicales de reforma incluyeron la creatividad, la expresión artística, el juicio crítico, no contradictorias con los nuevos avances: tecnológicos que en cada momento de la historia produjeron reacciones adversas.

Raymond Williams, en un análisis acerca de los desafíos que las nuevas tecnologías imponen, en el escenario socio-cultural actual, plantea: "... lo que tenemos es una impía combinación de determinismo tecnológico y pesimismo cultural. Es esa combinación la que ahora debemos desentrañar y explicar. (...) El supuesto básico del determinismo tecnológico es que una nueva tecnología impone necesaria e indefectiblemente un nuevo modelo societal y demanda nuevas instituciones y prácticas. Sin embargo, virtualmente todos los estudios y experimentos técnicos se emprenden dentro de relaciones sociales y formas culturales ya existentes. Por otra parte, una invención técnica tiene como tal una significación social comparativamente pequeña. Sólo adquiere importancia general cuando se decide invertir en ella con la meta de la producción y se la desarrolla conscientemente para usos sociales particulares, es decir cuando deja de ser una invención técnica para transformarse en lo que propiamente puede llamarse tecnología disponible.

De este modo Williams señala su convicción acerca de que las tecnologías no se imponen a la sociedad; corren por sí mismas. Es decir que, si bien podemos señalar que las transformaciones tecnológicas recientes han contribuido decisivamente a configurar el escenario de globalización que venimos analizando, también importa decir que los sentidos que la globalización asuma no se encuentran fijados de antemano por el desarrollo tecnológico, sino que son definidos política y socialmente. Al decir de Buenfil, se requiere presentar la polisemia y ambigüedad del signo, para rearticularlo discursivamente.

ORIENTACIONES PARA LA LECTURA DE LA BIBLIOGRAFÍA DEL CUARTO NÚCLEO

En primer lugar hemos seleccionado la introducción del libro "Modernidad Líquida" de Zygmunt Bauman. En ese texto Bauman postula el tránsito de una Modernidad sólida a una Modernidad líquida. Para ello argumenta en torno a transformaciones económicas, políticas y culturales que han modificado sustancialmente la sociedad.

En segundo lugar hemos seleccionado dos textos de Rosa Nidia Buenfil Burgos en los que se analizan respectivamente los conceptos de globalización (Globalización ¿una política clara y distinta? Ambigüedad y fijaciones del término) y Postmodernidad (Postmodernidad, globalización y utopías) Ambos textos aportan una mirada sobre estas nociones inscribiéndolas en una campo de luchas por la significación, mostrando cómo estos conceptos son polisémicos y pueden ser definidos desde diferentes posiciones político-ideológicas. La autora señala cómo la significación que logre hegemonizar su sentido, dependerá de la lucha política.

Del mismo modo, el trabajo de Abratte: De la segmentación a la fragmentación. Condensaciones y desplazamientos en el discurso de la política educativa de Córdoba, pone de relieve -analizando el caso de la política educativa de Córdoba durante la década de los '90- una serie de condensaciones y desplazamientos que el discurso educativo ha sufrido en el escenario neoliberal. La preocupación por la calidad, como eje de los diagnósticos de la década fue articulada primero al concepto de segmentación, para vincularse luego al de fragmentación. El texto postula que si bien este desplazamiento evidencia una riqueza analítica para comprender las actuales condiciones del sistema educativo, puede quedar fijado a una visión neoliberal -tal como muestra el análisis del caso cordobés.

Por último, Tiramonti, en su texto "Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo" analiza los principales debates en el campo de la política educativa argentina durante el proceso de democratización, inscribiendo sus análisis en una perspectiva histórico política sobre las características de la modernización en América Latina.

Como fuentes se seleccionaron fragmentos de los textos de la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Nacional.

ACTIVIDAD INTEGRADORA N° 4



1 - Considerando los aportes de Bauman y Rosa Nidia Buenfil caracterice las actuales transformaciones societales y compárelas con los principales rasgos de la modernidad.

2- Lea el siguiente fragmento del artículo de Tiramonti

“La asociación educación y democracia política es ciertamente una articulación compleja, no lineal ni causal, y que sólo se puede hacer efectiva en la confluencia de otros elementos que no han estado debidamente presentes en la historia de la educación nacional. De modo que, si bien podemos sostener que la Argentina tuvo desde temprano una población escolarizada en un circuito público que tendía a la integración y homogeneización de los distintos sectores sociales -lo que generó una ciudadanía ilustrada- estas condiciones no parecieran haber sido suficientes para articular a los ciudadanos con una experiencia política democrática. Por consiguiente, en este aspecto, como en el de la articulación de escuela y mercado de trabajo, está todo por discutirse.

Considero que hay un programa de investigación para desarrollar alrededor de la problematización de estos vínculos míticos entre la escuela y la democracia y también entre la escuela y el desarrollo económico, en el contexto de una sociedad que asiste a la explosión del concepto de ciudadanía moderna y a la muerte de la promesa del pleno empleo” .

Analice la construcción del mito “escuela-democracia” y “escuela-desarrollo económico” a los que refiere la autora. ¿Cómo se expresan estos vínculos en el recorrido histórico realizado durante el cursado del Módulo? ¿Qué características asumen hoy? ¿qué significa que la sociedad asiste a la explosión del concepto de ciudadanía y a la muerte de la promesa de pleno empleo? ¿Qué implicancias tiene esto para la escuela actual?



3- Teniendo en cuenta los análisis anteriores, lea el trabajo de Abratte sobre Segmentación y Fragmentación. Defina ambos conceptos. Ejemplifique considerando datos de su realidad institucional cotidiana. ¿qué implicancias tienen estos conceptos en el “mito” igualador de la escuela moderna?

4- ¿Qué diferencias y similitudes advierte Ud. en el texto de la Ley Federal de Educación y de la Ley de Educación Nacional en torno al papel del Estado, de la Sociedad Civil y del Mercado en la educación y la política educativa? Analice algunas de ellas y formule interrogantes sobre su historicidad.

7 - ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN OBLIGATORIA

Para la evaluación final del Módulo, se proponen diversas alternativas, entendiendo que el trabajo intelectual realizado durante el cursado de este espacio curricular se inscribe en un proceso formativo de post-grado, en el que los cursantes de forma autónoma pueden desarrollar distintas síntesis provisionales, articulando las lecturas, reflexiones y análisis con aportes de otros espacios curriculares y especialmente con los de sus propias experiencias y prácticas docentes.

De este modo, la evaluación apunta a múltiples propósitos: no sólo a operar como integración final de los conocimientos desarrollados en este espacio curricular, sino a formular interrogantes que puedan retomarse a lo largo de la carrera, en la elaboración del Trabajo Final de Especialización, en la práctica cotidiana o en el ejercicio profesional de los futuros especialistas.

Para ello sugerimos entonces las siguientes propuestas de evaluación:

a- El esbozo de un **PROYECTO DE INTERVENCIÓN** educativo -institucional y/o comunitario- en el que se defina un problema y se lo aborde desde una perspectiva histórico-política. Por ejemplo, el proyecto podría centrarse en la definición de estrategias para el gobierno de un IFD -conformación de órganos colegiados, consejo académico, etc.- para ello se requeriría una perspectiva histórico-política en la que se reflexione en torno a estilos cristalizados en la gestión institucional, tanto a nivel del sistema formador en su conjunto como de la propia experiencia escolar. Sería interesante entonces preguntarse por la conformación del sistema centralizado en la Argentina, las características de las instancias participativas diseñadas desde los inicios del sistema y sus transformaciones actuales, el discurso sobre la autonomía institucional en el contexto de las políticas neoliberales, etc. a la vez que describir y analizar brevemente las formas de gobierno de la institución concreta sobre la que se propone intervenir. El trabajo podría culminar con algún esbozo de intervención que delimite grandes acciones posibles.

b- El análisis de un corpus (texto, documento, legislación). Como ejemplo podrían sugerirse análisis comparativos entre la Ley 1420 y el Proyecto Sobral (u otros proyectos de su provincia) o entre la Ley Federal y la Ley de Educación Nacional, o la lectura crítica de documentos oficiales de la política nacional o provincial para los IFD. Interesa que dichos análisis tengan un eje problemático que los integre y que ese eje se vincule con los desarrollos conceptuales propios del Módulo. Se estimulará que los trabajos tengan formato de **ARTÍCULO** para favorecer su circulación e intercambio mediante alguna publicación.

c- Un ensayo en el que se desarrolle alguna de las temáticas planteadas en el Módulo a partir de la bibliografía propuesta. En este trabajo se estimulará la reflexión teórica y se propondrá un formato de **PONENCIA**.

a- Criterios Formales de presentación

En todos los casos los trabajos tendrán una extensión de 10 a 15 páginas, escritas en procesador de texto, con letra en tamaño 12, interlineado 1,5.

En el caso del **esbozo de proyecto** se requiere una breve fundamentación, la definición de un problema sobre el que se intervendrá, una aproximación diagnóstica al problema -especialmente en su dimensión histórico-política- y algunas líneas de acción posibles (sólo esbozadas)

Para el **artículo**, un breve resumen (de alrededor de 5 líneas) y el desarrollo del tema seleccionado, considerando las fuentes consultadas tanto bibliográficas como documentales.

En cuanto a la **ponencia**, también se requerirá un abstract o resumen (de 3 a 5 líneas) y el desarrollo de la temática elegida, en la que se incluyan citas del material bibliográfico del módulo y/u otro ampliatorio.

b- Criterios de evaluación

- Claridad conceptual
- Pertinencia de la temática abordada
- Capacidad de reflexión crítica y fundada
- Adecuación en la selección de bibliografía
- Coherencia en la exposición de las ideas
- Correcto empleo de las citas y referencias

8 - AUTORES CONSULTADOS PARA LA ELABORACIÓN DEL MÓDULO

ABRATTE, J. (1995) *“La política educativa en la Provincia de Córdoba. Democracia, legitimación y discurso educativo”*. Colección Estudios sobre Educación. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Córdoba.

ABRATTE, J. (2006) *“De la segmentación a la fragmentación. Condensaciones y desplazamientos en el discurso de la política educativa de Córdoba”*. Ponencia presentada al “Iº Encuentro internacional. Giros Teóricos” Noviembre 2006 CEA-UNC. Córdoba. (en prensa).

ALBERDI, J. B. (1964) *“Bases y puntos de partida para la Organización política de la República Argentina”* Ed. Depalma, Bs.As.

APPLE, M. (1997) *“Teoría Crítica y Educación”* Miño y Dávila. Bs As.

BAUMAN, Z. (1997) *“Legisladores e Intérpretes”* UNQ. Bs As.

BAUMAN, Z. (2005) *“Modernidad Líquida”* Ed. Fondo de Cultura Económica. Bs.As.

BENJAMIN, W. (1993) *“La metafísica de la juventud”* Paidós. Barcelona.

BOURDIEU, C. (1998) *“Capital cultural, escuela y espacio social”* Siglo XXI Ed. México.

BOTANA, N. (1976) *“El orden conservador, la política argentina entre 1880-1916”* Sudamericana. Bs. As.

BRASLAVSKY, C. (1984) *"La discriminación educativa en la Argentina"*. Ed. Miño y Dávila. Bs. As.

BRASLAVSKY, C. (1999) *"Re-haciendo escuelas Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana"*. Ed. Santillana. Bs. As.

BRASLAVSKY, C. (1996) *"Acerca de la reconversión del sistema educativo argentino 1984-1995"*. En Propuesta Educativa N° 14 FLACSO. Bs. As.

BRAVO, H. (1972) *"Bases constitucionales de la educación argentina"* Paidós. Bs.As.

BUENFIL BURGOS, R.: Globalización ¿una política clara y distinta? Ambigüedad y fijaciones del término. En De Alba (coord.) *El fantasma de la teoría*. Plaza y Valdés México, 2000.

BUENFIL BURGOS, R. (2000) *"Postmodernidad, globalización y utopías. En los márgenes de la educación. México a finales del milenio"*. Plaza y Valdés. México.

CARLI, S. *"Modernidad, diversidad cultural y democracia en la historia educativa entrerriana (1883-1930)"*. Tomo IV, Puiggrós A: Historia de la Educación en la Argentina.

CASTEL, R. (2001) *"La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado"*. Paidós. Bs. As.

CHARTIER, R. (1995) *"Espacio público, crítica y desacralización en el siglo XVIII"*. Ed. Gedisa. Barcelona.

DE LUCA, G. (1991) *"Consejos Escolares de Distrito: subordinación o participación popular"*. En PUIGGROS, A.: *"Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino"*. Historia de la Educación en la Argentina, Tomo II. Ed. Galerna. Bs. As.

DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998) *"En qué sociedad vivimos"*. Lozada. Bs. As.

GENTILI, P. (1994) *"Proyecto neoconservador y crisis educativa"*. Centro Editor de América Latina, Bs. As.

GRAMSCI, A. (1989) *"La Alternativa Pedagógica"*. Fontamara. México.

HALPERIN DONGHI, T. (1982) *"Una Nación para el desierto argentino"* CEAL. Bs. As.

HUNTER, I. (1998) *"Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica"*. Ediciones Pomanes. Madrid.

JESUALDO (1937) *"Vida de un maestro"*. Claridad, Bs. As.

NOVARO, M. y V. PALERMO (1994) (Comp.): *“La historia reciente: Argentina en democracia”*. Ed. Edhasa Bs. As.

NOVARO, M. (2006) *“Historia de la Argentina contemporánea: de Perón a Kirchner”*. Ed. Edhasa Bs. As.

OSZLAK, O. (1985) *“La formación del Estado Argentino”*. Ed. Belgrano.

PINKASZ, D. (1993) *“Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria de la Provincia de Buenos Aires”*. En Puigróss, A. (dir.) *“La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales”*. Tomo IV Historia de la Educación en la Argentina. Ed. Galerna. Bs. As.

PUIGGROS, A. *“La educación Argentina desde la Reforma Saavedra –Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión”*. Escuela, Democracia y Orden (1916-1943), H E A, Tomo III.

PUIGGROS, A.: (1990) *“Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino.”* Tomo I. Ed. Galerna. Bs. As.

PUIGGROS, A. (1995) *“Volver a Educar: El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX”*. Ed. Ariel. Bs.As.

PUIGGROS, A. (1993) *“Historia de la Educación en las Provincias”* Tomo IV, Ed. Galerna, Bs. As.

PUIGGROS, A. (1991) *“Historia de la Educación en la Argentina, Tomo II, Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino”*. Edit. Galerna. Bs. As.

PUIGGROS, A. (1999) *“Qué paso en la educación Argentina. De la conquista al menemismo”*. Ed. Kapeluz. Bs. As.

PUIGGROS, A. (2003) *“El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política”*. Ed. Galerna, Bs. As.

ROITENBURD, S. (2000) *“Nacionalismo Católico. Educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo. Córdoba (1862-1943)”* Ferreyra Ed. Cba.

ROITENBURD, S. (1997) *“Saúl Taborda: la tradición entre la memoria y el cambio”*. En Revista Estudios Nº 9. Julio de 1997. CEA-UNC Cba.

ROITENBURD, S. y Foglino A. (2005) *“Tradiciones Pedagógicas de Córdoba: Educación e imaginarios reformistas”*. Ed. Brujas – CIFYH. Cba.

ROITENBURD, S., FOGLINO, A., y ABRATTE, J. (2005) *“Los centros educativos de nivel secundario de la DINEA. Pasado y presente de experiencias pedagógicas alternativas para alumnos adultos”*. Editorial Brujas, Cba.

ROMERO, J. L. (1965) *"El desarrollo de las ideas en la sociedad argentina del S. XX"*. FCE.

ROMERO, L.A. (2004) *"Breve Historia Contemporánea de la Argentina"*. Ed. Fondo de Cultura Económica. Bs. As.

SARMIENTO, D. (1915) *"Educación Popular, Obras Completas"* Bs. As.

SARMIENTO, D. (1967) *"Facundo. Civilización y Barbarie"* Bs. As.

SOUTHWELL, M. (2002) *"Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post-dictatorial: el fin de algunos imaginarios"*. En "Cuaderno de Pedagogía" Rosario.

TABORDA, S. (1918) *"Reflexiones sobre el ideal político de América"*.

TABORDA, S. (1951) *"Investigaciones Pedagógicas"* Ateneo Filosófico argentino.

TIRAMONTI, G. (2004) *"La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media"*. Ed. Manantial Bs.As.

TIRAMONTI, G. (2004) *"Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo"*. En **NOVARO, M. Y V. PALERMO** (Comp.) *"La historia reciente: Argentina en democracia"*. Ed. Edhasa Bs. As.

WILLIAMS, R. (1997) *"Cultura y tecnología"*.

ZIPEROVICH, R. *"Memoria de una educadora"*. En Puiggrós A. *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*, H E A. Tomo III.



MINISTERIO de
EDUCACIÓN
CIENCIA y TECNOLOGÍA
REPÚBLICA ARGENTINA

Proyecto "Carreras de especialización de Postgrado"

**EJEMPLAR DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA
PROHIBIDA SU VENTA**



SECRETARÍA DE
POSGRADO
Facultad de Filosofía y Humanidades



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y HUMANIDADES

