

LA CUESTIÓN DEL FIN DE LA RAZÓN DE ESTADO EN LA HISTORIA DE LA ESCOLARIZACIÓN

The Question of the end of the Rational State in the History of Schooling

Mariano Narodowski
Daniel Brailovsky
Universidad Torcuato Di Tella

RESUMEN

Los “lugares” que la escuela moderna había construido para maestros, alumnos y familias se modifican frente a los distintos fenómenos culturales que se reúnen bajo la denominación de la “posmodernidad”. Como un elemento eje se piensa el lugar del Estado y “lo estatal” como connotación de lo público, como pieza clave dentro de esas transformaciones.

Palabras clave: Escuela Moderna, “Posmodernidad”, Estado.

ABSTRACT

The places that modern school had built for teachers, pupils and families are being modified within the cultural facts that usually are called by the denomination of the post-modernity. This article works with the ideas of the position of State in the representations of “public space” and as a key to understand these transformations.

Key words: Modern School; Post-modernity, State.

La escuela como un sistema de lugares

Postular el *fin de la infancia* (Postmann, 1982; Baquero y Narodowski, 1993) es una de aquellas operaciones que sólo pueden existir en el contexto de un agotamiento de sentido, allí donde las ficciones que sostenían un paisaje estable y predecible, capaz de instaurar lugares para los sujetos sociales, comienzan a desdibujarse. Operación que denota una mirada de la existencia del *hombre* por sobre la del *Hombre genéricamente humano*, y manifiesta nuevas capacidades para reconocerse y renovar la mirada sobre sus mecanismos de producción simbólica. Pero esta mirada no deja de ser, en definitiva, síntoma de de la percepción de un universo de lo real en declive. Si la infancia deja de ser un *momento* de la vida y es concebible mediante esta operación como un *lugar* que se ocupa, instituido por una ficción que ha llegado a develarse, entonces ese lugar original –en realidad, aquel momento- debe necesariamente haber cambiado. El tránsito de la infancia del lugar del *paisaje* al de la *figura* supone tanto un reposicionamiento del sentido de lo infantil, como la aparición de nuevos *paisajes*.

Los educadores de las escuelas, por su lado, no encuentran a un niño susceptible de ser “alumnizado” como el de antaño, o al menos no del mismo modo que aquél, y deben reconstruir una autoridad que ya no les confiere automáticamente el lugar que ocupan en la escuela. Ser maestro en el siglo XXI demanda construir la legitimidad cotidianamente, pues ésta ya no es un *a priori* del discurso pedagógico ni un mandato indeleble sino una mera operación diaria de relegitimación.

Las familias, que hasta hace algún tiempo aceptaban un modelo de alianza con la escuela de tipo “civilizatorio” (Narodowski, 1994), donde los conflictos de tipo cultural que pudieran aparecer se resolvían siempre a favor de la cultura escolar, se vuelven activas demandantes por el respeto de sus propios valores, y reclaman un lugar para lo singular de sus propias necesidades.

Puede afirmarse con Lewkowicz que “cuando se puede percibir el carácter inventado o instituido de lo que se vivía como natural, es que eso se está agotando, es que el proceso práctico mismo hace aparecer las condiciones que lo vuelven retroactivamente inteligible como instituido. Desde la interioridad activa de la ficción es imposible percibirlo como un artefacto inventado.” (2004:32). Tal es el sentido del término *ficción*: entidad que otorga “consistencia discursiva a lazos precarios, instituidos” (Ibíd.) que sin embargo se habitan como paisaje natural, y que se perciben verdaderos hasta tanto la ficción no se haya agotado.

Los lugares del alumno y del docente en la escuela de la modernidad, y el tipo de alianza entre ésta y las familias de los alumnos, se han definido dentro de un marco de sentido proporcionado por una ficción que parece estar cambiando. *Lugar* remite tanto al conjunto de supuestos que acompañan un modo posible de habitar un espacio, la escuela, como a la posición que a cada uno se asigna en el entramado de las tecnologías de poder que los dispositivos escolares habilitan. Recordaremos, con Foucault, que el poder, así concebido, “no es una violencia que en ocasiones logra ocultarse, ni un consentimiento que renueva su vigencia implícitamente, (...) [sino] un conjunto de acciones sobre acciones posibles: opera en el terreno de la posibilidad al cual se inscribe el comportamiento de los sujetos que actúan” (1989:39). Es decir que referirnos a *tecnologías de poder* que delimitan *lugares* no alude necesariamente al uso de la violencia para encauzar conductas, sino que hace referencia a un procedimiento más sutil, que más que forzar “incita, induce, desvía, facilita o dificulta, amplía o limita, hace que las cosas sean más o menos probables” (Ibíd.)

Así, los *lugares* que en la escuela pueden ocuparse, efectos móviles de relaciones de poder, delimitan terrenos de posibilidad. No cualquier cosa puede decirse, pensarse, desde el lugar de la infancia, siendo este hecho independiente de las cualidades psicológicas de los sujetos. La escuela como un sistema de lugares supone entonces que maestros, alumnos y familias, están en gran medida sujetos a una realidad guionizada, o al menos delimitada, por unas tecnologías de poder que los trascienden.

Interesa entonces pensar en las nuevas configuraciones de estos *lugares*, y para ello se habrán de examinar algunos supuestos de carácter historiográfico en torno al que se constituía como el principal garante de su sostenimiento, el Estado, ya que supone y porta una serie de supuestos encontrados, no necesariamente homogéneos.

Al menos dos dimensiones deben abordarse para llevar a cabo esa propuesta de análisis. En primer lugar, en relación al fenómeno cultural más amplio en el que tienen lugar estos cambios, se enfocará la atención en ciertos análisis que se han realizado en los últimos años respecto de lo posmoderno,

definiéndolo ampliamente como un fenómeno cultural que comporta cambios paradigmáticos y la emergencia de nuevos mecanismos culturales de *des-diferenciación* (Lash, 1998). A la vez el Estado como actor educativo, y especialmente desde una clave histórica en relación a la conformación de sistemas educativos nacionales, permitirá otra aproximación a su condición de “garante”, hoy en cuestión.

La historiografía educacional ha demostrado en los últimos lustros que la institucionalización de la escuela se cons-tituye así en un *bloque de capacidad-comunicación-poder* (Foucault, 1989), que construye signos, valores, y toda una topografía que habilita jerarquías, posiciones de los cuerpos, usos del lenguaje. Y son estos lugares los que, frente al fin de la educación escolar como Razón de Estado y en los albores de una nueva ficción educativa que no se define aún con claridad, se hacen visibles y evidencian su artificialidad, perdiendo, probablemente, su eficacia.

El Estado como garante de la utopía pedagógica

Desde el propio nacimiento del discurso pedagógico moderno el Estado fue concebido como una instancia supra-escolar que otorgaba a la utopía pedagógica un soporte, un respaldo, que en un comienzo fue básicamente financiero. Jan Amós Comenius en su *Didáctica Magna* - obra que se ha señalado como una expresión paradigmática del discurso pedagógico moderno, acabada síntesis de una utopía que se ha sostenido por tres siglos y medio (Narodowski, 1999) – apela a la “autoridad y liberalidad del Rey, de un príncipe o de alguna República” (p.319) para proporcionar los medios necesarios para llevar a cabo el proyecto de educación. Así, durante mucho tiempo la educación escolar fue un asunto de incumbencia de las corporaciones de educadores y de las familias, y la ficción que sostenía los lugares para cada uno de estos actores no era proporcionada ni garantizada por el Estado más que por su capacidad financiera. Es verdad que en la obra de Comenius ya está esbozada la necesidad de un respaldo político por parte de un Estado que sea capaz de disciplinar un sistema de escuelas en un escenario territorial determinado. Pero debe señalarse que esa necesidad, en la pedagogía del siglo XVII, no implicaba injerencias estatales en cuestiones pedagógicas. Como luego se verá, en los hechos este escenario no fue montado sino mucho tiempo después. Durante aquel período, signado por la educación escolar como razón del las corporaciones de educadores, el Estado mantuvo con dichas corporaciones una relación tensa y a veces conflictiva (Archer, 1979; Narodowski, 2005).

Diversos estudios muestran que en las grandes ciudades de Europa y de las Américas, hacia finales del siglo XIX, tiene lugar un nuevo proceso de estatalización¹: a la capacidad financiera estatal se suma en los hechos, una nueva capacidad legitimadora de carácter político. En la organización de los Estados nacionales la infancia y su educación escolar se convierten claramente en una cuestión de Estado, y en la ficción moderna la escuela y el Estado aparecen articulados, apoyados uno en el otro. Y así, a partir de la organización de sistemas educativos nacionales, fenómeno reciente si se consideran los tiempos largos de la historia, la suerte de la escuela y del Estado hubieron de correr juntas.

A partir de allí, la vieja promesa de la escuela moderna se reposiciona en la capacidad del Estado no sólo de financiar –como pedían Comenius y los pedagogos de los siglos XVII a XIX –, sino también de legitimar una utopía, y de producir procesos masivos de disciplinamiento escolar con fuertes efectos homogeneizadores y universalizantes. La “escuela pública” en Occidente es entonces una herramienta apta para vehiculizar un proyecto de nación, como así también para ser concebida en un sentido amplio como espacio de transmisión de la cultura, de producción de identidades y de representación social (Carli, 2003).

¹ El concepto de Estatalización de Foucault supone concebir al Estado desde una definición despojada de toda pretensión de universalidad. El Estado, para este autor, no es un fuente autónoma de poder, sino una instancia definida desde los hechos: “transacciones incesantes que modifican, desplazan, conmocionan o hacen desencantarse (...) las finanzas, las modalidades de inversión, los centros de decisión, las formas y los tipos de control, las relaciones entre las autoridades locales y la autoridad central” (Foucault.). De este modo, Foucault destaca que al abordar objetos tan diversos como la locura, las formas jurídicas, la sexualidad, de lo que se trata siempre de algún modo es de “la estatalización de un determinado número de prácticas, de formas de actuar y (...) de la gubernamentalidad. Así pues el problema de la estatalización está en el corazón mismo [de estas] cuestiones” (Foucault, 1996). Para un desarrollo amplio del proceso de estatalización del sistema escolar, véase: Narodowski, 1999, cap.IV.

La ficción en la que se inscribe la escuela pública, donde el Estado financia y legitima una utopía pedagógica, proporciona también un conjunto de valores y creencias, una ideología que remiten al Estado y a “lo público” en un sentido amplio. Así, al Estado en su rol de proveedor simbólico pero también efectivo de recursos, le cabe el aporte de una connotación general de lo público como forma de funcionamiento de las estructuras institucionales, llegando en muchos casos a generar (como en la mayor parte de los sistemas escolares latinoamericanos) una yuxtaposición entre lo público lo estatal (Martínez Boom y Narodowski, 1996). En la ficción educativa que el Estado sostiene, los lugares a ocupar están investidos de una autoridad contractual, funcional a un orden social, atravesada por la lógica de la función pública. Y de algún modo, a la vez que se apoya en ella, la autoridad del maestro sostiene a la autoridad del Estado.

La forma de organización política de los sistemas escolares

Por todo lo anterior, el Estado es una necesaria pieza en cuestión frente a los fenómenos sociales y culturales que se reúnen bajo la denominación de “lo posmoderno” y al modo en que la escuela se reconfigura frente a dichos fenómenos. La infancia moderna, por ejemplo, no puede cambiar sola, *ex nihilo*, ya que demanda o es decurrente de un cambio en el sentido de lo estatal al menos para algunos de los significados antes desarrollados. De igual modo, si el lugar del maestro - apéndice de un proyecto nacional erigido desde el Estado - necesita pensarse bajo una nueva luz, esto debe suceder al menos en parte en relación a ese Estado que le dio nacimiento.

Los lugares que la escuela moderna construyó para adultos y niños, y que en estudios anteriores se han analizado meticulosamente en base a un corpus de textos de los siglos XVII y XVIII de autores paradigmáticos en la constitución del discurso pedagógico moderno, entre los que ya hemos hecho mención a la *Didáctica Magna* de Comenius (Narodowski, 1994 y 1999) sólo en forma fugaz y transitoria han llegado a ser naturalizados. El actual “desencantamiento del mundo” (Dubet, 2003), la puesta en dudas de ese sistema de lugares es visible también como otro extremo de las resistencias que en el temprano siglo XIX encontrara la escolarización masiva de los cuerpos infantiles².

En las últimas décadas del siglo XIX tiene lugar un quiebre en lo relativo a la organización de la educación escolar: de un sistema a cargo de corporaciones (mayormente religiosas), autorregulado, autofinanciado y con una tibia competencia de una educación estatal bastante restringida, en un lapso relativamente corto de tiempo la educación pasa a asumir la forma de los llamados sistemas educativos estatales y nacionales. Ya nos hemos referido al modo en que una poderosa ficción basada en esta forma de organización ha servido para materializar un sistema de *lugares* que la pedagogía había venido construyendo en los siglos anteriores, sin haberlo podido instalar en forma efectiva hasta entonces. Pero la trascendencia inmediata de este fenómeno reside en el carácter masivo y totalizante que la educación adquiere mediante esta nueva forma de organización, y en el hecho de que los mismos dispositivos, operados por un nuevo gobierno, comienzan lentamente a resignificarse.

Ya no serán las corporaciones quienes resuelvan, en el ruedo de su tarea, qué enseñar y cómo hacerlo, sino que dichas decisiones serán tomadas por especialistas contratados por el Estado. Ya no habrá un mecanismo de regulación espontánea para la oferta de servicios educativos, sino que los docentes se convertirán en asalariados y funcionarios públicos al servicio de un proyecto estatal de enseñanza. Así, la convivencia de distintas ofertas, fragmentadas y diversas, dejará lugar a un único sistema de enseñanza, monopolizado por un Estado que lo convertirá en una herramienta para construir su proyecto nacional, y los propios maestros harán suyo este mandato, asumiendo para la docencia como profesión una mística, hoy naturalizada, que abreva tanto de las tradiciones religiosas como de estas circunstancias sociales y políticas en las que la misma se configura.

Así, indagar en los orígenes históricos de los sistemas educativos nacionales delimita el lugar del

² Aunque la analogía, sin embargo, debe aceptarse con recaudos, tanto porque no puede afirmarse que el Estado esté efectivamente protagonizando un retiro de sus funciones legitimadoras y financieras respecto de la educación a nivel global, como porque las marcas que la estatalización de la educación ha insuflado en la vida escolar conservan su sentido totalizante, aún considerando su debilitamiento.

Estado como garante de los lugares de la escolaridad, en el sentido de que pone de manifiesto su artificialidad: hace evidente el arraigo de las identidades y significados de lo escolar en procesos históricos y políticos que contribuyeron a configurarlos. Desde ese lugar, es posible pensar entonces la crisis de ese sistema de lugares, entendiendo no sólo que no es en sí mismo inherente a la educación que la misma sea provista, regulada y financiada por agencias estatales, sino que es éste un fenómeno relativamente reciente y asociado al desarrollo social en un sentido amplio. Y si aceptamos que el destino de estas estructuras está indefectiblemente atado al del Estado, entonces resulta casi inevitable que una crisis cultural en torno a la ley estatal, tal como hemos concebido los procesos posmodernos, impacte en la solidez de la escuela como forma de educación.

La actual constitución de los lugares y los cuerpos que ocupan esos lugares son *siempre* instancias que guardarán una distancia, una diferencia que es irreductible. “Estemos en la institución que estemos, el sistema de lugares no coincide ni puede coincidir con el conjunto de los cuerpos”. (...) Lo cual conduce a la vez al hecho de que “el discurso preexiste a los ocupantes, a los miembros de la institución” (Lewkowicz, 2002, p. 42). Así, la escuela moderna es por definición un lugar extraño al que sólo por efectos de su anclaje en una poderosa ficción totalizante como la que tal vez solamente hubo de ser instaurada por el Estado moderno, se puede llegar a sentir como normal, y hasta como imprescindible.

En el contexto incierto en que tal pregunta se formula, el Estado de la condición posmoderna es escenario paralelo del corrimiento de los lugares escolares al menos en tres registros. En primer lugar, y tomando términos de Lewkowicz, allí donde el sistema de lugares de la escuela moderna era garantizado por un Estado que encontraba su soporte en la idea de nación, en una historia y una identidad hecha de pertenencia, ahora “el proceso práctico está liquidando el arraigo del Estado en la nación. El Estado actual ya no se define prácticamente como nacional sino como técnico-administrativo o técnico-burocrático. La legitimación hoy no proviene de su anclaje en la historia nacional sino de su eficacia en el momento en que efectivamente opera.” (ob.cit.:30). En el escenario de la escuela sucede algo parecido: a la vez que el discurso pedagógico se tecnifica y se vuelve cada vez más sofisticado y hermético, los educadores dejan de apoyarse en su autoridad *de origen*, enraizada en una legitimidad moral o política, y lo hacen más en sus tecnologías didácticas, en su capacidad de lograr resultados y de ser eficaces. En el mismo sentido, la propia jerga pedagógica se puebla de términos que reconocen su origen en las teorías económicas o administrativas (calidad, gestión, *accountability*, oferta y demanda) que apoyan la construcción de esa nueva legitimidad.

En segundo lugar, la promesa de la escuela de ofrecer educación masivamente estaba basada en buena parte en la capacidad del Estado de financiar, pues sólo desde su poderosa capacidad financiera podía hacerse realidad el ideal pansófico comeniano y la universalización que anidaba en los ideales de la Revolución Francesa y la Ilustración. Sin embargo, a partir de los años 80 del siglo XX, esa promesa tiende a diluirse a partir de las recurrentes crisis fiscales de los Estados capitalistas para dar cuenta de las demandas de universalización: no se trata sólo de la propia lógica del desarrollo del Estado capitalista, sino también del hecho de que el esfuerzo financiero es cada vez mayor, y la promesa es cada vez más onerosa de financiar. Y aunque el desempleo masivo y las dificultades económicas han estado muchas veces a la orden del día, la incursión de estas realidades en el escenario escolar desestabiliza de un modo inédito unos lugares cuya finalidad ya no está totalmente clara. La promesa de la escuela moderna, de educar a todos, democratizar y constituir un vehículo de ascenso social es puesta en duda, pues, en palabras de Dubet (2003) “la cuestión de las finalidades de la escuela se plantea como un problema que debe ser zanjado en el debate político ya que no están prescritas “naturalmente” por los valores de la institución”. Es decir que los dos pilares desde los que el Estado garantizaba un sistema de lugares para la escuela, la legitimidad política y la capacidad financiera, se enfrentan a una profunda crisis de sentido.

El tercer modo en que el Estado escenifica el corrimiento de los lugares escolares guarda relación con el fenómeno global que, si no explica, al menos ayuda a describir los dos anteriores. Y es que el Estado como instancia que instaura una ley enfrenta una crisis que se asocia a procesos culturales: la posmodernidad es concebible, básicamente, como una nueva forma de vivir la ley.

Hablar de ley remite a las figuras paradigmáticas del Estado y el padre, y por extensión al maestro. Si la crisis fiscal y el desempleo generalizado han contribuido a modificar en las dos primeras los elementos que legitimaban la utopía de la escuela moderna desde el Estado (como respaldo de la promesa) y desde la familia (para quien valía la pena aliarse a la escuela pues la promesa era susceptible de ser cumplida),

el trastrocamiento de los lugares escolares y lo que llamaremos con Scott Lash (1997) el proceso de desdiferenciación que identifica al posmodernismo, lo hace desde la propia cultura escolar.

La figura del “pedagogo de Estado” (Narodowski, 1999) y su vinculación con la recurrente ineficacia que se adjudica a las políticas estatales en educación, constituyen un buen ejemplo de la interrelación entre ambas crisis de sentido, la del Estado-nación y la de la escuela moderna. Corresponde al “pedagogo de Estado” asumir, por encargo del poder estatal y en concordancia con el proyecto nacional de educación, el diseño y la formulación de problemas de la escuela a partir de la escisión de la enseñanza y sus aspectos teóricos. “Pese a las pruebas históricas de la evidente inutilidad de la iniciativa”, dirá Baudrillard en relación a los esfuerzos intelectuales desde esa posición, son “voluntarios consejeros de un poder (...) que ya no es tal. Para que exista un consejero del príncipe es preciso que exista un príncipe.” (1998:89).

Maestros, alumnos y familias en un escenario escolar des-diferenciado

La erosión en el sentido de los lugares escolares, no obsta para que la escuela deba aún apoyarse en una suerte de contrato, una alianza entre educadores y padres. La novedad es que mediante una suerte de inversión en la alianza escuela-familia, ésta ya no está garantizada por la promesa del Estado ni está centrada en la acción “civilizatoria” de la escuela sobre la comunidad. Como fue explicado en otro lado (Narodowski, 1999), en el nuevo escenario de la alianza, el mandato para la escuela es “adaptarse”, “tomar lo que la familia trae”, “tolerar” y “respetar”. Un mandato sólo concebible tras el derrumbamiento del viejo maestro de la escuela moderna, destituido sacerdote de un santuario que ha perdido su carácter sacralizado. Los fenómenos que rodean esta inversión contribuyen a desmentir el hermetismo y la autorreferencia de la escuela moderna, desnudando su carácter histórico, su textura artificial.

La alianza es necesaria para el flujo del cuerpo infantil de la familia a la escuela, a punto tal de contribuir también a la naturalización de lo que se entiende como normalidad en la familia (Caruso y Dussel, 1999). Pero como se ha visto, ser alumno es un lugar en movimiento, cuyas características originales (obediencia, heteronomía, docilidad, borramiento de todo saber en favor de la ficción de la transmisión, donde el saber reside únicamente en el maestro) son cuestionadas por la irrupción en el escenario escolar de nuevos elementos, entre los que se destacan las nuevas agencias que compiten con la escuela en la producción y distribución de saberes válidos para la infancia (Postman, 1982; Rushkoff, 1997). Surge entonces la cuestión: ¿cómo habrá entonces de perdurar la alianza?

Dos respuestas son al menos susceptibles de ser esbozadas. Por un lado, allí donde la legitimidad docente deja de ser un *a priori*, donde el maestro ya no posee una autoridad conferida en forma automática por su condición de educador, los cuerpos -en su irreductible distancia respecto de los lugares que ocupan- deben reconstruir de modos diversos esa autoridad. El vaciamiento de ese lugar, entonces, habilita por la misma operación un terreno fértil para la emergencia de nuevas subjetividades: ser maestro ya no es una identidad asociable a una figura rígida y los estereotipos parecen devenir anacrónicos y son percibidos como “antiguos” y hasta “reaccionarios” ante el imperativo de defender un lugar cuyos cimientos se han esfumado. En el fin de la Razón de Estado cabe la construcción de nuevos lugares para el ejercicio de la enseñanza.

Claro que esto no es lo único que sucede, y probablemente no es lo que sucede con mayor frecuencia. La alianza civilizatoria y disciplinante también logra perdurar a pesar de los embates, fenómeno que sirve para explicar al menos una parte de la violencia que erróneamente se asevera *ha entrado en la escuela*. Nostálgicos o pragmáticos, como en otro lado se los ha llamado³, quienes ya sea por apego a las viejas formas o por una suerte de pragmatismo sólo enfocado en el logro de resultados sostienen los lugares de la vieja escuela o rehúsan del trabajo de pensar otros nuevos, constituyen seguramente una mayoría en las filas del magisterio. Es que los actores más activos en la constitución de estos nuevos lugares no son los maestros, ni los pedagogos de Estado, ni los políticos... sino los alumnos y sus familias.

³ (Narodowski, 1996)

De algún modo el alumno de la vieja escuela moderna también portaba (o más bien era llamado a portar) una legitimidad *de origen*, basada en la condición de asumir los rasgos de una cultura escolar hegemónica: ser varón, blanco y de clase media era, como las teorías críticas se centraron en demostrar durante la segunda mitad del siglo XX, una credencial de éxito en el mundo escolar. Y los nuevos mandatos de la escuela de fin de siglo que dictan “adaptarse”, “tolerar”, “tomar lo que el alumno trae” de alguna manera dan también lugar al surgimiento de nuevas identidades de alumno. Pero el error tal vez resida en intentar mirar los términos del problema en ese orden, como una escena en la que el maestro acepta, a regañadientes, ampliar la definición de lo que un buen alumno debe ser para hacerla más justa y democrática. Algo no funciona en esta mirada. Y lo que sucede es que lo que ha cambiado es la ficción que sostiene esa escena, y es el propio niño el que no cabe en el lugar de alumno que la escuela le ofrece o le exige. Convertir a los *niños-hijos* en *niños-alumnos* fue una tarea primordial de la escuela moderna. Todo lo expuesto sugiere sin embargo que los lugares que la escuela reservaba para adultos y niños han mutado, y por ende la tarea de *alumniar* los cuerpos infantiles ya no conserva intactos sus sentidos originales.

Por ejemplo, la sola existencia y creciente expansión como espacio escolar de una institución como el Jardín Maternal, que ya reserva un lugar de *alumno* para el bebé recién nacido, es muestra de la fuerte pedagogización de una infancia, que ni siquiera necesita traducirse a los términos escolares pues prácticamente se define desde ellos. Pero lo es también de una definición más amplia para el lugar del alumno, que puede ahora entrar a la escuela sin que pueda ni deba asumir el lugar, ya develado como tal, que ésta le reserva y define para él.

De todas maneras, los educadores deben comprender con urgencia que el revisionismo de los imperativos de la modernidad, en un sentido general, no se traduce en alternativas claras, en respuestas inmediatamente aplicables o en el diseño pulcro de las denominadas “políticas públicas”. Trágico hecho para un campo como la educación, donde el pensamiento tiende a ser normativo por defecto, y el imperativo del *hacer* gobierna el sentido de todos los objetos de conocimiento. Mal que nos pese, lo posmoderno suele adoptar, en palabras de Baudrillard (1998:100) “una forma evidentemente necrológica”. Y la idea de la muerte aplicada a la infancia, a la escuela, y a toda una era en definitiva, parece poco alentadora respecto de la posibilidad del surgimiento de nuevas formas escolares racionales, planificadas. Para este autor, la crisis de sentido de las formas modernas entre las que debe contarse la escuela es descriptible como un cortocircuito, donde no hay posibilidad de retórica ni de historización, donde solo cabe “tomar nota”:

La continuidad del tiempo, que es una manera de definir la historia (...), está cada vez menos asegurada. Con la instantaneidad de la información ya no queda tiempo para la historia. En cierto modo no tiene tiempo de existir, está cortocircuitada. Indicar este hecho no es no creer en nada, sino tomar nota de esta retrocurva de la historia e intentar desbaratar sus mortales efectos (ob.cit.:18)

Sin embargo, para Scott Lash, quien construye un modelo sociológico sobre la posmodernidad, la postura de Baudrillard constituye una “celebración acrítica y hasta irresponsable” de una franja heterogénea de fenómenos que dan a llamarse “posmodernidad” (Lash, 1997:18), y que propone restringir al campo de lo cultural. Lash describe la escena posmoderna como una inversión del proceso moderno de diferenciación, que ve su contracara en la des-diferenciación posmoderna. Así, si la diferenciación de lo secular respecto de lo religioso es una condición de posibilidad del realismo, y es precisa la diferenciación “entre las ideas y la naturaleza, (...) de manera que las primeras puedan representar a la segunda” (ob.cit.:25), en el proceso de **des-diferenciación**, por el contrario, “las esferas culturales principales pierden su autonomía en un proceso en el cual el dominio estético, por ejemplo, comienza a colonizar las esferas teórica y político-moral” (ob.cit.:29).

Estas superposiciones, estas fronteras que se diluyen entre distintas esferas habilitan también la fusión de distintos elementos en las identidades escolares. La escuela procura abreviar de los nuevos discursos y estéticas, a los que antes había sido impermeable, adoptando elementos provenientes del campo de las nuevas tecnologías: las computadoras, Internet, la TV por cable. Los libros de lectura incorporan entonces la lógica del hipervínculo y la “navegación” al poblarse de referencias inter textuales e íconos, y la organización de los tiempos escolares comienza a dar al alumno un lugar de audiencia

portadora de una demanda que hubiera sido impensable, por ejemplo, en la escuela de los años 50. (Narodowski, Nores y Manolakis, 2002)

En el tecnificado discurso pedagógico las “estrategias” desplazan al “método”, pues éstas suponen a un otro activo, autor de una agenda propia, que será preciso desentrañar y descubrir. Más allá del análisis que desde la didáctica o la psicología del aprendizaje pueda hacerse de estos términos, que adquieren allí un sentido contextual (p.e. Pozo, 1999), el “método” se aplica sobre un objeto inmóvil, que se altera a voluntad de la intervención, que también es estable. La “estrategia” en cambio se enfrenta a una infancia que no necesariamente asume un lugar *a priori*, sino que requiere un dispositivo que lo defina y lo mantenga, pues merced a la des-diferenciación del espacio escolar, la identidad de la infancia escolarizada se construye desde distintos lugares.

Foucault (1989) analiza tres acepciones del concepto de *estrategia*. Por un lado “(...) para designar la elección de medios que se usan para llegar a una meta; se trata de la racionalidad empleada para alcanzar un objetivo”, en segundo lugar “(...) para designar la manera en la que una persona actúa en un acto determinado en función de lo que estima que debe ser la acción de los demás y de lo que juzga que los demás pensarán de cómo debe ser la suya. En resumen, en la que se trata de tener influencia sobre los demás”. Finalmente, “(...) para designar el conjunto de procedimientos utilizados en un enfrentamiento para privar al adversario de sus medios de combate y obligarlo a renunciar a la lucha: en este caso, se trata de los medios que tienen por objetivo la victoria”.

Es decir que la estrategia esgrime medios orientados a fines allí donde el método prescribe las propias acciones, táctica válida y coherente con un escenario imprevisible y signado por los cambios y las incertezas. La estrategia posiciona a los sujetos contextualmente y adapta las acciones al escenario y a las circunstancias, allí donde el método construye la totalidad del contexto, desde el libro de texto hasta el decorado del aula. La estrategia apela a la metáfora del combate y esgrime diversas armas de acuerdo a un campo de batalla imprevisible, allí donde el método se inspira en el experimento científico, aislado y controlado.

Más allá de lo apropiada que pueda ser la mirada “estratégica” respecto de la “metódica” a la hora de enseñar, la oposición hace visible la incipiente reconfiguración de lugares, o al menos sugiere un modo en que la des-diferenciación del espacio escolar respecto de otros espacios lo ha tornado imprevisible y ha desnudado la falacia de su hermetismo.

Por eso, si la ficción educativa de la modernidad, basada en las garantías que el Estado ofrecía en términos de su fuerza financiera, por un lado, y también de su poder legitimador (esto es, de su capacidad para sostener culturalmente un sistema de lugares legítimos para la infancia, los maestros y las familias); si esta ficción marcha hacia un aparente agotamiento ¿En qué ha de convertirse la escuela? ¿Cuál es la probable reconfiguración que habrá de sufrir, tal vez definitivamente, el sistema escolar estatalizado y el propio proceso de escolarización?

La pregunta, más allá del modo en que sea formulada, tiende a conducir de distintas maneras a la aparición en escena del mercado como nuevo marco de sentido y de configuración de lugares: el mercado como material del discurso. Desde estas miradas, allí donde un Estado gozaba de legitimidad para distribuir bienes educativos, ahora éstos se intercambiarían, siendo objeto de transacciones. Sin embargo, esta idea del mercado como metáfora que describe el modo en que los saberes y las prácticas circulan en el ámbito escolar no irrumpe de modo transparente en el campo educativo, pues bajo la denominación de mercado conviven distintas prácticas y propuestas, a veces antagónicas entre sí, y también porque muchas formas de configurar nuevos escenarios escolares que podrían pensarse desde ese lugar, rehúsan de ser asociados a esa denominación.

Conviene entonces, tal como se hizo antes con el Estado en su calidad de garante de los lugares de la escolaridad, pensar de qué manera y bajo qué condiciones el mercado estaría llamado a ocupar un lugar análogo en la actualidad.

Como se ha señalado antes, las utopías pedagógicas que apelaban al Estado como garante, no sólo de los lugares escolares sino de la educación como un patrimonio de la sociedad toda, han ido dejando lugar a un discurso técnico y práctico, a una racionalidad operativa que abreva de las teorías de la gestión y utiliza términos tomados de la economía. Así, educadores, funcionarios y la comunidad toda se preocupan por la calidad de la educación, por la eficiencia de sus formas de organización, por la prosecución de sus objetivos, y los educadores encaran la enseñanza cada vez más como una “tarea”

orientada a fines específicos dentro de un proceso controlado y no como una misión social apoyada en una mística construida alrededor de la vocación.

Esto no significa que no hayan existido siempre tecnologías al servicio de la enseñanza, acordes al modo en que cada época entendió dicha actividad y el aprendizaje de los niños, pero la hegemonía de estos términos que reconocen su origen en disciplinas asociadas al mercado no es un hecho que pueda ser pasado por alto como una dimensión relevante de la irrupción de nuevos elementos en el terreno educativo. Por ejemplo, se ha hecho ya mención al modo en que la alianza entre la escuela y las familias dejaba gradualmente de centrarse en un modelo “civilizadorio” para dar lugar a una versión “customizada” de la alianza, donde el lugar de las familias se parece, cada vez más, al del cliente. Así, se hace visible el modo en que una lógica que es capaz de imponerse en el discurso escolar de algún modo u otro modela los distintos lugares que la escolaridad construye para los sujetos.

Sin embargo, las apelaciones al mercado que aparecen en la literatura internacional a fines de los años ochenta del siglo XX (Chubb & Moe, 1990) no proponen un nuevo modelo de escolarización basado en la diversidad; no tienden a imaginar un sistema educativo en el que el mercado genera ofertas disímiles a la medida de las demandas de las igualmente diversificadas singularidades culturales, genéricas, étnicas que muestra lo posmoderno. Por el contrario, el concepto de “cuasi mercado educativo” que desarrolla esta postura (Vanderberghe, 1999; Minivielle, 2003) apunta aun modelo de financiamiento estatal para unidades de ofertas administradas por entes no gubernamentales de acuerdo a arreglos institucionales de mercado (elección libre por la demanda, libertad de ofrecer, competencia entre escuelas y posibilidad de quiebra) en una modalidad micro económica de “mercado de competencia perfecta”; modalidad que tiene como condición la distribución de un bien homogéneo y donde la competencia estará basada, por lo tanto, en la baja de los costos, el aumento de la eficiencia y la productividad y no en la erección de perfiles de oferta heterogénea.

Tanto en la literatura internacional acerca de cuasi mercados como en los pocos países del mundo que han dejado de lado sus modelos estatales monopolícos o cuasi monopolícos y han asumido el desarrollo de cuasi mercados (Chile, Suecia, Nueva Zelanda o Inglaterra) la homogeneidad del bien distribuido está adjudicada a los contenidos escolares, y al Estado le cabe tanto su delimitación como la posterior evaluación de su calidad para cada unidad de oferta. Si bien existen algunas diferencias en teorías y en casos empíricos (Whitty y otros, 1998), la acción estatal en el financiamiento pero sobre todo en la especificación de los saberes a ser enseñados (o sea, en la homogeneidad del bien, lo que garantiza el mercado de competencia perfecta) es la condición necesaria para el cuasi mercado educativo.

Esta visión, por lo tanto, más que situar al mercado como un elemento que garantiza la diversidad propia de lo posmoderno, parece ser más bien un intento de reconfiguración estatal para que este pueda mantener su impronta homogeneizante y disciplinante, introduciendo mecanismos de buena administración y de maximización de los recursos utilizados. El cuasi mercado pretende conservar el poder disciplinario del Estado pero descentralizar algunas decisiones escolares siempre que no vayan en detrimento del desempeño de los alumnos en resultados a las pruebas estandarizadas diseñadas por el Estado. En otras palabras, la estrategia parece ser conservar la distribución de un bien homogéneo, solo que en vez de ser garantizado por un monopolio estatal lo será por un mercado de competencia perfecta.

Es posible que la escasa aplicación del modelo de cuasi mercado en la inmensa mayoría de los sistemas educativos estatales exprese su insuficiencia para dar cuenta de lo propio de lo posmoderno. Es que las demandas sociales en el terreno de la educación, no se limitan a los reclamos redistributivos, o a problemas de eficiencia y productividad en el gasto público sino que cada vez más se configuran en torno a cuestiones vinculadas al reclamo por la autonomía, al “reconocimiento de identidades devaluadas” (Fraser, 2001), y al lugar que los individuos y las minorías desean obtener o recuperar para desarrollar sus singularidades⁴. Y frente a una ficción estatalizante agotada en la que son ya escasas las esperanzas de que sea cumplida la promesa emancipadora de la escuela moderna, las nuevas demandas no son atendidas ni por el viejo monopolio estatal ni por las propuestas de cuasi mercado.

⁴ Señala Fraser que “el discurso de la justicia social, otrora centrado en torno de la distribución, está ahora dividido cada vez más entre los reclamos por redistribución, por un lado, y los reclamos por reconocimiento, por el otro” (Fraser, 2001:17)

Este ha sido el problema tanto de las opciones teóricas y políticas llamadas “neoliberales” como de las que se oponen sistemáticamente a ellas puesto que confunden una opción de política pública con las características y las condiciones que impone el escenario social. Hay que tener en claro que la diversificación cultural de las identidades de lo posmoderno y los problemas de legitimidad estatal, que suponen esos procesos de reconfiguración macro política que suelen denominarse “globalización”, no son el neoliberalismo: esta es más bien una posición posible para dar respuesta a lo posmoderno y a la globalización (así como el viejo liberalismo o el marxismo lo eran para dar respuestas a la vieja Razón de Estado). Yuxtaponer el discurso político a las condiciones que lo generaron (ya sea para avalarlo o para criticarlo) constituye un error fatal.

Por eso, la inmensa mayoría de los sistemas educativos del mundo a partir de los años ochenta del siglo XX no se conforman ni como monopolios estatales ni como cuasi mercados educacionales. El modelo que mejor representa las nuevas configuraciones es el que D’Aspremont y Gabszewicz (1985) denominaron “cuasi monopolios”. Los sistemas educativos en el fin de la razón de Estado son cuasimonopolios estatales en los que el viejo monopolio estatal se ha restringido para disciplinar y homogeneizar a los sectores más empobrecidos de la población en tanto que los sectores de mayores recursos efectivizan una opción de “salida” en el sentido de Hirshmann (1969), hacia un sector en el que la oferta no es homogénea sino que se diversifica de acuerdo a perfiles diferenciales; de acuerdo a requerimientos cada vez más exigentes y fragmentados de educación escolar.

Si bien este sector de “salida” puede parangonarse con la educación tradicionalmente denominada “privada”, este adjetivo se torna cada día más insuficiente para dar cuenta de la heterogeneidad del escenario ya que allí conviven todos los que de distintas maneras y por diferentes motivos lograron “salir” del viejo monopolio estatal: desde las escuelas privadas de elite hasta las escuelas privadas a las que asisten sectores populares, desde las empresas que invierten en educación con fines estrictos de ganancias hasta las asociaciones civiles sin fines de lucro; desde instituciones religiosas ortodoxas hasta proyectos que consagran la autonomía individual y la creatividad como valores relativos a las épocas; desde escuelas rígidas en la transmisión de ciertos valores culturales hasta instituciones que asumen perspectivas de género o étnicas; desde franquicias educativas hasta el movimiento *sem terra* brasileño; desde representaciones de corporaciones multinacionales a las escuelas de los zapatistas mexicanos; desde establecimientos que postulan la teoría de la calidad total en educación hasta el movimiento piquetero argentino.

Al mismo tiempo, también son heterogéneos los arreglos institucionales que organizan a este nuevo sector. Mientras algunas de estas escuelas están financiadas por el Estado, a otras las financian el mercado, colectas internacionales, contribuciones autogestionadas y, sobre todo, híbridos de todas las modalidades anteriores. Es por eso que no parece pertinente denunciar que esta nueva modalidad es “el mercado”. Hay que poseer una visión un poco más sutil que descubra la lógica de las modalidades de provisión del bien educación a partir de matrices teóricas tan novedosas como los hechos en cuestión.

Es que esta situación es radicalmente diferente a la lógica de la Razón de Estado. Mientras que la reivindicación efectuada al sistema educativo estatal era la denuncia de la exclusión y el reclamo por la inclusión, lo posmoderno en el contexto de deslegitimación de la acción estatal tradicional apunta a la construcción de formas específicas de inclusión que pueden llegar a ser fuertemente diversas entre sí. Es inclusión más identidad lo que está en juego. El contexto cuasimonopólico estatal tiende a dar respuestas a ese reclamo sólo a los sectores de mayores recursos económicos y educacionales. Los sectores sociales más empobrecidos siguen sometidos, como tradicionalmente, a una modalidad estatalizada, posiblemente colapsada, de homogeneización y disciplinamiento del cuerpo.

Bibliografía

ARCHER, Margaret, *Social Origins of Educational Systems*, Sage, London, 1979.

BAUDRILLARD, J.: *El paroxista indiferente. Conversaciones con Phillippe Petit*, Barcelona, Anagrama, 1998

- CARLI, S.: "Educación pública, historia y promesas", en Feldfeber, M. (comp.): *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*, Buenos Aires: Novedades Educativas, 2003
- CHUBB, J. and Moe, T.: *Politics, Markets, and America's Schools*. Washington, D.C.: The Brookings Institute, 1990
- D'ASPREMONT, J. y Gabszewicz, J.: "Quasi monopolies", en *Economica*, 19 (2), 1985
- DUBET, F.: "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?", Conferencia inaugural del Seminario Internacional sobre "Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina" organizado por el IIPE/UNESCO en Bs. As., 24 y 25 de Noviembre de 2003.
- DUSSELL, I. y Caruso, M.: *La invención del Aula*, Buenos Aires: Santillana, 1999
- FOUCAULT, M.: *El Poder: cuatro conferencias*, México: Libros del Laberinto, 1989
- FOUCAULT, M.: *La vida de los hombres infames*, La Plata: Caronte Ensayos, 1996
- FRASER, N.: "Redistribución y conocimiento", en *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*, Santa Fe de Bogotá: Siglo del Hombre - Universidad de los Andes, 2001
- HIRSCHMAN, A.: *Exit, Voice and Loyalty*, Cambridge: Harvard University Press, 1969
- LASH, S.: *Sociología del posmodernismo*, Buenos Aires: Amorrortu, 1997
- LEWKOWICZ, I.: *Pensar sin estadoEstado: la subjetividad en la era de la fluidez*, Buenos Aires: Paidós, 2004
- MARTINEZ BOOM, A. y Narodowski M.: *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*, Buenos Aires: Novedades Educativas, 1996.
- MINIVIELLE, L.: *Los cuasi mercados en educación. Condiciones de posibilidad*, Tesis de Maestría dirigida por Mariano Narodowski, Buenos Aires, 2003 (mimeo).
- NARODOWSKI, M.: "Educación escolar y crisis del Estado. Una nueva política educativa para un nuevo escenario", en: Gabriela Diker y Graciela Frigerio (comp.), *Educación: ese acto político*, Buenos Aires: Del Estante, 2005.
- NARODOWSKI, M.: *Después de clase*, Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999
- NARODOWSKI, M.: *La escuela argentina de fin de siglo. Entre la informática y la merienda reforzada*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 1996
- NARODOWSKI, M.: *Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Aique, Bs. As., 1994.
- NARODOWSKI, M.; Nore, M & Manolakis, L.: "Policies in Education concerning the New Information Technologies. Learning from Latin America and Argentina", *Education, Communication & Information*, 2 (2/3), 2002
- POSTMAN, N.: *The Disappearance of Childhood*, New York: Delacorte Press, 1982
- POZO, J. y otros: *El aprendizaje estratégico*, Buenos Aires: Santillana, 1999

RUSHKOFF, D.: *Playing the future: How kids' culture can teach us to thrive in an age of chaos*, New York: HarperCollins, 1997

VANDERBERGH, V.: "Combining market and bureaucratic control in education", en *Comparative Education*, 35 (3), 1999 (pp. 271–282)

WHITTY, G., Power, S. & Halpin, D.: *Devolution and Choice in Education. The School , the State and the Markets*, London: Open University Press, 1998.