

Espacios en Blanco

Revista de Educación

Serie Indagaciones

Nº 19 - Junio 2009

**NEES - UNCPBA - TANDIL - ARGENTINA
ISSN 1515-9485**

Espacios en Blanco

Revista de Educación
Serie Indagaciones N° 19, Junio 2009
Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales (NEES)
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Paraje Arroyo Seco s/n° - 7000 - Tandil
Provincia de Buenos Aires - Argentina

N° 19, Junio 2009
Revista anual del NEES-FCH-UNCPBA
ISSN 1515-9485

Indexaciones:

CAICYT - CONICET - LATINDEX - CRIT: MFN 235
ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)
IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa)
www.iisue.unam.mx/iresie

Diseño de interior y de tapa: Ana Uranga B.

Suscripción:

Revista Espacios en Blanco
Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales (NEES)
Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco s/n° - (7000) Tandil, Buenos Aires, Argentina.

Cambio/Permuta/Exchange/Échange

“Espacios en Blanco” desea establecer el cambio de su revista con revistas similares.
“Espacios en Blanco” tem interesse em estabelecer permuta de sua revista com revistas congêneres.
“Espacios en Blanco” wishes to establish exchange of its periodical with all similar reviews.
“Espacios en Blanco” désire établir l'échange de sa revue avec les revues similaires.
“Espacios en Blanco” desidera stabilire il cambio de la propria rivista con riviste simili.



Hecho el Depósito que marca la Ley 11.723
(c) NEES / TANDIL
Tandil - Argentina

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES**

**Rector
Cr. Roberto Tassara**

**Vicerrector
Ing. Agr. Omar Losardo**

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

**Decana
Prof. Alicia Spinello**

**Vicedecana
Mgter. María Cecilia Di Marco**

**NUCLEO DE ESTUDIOS
EDUCACIONALES y SOCIALES (NEES)**

**Directora
Dra. Alejandra Corbalán**

**Vicedirectora
Dra. Lucía Beatriz García**

Espacios en blanco

DIRECTORA

Alejandra Corbalán (UNCPBA)

SECRETARIA DE REDACCION

Renata Giovine (UNCPBA)

COMITE EDITORIAL

Lydia Albarello (UNCPBA)

Lucía Beatriz García (UNCPBA)

Gabriel Huarte (UNCPBA)

Tomás Landivar (UNCPBA)

Juan Carlos Pugliese (UNCPBA)

Hugo Russo (UNCPBA)

CONSEJO ASESOR

Ricardo Baquero (UNQ Argentina)

Agueda Bernardete Bittencourt (FE/UNICAMP Brasil)

Mario Carretero (FLACSO Argentina/UAM España)

José Antonio Castorina (UBA Argentina)

Alicia de Alba (CESU/UNAM México)

Inés Dussel (FLACSO Argentina)

Lucía Garay (UNC Argentina)

Alberto Martinez Boom (UPN Colombia)

Mariano Narodowski (UTDT Argentina)

Gabriela Ossenbach (UNED Madrid España)

Adriana Puiggrós (UBA/DGCyE Pcia. Bs. As. Argentina)

Emilio Tenti (UBA/IIPE Argentina)

Frank Simon (Universiteit Gent – Bélgica)

ASISTENCIA TECNICA

Mercedes Baldoni (UNCPBA)

Espacios en Blanco es una publicación del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco s/nº - (7000) Tandil, Buenos Aires, Argentina. Teléfono (54-2293) 439688 - Internos 201/202 ó 439750/439751/439752. Aparece anualmente. Los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de la revista. Tandil, Buenos Aires, Argentina.

Índice

| | |
|------------------------|---|
| Editorial | 7 |
|------------------------|---|

Dossier

| | |
|--|-----|
| <i>Acerca de la gestión educativa: conceptualizaciones, actores y prácticas</i> <i>Presentación por María Ana Manzione</i> | 11 |
| <i>Recapitulaciones en torno a la noción de Gestión. Alfredo Furlan</i> | 17 |
| <i>La autonomía en la gestión como nuevo modo de regulación.</i> Antonio Bolívar | 35 |
| <i>Lógicas gerenciales en instituciones educativas.</i> Francisco Beltrán Llavador | 69 |
| <i>Gestão Democrática da fragilidade e o elogio da serenidade.</i> Vera Lucia Sabongi De Rossi..... | 95 |
| <i>Escuela media y formación para el mundo político.</i> <i>Diálogos entre generaciones y tradiciones. Myriam Southwell</i> | 121 |
| <i>Pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento.</i> <i>Notas de formación entre competencias y abyección.</i> Silvia M. Grinberg | 157 |
| <i>El liderazgo sustentable y el cambio en tiempos de confusión.</i> Andy Hargreaves. Trad. Verónica Hollman | 181 |
| <i>Las paradojas de la integración escolar.</i> François Dubet. Trad. María Matilde Balduzzi..... | 197 |

Artículos

| | |
|--|-----|
| <i>Metáforas y analogías en el pensamiento sobre grupos.</i> María Matilde Balduzzi..... | 217 |
| <i>Trabalho, subjetividade laboral e cultura escolar</i> <i>no contexto da reestruturação produtiva.</i> Maria Vieira Silva e Idalice Ribeiro Silva Lima | 241 |

| | |
|---|-----|
| <i>Fragmentación educativa en el campo docente: acerca de criterios de selección de profesores en escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires.</i> | |
| Nadina Poliak..... | 267 |

Reseñas de libros

| | |
|--|-----|
| <i>“Movimientos Sociales y Educación” de Roberto Elisalde y Marina Ampudia (comps.)</i> por José Luis Lens | 301 |
| <i>“Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina” de Agustín Salvia</i> por Soledad Di Croce y Mariana Echenique | 305 |
| <i>“La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación” de Guillermina Tiramonti y Nancy Montes (comps.)</i> por María Laura Bianchini | 310 |
| <i>“La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes” de Roxana Morduchowicz</i> por María Matilde Balduzzi..... | 317 |

Reseñas de jornadas

| | |
|---|-----|
| <i>VIII Congreso Nacional y I Congreso Internacional sobre “Democracia. Desafíos y oportunidades para la democracia latinoamericana del siglo XXI”</i> por Erica Lanzini, Juan Suasnábar y Mariana Guzmán del Valle | 321 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| Publicaciones – Fichas técnicas | 326 |
|--|-----|

QUINCE AÑOS...

Los aniversarios reavivan la memoria, producen evocaciones, interpelan a la historia. En este caso los 15 años de vida de la Revista Espacios en Blanco nos han provocado un poco de todo ello.

Y entonces nos retrotraemos al año 1994, también a unos años antes... Por esos años el Departamento de Ciencias de la Educación y los profesores dedicábamos la mayor parte de nuestros esfuerzos a formarnos para ser buenos docentes, para incluir contenidos pertinentes, actualizados, compenetrados con una postura crítica, con una educación popular, la defensa de una escuela pública para todos y de nivel académico, por la revisión y seguimiento permanente del plan de estudios del profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación que desafiara las prácticas profesionales instituidas y abriera a otras nuevas. Mientras tanto el apoyo a la investigación como la existencia de programas de formación en posgrados eran escasos.

En esos años la dirección de la carrera y una parte importante de sus docentes formulamos tres proyectos que lograron concretarse y pervivir hasta nuestros días, sumando a los colegas de la carrera de Educación Inicial y de otras áreas que investigaran en el campo educativo: creación de una Maestría en Educación en convenio con la UNICAMP de Brasil; concreción de un centro de investigación que hoy tiene por nombre Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) e inicio de una línea editorial formada por dos series: *Indagaciones e Investigaciones*.

Para materializar la primera de ellas se crea la revista “*Espacios en Blanco*”. El nombre se lo debemos a Ana María Clement, pues ella consideraba -tanto como muchos otros- que el publicar era un espacio

aún en blanco en el campo de la investigación social y de manera particular en las distintas áreas de la investigación educativa; también era un espacio en blanco dentro de nuestra institución. Su primer director fue Ricardo Baquero, le sucedió Alejandra Corbalán. La Secretaría ha estado a cargo desde los inicios de Renata Giovine, al igual que la Asistencia Técnica de Mercedes Baldoni.

Hoy a 15 años de su creación se han editado 19 números de manera ininterrumpida, los cuales han ido creciendo en tamaño, calidad y experiencia. Logró sobrevivir a los avatares de las reformas estructurales, ajustes y crisis vividos en Argentina y en la propia universidad nacional. Esta sobrevivencia se la debemos atribuir a todos los investigadores del Núcleo, quienes nunca dudamos de la prioridad de la Revista, aún en momentos en que concretar su publicación implicaba un esfuerzo para el conjunto. También agradecemos al apoyo financiero de la Universidad Nacional del Centro.

“Espacios en Blanco” es una hija muy preciada de todos aquellos que ayudaron a darle vida, y aquí debemos incluir a un grupo importante de especialistas en el área quienes integraron e integran el Consejo Asesor y el Comité Editorial, a quienes fueron y son sus autoridades, a quienes la eligen como lugar para sus publicaciones, a quienes son los editores del dossier de cada número y a todos los integrantes del NEES y de la comunidad universitaria que contribuyen día a día a mejorar su calidad. Por último, nuestro agradecimiento a los diferentes centros e instituciones académicas que la reconocen y le otorgan jerarquía internacional, sea por las indexaciones, las evaluaciones positivas o por el canje con otras publicaciones.

Hoy sigue vigente esa invitación que continuamos haciendo a nuestros colegas, lectores y a nosotros mismos:

“Incluirse en el espacio del pensar, incluirse en el espacio del compartir experiencias, incluirse en el espacio de la creación de conciencia, problematizando, buscando, indagando la intertextualidad de lo educativo; he aquí el sentido de
ESPACIOS EN BLANCO”.

Editorial

Nº 1, Diciembre de 1994



DOSSIER

**Acerca de la gestión educativa:
conceptualizaciones, actores y
prácticas**

PRESENTACIÓN

María Ana Manzione*

Hacia los años '90 se pone en práctica una serie de reformas estructurales que redefinen el gobierno y su ejercicio, planteando situaciones inéditas en su alcance y profundidad. Distintos organismos internacionales, tanto técnicos y financieros, tuvieron un rol protagónico en la promoción del modelo *–global education reform–* que fue adoptado por los diferentes países derivando en múltiples singularidades nacionales (Coraggio y Torres, 1999; Ezpeleta, 2004). Dicho modelo reformista se estructuró en torno a conceptos tales como *descentralización, autonomía, calidad, equidad y profesionalización* que parecieran subsumirse en el concepto de *gestión*.

Estas reformas, consideradas como sistémicas, requirieron un nuevo marco normativo que fue legitimado mediante una redistribución y redefinición de relaciones entre conceptos conformando una nueva cartografía a la que se articularon los actos y efectos de gobierno (Rose, 1997). Cuestiones que, en definitiva, tendieron a la reformulación de la acción del Estado. Sin embargo, no parecería que esto se hubiera vinculado con la intención de democratizar el poder, sino más bien con nuevas lógicas en la manera de ejercerlo. Se crea un sujeto que asume la responsabilidad por el proceso para lograr determinados resultados en una realidad que ya no es estable, sino contingente y en la que se ha asumido que lo único permanente es justamente la incertidumbre, la inestabilidad, el riesgo (Grinberg, 2008). En otras palabras, la ética de la responsabilidad predomina sobre la ética de la obligación (Bardisa Ruiz, 1999; Manzione, 2004), procurando el surgimiento de un *“individualismo altruista”* donde el individuo está obligado a tomar sus propias decisiones (Beck, 2003:31).

* Magíster en Ciencias Sociales. Docente del Departamento de Política y Gestión e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

e-mail: marianamanzione@speedy.com.ar

La retórica reformista sostuvo la necesidad de articular el cambio institucional con el pedagógico, cuestión que en el plano macroestructural se materializó en procesos de descentralización y autonomía educativa, en la extensión de la obligatoriedad escolar, en nuevas funciones de evaluación y transparencia, en la definición de un marco normativo viabilizador de la misma, entre otras. Asimismo, el concepto de autonomía institucional, como correlato de los procesos de descentralización, otorgaron una inédita centralidad al establecimiento escolar y a su gestión, destacando su relevancia para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad.

En este sentido, la centralidad de las dinámicas organizacionales de cada escuela fueron concebidas por los lineamientos de política educativa como una dimensión central en los procesos de enseñanza aprendizaje (Bolívar, 1996; Beltrán Llavador y San Martín Alonso, 2000); criterio que justificó según las tendencias reformistas, trasladar al plano educativo la noción de “gestión” entendido como el dispositivo por excelencia que permitiría reducir la burocratización creciente que condenaba al esclerosamiento del sistema y sus escuelas. De este modo se esperaba que mediante dicho recurso pudieran agilizarse las decisiones en contraposición a la rigidez de los tradicionales procedimientos burocráticos a través de acciones estratégicas y previsoras.

En síntesis, el análisis de la retórica reformista sostenía que este criterio de gestión debía estar presente y *recorrer todas las escalas del sistema* (Ezpeleta, 2004) justificándolo en una necesidad de desburocratizar y democratizar las dinámicas organizacionales tanto del sistema escolar en su conjunto, como de cada una de las instituciones escolares. En otras palabras, las problemáticas de la gestión incluyen distintos niveles, dimensiones y también perspectivas, que complejizan el abordaje de la temática.

Las reformas impulsadas en los países latinoamericanos han sido tributarias de aquellos lineamientos que impulsaron las reformas educativas de los años '80 en los países desarrollados, generando un sistema convergente de regulaciones en el plano supranacional que incidiría en las definiciones de política educativa con impacto en los niveles nacional, provincial y local. Cabe aclarar, sin embargo, que la mencionada convergencia en el discurso no fue suficiente para superar las

diferencias producidas por las distintas improntas históricas en el origen de los sistemas educativos de la región y su posterior desarrollo, cuestiones que se hicieron visibles a la hora de la implementación de políticas educativas. No obstante las diferencias estructurales a las que hacíamos mención, es posible encontrar algunas críticas convergentes respecto del resultado de los procesos reformistas allí en donde fueron desarrollados (Ezpeleta, 2004; Barroso, 2005).

Las cuestiones hasta aquí mencionadas han sido disparadoras de interrogantes y preocupaciones que han dado lugar a la invitación de un grupo de investigadores de distintos países para integrar este Dossier titulado **Acerca de la gestión educativa: conceptualizaciones, actores y prácticas**. Desde esta publicación intentamos aproximarnos al estado actual del debate del tema que nos convoca y esbozar los desafíos a los que deben enfrentarse tanto los investigadores como los actores e instituciones escolares.

Alfredo Furlan (México) describe de manera exhaustiva el inicio y la evolución de los estudios académicos sobre el concepto de gestión. Inicia el artículo con su propia implicación en la temática abordando las articulaciones entre la gestión y la problemática curricular hasta llegar a fines de los años 80, donde las problemáticas vinculadas a las distintas dimensiones de la gestión eran discutidas en distintos países como Francia, Inglaterra, Argentina, entre otros. A partir de allí el concepto de gestión abarcó casi todos los aspectos produciendo lo que acertadamente el autor denomina “congestión” del campo semántico que exige reflexionar al respecto advirtiendo que muchas palabras han sido relegadas en el vocabulario habitual: administrar, dirigir, conducir, siendo reemplazadas por el concepto de gestión.

El artículo de **Antonio Bolívar** (España) advierte que es sumamente necesario rediseñar la gestión burocrática de los centros escolares heredada de la modernidad y lograr estructuras más flexibles, capaces de adaptarse a un contexto caracterizado por una creciente turbulencia social. El autor sostiene que se estaría pasando de un modelo de control educativo basado en un control *a priori* y con una escasa preocupación por los resultados a un nuevo modo de regulación posburocrática basado en mayores cuotas de autonomía en los procesos educativos, pero con un estricto control por los resultados. Señala, por último, que si la

ampliación de la autonomía escolar no se da en un marco de una mayor defensa de la escuela pública se podría profundizar la fragmentación o polarización (público/privado) del servicio educativo.

Francisco Beltrán Llavador (España) analiza el impacto de las lógicas gerenciales en las instituciones educativas, señalando que la coherencia entre las diferentes lógicas que dinamizaban las organizaciones escolares desde el siglo pasado hasta nuestros días ha permitido mantener un concepto de gestión unificado, regulador de las operaciones que promueven ciertos cambios, en los que subyace sin embargo la misma lógica dominante, aunque varíe su formato técnico. Enfatiza la importancia de considerar a la gestión de la organización educativa desde una perspectiva holística y no mecánica y causal, destacando la necesidad de focalizar la mirada en la trama de relaciones a través de las cuales se reproduce lo organizacional; dinámica que la mayoría de las veces no es posible observar a simple vista.

Vera Lucía Sabongi De Rossi (Brasil) aborda en este artículo una dimensión poco trabajada de la gestión democrática: lo político-afectivo. Sostiene la autora que la gestión democrática de los sentimientos es un proceso complejo, y que se requiere una mayor atención sobre los mecanismos de defensa personales alertando acerca de la potencial agresividad que se manifiesta en las instituciones educativas que son, por otra parte, legitimadas por el Estado. Finaliza el artículo destacando la necesidad del “elogio de la serenidad”, virtud personal que permite la apertura a los otros, a sus palabras y sus derechos.

Más orientado a las problemáticas de producción y reproducción de la desigualdad social en nuestro país a lo largo de los últimos años, el artículo de **Myriam Southwell** (Argentina) nos acerca la preocupación acerca del papel de la escuela media en dicho proceso. Analiza algunos elementos en la formación política que producen hoy las escuelas, focalizando la mirada en las concepciones que los directores escolares tienen tanto acerca de los alumnos y sus potencialidades, como de la comunidad en la que se inserta la institución educativa. Dichas concepciones orientarán las acciones de los directores escolares produciendo situaciones singulares que determinan diferentes experiencias para los jóvenes que asisten a las escuelas.

Silvia Grinberg (Argentina) presenta los resultados de una investigación que, desde una perspectiva foucaultiana, recupera la intersección entre gubernamentalidad y educación, aborda la reconfiguración de los procesos de regulación del trabajo y las prácticas de subjetivación. En este sentido analiza cómo en la sociedad del conocimiento la educación puede, por un lado, ser entendida como un dispositivo que facilita o no el acceso al mundo del trabajo. Por otro, funciona como explicación de la exclusión del ámbito laboral. En este sentido, la autora sostiene que la educación adquiere un rol fundamental en la formación de lo abyecto, esto es la formación de la subjetividad en contextos urbanos de extrema pobreza urbana.

Andy Hargreaves (Canadá), basándose en investigaciones angloamericanas, reflexiona críticamente acerca de las evaluaciones educativas estandarizadas, advirtiendo el fracaso de estos modelos impulsados a gran escala a principios de los años '90, en un contexto caracterizado por lógicas desreguladas de mercado y tendencias empresariales orientadas al rendimiento y control. Basándose en estos análisis establece una serie de direcciones y desarrollo que deberían reorientar la política educativa, la práctica y el liderazgo, destacando la importancia de este último en la consecución de los objetivos propuestos así como la necesidad de que se sustenten en sólidos contenidos éticos.

Por último, el artículo de **François Dubet** (Francia) nos brinda elementos para comprender las profundas contradicciones que atraviesan a la institución escolar, contradicciones que paradójicamente refuerzan los mecanismos de exclusión en virtud de su vocación de integrar. De este modo la escuela se inscribe en el centro de las contradicciones de las sociedades capitalistas contemporáneas, ya que cuanto más incorpora los problemas sociales, más participa en su reproducción. Analiza cómo la escuela de manera paulatina ha ido generando sus propios mecanismos de exclusión produciendo cambios profundos en la experiencia de los actores, así como en las representaciones de la escuela y la justicia. Cuestiones éstas de suma importancia a la hora de analizar los procesos de gestión educativa y escolar.

Para finalizar quiero expresar mi agradecimiento a los responsables de la Revista Espacios en Blanco por la oportunidad de materializar

esta publicación, como así también a los investigadores convocados permitiendo de este modo aportar elementos para la discusión acerca de la temática estructurante de esta publicación: *la gestión educativa y escolar*.

Bibliografía

- BARDISA RUIZ, T. (1997) “*Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares*”, en **Revista de Educación Iberoamericana Nº 15 “La micropolítica en la escuela”**. Biblioteca Digital de la OEI, Noviembre – Diciembre de 1997.
- BARROSO, J. (2005) **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola**. Instituto de Inovação Educacional, Brasil.
- BECK, U. y BECK – GERNSHEIM, E. (2003) **La individualización: el individuo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas**. Paidós, Barcelona.
- BELTRÁN LLAVIDOR, F. y SAN MARTÍN ALONSO, A. (2000) **Diseñar la coherencia escolar**. Morata, España.
- BOLÍVAR, A. (1996) “*El lugar del centro escolar en la política curricular actual*”, en PEREYRA, M. A.; GARCÍA MINGUEZ, J.; BEAS, M. y GÓMEZ, A. J. (comps.) **Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada**. Pomares-Corredor, Barcelona.
- CORAGGIO, J. L. y TORRES, R. M. (1999) **La educación según el Banco Mundial**. CEM-Miño y Dávila, Buenos Aires.
- EZPELETA, J. (2004) “Innovaciones Educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación”, en **RMIE**, Abr-Jun 2004, VOL. 9, NÚM. 21, PP. 403-424. México.
- GRINBERG, S. (2008) **Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento**. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- MANZIONE, M. (2004) “*El rol directivo en los procesos de gestión institucional de las escuelas de Educación General Básica. Una aproximación diagnóstica en la Provincia de Buenos Aires*”, en revista **Espacios en Blanco**, Nº 14, Serie Indagaciones, NEES, UNCPBA, Tandil, Buenos Aires.
- ROSE, N. (1997) **El gobierno en las democracias liberales “avanzadas”, del liberalismo al neoliberalismo**. Archipiélago.

Recapitulaciones en torno a la noción de Gestión

*Alfredo Furlan**

Escribo estas notas por invitación de la revista *Espacios en Blanco*, en un momento en que estoy comprometido con el complejo proceso de organización del X CNIE, particularmente con el área 17 “Disciplina, convivencia y violencia en las escuelas” tema que me ha ocupado en la última década. Por eso advierto a quienes lean lo que sigue que encontrarán una serie de reflexiones y alusiones a experiencias personales sin que en ningún caso se cierren en un balance definitivo, o mejor dicho, definitorio.

A pesar de que he escrito estas notas en soledad, hay partes que parecen más el resultado de una entrevista: las respuestas dejan la sensación de incompletud y una vaga idea de provisoriedad. Espero que por lo menos resulten interesantes.

1.

Desde 1976 nos involucramos en los cambios de los currículos de las carreras que se cursaban en la otrora Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (ENEP Iztacala) de la Universidad Nacional Autónoma de México¹ (desde hace una década se llama Facultad de Estudios Superiores Iztacala - FESI. Cuando se imparten estudios de Doctorado las unidades académicas son consideradas Facultades de acuerdo a la legislación interna de la UNAM).

Participamos como asesores pedagógicos de los procesos de diseño e implementación curricular. Por mi parte, participaba en las reuniones del equipo de gobierno institucional presidido por el Director, al tiempo que era jefe del Departamento de Pedagogía, es decir que in-

* Doctor en Ciencias de la Educación. Investigador de la Unidad Interdisciplinaria de Investigación en Ciencias de la Salud y la Educación de la FES Iztacala de la UNAM. Profesor del Doctorado en Psicología con sede en la FES Iztacala, del Posgrado de Pedagogía y de la Licenciatura en Pedagogía - Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, México.
e-mail: furlan@unam.mx - afurlan@prodigy.net.mx

termediaba entre las visiones de los directivos y la visión del equipo de Pedagogos. Este rol complejo y apasionante me indujo a comprender la importancia del lugar que se ocupa en la institución y su influencia en la generación de los puntos de vista y de los consiguientes discursos. Este asunto es clave para comprender la fisonomía de los discursos pedagógicos, que casi siempre son la expresión de la posición que ocupa el emisor en la institución o en el campo.

A poco de ponerse en marcha los nuevos planes de estudio, el equipo de pedagogos siguió reclamando la apertura de los programas para ir incorporando las correcciones que fuesen necesarias en función de las evaluaciones que se iban efectuando. Por su parte, los directivos fueron cambiando su actitud inicialmente abierta por una más conservadora, preocupados por la “consolidación” y la eficacia de los jóvenes maestros que tenían a su cargo los módulos. Y los propios maestros, que una vez contratados para impartir los módulos, sus preocupaciones se restringían al desarrollo prácticamente autónomo de cada módulo, con relativa independencia del currículo. En suma, llegó un momento en que los principales interesados en el *currículum* (en recordar el sentido general de los cambios curriculares) éramos los miembros del equipo de pedagogos. De esa manera, sin darnos cuenta cabalmente, defendíamos nuestro trabajo y nuestra legitimidad recurriendo al argumento que había prevalecido en el momento del diseño, en el cual efectivamente el *currículum* como imagen de conjunto había sido la preocupación principal. No percibíamos con claridad que estábamos en otro momento, en que el eje del funcionamiento institucional se había desplazado hacia otras preocupaciones de las que también nos ocupábamos, a través de acciones de formación docente, de elaboración de evaluaciones, materiales audiovisuales, etc. Pero se nos hacía plausible la insistencia en la cuestión curricular sin entender la lógica institucional, para la que en sentido estricto ya se había superado con la aprobación de los nuevos planes de estudio por parte el Consejo Universitario, lo cual sin duda había implicado muchas negociaciones con los miembros de las poderosas Facultades (la de Medicina sobre todo).²

Más una serie de otros temas conflictivos (por ejemplo las actividades sindicales de algunos miembros de nuestro departamento, que eran

consideradas como anti-institucionales por las autoridades), que fueron distanciando a los miembros del Departamento de Pedagogía del equipo de gobierno de la ENEPI. Esto nos obligó a negociar para evitar que los choques que protagonizábamos los miembros del Departamento desencadenasen una persecución con consecuencias laborales.

Ésta es una reseña muy borrosa e impresionista de mi experiencia en un equipo de apoyo y de miembro de un equipo de gestión, en dónde no todo fue armonía y argumentación racional. Intervenían intereses, emociones, representaciones, percepciones que estaban presentes, como no podría ser de otra forma, en los discursos y en las acciones que circulaban y conformaban la institución.

2.

Tiempo después, con motivo de redactar mi tesis doctoral³, tuve que hacer una lectura intencionada y muy fina de la mayoría de los libros de autores norteamericanos sobre Currículum y Diseño Instruccional que se habían traducido y publicado en Latinoamérica en la década del 70. Saltó a la vista que todos los libros dedicaban desde unos párrafos, hasta capítulos completos, a la cuestión de cómo impulsar el mejoramiento del currículo a nivel de las escuelas. La lectura de estos textos hizo que dedicara un capítulo de la tesis al discurso sobre la gestión de los cambios curriculares, lo cual me hizo reflexionar sobre los nexos entre el tema de la gestión y la problemática curricular.

Era evidente que la totalidad de los textos especializados habían sido escritos para el nivel básico, organizado de una manera muy diferente al de los países latinoamericanos de esa época. Todos los textos, sin excepción, expresaban cada cual a su manera que el mejoramiento del *currículum* era un problema correspondiente a las escuelas o a lo sumo, a las comunidades locales. Y efectivamente lo era, dado que en Estados Unidos desde la formación de los primeros sistemas escolares se respetó una relativa autonomía de la gestión local, que incluía al currículo. Por eso en Latinoamérica fueron las universidades quienes acogieron primero las metodologías que acompañaban al discurso curricular, y la noción misma de Currículo, porque en general tenían un más alto grado de autonomía para diseñar sus programas, contratar a los docentes, etc.

Y además tenían el problema de recibir una creciente población estudiantil con antecedentes familiares con una escolaridad menor a las del estudiante que normalmente llegaba a las instituciones de educación superior. Es decir, llegaban alumnos con poco capital escolar familiar, sin que tengan la costumbre del trabajo académico y de las pautas culturales que en general lo acompañan. Y además las universidades tenían que ofrecer una disponibilidad de plazas en nuevas carreras. Todo esto hacía que el discurso curricular, y particularmente lo pedagógico, resultase un aporte bastante funcional, en la perspectiva de encontrar caminos para dar cuenta de las nuevas necesidades. Estamos hablando de las décadas de los sesenta, setenta y los ochenta en México.

Y en cambio, tardó bastante la recepción del tema en las escuelas primarias y secundarias donde la elaboración de los programas era un asunto de las autoridades ministeriales. En suma, donde el problema curricular no existía y en términos específicos, todavía no existe. Más bien era un asunto peligroso, pues invitaba a los maestros a preguntarse por el proyecto educativo total y a reflexionar sobre el mismo. Hubo de pasar mucha agua bajo los puentes, y muchas adaptaciones (españoles mediante) hasta que la cuestión del currículo entrara a los niveles básicos. Todavía hoy se estudia como parte de la Didáctica, como contexto de los cursos, en los institutos de formación docente, a pesar de que se ha avanzado en la región en la instauración de una gestión más atenta (y más dependiente) de los recursos locales. Continúa sin resultar significativo para los docentes como tarea propia y como obra colectiva. Se considera como un asunto de especialistas o de funcionarios.

No se puede entender el discurso curricular norteamericano si no se parte del hecho que refleja el modo de concebir las propias prácticas lo que implica el reconocimiento de un modo de gestión descentralizado, con autonomía relativa de las escuelas para definir su propio proyecto curricular. Y además, con una alta presencia de escuelas particulares compitiendo en un amplio mercado educativo, en el que el currículo ofrecido es uno de los elementos del marketing de cada establecimiento.

La divulgación de los discursos curriculares norteamericanos en nuestro país fue obra de las organizaciones de “cooperación” promovidas por los Estados Unidos como la Agencia Internacional para el

Desarrollo (AID) del Departamento de Estado, a través de la publicación de libros, de organización de cursos y seminarios, de becas para formar expertos, etc. En esta labor ubicada en el contexto de la lucha en contra de la influencia en Latinoamérica de la revolución cubana (la Alianza para el Progreso), contó con la aportación de numerosos cuadros locales, que nos formamos en las carreras de Pedagogía o Ciencias de la Educación quienes consumíamos, asimilábamos y algunas veces cuestionábamos las nuevas traducciones que ofrecían las pocas librerías especializadas. El tema era interesante y valía la pena estudiarlo. Iluminaba la ausencia de debates en torno a los proyectos educativos típicos de estos lares, y aportaba herramientas para construirlos. Sobre todo eran de suma utilidad para los que trabajábamos en las universidades, como se ha sugerido más arriba. Pero inexorablemente era un discurso ideológico, que propagandizaba modelos de práctica que eran típicos de los Estados Unidos⁴.

3.

A fines de los años ochenta tuve la oportunidad⁵ de revisar documentos de ministerios de educación de distintos países de nuestra zona, de las agencias norteamericanas que divulgaron el discurso curricular y la tecnología educativa en las décadas anteriores. Y pude reconocer que el nuevo tema que se trataba de promover era precisamente el de la gestión de base local. Es decir, el modo de gestión implícito en el discurso curricular. Convencido de que constituía un desafío a las tradiciones de la mayoría de nuestros países, de gestión centralizada, y conociendo de la eficacia de los procesos de divulgación que emprendían los organismos estadounidenses, me propuse intentar un “contrapunto”, es decir, difundir el tema de la gestión, que por ese entonces preocupaba a muy poca gente en nuestro medio, pero apelando a otras bases de análisis, para contrarrestar la andanada de material bibliográfico que, suponía, estaba por llegar.

Conciente de que se trataba de una labor enorme y de mis escasas fuerzas, busqué posibles aliados. La más sobresaliente fue Justa Ezpeleta quien por ese entonces acababa de publicar una investigación comparativa sobre las condiciones del trabajo docente en varios países latinoamericanos, y que por eso tenía una clara conciencia de la importancia del espacio escolar, del clima de la institución y de las

relaciones que establecían los directivos, sobre la práctica docente. Aprovechando que visitaba México, me entrevisté con Juan Carlos Tedesco que en esa época dirigía la OREALC-UNESCO. Él también veía que la gestión iba a ocupar las carteleras en los siguientes años, y me sugirió que hiciéramos un evento reuniendo especialistas, y posteriormente se publicarían las memorias, si valían la pena. De inmediato nos pusimos a la obra y decidimos con Justa que el evento trataría los problemas de “La Gestión Pedagógica” para diferenciarlo del enfoque de *management*, es decir de la perspectiva dominante en la bibliografía de origen norteamericano. Y para centrar la cuestión en la labor pedagógica de los directivos que estaba, en nuestros países, muy replegada hacia lo administrativo. Por otra parte, entendíamos que la gestión debía concebirse como una tarea colectiva y participativa, que involucrase a todo el personal de cada escuela, y no como una tarea exclusiva de los directivos.

Supimos también que el tema era discutido en Francia, donde se había publicado “*L’ESTABLISSEMENT. Politique nationale o stratégie locale*” en 1989. Este libro contiene aportaciones de autores como Eugene Enriquez (*Autorité et pouvoir dans les établissements d’enseignement*), Bertrand Girod de L’Ain (*Le central, le local et l’établissement*), Daniel Hameline (*Le zèle, la discipline et l’assurance*), Anne Querrien (*Parents et autres adultes partenaires*), Jean Louis Derouet (*L’évaluation des établissements scolaires dans un contexte de renégociation des équivalences nationales*), etc. Como es habitual en Francia se trataba de reflejar la polémica tal cual se produjo, sin pelos en la lengua y en ese sentido es una obra colectiva muy esclarecedora, además que en Francia la tradición dominante es lo central omnipresente, con una muy fuerte capacitación de los docentes y un grado de homogenización entre los establecimientos muy diferente a los de nuestros países. Sin embargo, la omnipresencia de lo central sí es un rasgo que nuestros países compartían, por lo que era una aportación que había que ponderar.

También en 1989 Paidós /Ministerio de Educación y Ciencia español publicó el notable libro del inglés Stephen J. Ball, *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Dice la prologuista catalana Mercè Box i Navarro:

“Los estudios realizados hasta ahora sobre la organización escolar se han basado principalmente en la aplicación de una normativa legal a través de estructuras organizativas que reflejan los intereses y las necesidades particulares de los administradores, más que de los profesores y demás miembros de la comunidad educativa. En cambio la ‘micropolítica’ como dice Eric Hoyle, pone el énfasis en las estrategias por las que los individuos y grupos en contextos organizativos intentan utilizar sus recursos de autoridad e influencia para alcanzar sus intereses”.

Cómo es fácil advertirlo, este libro fue una fuente de muchas ideas para el tratamiento del tema, sobre todo para reforzar la consideración de cómo son y funcionan los procesos reales. Es decir, para un acercamiento de investigación.

Por fin, el evento se organizó y se realizó como un Seminario Internacional *“La gestión pedagógica de los planteles escolares: prácticas, problemas y perspectivas analíticas”* los días 3, 4 y 5 de junio de 1991 en México y en 1992 la OREALC publicó en Chile las memorias con el título de *“La gestión pedagógica de la escuela”*.⁶

En la misma época Graciela Frigerio, Margarita Poggi y Guillermina Tiramonti (con la colaboración de Inés Aguerrondo) publicaban en Argentina *Las instituciones educativas. Cara y seca. Elementos para su comprensión. Elementos para su gestión*.

En este trabajo las autoras polemizan en torno a la experiencia de Río Negro, provincia que había avanzado una reforma muy profunda del sistema educativo. Y constituía una novedad de un buen nivel de reflexión, que había que saludar.

4.

A partir de ese momento se inició una gran difusión del tema, apareciendo una serie de traducciones de libros norteamericanos, entre los cuales estaba *Reinventando la educación. Nuevas formas de gestión de las instituciones educativas* de Louis V. Gerstner Jr. et al., editado por Paidós en 1996. Éste es el más paradigmático de los libros norteamericanos pues traza el modelo que se intentaba difundir. Las primeras palabras del prólogo son más que elocuentes:

“Antes de ser director ejecutivo y presidente de IBM, durante más de veinte años tomé parte en la reforma educacional, primero en Ame-

rican Express y después en RJR Nabisco. En American Express pude establecer la National Academic Foundation con un programa que sigue siendo exitoso. Pero pasar a RJR Nabisco representó una oportunidad única: la de diseñar desde cero un importante programa educacional que incorporaba todas mis ideas sobre cómo la empresa puede ayudar a las escuelas a lograr un éxito real y duradero. Yo quería ir más allá de la asociación empresarial tradicional que mejora las escuelas al proveerles de equipos, mentores o mayores posibilidades para alumnos y maestros. Si bien estos esfuerzos generosos iluminan el panorama para algunos niños, por otra parte no cambian ‘el sistema’”.

La idea de “diseñar desde cero” da una idea de las transformaciones que impulsa el texto. Y el título ya advierte sobre lo pretencioso de su cometido: “Reinventando la educación”.

Con una visión distinta, mucho más respetuosa de las escuelas y del profesorado, se editó en 1996 la obra colectiva de Richard F. Elmore y colaboradores, *La reestructuración de las escuelas. La siguiente generación de la reforma educativa*, en el Fondo de Cultura Económica, en México.

En el prefacio dice:

“(…) En el debate sobre la reestructuración de la escuela, responsables estatales y locales, investigadores, maestros y administradores se enfrentan a diversos puntos de vista y a prescripciones en conflicto. Una tendencia de la argumentación, por ejemplo, asevera que las escuelas pueden mejorar sólo con la introducción de prácticas de enseñanza y aprendizaje basadas en el conocimiento sistemático y validado científicamente. Otro punto de vista es que las escuelas mejorarán cuando a los educadores se les den mayores oportunidades de ejercitar destreza y juicio y más control sobre las condiciones de su trabajo. Y un tercer punto de vista afirma que las escuelas deben hacerse más responsables hacia sus principales clientes —estudiantes y padres de familia— si quieren volverse más efectivas. Estos puntos de vista, y otros representados en el debate de la reestructuración, ofrecen percepciones y prescripciones contradictorias para resolver los problemas de la enseñanza estadounidense”.

Como se ve, la diferencia entre los dos libros es abismal, pues el de Gerstner presenta una visión (empresarial) de los problemas y el de Elmore presenta los términos de un debate político y académico. Está hecho para lectores que requieran comprender la coyuntura polémica mientras que el primero quiere vender la monserga empresarial apli-

cada a la escuela. Como en el proceso de difusión de la cuestión curricular, donde se difundieron libros que expresaban puntos de vista divergentes, también ocurrió lo mismo con el tema de la gestión. Aunque en el caso de los modelos de gestión, no me consta que la AID haya financiado algunos de los libros traducidos.

5.

La gestión siguió su camino triunfante acaparando significados. Desde la gestión de las instituciones educativas, hasta la gestión de los aprendizajes escolares. La gestión directiva, hasta la gestión de la convivencia. Desde la gestión del conocimiento, hasta la gestión de las capacidades. Desde la gestión de los presupuestos, hasta la gestión de las TIC en la escuela. Y se podría agregar un largo etc. Es decir, llegó en momento en que se produjo una “congestión” del campo semántico que exige un respiro reflexivo.

Muchas palabras usadas anteriormente para designar acciones diferentes como, por ejemplo, dirigir, administrar, conducir, enseñar, etc. fueron desapareciendo o disminuyendo su importancia a medida que se producía una inflación del uso de la noción de “gestión”. La noción de gestión se comenzó a cotizar muy alto en el mercado de la formación. Cotidianamente llegan a mi e-mail publicidad de diplomados, maestrías o cursos sueltos, que utilizan la palabra gestión en el título de lo que se ofrece. Y lo que se ofrece varía mucho en la calidad, a juzgar por las instituciones y organismos que están promoviendo las innumerables ofertas.

No es ningún descubrimiento, pero el uso de la palabra gestión está de moda.

Es una consecuencia colateral del gusto por las “panaceas”. Nicholas Burbules y Thomas Callister dicen en relación a las computadoras:

“Un modo de concebir las cuestiones tecnológicas podría llamarse el del <Ordenador como panacea>: según esta perspectiva, las nuevas tecnologías traen consigo posibilidades intrínsecas capaces de revolucionar la educación, y bastaría con liberar este potencial para que se resolvieran muchos problemas de la escuela. (...)

Por otra parte, la proclamación de panaceas no es sólo un artilugio del mercado: es también un mantra con el cual la escena educativa está muy familiarizada desde hace mucho tiempo. La historia de la educación de

los Estados Unidos, por ejemplo, podría trazarse siguiendo la sucesión de innovaciones técnicas, de trucos pedagógicos, de reformas, todo ello en busca de la Mejor Manera de Enseñar o de la Nueva Cosa que ayude a los maestros a superar el carácter fundamentalmente imperfecto e indeterminado del proceso de enseñanza” (pp. 24 y 25).

Este gusto por las panaceas, típico de nuestros países, se construye sobre la base de un sentimiento de urgencia que habitualmente tienen los maestros y directivos que son sometidos de múltiples formas a la presión del “estar al día”, y que contrasta con los magros y contradictorios resultados de su accionar cotidiano. Más en estos tiempos, en que la incertidumbre es radical.

Desde que los programas de formación tienen éxito de concurrencia, se ha constituido una “casta dorada” de “portadores de buenas nuevas” que descargan sobre los asistentes lo más capitalizable que se escribe en el mundo de los académicos. Hay temas y autores predilectos que garantizan una *performance* muy adecuada a los públicos de los eventos de formación. La gestión es una de las temáticas estelares desde principios y sobre todo a mediados de los años noventa y se ha mantenido en los diez primeros años del siglo XXI. Está constituida por una serie de textos y cuestiones que han hecho mella en los discursos de los funcionarios que conforman la “*intelligentzia*” de nuestros sistemas educativos. Y que demandan que todos los miembros de la tribu hablen la misma lengua. Por lo menos, que la comprendan al punto de dar curso a los temas preferidos.

6.

Veamos cómo algunos autores argentinos definen el campo de la gestión. En el bello e interesante libro de Pilar Pozner de Weinberg, *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*, Aique, Buenos Aires, 2000, quinta edición, primera reimpresión, luego de abogar por la gestión de base local, como la posibilidad de encontrar respuestas adecuadas a los desafíos que sufre la escuela, dice:

“Esta propuesta no debería ser entendida como la postulación de que cada escuela puede hacer lo que quiera; lo que sí plantea es que resulta imposible seguir conduciendo y administrando escuelas como si todas atendieran a poblaciones homogéneas o presentaran los mismos proble-

mas. Esta forma de tratamiento no ha sido productiva ni para la escuela, ni para sus directivos; y mucho menos para la sociedad. La crisis tal vez radique en que el paradigma organizacional vigente no permitió la creación de una gestión escolar que diera respuesta a los desafíos del contexto situacional de cada institución escolar.

La escuela puede llegar a ser una UNIDAD EDUCATIVA en la medida en que las transformaciones en el interior del sistema educativo se traduzcan en que la escuela tenga mayor poder de decisión sobre el desarrollo de una tarea educativa de calidad en su comunidad educativa. La escuela, no siendo un subsistema o sucursal del sistema central tiene que construir una nueva forma de concretar la educación y una nueva modalidad de organización. Precisaré recuperar su intencionalidad educativa y situar a docentes, profesores, alumnos y padres como reales protagonistas –y no simples recursos– del quehacer institucional.

Dicho de otra manera, la posibilidad de reconstruir y recuperar el sentido y el valor de la vida institucional, demanda un estilo de gestión diferente, que pueda recrear otra manera de hacer escuela y que permita generar aprendizajes potentes para todos los alumnos. Esta nueva modalidad de conducción institucional la denominamos GESTIÓN ESCOLAR.

La GESTIÓN ESCOLAR puede ser entendida como el conjunto de acciones, articuladas entre sí, que emprende el equipo directivo en una escuela, para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en y con la comunidad educativa” (p. 8).

La imagen de lo que significó el sistema de regulación centralizado es muy parcial, haciéndolo responsable de la pérdida, o el desdibujamiento de las funciones sustantivas de las escuelas. Además de que la centralización no es producto de un capricho de determinados funcionarios, sino que se enlaza con factores muy profundos como la existencia dominante de la iglesia católica en la historia nacional, y la necesidad consiguiente de contar con un Estado fuerte que suplantase al poder enorme y centralista que caracterizaba y caracteriza a la iglesia católica, en el curso de la laicización del sistema educativo. Proceso que se produjo en términos muy diferentes en los países de hegemonía protestante, en los que luego de muchos años de confrontación, aceptaron la convivencia de los credos con un espíritu pluralista. Y donde la intervención del Estado era mucho más débil porque la sociedad civil siempre participó en las administraciones locales y especialmente en los asuntos escolares. Éste es todo un tema que

se debe discutir en profundidad y que excede el propósito de estas “Recapitulaciones”.

Por otro lado, reservar el nombre de gestión escolar a las prácticas que se ajusten a las características de la propuesta del texto, puede resultar simpático, pero es un tanto improcedente.

En el libro *Conduciendo la escuela. Manual de gestión directiva y evaluación institucional*, de Delia Azzerboni y Ruth Harf, las autoras dicen que:

“Actualmente se discute acerca de la nominación más adecuada para identificar al directivo: ¿conduce, dirige o gestiona? ¿Una, otra o todas? Ésta puede llegar a ser una discusión totalmente estéril porque más que debatir la actividad de un directivo, lo que se pone en juego son diversas concepciones teóricas (provenientes del campo de la psicología, la sociología, la administración de empresas, las ciencias políticas, la pedagogía, etc.) discusión ésta que va más allá de las necesidades concretas de un directivo. Nuestra propuesta siempre es sumar y no hacer elecciones sin sentido. Incluso, el directivo en la institución hace mucho más que conducir, dirigir y/o gestionar. Consideramos que estos términos muchas veces no definen funciones diferentes sino que son diferentes modos de comprender una tarea de características pluridimensionales” (p. 33).

En la página siguiente, sin embargo, eligen:

“El concepto de ‘gestión educativa’, sin que por ello necesariamente nos adscribamos a una concepción ‘gerencial’ de la conducción educativa, puede sernos de utilidad para comprender los aspectos más dinámicos de la conducción. Gestión hace referencia a procesos: permite analizar la toma de decisiones, la conformación de equipos, la delegación, la negociación, la distribución de espacios, tiempos, responsabilidades” (p. 34).

Más adelante dicen que:

“La gestión institucional implica procesos formales, es decir, aquellos que se orientan a la concreción de acciones formuladas y planificadas, y también acciones que, en el ejercicio de la autoridad, aluden a procesos no tan racionales ni fácilmente cuantificables, sino que se refieren a actitudes y modos de comportamiento que inciden en los procesos afectivos de los integrantes de la organización (...) La heterogeneidad de los actores institucionales, sin duda, es un elemento facilitador para que en circunstancias como las descritas, en las que el equipo de conducción emplea técnicas sutiles –inconcientes o no– de desaliento, surjan líderes informales que componen el conjunto de miembros de la institución. Muchas veces, estos líderes emer-

gentes no se sostienen en el saber y en su 'expertez' sino en la continencia afectiva de sus colegas y en la capacidad para manipular en pos de sus propios intereses. Esto produce el resquebrajamiento organizacional y la no obtención de resultados de calidad esperados" (p.35).

La cuestión de los elementos “no tan racionales” que forman parte de la vida institucional es demasiado importante para la cuestión de la gestión. La institución escolar es un terreno donde los sujetos se despliegan plenamente. No pueden despojarse de sus atributos personales, ni de sus fantasías ni de sus fantasmas, y por lo tanto se debe entender su forma de actuar como expresión de sus personalidades e intereses individuales o grupales. Esto está muy bien mostrado en el estupendo libro citado de Ball y en los trabajos de Lidia Fernández en Buenos Aires y de Eduardo Remedi en México. No vale la pena ahondar en ello. Simplemente decir que si se asocia el tema de la gestión a la acción directiva, buscando racionalizar los fundamentos de la conducción a través de discursos que persigan el mejoramiento del desempeño del directivo, en todos los casos surgirá la cuestión de los límites.

Aun en los casos en que se desbloquee la asociación entre directivos y gestión, tomando a la gestión como un proceso colectivo, el riesgo de racionalización estará presente.

Ni el discurso normativo de la gestión, propio del libro de Pozner, ni el de Delia Azzerboni y Ruth Harf, están exentos del problema.

La conceptualización que se hace para los directivos o los que aspiran serlo, siempre deberá optar por un tratamiento de las subjetividades de los actores, en primer lugar de los propios directivos, proclives a tomarse muy en serio en la labor de dirigir, y la recuperación de las experiencias pasadas, porque no es cierto que no haya obras encomiables bajo los esquemas centralizados.

De nada servirá trazar un cerco racionalizador, un manto que no podrá más que encubrir las asperezas y accidentes de una realidad cada vez más complicada y difícil.

Y menos utilizando argumentos inoportunos, por decir algo, como los que se esgrimen en uno de los párrafos citados, del libro de Azzerboni y Harf en donde se atribuyen una comprensión de las necesidades de sus clientes: “discusión ésta que va más allá de las necesi-

dades concretas de un directivo”. O peor, dando argumentos proclives a las paranoias (harto frecuentes) de los directivos cuando aluden a la existencia de líderes informales: “Muchas veces, estos líderes emergentes no se sostienen en el saber y en su ‘expertez’ sino en la continencia afectiva de sus colegas y en la capacidad para manipular en pos de sus propios intereses. Esto produce el resquebrajamiento organizacional y la no obtención de resultados de calidad esperados”.

Siempre será mejor no perder la perspectiva que señala que:

“La gestión de las instituciones educativas con la complejidad de interacciones, conflictos e incertidumbre, va más allá de la racionalidad científica; implica una diversidad de posibles caminos. Mintzberg (en Pérez Gómez, 1998) explica que la base para decidir el curso de una acción de gestión no es la evaluación racional de los datos, sino la combinación de datos, rumores, conjeturas e intuiciones que difícilmente se pueden formalizar de manera racional” (Sañudo, 2001).

Además de que el modo de gestión descentralizado o de base local, promovido a nivel mundial por los organismos de difusión norteamericanos, se ha visto mermado por diversas formas de control por parte del Estado o asociaciones profesionales privadas como son el Core Currículum que se instauró en el Reino Unido en tiempos de Margaret Thatcher, las pautas curriculares que se desarrollaron en los Estados Unidos de un tiempo a esta parte, las evaluaciones nacionales o internacionales que azotan a las escuelas con una frecuencia insólita, etc.

La globalización y las consiguientes medidas universalizadoras, en realidad de competencia en el mercado educativo mundial, han flagelado las bases de la gestión local y han ampliado los requisitos centralizados para el funcionamiento de las Universidades, en primer lugar, y de las escuelas de los niveles básicos en segundo lugar. Lo viable, hoy parece ser la mezcla de elementos característicos de ambos modelos.

Para finalizar, quiero citar a Ball quien inicia el final de su libro (*Las Conclusiones*) con las siguientes palabras:

“El mensaje básico de este intento de analizar y elaborar una teoría de la organización escolar es, en parte, contradictorio. Primero he tratado de señalar las bases conflictivas de la escuela como organización. Segundo, y de manera concomitante, he tratado de mostrar que el control de las organizaciones escolares, centrado principalmente en la posición y el rol del director,

se relaciona de modo significativo con el término dominio (la eliminación o prevención del conflicto). Así el dominio tiene como finalidad lograr y mantener definiciones particulares de la escuela contra definiciones alternativas y categóricas. El proceso que liga estas dos facetas básicas de la vida organizativa –el conflicto y el dominio– es la micropolítica.”(p. 270)

Y ésta es la esencia de la gestión. Más nos vale dejar abierto el problema y hacer el esfuerzo de comprenderlo pues está cargado de poder, de conflictos y también de mucha incertidumbre.

Recibido el 10 de abril de 2009 / Aceptado el 23 de abril de 2009

Resumen

A partir de la remembranza de cómo se fue acercando a la comprensión de la problemática de la gestión, partiendo del problema del currículo, el autor plantea un conjunto de reflexiones que atañen a la bibliografía traducida y posteriormente producida en nuestros países, y argumenta acerca de la “congestión” que se aprecia con la inflación del campo semántico, producto de la moda que rodea al uso de la noción de gestión. Señala algunos temas que se deberían discutir, por ejemplo el origen del modo de gestión centralizado, y el riesgo de racionalización que impregna a todo el campo.

Palabras clave:

Currículo. Gestión. Centralismo. Descentralización. Racionalización.

Abstract

Starting from the recollection of how we got closer to the understanding of the question of school administration (and organization), beginning from the curriculum, the author proposes related reflections about the translated bibliography in the field, later produced in our own countries, and poses arguments about the “incongestion” that occurs with the “swelling” of the semantics involved, product of a fad that surrounds the use of the idea of school administration. The author points out topics that should be discussed, for example the origin of the mode of centralized administration, and the risk of rationalization that permeates the whole field.

Key words:

Curriculum. Administration. Centralism. Decentralization. Rationalization.

Notas

¹ Se cursaban Medicina, Odontología, Enfermería, Biología y Psicología. Actualmente se agregó la carrera de Optometría.

² En la UNAM se ofrecen las carreras en las tradicionales facultades y se repiten en las unidades desconcentradas, como la ENEPI. Pero es posible encontrar carreras que otorgan

el mismo título con planes de estudio diferentes. Sin embargo, cada plan de estudio debe ser acordado por el consejo universitario, lo cual implica un engorroso proceso de negociación. Por eso la necesidad de una vez aprobado un cambio, dejarlo como quedó y no removerlo con nuevas propuestas durante un período suficientemente largo de tiempo.

³ La tesis fue presentada en 1986 en la Université René Descartes (Paris V) y años después publicada parcialmente como “La ideología del Discurso Curricular” en una edición conjunta de la Universidad Autónoma de Sinaloa y la Universidad Nacional Autónoma de México, 1997.

⁴ Precisamente mi tesis doctoral está dedicada a mostrar el carácter ideológico de los discursos curriculares. Ideológicos porque se hacen pasar por científicos cuando en realidad están impregnados de las prácticas sociales, sus visiones del mundo y de valores que distan mucho de ser universales. Ver también las obras de Ángel Díaz Barriga, Eduardo Remedi, Roberto Follari, Alicia de Alba, o las de autores norteamericanos como Michael Appel, Henry Giroux, etc.

⁵ Fue con motivo de una invitación en 1987 de la Dirección de Enseñanza Media del Ministerio de Educación de Argentina, a participar en un programa de becarios, como profesor de un seminario sobre currículo, lo cual implicaba redactar un documento sobre las tendencias de la cuestión curricular en Latinoamérica.

⁶ Éste es un libro lleno de buenas ideas expuestas por los invitados al Seminario entre los que se destacan Juan Carlos Tedesco, José Gimeno Sacristán, Giomar Namó de Mello, Bradley Levinson, Adriana Delpiano, Alicia Carranza, Marta Teobaldo y una buena muestra de intelectuales mexicanos o residentes en México.

Bibliografía

- AECSE (1990) **L'établissement. Politique Nationale ou stratégie locale? Actes du Colloque L'Établissement d'Enseignement Général et Professionnel. Nouvelles relations avec l'environnement. Nouveaux modes d'action.** Organisé, les 21 et 22 Octobre 1989 en Sorbonne par l'Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation. Ouvrage Publié avec le concours du Ministère de l'Éducation Nationale et des Éditions Nathan. AECSE.
- AZZERBONI, D. y HARF, R. (2003) **Conduciendo la escuela. Manual de gestión directiva y evaluación institucional.** Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- BALL, S. J. (1989) **La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.** Temas de educación. Paidós/ M.E.C., Barcelona.
- BURBULES, N. C. y CALLISTER, T. A. (h) (2001) **Educación: riesgos y promesas de las Nuevas Tecnologías de la Información. Nuevas perspectivas en educación.** Granica, Barcelona.
- ELMORE, R. F. y colaboradores (1996) **La reestructuración de las escuelas. La siguiente generación de la reforma educativa.** Fondo de Cultura Económica, México D.F.
- EZPELETA, J. y FURLAN, A. (compiladores) (2000) **La gestión pedagógica de la escuela. Colección: Educación y cultura para el nuevo milenio.** Correo de la UNESCO. Ediciones UNESCO, México D.F.
- FERNANDEZ, L. M. (1993) **Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas.** Paidós, Buenos Aires.

- FRIGERIO, G.; POGGI, M.; TIRAMONTI, G. y AGUERRONDO, I. (1992) **Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su gestión.** Serie FLACSO Acción. TROQUEL Educación, Buenos Aires.
- FURLAN, A. (1996) *Currículum e institución. Cuadernos del IMCED* Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. Nº 16. Serie Pedagogía. Morelia.
- FURLAN; A. (1997) **La Ideología del Discurso Curricular.** Edición de la U.A.S. y la U.N.A.M. (Universidad Autónoma de Sinaloa y Universidad Nacional Autónoma de México), Culiacán.
- _____ y RODRÍGUEZ, A. (1995) “*Gestión y desarrollo institucional*”, en DÍAZ BARRIGA, A. (coordinador) **Procesos curriculares, institucionales y organizacionales. En la serie La investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa.** Edición del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México D.F.
- GERSTNER (Jr.), L. V.; SEMERAD, R. D.; DOYLE, D. P. y JOHNSTON, W. B. (1996) **Reinventando la educación. Nuevas formas de gestión de las instituciones educativas.** Estado y sociedad. Paidós, Barcelona.
- POZNER de Weinberg, P. (2000) **El directivo como gestor de aprendizajes escolares.** Aique, Buenos Aires.
- REMEDÍ ALLIONE, E. (Coordinador) (2004) **Instituciones Educativas. Sujetos, historia e identidades.** Plaza y Valdés Editores, México.
- SAÑUDO, L. (2001) “*La transformación de la gestión educativa. Entre el conflicto y el poder*”, en **Educación. Revista de Educación.** Nueva época Num. 16. Enero/marzo 2001 p.25.

La autonomía en la gestión como nuevo modo de regulación

Antonio Bolívar*

1. Introducción

Rediseñar la gestión burocrática de los centros escolares, heredada de la modernidad, reimaginando nuevas estructuras, capaces de hacer frente a las condiciones más complejas en un mundo globalizado y en una situación postmoderna, se está convirtiendo en una creciente necesidad. En la medida que, en nuestra actual coyuntura, se están demandando organizaciones escolares más flexibles, capaces de adaptarse a contextos sociales turbulentos y borrosos, también en las últimas décadas están surgiendo *nuevos modos de regulación* en la gestión de los establecimientos escolares. Una vez que la planificación moderna del cambio y su posterior gestión han perdido credibilidad, se confía en movilizar la capacidad interna de cambio para regenerar internamente la mejora de la educación. En lugar de estrategias burocráticas, verticales o racionales del cambio, se pretende favorecer la emergencia de dinámicas *laterales y autónomas* de mejora, que puedan devolver el protagonismo a los agentes y –por ello mismo– pudieran tener un mayor grado de permanencia.

Uno de los modos privilegiados de “gobernanza” de la educación en las últimas décadas ha sido la descentralización, gestión basada en la escuela (*school based management*) o incremento de autonomía escolar. Diversas lógicas y razones han contribuido a este movimiento: a) argumentos políticos de que un gobierno más cercano puede hacer a los centros educativos más responsables a las demandas e intereses de la ciudadanía (en otros casos, clientela); b) perspectivas mercantilistas de romper con estructuras burocráticas (monopolios protegidos) que impiden la competencia, como motor de la mejora y eficiencia; c) crisis de legitimidad del Estado del Bienestar (menor financiación pública, neoliberalismo, globalización o

* Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Granada, España.
e-mail: abolivar@ugr.es

individualización); y d) argumentos propiamente pedagógicos sobre facilitar la adaptación del currículum o incrementar el compromiso e implicación del profesorado. En cualquier caso, hay una coincidencia en que la autonomía puede ser un medio e incentivo para movilizar a los actores educativos y sociales, dinamizando el funcionamiento de las instituciones públicas, por medio de una identidad institucional en torno a objetivos comunes, que den una cohesión a la acción educativa de las escuelas.

Diversos factores confluyentes (incremento de autonomía, conflictos con las evaluaciones externas, las demandas de “libre elección” de escuelas, el consecuente incremento de diversidad de ofertas, la erosión de la autonomía docente, búsqueda de equilibrio entre descentralización-centralización, etc.) han provocado lo que podemos llamar un régimen de “*regulación postburocrática*” de la educación, con diversos grados y variantes según el tiempo y el lugar. Según un amplio proyecto de investigación (“*Reguleducnetwork*”), llevado a cabo en varios países europeos, aparecen signos de este cambio de regulación (Maroy, 2006, 2008; Barroso, 2006). Por su parte, según un informe reciente de la red de información sobre educación en Europa (Eurydice, 2008), en la década de los noventa la autonomía escolar se ha generalizado en el conjunto de treinta países analizados, junto a mecanismos diversos de rendimiento de cuentas. No siendo la autonomía escolar una tradición europea, los centros escolares han ido incrementando su responsabilidad y capacidad de decisión, normalmente por delegación descendente (“*top-down*”) del nivel central.

Entre esos otros modos posburocráticos de gobernanza de la educación, como la otra cara de la autonomía escolar, está la regulación por mecanismos de “*cuasi-mercado*”, dentro de la “nueva gerencia pública” (Hood, 1995), que introduce la competencia entre centros, a elección por las familias, incluso en países alejados de estas regulaciones como España (Olmedo y Andrada, 2008). Esta regulación por el mercado ha tenido su reflejo en las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica, particularmente en Chile (Gajardo y Puryear, 2003; López Guerra y Flores, 2006). Una gran parte de las reformas educativas de los 90 en América Latina fueron realizadas bajo una crítica a la ineficacia del Estado central y la gestión pública, por lo que se abogaba por una descentralización en

educación a las diferentes instancias gubernamentales, minimizando la responsabilidad del Estado en educación (Krawczyk y Vieira, 2007).

Por otro lado, con la creciente ola de rendimiento de cuentas (*accountability*), como forma de otorgar autonomía en la gestión, contrarrestada por el incremento de los controles de resultados, el Estado adquiere un papel evaluador, en algunos casos al servicio de los mecanismos de mercado, como cuando se publican los *rankings* entre escuelas (Whitty, Power y Halpin, 1999). Presión de clientes o presión por resultados rompen con la lógica burocrática, ahora –de acuerdo con una racionalidad instrumental– en función de una eficacia de los servicios públicos. Estos dos modelos posburocráticos podemos decir que, actualmente, son transnacionales, aun cuando sean contextualizados e hibridados según los factores políticos o culturales de cada país (Maroy, 2009).

La autonomía de las escuelas se enmarca en un proceso más amplio de reconfiguración de los modos de regulación de las políticas educativas. La cuestión última que planteamos en este trabajo es si, de hecho, estamos pasando de una reglamentación de la educación (con un control *a priori* y nula preocupación por los resultados) por un *nuevo modo de regulación*: una mayor autonomía para el desarrollo de los procesos y, a cambio, un creciente y rígido control de la eficacia y eficiencia en los resultados. Por eso mismo, comenta Barroso (2006), en lugar de un Estado reglamentador, se debe empezar a hablar de un Estado “regulador”. A la vez, como especificamos después, si entendemos la regulación del sistema educativo como una “sistema de regulaciones”, se precisa tener en cuenta múltiples instancias que median, traducen e interactúan en los flujos reguladores. Si es progresista apoyar mayores cotas de autonomía de las organizaciones escolares, también una mayor descentralización y refuerzo de autonomía de la escuela, si no se inserta en un marco de defensa de la escuela pública, puede dar lugar a la fragmentación o polarización (pública/privada) del servicio educativo.

2. La autonomía como discurso y nuevas formas de regulación

De una u otra forma, la autonomía de los centros escolares, en prácticas y discursos renovados, insertos en lo que Luc Boltanski y Ève Chiapello

(2002) han llamado el “nuevo espíritu del capitalismo”, continúa estando a la orden del día. Es, además, una de las cuestiones más necesitadas de clarificación, por mezclarse distintas ideologías, presentar varios rostros y recubrir, bajo un mismo campo, políticas e intenciones opuestas. En especial, es objeto de discusión en la educación de la ciudadanía cómo conjugar los principios de libertad de educación (a menudo asociada a una lógica de eficacia) y de equidad educativa (unida al principio de justicia). En los discursos actuales de las políticas educativas occidentales la lógica de autonomía está cediendo paso al rendimiento de cuentas, la participación para hacer proyectos educativos propios a su subordinación a la lógica de la eficacia y la elección de centros educativos, lo local a lo nacional. Así, de un medio para potenciar los procesos de desarrollo de los centros, la autonomía está quedando subordinada al control de los productos conseguidos (evaluación externa de resultados). Se incrementa la autonomía, pero se recentraliza por el rendimiento de cuentas a la administración educativa o a la clientela. De este modo, lo que empezó siendo un medio para articular las comunidades locales, coordinar e implicar a los agentes en la mejora de la educación, está siendo redefinido, cuando no subvertido, mediante nuevos dispositivos recentralizadores.

Clarificando inicialmente la cuestión, cuando hablamos de “autonomía” de la escuela lo hacemos de forma derivada (ampliación progresiva, no total, de espacios de decisión); pues, en sentido fuerte (jurídico), no cabía pensar en centros escolares que, de modo independiente, se dieran sus propias normas (“auto-nomos”), lo que exigiría que fueran personas jurídicas de derecho público. La autonomía es siempre relativa, pudiéndose hablar de mayor o menor autonomía, nunca –en el caso de los centros educativos– de autonomía total. Además, se debe distinguir la “autonomía”, como capacidad de los agentes educativos –centros, profesores, alumnos y familias– para tomar decisiones propias, de la “descentralización”, como distribución territorial del poder o transferencia de competencias en educación. Todo ello hace preciso distinguir, al menos, tres dimensiones analíticas (Cribb y Gerwitz, 2008): el *loci y modos de autonomía* (quiénes son los agentes y cómo ejercen su acción), los *dominios de autonomía y control* (cuáles son las esferas sobre las que puede ser ejercida la autonomía o control) y *modos de con-*

trol (las formas generales y mecanismos específicos por los que se regula la autonomía, los agentes de control y cómo este se ejerce).

Como término que arrastra una ambigüedad constitutiva, es preciso inscribirlo tanto en la lógica propiamente pedagógica, como en las matrices ideológicas de los discursos que la proclaman. Singularmente, es preciso cuestionar la inicial seducción que despierta, mostrando su función política en la regulación del servicio educativo. Además, no basta decretarla, pues no preexiste a la acción de los sujetos, sino que es asunto de crear las condiciones para que cada escuela pueda, en un largo proceso, “construir” organizativamente su autonomía. Tanto la autonomía como la descentralización son fenómenos siempre graduales, por lo que manifiestan una heterogeneidad en las formas y prácticas específicas que adopta en cada país.

La autonomía como discurso despierta, de entrada, una seducción, al interpelar deseos básicos de mayor libertad, máxime en países de tradición centralista, como el nuestro. Ser más “libres” con respecto a la Administración en el puesto de trabajo, o a la hora de elegir la escuela para los hijos, es siempre bien acogido. Además, como el de la colaboración o la calidad, a los que a menudo va asociado, dentro de las nuevas formas de regulación o “gobernanza”, funciona como un *discurso moral(ista)*, apelando a que la responsabilidad del buen funcionamiento de los centros escolares depende, primariamente, de ellos mismos, induciéndolos a que sean más productivos, por lo que –al final– el fracaso o no consecución de los efectos deseados será imputado a los propios agentes. Si un control burocrático del *currículum* y enseñanza no lleva muy lejos, las apelaciones de autonomía pretenden inducir al compromiso de los agentes educativos, posibilitar la gestión y toma de decisiones más oportunas, adecuar el *currículum* a cada contexto o los métodos de enseñanza más adecuados.

Es habitual, en las leyes educativas de las últimas décadas, formular declaraciones formales sobre proclamas de autonomía. Por la ambigüedad constitutiva que arrastra el término, será preciso delimitar en cada caso la matriz ideológica a la que pertenece, así como –en una lógica propiamente pedagógica– los nuevos modos de regulación y capacidades a centros y profesores que haya podido promover. En

ésta, como en otras cuestiones, no siempre decir es hacer, pues la capacidad performativa del discurso puede ser de grado cero, como diría Roland Barthes. Dado que la autonomía es un concepto construido social y políticamente en cada establecimiento escolar, como ha defendido Barroso (1997, 2004b), las declaraciones formales de autonomía no la crean, aun cuando pueden favorecer o no su desarrollo. Será la creación de condiciones oportunas las que posibiliten, mejor o peor, capacitar a las escuelas para construir, en distintos grados de desarrollo (nunca homogéneamente), su autonomía para un mejor servicio público de la educación. De ahí la paradoja de que, mientras las administraciones han legislado y desarrollado normativa al respecto, en la práctica hay muy poca autonomía (Bolívar, 2004).

Una hipótesis sugerente de partida es que el Estado, en unos tiempos de debilidad para imponer normas, se ve forzado a recurrir al discurso de la “autonomía” para justificar su gobierno de la educación. Hans Weiler desarrolló la tesis, con amplio eco, siguiendo los análisis de Habermas sobre los problemas de legitimación en el capitalismo tardío de que, ante los problemas de legitimación de la intervención centralista del Estado en educación, la descentralización podía desempeñar el papel de un instrumento atractivo tanto para la gestión de conflictos como para obtener una legitimación compensatoria. La paradoja fundamental del Estado moderno estaría en que, para mantener el control, adopta estrategias centralizadas que le hacen perder la legitimidad y, para incrementar o compensar la legitimidad, tiene que adoptar medidas descentralizadoras que le hacen perder el control efectivo:

“Si es verdad que la descentralización representa también la atractiva expectativa de la legitimación compensatoria en un momento en el que existe una gran escasez de legitimidad, el Estado moderno tiene como gran desafío la reconciliación de estos dos objetivos opuestos: mantener en lo posible el control (centralizado) del sistema y mostrarse al mismo tiempo cuando menos comprometido con la descentralización y, por tanto, obtener las ventajas de legitimación derivadas de dicha apariencia” (Weiler, 1996:224).

La autonomía se emplea, pues, como un dispositivo de “compensación” de legitimidad del Estado moderno. Por tanto, no se trata sólo de que la autonomía haya quedado en discurso retórico, sin traducirse

debidamente a la práctica, algo común –por lo demás– a toda reforma educativa (Bolívar y Rodríguez Diéguez, 2002), sino que forma ya parte de los dispositivos mismos de construcción del discurso de las políticas educativas actuales, lo que explicaría que pueda ser utilizado –sin mayores problemas– por políticas educativas de muy distinto signo ideológico. Es una “ficción necesaria” (Barroso, 2004a), es decir, algo que debemos reclamar como necesario pero que, sin embargo, en la práctica suele quedar como una ficción.

3. Modos de regulación y lógicas de acción

El concepto de “*regulación*”, común en la literatura francesa y anglosajona sobre el tema, expresa el proceso de articulación y producción de normas o reglas de juego en una organización, orientando la conducta de los actores (Maroy y Dupriez, 2000). Puede haber una regulación normativa (o reglamentación) por parte del Estado y una regulación del propio sistema, en muchos casos a partir de la primera. De este modo, puede servir para describir dos tipos de fenómenos diferenciados, pero interdependientes, como dice Barroso (2006:12), tanto “los modos como son producidas y aplicadas las reglas que orientan la acción de los actores, como los modos como esos mismos actores se las apropian o las transforman”. En el primer caso, hay una *regulación institucional*, normativa o de control, en cuanto reglas, discursos o procedimientos de una autoridad que orienta las acciones e interacciones de los actores; mientras que en el segundo nos dirigimos a una *regulación situacional*, activa o autónoma de los que son protagonistas. Esto da lugar a entender el sistema educativo como un sistema complejo, con pluralidad de fuentes y formas de regulación, según los actores o instancias en juego.

El “control regulación” por la administración desde el “*top*”, puede interactuar con varias formas de “regulación autónomas”. Así, además de una regulación centralizada por el Estado, cabe un corporativismo del profesorado, o por los consumidores (en este caso familias) en un cuasi mercado educativo. Por eso, en sentido amplio, la regulación social designa múltiples procesos, contradictorios y a menudo conflictivos, con facto-

res entrecruzados, que orientan las conductas de los actores y definen las reglas de juego en un sistema social, político o educativo determinado.

Cuando se agota un modelo burocrático-centralizado, la regulación va más allá de la actividad pública establecida normativamente en procedimientos legislativos y sometidos a supervisión (Laegreid y Christensen, 2006). La regulación es, pues, un proceso múltiple por sus fuentes, sus mecanismos, sus objetos, pero también por la pluralidad de actores que la construyen (al nivel transnacional, nacional, local). En la práctica, como dice Barroso (2006), la regulación es siempre una multirregulación compleja, a veces conflictiva y potencialmente contradictoria. Lejos de una visión funcionalista, no siempre produce un orden, pudiendo ser fuente de tensiones y contradicciones. De acuerdo con lo anterior, los modos de regulación institucionales de un sistema educativo son el conjunto de mecanismos de orientación, de coordinación, de control de las acciones de los centros escolares, de los profesionales o de las familias en el seno del sistema educativo. Estos modos de regulación, como modos de *gobernanza*, en muchos casos están estructurados por las autoridades educativas (Maroy, 2008).

El marco de la regulación, en su doble nivel (institucional y situacional), posibilita identificar y comprender las configuraciones, actores y efectos de la acción política en contextos específicos relevantes. Como explica bien Barroso en el primer capítulo (2006:41-70), la exploración de las políticas públicas de educación como acción política hace que sean cruciales las mediaciones, articulaciones y conexiones entre procesos y cursos de acción reguladores a múltiples niveles. La cuestión actual no es tanto saber cómo el Estado puede ejercer mejor su poder, sino qué poder debe ejercer (dónde, cuándo, cómo y con qué finalidades). No hay una regulación como proceso único, sino compuesto, resultado de una interacción de regulaciones o “multiregulaciones”, acentuado actualmente cuando se recompone el papel del Estado y se incrementa la autonomía de otros agentes e instancias.

Por su parte, las “lógicas de acción” en la escuela se toman aquí no referidas a algún tipo de razonamiento explícito o a una estructuración del discurso, sino a una coherencia implícita entre una serie de prácticas que vienen a constituir una cierta instancia. Como tales son consistencias

derivadas, *a posteriori*, de la observación de prácticas y decisiones en las instituciones escolares en relación con diversos aspectos de su funcionamiento. Esta lógica de acción puede aparecer en las decisiones externas o prácticas de la escuela como en las decisiones o prácticas internas. Se puede de este modo analizar las similitudes y diferencias que presentan sistemas educativos según las lógicas de acción dominantes (Ball y Maroy, 2009).

Dentro de este marco regulador, la creciente descentralización y autonomía a los centros educativos responde a distintas lógicas de acción para, en unos casos, recentralizar la autonomía mediante un rendimiento de cuentas, en otros cederlo a los padres de alumnos, mediante elección de escuela. En una combinación conjunta, como en el caso inglés, hay un rendimiento público de cuentas para ponerlo a disposición como criterio de la elección de escuelas por las familias (Whitty, Power y Halpin, 1999).

Maroy (2009) describe, a partir de un amplio proyecto de investigación desarrollado en varios países europeos, cómo los modos institucionales de los sistemas educativos en dichos países, a pesar de sus diferencias en su organización, presentan cinco tendencias comunes: autonomía creciente de los centros escolares; búsqueda de un punto de equilibrio entre centralización y descentralización; predominio de la evaluación externa de las escuelas y del sistema educativo; promoción de la libre elección de escuelas por las familias; y una voluntad clara de diversificar la oferta escolar. Si los mecanismos del mercado aumentan, también el Estado tiende a convertirse en una instancia evaluadora de resultados. A la regulación de la autoridad pública por normas, se suma hoy la regulación del mercado, en frecuentes relaciones de competencia intercentros; y la propia regulación desempeñada por las comunidades locales.

En fin, las regulaciones habituales se han transformado, complicándose con niveles cruzados de acción y con mecanismos posburocráticos de regulación. La regulación pública habitual (a nivel central, local, o intermedio) entra en conjunción con las nuevas fuentes (“cuasi-mercado” y regulación interna de las escuelas). De este modo, lo que sucede en una escuela está fuertemente condicionado, además de por las regulaciones nacionales, por los procesos de interdependencia competitiva con otros centros escolares. Los efectos de esta competición entre escuelas son el refuerzo de la segregación académica, en

particular acentuar la “guetización” de las escuelas, que ya se encuentra en una situación de segregación, cuando sus mejores alumnos buscan otros establecimientos escolares más atractivos.

Los modos diferentes de regulación, normalmente, se combinan en los contextos urbanos de escolarización (el proyecto europeo estudió los casos de las ciudades de Budapest, Charleroi, Lille, Lisboa, Londres y región parisina). En este caso, se trata de estudiar el modo en el que éstos evolucionan bajo la influencia de las políticas educativas nacionales, así como en relación con las evoluciones sociales locales o globales. La manera en que afectan estos cambios al funcionamiento y las lógicas de acción de los centros situados en estos espacios contribuye, de forma indirecta, a reconstruir los procesos locales de producción y de reproducción de las desigualdades sociales con respecto a la escuela (Ball y Maroy, 2009).

Revisando lo que ha sucedido con los nuevos discursos sobre la autonomía, observamos que, en lugar de haber primado una lógica propiamente pedagógica, se ha quedado en un nuevo modo de gestión, que transfiere –responsabilizando– al centro escolar determinadas competencias, respondiendo –en último extremo– a una tendencia neoliberal, en un momento de crisis de los servicios públicos (Duru-Bellat y Meuret, 2001). En lugar de haber sido un medio para potenciar la apropiación (cogestión) de la educación por sus respectivas comunidades, en las mejores realizaciones, se ha quedado –más bien– un medio para que los centros pudieran ofrecer diferentes proyectos educativos a elegir por los potenciales clientes. De este modo, la hegemonía que el discurso sobre la autonomía ha tenido en las pasadas décadas, está cediendo su lugar al rendimiento de cuentas, evaluación por resultados o competencia intercentros (Ranson, 2003; Elmore, 2003). Vaciados o agotados los efectos del discurso de la autonomía o de la gestión basada en la escuela, son otros aires de eficacia, rendimiento o calidad los que recorren las políticas educativas occidentales.

En su momento (Bolívar, 1995) propuse acudir, en un sentido particular, al término foucaultiano de “práctica discursiva” para comprender el tema. Habría, así, determinadas reglas y condiciones materiales que hacen posible elaborar el discurso sobre la autonomía por políticas educativas con bases ideológicas dispares. Más que explicar,

entonces, los discursos de la autonomía por relación a objetos materializados, se trata de “definir estos objetos refiriéndolos al conjunto de reglas que permiten formarlos como objetos de un discurso [...], como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan” (Foucault, 1970:78-81). Tales prácticas discursivas producen el objeto acerca del que hablan, fijando un “régimen de verdad” que hace funcionar un tipo de discurso, con unos procedimientos y sistemas de poder que lo generan y sostienen, a la vez que induce y prorroga otros efectos de poder. Cual nueva “jaula de hierro” weberiana se trata, pues, de un nuevo dispositivo, al final de la modernidad, para la gobernanación de la educación. Una práctica discursiva se configura, así, como una retórica política al crear expectativas que, luego, en la práctica no generan los cambios esperados; por un conjunto de estrategias y tácticas que transitoriamente –al menos– contribuyen, de este modo, a dar credibilidad a las reformas (Popkewitz, 1994).

Por lo demás, así como los actores educativos hacen su propia reconstrucción práctica de la autonomía, sus voces operan –a su modo– la “deconstrucción” de los discursos sobre la autonomía y descentralización (Morgado, 2000; Pereyra, 2002), en los espacios propios de construcción, como son las aulas y los centros. En unas entrevistas, un profesor la deconstruye de este modo: “*la autonomía de los centros está en leyes, está en papeles, pero en la realidad, ciertamente, no existe*”. Por su parte, nos dice un director:

“la normativa y la Administración dejan muy poco margen de actuación al director, le dan muchas cosas atadas desde arriba, desde los horarios, los cupos de profesores, el funcionamiento del centro, una serie de cuestiones. La pequeña autonomía que actualmente le queda, no tiene una valoración sistemática. [...] Le viene todo marcado o dado, no tiene ninguna autonomía; al carecer de autonomía en los centros, el poder que tienen es bastante limitado”.

4. Tensiones y dilemas de la autonomía escolar

Una política educativa fuertemente centralista de prescribir y gestionar cambios, al tiempo que desprofesionaliza al personal docen-

te, lleva poco lejos, al impedir la emergencia de procesos generadores de innovaciones. De ahí que las declaraciones de autonomía han presentado un *rostro positivo* de tomar el establecimiento escolar como la base de la mejora, posibilitar la toma de decisiones por los propios agentes, aumentar la participación de padres y profesores, al tiempo que incardinarse en el medio y contexto cultural o –incluso– incrementar la eficacia en la gestión de los centros públicos (Bolívar, 2005). Sin embargo, en nuestra actual coyuntura social, la legítima aspiración al autogobierno de las instituciones escolares, mezclada con la tendencia neoconservadora a retraer la acción pública para cederla a mecanismos de mercado y competencia entre los centros escolares, puede dar lugar a diferenciar institucionalmente la oferta pública de educación (Smyth, 2001; Narodowski *et al.*, 2002).

En el fondo, el asunto es cómo organizar el funcionamiento de las instituciones escolares para provocar la mejora escolar, meta irrenunciable de cualquier sistema educativo. Nos encontramos con el dilema de actuar por *regulación y presión normativa* (falta de autonomía) o dando mayores grados de autonomía que, por un lado, puedan provocar el compromiso e *implicación interna* y, por otro, el rendimiento de cuentas. Si bien sabemos que una política *intensificadora* puede inhibir los esfuerzos de mejora del profesorado y del centro, perdiendo el potencial de sinergia que debía tener; tampoco cabe confiar sin más en las iniciativas y procesos de todo el profesorado (Bolívar, 2008). Esto último, si bien debe ser potenciado por las instancias centrales, no puede ser presupuesto. La autonomía suele tener –en contrapartida– un control por resultados (ya sea rendimiento de cuentas público o por la elección y preferencia de los clientes).

4.1 La autonomía escolar: entre el mercado y la mejora interna

El incremento de autonomía de las escuelas no es sólo una medida técnica de racionalización o modernización de la gestión escolar; más prioritariamente, es una medida política, que se inscribe en un campo más amplio de una “nueva gestión pública” de la educación. Por eso, la autonomía de las organizaciones escolares tiene dos lógicas de acción distintas que la guían:

- a) *Orientación neo-liberal*: discursos y prácticas que conducen a transferir a la escuela modos de gestión privados. Así, en la última década han proliferado numerosos modelos posburocráticos, que se transfieren de la gestión privada a las políticas públicas, a los que se ha dado en llamar *nueva gestión pública* (“*new public management*”);
- b) *Orientación pedagógica*: aquellos otros que pretenden potenciar la capacidad de las escuelas para desarrollarse y responder mejor a las demandas de su entorno. A las motivaciones de incrementar la eficacia se unen, desde otra lógica, los motivos de reprofesionalización del cuerpo docente así como una democratización de la toma de decisiones.

Algunas de las revisiones realizadas en los últimos años sobre lo que ha dado de sí la gestión basada en la escuela han puesto de manifiesto (Leithwood y Menzies, 1998; Fullan y Watson, 2000) cómo, en altos porcentajes, no se han encontrado impactos medianamente significativos en el aprendizaje de los alumnos. En muchos casos ha quedado como una forma de delegación administrativa o curricular a la dirección de la escuela. Usada como medio para implementar más eficazmente determinadas reformas tomadas a nivel central, no ha logrado incrementar por sí misma la calidad educativa, al no haber incidido en la propia cultura organizativa escolar. Si la adopción de un sistema de decisiones basado en la escuela puede ser una condición necesaria para iniciar un proceso de mejora, no es suficiente para ofrecer más altos niveles de aprendizaje para todos. A menos que la gestión autónoma se dirija a la mejora de la enseñanza y de los niveles de aprendizaje de los alumnos, unida a configurar el establecimiento escolar con una cultura de investigación y mejora de lo que se hace, la descentralización o autonomía de las escuelas tendrá pocos efectos en la mejora (Hopkins, 2008).

Por otro, no basta una autonomía, como incremento de la capacidad de toma de decisiones a nivel de escuela, para implicar a los agentes en la toma de decisiones, en el compromiso colectivo y en el aprendizaje de la organización. Es una expectativa poco realista creer que la descentralización provoque por sí misma una mejora institucional de la acción educativa. Calhoun y Joyce (1998:1293) calculan que “sólo un diez por ciento de las escuelas han tenido capacidad para generar iniciativas que hayan cambiado sustantivamente las dimensiones

curricular, instructiva y tecnológica de la escuela”. Transferir la mejora a las iniciativas de la propia escuela no es, pues, una panacea. Conduce poco lejos decretar una autonomía, sin poner los medios para que puedan construir su autonomía.

4.2. Nuevo papel de la política educativa para apoyar la autonomía

Por eso, potenciar la construcción de proyectos educativos institucionales no supone que la política educativa no tenga un papel clave que jugar estimulando las dinámicas endógenas de cada escuela, ya sea mediante proyectos-contrato de autonomía, ya –sobre todo– por su apoyo decidido para que cada escuela construya su propia capacidad de desarrollo y mejora. En consecuencia, prácticamente, cabe entenderla como la creación de dispositivos, competencias, apoyos y medios que permitan que las instituciones escolares, en conjunción con su entorno local, puedan construir su propio espacio de desarrollo, en función de unos objetivos asumidos colegiadamente, y un proyecto –si es posible– contratado con la administración o comunidad. Sólo de este modo, el desarrollo interno de las organizaciones escolares puede ser un camino que permita reconstruir seriamente nuestros centros y educación. La autonomía también se aprende, sentencia Barroso (2004b). Además de necesitar recursos humanos y materiales, comporta una concepción de la formación e innovación centrada en la escuela, una determinada concepción de los profesores como profesionales reflexivos, que comparten conocimientos en sus contextos naturales de trabajo, y exige ir rediseñando la escuela como comunidad de aprendizaje para los alumnos, los profesores y la propia escuela como institución.

Por otra parte, la “nueva cuestión social” actualmente es que nos encontramos con una gran parte de la población que, aun con diferencias, está integrada socialmente; y, por otro, un grupo de alrededor de un tercio (dependiendo de lugares) con graves riesgos de exclusión y vulnerabilidad social. Cuando los establecimientos escolares reciben mayoritariamente a esta población también tienen riesgo de convertirse en escuelas “ghettos”. Asegurar una equidad mínima de la ciudadanía en la educación requiere la intervención activa de políticas públicas que puedan compensar la desigualdad de origen. Garantizar el derecho a la

educación a esta población significa poner los medios para que no abandonen la escolaridad obligatoria sin haber adquirido aquellas competencias básicas que le permitan integrarse en la vida social y laboral.

A su vez es difícil imaginar cómo el sistema educativo puede garantizar el *derecho de aprender para todos* o, lo que es lo mismo, una “educación democrática”, si no se fijan unas metas o estándares (por ejemplo, niveles de dominio de “competencias básicas”) a alcanzar y no hay arbitrados dispositivos para garantizar que los centros den cuentas de la educación ofrecida. Otro asunto es cómo hacerlo, para que no quede en una estrategia de amenazar a las escuelas fracasadas ni caer en una estandarización para la elección de los clientes, sino en formas que potencien la mejora con los recursos oportunos. Por eso, un factor crítico del éxito es la adecuada combinación de serias exigencias externas con dispositivos que desarrollan la capacidad interna (Bolívar, 2008; Hopkins, 2008).

Las tensiones y dilemas que atraviesan la autonomía de las escuelas son grandes: posible incremento de desigualdad entre escuelas, pérdida de homogeneidad del sistema, transferencia de regulación al mercado, etc. Desde una mirada en exceso moderna, advertía Gómez Llorente (2006), hay un riesgo de privatización encubierta, pues *“tras el principio de autonomía pueden esconderse efectos corrosivos para la escuela pública que, de forma inadvertida, se somete a intereses y modelos de conducción privados. Esta treta se produce en tres direcciones simultáneas y complementarias entre sí: la privatización del currículo, la mercantilización del sistema escolar y la gestión gerencial”* (p. 92). No obstante, del otro lado, las políticas educativas fuertemente centralizadas se han agotado políticamente en gran parte de los países, sobre todo como propuestas de cambio y mejora de la educación. En este contexto, nos vemos situados, entre favorecer y potenciar la autonomía de los centros, y velar por los potenciales peligros que amenazan su puesta en práctica.

Beck y Lau (2005) señalaban que la lógica de acción dominante en la primera modernidad era el principio dualista de “uno o lo otro” (eligiendo una de las alternativas, cuyos límites están delimitados), sin embargo, en la segunda modernidad, es reemplazado por el principio de “uno y otro” (por ejemplo, descentralización y centralización). Quizás sea adecuado pensar que las alternativas mantenidas hasta hace poco (cen-

tralismo *versus* autonomía, presión *vs.* compromiso, calidad *vs.* equidad, etc.) se han disuelto; pensando actualmente que la verdad no está en uno de los extremos, sino que –como ya aconsejaba Aristóteles– “la virtud está en medio” y, especialmente, en que haya una coherencia y equilibrio entre los distintos elementos del sistema, de modo que el cambio sea sostenible. Por eso, uno de los mejores expertos en cambio educativo, de modo parecido, señala la conclusión paradójica de que:

“(...) las unidades centrales y locales se necesitan mutuamente. No se puede avanzar si dominan unas u otras. Lo que se necesita es una nueva relación bilateral de presión, apoyo y negociación continua, es decir, una influencia simultánea de arriba abajo y de abajo arriba” (Fullan, 2002:52).

5. El desarrollo de la autonomía de las escuelas

En buena parte de países de Iberoamérica se parte, como herencia afrancesada, de una larga *tradición centralista*, donde no han existido propiamente “centros educativos”, sino establecimientos de enseñanza que “distribuyen” programas o currículos determinados en instancias administrativas o territoriales superiores. Dentro de esta pesada tradición, que ha creado una “cultura” escolar en la propia Administración y centros escolares, se ha ido generando una *colonización jurídica*, por regulaciones normativas, de la mayor parte de ámbitos de la vida escolar, dando como resultado una acción docente rutinizada, con los consiguientes procesos de desprofesionalización. Una tendencia homogeneizadora, tan fuerte, no favorece el desarrollo de proyectos propios.

En este contexto, las sucesivas declaraciones de autonomía escolar, en conjunto, con una mirada retrospectiva, ha quedado más como una autonomía decretada que construida, con una función de “legitimación compensatoria” que dice Weiler, cuando no meramente retórica. La autonomía de los establecimientos escolares, sin embargo, tiene muy diversas dimensiones (Levacic, 1995; McGinn y Welsh, 1999; Cribb y Gerwitz, 2008): organización del centro, gestión del personal, gestión de recursos, relaciones externas del centro, planificación, estructura y currículo. Me voy a limitar a la autonomía para planificar y desarrollar el *currículo*, refiriéndome a las restantes sólo en cuanto afecten a ésta.

5.1. La descentralización a los gobiernos regionales no significa, por sí misma, mayor autonomía de los establecimientos escolares

La descentralización es la transferencia de competencias de un poder central a la periferia para poder tomar decisiones en determinados ámbitos, al tiempo que se adquiere responsabilidad para desarrollar los cometidos y tareas asignadas. En su estudio, Hanson (1997) distingue las siguientes formas básicas de descentralización: *desconcentración* (transferencia de tareas y cometidos, pero no de autoridad), *delegación* (transferencia de autoridad y cometidos, pero puede ser retirada a discreción del que delega), *devolución* o *traspaso* (transferencia permanente de autoridad a una unidad, que puede actuar de modo independiente o libre), *desregulación* (falta de decisiones a nivel central, lo que lleva a su asunción por las organizaciones), y *privatización* (transferencia de responsabilidad y recursos del sector público a instituciones del sector privado).

La autonomía supone, entonces, la capacidad con que cuenta una escuela para tomar decisiones por sí misma. Sin embargo, cuando la descentralización educativa se produce sólo a nivel de transferencia de competencias desde el Estado a los gobiernos regionales, puede dar lugar, como de hecho ha sucedido, a una dinámica aún mayor de regulación normativa que viene a impedir la autonomía de las escuelas. Determinados marcos curriculares “abiertos y flexibles” a nivel central, pueden acabar en los gobiernos regionales o administraciones autonómicas con una fuerte regulación en el diseño y en el control de materiales y libros de texto.

En esta regulación de la educación, un poder central toma las decisiones o, en otros casos, delega en las escuelas determinadas competencias, correspondiendo a éstas la responsabilidad en su implementación. Ello suele dar lugar, por parte de las escuelas, a una cierta resistencia a asumir las nuevas tareas y, por parte del poder central, a dirigir el proceso con medidas de ambos tipos, con los consiguientes dilemas y paradojas, cuando no a tomar medidas centralizadoras (evaluación por estándares o competencias del currículum o los centros). Como bien comenta Antonio Portela (2003:82):

“ello no necesariamente entraña un cambio suficientemente relevante en la distribución del poder entre el centro y la periferia, porque decisiones centrales siguen estando centralizadas en niveles centrales y lo que básicamente se hace

es trasladar conflictos y problemas desde los mismos hacia niveles periféricos, con la consiguiente contribución que estas circunstancias pueden prestar a la legitimación y consolidación de la autoridad de los primeros”.

5.2 Autonomía en el diseño y desarrollo del currículum

Recuperar el espacio del protagonismo de los establecimientos en la toma de decisiones y, especialmente, en el desarrollo del *currículum* supone romper con una larga cultura de dependencia administrativa. Por un lado, se debe dar respuesta a establecer un *currículum* común en un contexto de descentralización educativa mediante la distinción de un *currículum* de enseñanzas comunes (o mínimas) a completar por cada región o gobierno autónomo. De los llamados tres niveles de concreción del *currículum* (Administración educativa, escuela y aula), la autonomía escolar se juega en el segundo. En la mayoría de países, como en España, la referida pesada tradición gerencialista, inscrustrada en la cultura organizativa de la Administración, lo ha impedido en la práctica. Por un lado, un exceso de normativismo vino a encorsetar, cuando no a juridificar, la vida de las escuelas, la acción de los equipos directivos y el propio trabajo del profesorado.

Por su parte, en cuanto al desarrollo de Proyectos Educativos Institucionales, se dieron normativas y fue percibido por los agentes educativos, como que la tarea de planificar era un mero procedimiento, con reglas determinadas y formatos estipulados, que abocó a la escritura de un documento de carácter más o menos burocrático. No se percibió que, en lugar de hacer –a requerimiento administrativo– un Proyecto de Escuela como mero documento, se trataba de *hacer de la escuela un proyecto de acción educativa*, es decir, un *proyecto conjunto* de educación. De ese modo, se dio a entender que “tener un proyecto” es haber cumplimentado el procedimiento (plan de acción, documento, programas, etc.) y no tanto los procesos de trabajo en marcha. En fin, si de asegurar su cumplimiento se trataba, la normativa dictada con una finalidad burocrático/gerencial reguló tanto los formatos y tiempos, pero impidió que llegaran a estar inmersos en el propio proceso de desarrollo de la escuela. La “lógica del proyecto”

se opone, justamente, a la “lógica del mandato”, como ha analizado Perrenoud (2001).

Hemos descrito en otro lugar (Bolívar y Rodríguez Diéguez, 2002:95-99) en qué grado no basta declarar que el modelo curricular es “abierto y flexible”, como entonces se repetía hasta convertirse en un lema retórico, cuando la autonomía no se juega sólo en el diseño, sino en el modo de gestionar el desarrollo curricular, lo que exigía hacer cambios estructurales (organizativos y laborales) que dieran lugar a un nuevo ejercicio de la profesionalidad docente. No realizados éstos, se fue exigiendo la misma estructura curricular (por ejemplo, en libros de texto), lo que motivó, junto a otros factores de miedo ante la posible pérdida de control, que cada vez se fuera cerrando, si es que no lo estaba en su diseño. Si “abierto” se interpreta como que los profesores pueden autónoma e individualmente adaptar el *currículum* oficial a su contexto y aula, esa libertad no es decretable sino intrínseca a la profesión docente; si se interpreta como un nuevo modo de trabajar (equipos docentes) y ámbitos sobre los que decidir, sería necesario articular nuevos espacios temporales/laborales y campos de decisión, al tiempo que dinámicas de apoyo coherentes.

Pues no se trata sólo de transferir parte del poder y autoridad a las escuelas cuanto de capacitarlos para tomar por sí mismos las decisiones oportunas. Desde la política educativa se pueden “implantar” currículos, pero no llegarán a formar parte viva de los establecimientos y a promover una mejora, si no sitúan al profesorado en un papel de agente de desarrollo curricular y provocan un desarrollo organizativo interno de las organizaciones escolares. A pesar de estos graves condicionantes externos del papel de las escuelas en el desarrollo curricular, cabe, como hicieron algunas escuelas, sin renunciar a las competencias reconocidas en el ejercicio de su autonomía, sacar todo el potencial de desarrollo curricular por parte de equipos cohesionados, comprometidos con la mejora escolar.

5.3 Gestión de personal

Uno de los ámbitos donde menor grado de autonomía suelen contar los establecimientos de enseñanza es en la gestión del personal, lo que impide gravemente desarrollar proyectos propios. Sin perjuicio de

que el reclutamiento del personal docente, administrativo y auxiliar correspondan, cuando son funcionarios, a la Administración educativa, es evidente que los centros (equipos directivos, Consejos escolares) han de tener mayor capacidad en la gestión, coordinación, organización y distribución del personal docente. Es un tema delicado, donde se mezclan derechos de los funcionarios con necesidades de los centros, pero una mayor autonomía en este ámbito:

“(...) supondría una mayor intervención de los equipos directivos en la regulación del acceso de los profesores a los centros y una mayor capacidad para decidir sobre la contratación de diferentes tipos de profesionales” (Marchesi, 2003:6).

La autonomía decretada, sin medios para implementarla, no transforma las prácticas. Pero la salida no puede ser mantener la uniformidad forzada, poco estimulante para la mejora. Y si el problema es laboral o de recursos, no académico, se puede promover la oferta de proyectos educativos diferenciados en los públicos, debidamente justificados y evaluados, a financiar con los recursos humanos y materiales necesarios por la Administración. De este modo, se posibilita e induce a que los centros presenten un “contrato programa”, como un plan de desarrollo o proyecto de centro, cuyos recursos suplementarios son apoyados por la Administración. El control de esa autonomía vendría de la mano de acuerdos entre las escuelas y las comunidades y la necesaria evaluación del nivel de cumplimiento de los objetivos que se marquen.

Finalmente, no cabe propugnar una autonomía de las escuelas sin equipos directivos que lideren la dinámica del establecimiento. De hecho, no suele haber un proyecto de dinamización o de mejora en una escuela que no tenga un equipo directivo detrás, aunque no sea el protagonista directo. Una dirección centrada en el aprendizaje (*learning-centered leadership*) se relaciona con todo aquel conjunto de actividades (como supervisión) que tienen que ver con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo profesores y alumnos. Esto implica ir más allá de la gestión de las realidades presentes para rediseñarlas en función de dichas metas. En esa medida, el liderazgo pedagógico aboca a una labor “transformadora”, pues no se limita a trabajar en las condi-

ciones existentes y con las metas dadas, sino en ir las alterando para que mejoren la educación y las prácticas docentes en el aula (Leithwood, Day *et al.*, 2006; Bolívar y Moreno, 2006).

6. Posibilidades de construcción de la autonomía: escenarios y caminos futuros

La cuestión de la autonomía, en último extremo, conduce a si es posible organizar la educación con otra lógica no-burocrática, que capacite a los establecimientos escolares para su propio aprendizaje y desarrollo institucional. La lógica de tomar las escuelas como instrumentos al servicio de las políticas educativas sólo conduce, por su resistencia a la implementación fiel, a nuevas normativas. No obstante, romper con la lógica moderna del servicio público uniformado y homogéneo, conduce a caminos inciertos, si no se precisan coordenadas y se delimitan los senderos por los que haya de transcurrir, que eviten la atomización o fragmentación, garantizando una cohesión interna y una equidad en el servicio público (Gómez Llorente, 2006). Si unos determinados niveles de autonomía son imprescindibles para una buena gestión en el desarrollo del *currículum*, también se requiere una acción común de las políticas públicas. De ahí las tensiones, fragilidad intrínseca y el relativo bloqueo de las prácticas de autonomía.

Si las políticas lineales de imposición centralizada están ya definitivamente desacreditadas por la práctica e investigación educativas, esto no significa que la política educativa no tenga un alto papel que jugar. En un contexto de retraimiento del papel de la Administración educativa para, en función de descentralización y autonomía (unido a la ideología neoliberal en auge), cederlo a los clientes o a los propios centros, no es menos política lo que se precisa, sino *más y mejor política*. Aprendiendo del conocimiento acumulado en los fracasos, es preciso reinventar la política centralista en una “nueva” política, como dice en un clarificador planteamiento Darling-Hammond (2001), informada por el conocimiento de cómo las escuelas mejoran y, a la vez, capaz de

movilizar las energías de los centros y coordinar los distintos componentes del sistema. Como reclama la misma autora, hace falta un:

“nuevo paradigma de enfocar la política educativa. Supondría cambiar los afanes de los políticos y administradores, obsesionados en diseñar controles, por otros que se centren en desarrollar las capacidades de las escuelas y los profesores para que sean responsables del aprendizaje y tomen en cuenta las necesidades de los estudiantes y las preocupaciones de la comunidad” (p. 44).

Siendo legítimo –e incluso deseable– que las escuelas demanden capacidad para configurar su propio desarrollo institucional, decretar una autonomía para todos los actores sociales, en la medida en que parten de una situación desigual, puede –de hecho– dar lugar a una redistribución social regresiva (Munín, 1999), cuando de lo que se debía tratar es de compensar progresivamente a los más desfavorecidos. La autonomía no es un fin en sí mismo, sino un medio a disposición de los centros para su propio desarrollo y capacitación, en orden a prestar un mejor servicio público de educación.

6.1 La autonomía en un cuasi-mercado educativo creciente

Una regulación, impuesta normativamente, es cada vez más difícil y presenta numerosas fracturas. Están aflorando nuevas formas de regulación (Maroy, 2009; Barroso, 2006), ya sea por cambios en los modos de gestionar la política educativa (por ejemplo, control de resultados por rendimiento de cuentas, de acuerdo con unos estándares) como por su desregulación para cederlo a reglas de mercado. El peligro latente a la hora de reclamar y conceder mayores cotas de autonomía es que, una vez que la regulación institucional por normativas sea cada vez menor, dicho control pase a los clientes, en una regulación por el mercado. En esta situación, más que una *regulación por resultados* que, a partir del caso inglés, trata de extenderse por los países europeos, cabe apostar por una *regulación por procesos*, más habitual en los sistemas educativos centralizados.

De acuerdo con Whitty, Power y Halpin (1999:15), las características distintivas de un *cuasimercado* en relación con un servicio público son “la separación entre comprador y proveedor y un elemento de elec-

ción del usuario entre distintos proveedores”. Como tales, el Estado financia, reglamenta y regula el sistema, el sector privado –por su parte– provee y oferta el servicio en competencia con los centros públicos. En esa medida, como sucede en España con los “centros concertados”, suelen comportar una combinación específica de financiación pública y elección por parte de las familias, ejerciendo ambos un control (directo o indirecto) sobre los centros (Olmedo y Andrada, 2008). Se presenta, pues, una complementariedad entre regulación pública y mecanismos de mercado. Si ello contribuye a incrementar la eficacia o a marginalizar determinados centros públicos, es una cuestión a discutir.

Un grave problema que afecta a la autonomía de los centros, por más que se quiera ser ciego a lo que acontece, es que las familias han empezado a comportarse como “consumidores” de la escuela, en una especie de mercado educativo (Pérez Díaz *et al.*, 2001; Narodowski *et al.*, 2002). Las nuevas clases medias piden y buscan centros que puedan proporcionar un “capital escolar” diferencial para sus hijos, que les permitan competir mejor en la carrera escolar y social. Numerosas investigaciones en distintos países, que sería largo enumerar, constatan cómo las familias están adoptando estrategias de consumidores de los servicios educativos. Así, a título de ejemplo, Marie Duru-Bellat (2004) ha presentado un amplio panorama y Stephen Ball (2003) ha descrito los mecanismos, en el contexto inglés, que las clases medias emplean para conseguir ventajas en educación. La educación ha empezado a ser, para las familias, independientemente de su orientación ideológica, un bien en el que vale la pena invertir, aun cuando se exija tener derecho a que en los niveles obligatorios sea financiada por el Estado.

Sin embargo, la elección no debiera consistir tanto en la capacidad del potencial consumidor de escoger entre varios productos (cliente), cuanto en la capacidad para participar y contribuir a construir colegiadamente el diseño del centro y tipo de educación deseado (ciudadano) para sus hijos. Pero en el contexto actual, como se manifiesta de modo creciente con múltiples signos, resulta una tarea ardua oponer una ética cívica de participación solidaria a una moral de consumidor que va unida a la libre elección de centro. En los nuevos dispositivos moduladores de la subjetividad, el individuo se realiza por la

elección del tipo de centro, no creyendo tanto en que éstos ofrezcan modos de socialización diferenciales, cuanto un tipo de “calidad” deseado. Los derechos de los clientes se convierten en prioritarios al interés general o, mejor, se cree (ideológicamente) que el mercado y la libre competencia asegura –cual nueva “mano invisible”– la identidad entre el interés general y los intereses particulares. Lo que hasta ahora había sido el control democrático de la educación por la participación de los agentes se traslada a la elección de clientes, cuando ésta es dependiente de la posición socioeconómica, vinculada al lugar de residencia y capital cultural de partida.

Depende del modo de regulación de las estructuras organizativas del sistema escolar para que promuevan preferentemente la eficacia o la equidad. En cualquier caso, el Estado y la Administración educativa tienen que jugar un papel regulador para evitar que la autonomía pueda dar lugar a una “segmentación o pulverización del sistema educativo, cuestionando la coherencia nacional de sus principios, la equidad del servicio público o la democratización de su funcionamiento” (Barroso, 1997:30). Precisamente porque los valores de solidaridad y equidad no pueden dejarse al arbitrio de los particulares, se debe seguir defendiendo la intervención de la Administración educativa que, en su primaria responsabilidad, debe preservar la equidad del servicio, en lugar de transferirla al libre juego de la oferta de los centros y demandas de los clientes.

6.2 Eficacia y calidad

El asunto es, pues, cómo conjuntar la libertad (que se rige por una lógica de eficacia) y equidad (principio de justicia) y de qué forma podrían jugar un papel en la dinamización de la escuela pública y, con ello, en la educación de la ciudadanía (Munín, 1999). La cuestión grave es si la mera eficiencia debe ser, moral y políticamente, el primer criterio a aplicar al sistema educativo, como en cualquier otro servicio público; o deben primar otros valores intrínsecos a la propia institución. Preservar el papel redistributivo del Estado exige, de acuerdo con la teoría de la justicia liberal (Rawls), una intervención activa “para los miembros menos aventajados de la sociedad”, ofreciendo un servicio público de educación en condicio-

nes de igualdad para toda la ciudadanía, adoptando medidas compensadoras para los desventajados, en lugar de la lógica mercantilista.

La educación es un bien básico que debe distribuirse con la máxima equidad posible. Victoria Camps (1996:96), en su libro sobre el malestar de la vida pública, se pregunta: “*si un liberalismo progresista quiere defender de verdad la educación para todos, no debería dejar de pensar cuál es el procedimiento más adecuado para que tal principio se cumpla. La idea de una educación pública es revisable en sus métodos y en sus medios. No tiene por qué llevarse a cabo siempre de la misma manera, sea cual sea el contexto, los problemas y las circunstancias*”. Pero, si es preciso promover el dinamismo y la eficiencia que requiere todo servicio público, lo que supone también un uso eficaz de los recursos disponibles, ello no puede implicar transferir sin más mecanismos de gestión privados. Sin duda, romper la dicotomía entre dinamismo y eficiencia *versus* rigidez e ineficacia del sector público, puede ser superado adoptando estrategias que contribuyan a dinamizarlo y a responder del servicio prestado. Y en este sentido, es evidente, como señalaba Tedesco (1995:155):

“la autonomía de los establecimientos constituye una vía prometedora para acercarnos a estos objetivos, a condición de definir los mecanismos de articulación que eviten la atomización y garanticen una efectiva cohesión interna”.

Si es preciso conjugar la libertad y equidad, también lo es dinamizar las instituciones educativas para conseguir la calidad demandada. Éste el problema y los caminos son variados. Aquí nos hemos cifrado a analizar, con pros y contras, el papel que en dicho territorio le cabe jugar a la autonomía de los centros. Por un lado, la autonomía y descentralización, como incremento de la capacidad de toma de decisiones a nivel de establecimiento institucional, parece ser una condición estructural necesaria, aunque no suficiente, para implicar a los agentes en la toma de decisiones, en el compromiso colectivo y en el aprendizaje de la organización. Por otro, cuando la escuela pública deja de ser una cuestión ideológica o de fines (un modo propio de socialización de la ciudadanía por encima de las pautas culturales particulares), el asunto se torna en una

racionalidad administrativa o de los medios: qué modos (imitados de los privados) pueden hacerla funcionar mejor o más rentable.

Al respecto, impeler a que las escuelas ofrezcan diferentes proyectos educativos (para que el producto sea diversificado), que reflejen una identidad y personalidad propias, se inscribe además de una estrategia para contribuir a dinamizarlos, en la lógica *romper con la uniformidad* predominante en los sistemas estatales públicos de educación, posibilitando la elección entre una pluralidad de centros, generando –de esta manera– una calidad en función de su supervivencia en el mercado. La autonomía, pues, está siendo utilizada como un nuevo *gerencialismo* en educación, argumentando que hay que diferenciar la oferta pública (y privada) de los centros, para lo que cada centro deba tener su propio proyecto educativo, hacerlo público, y promover la mejora por competencia, ampliando las posibilidades de elección de los padres. La evaluación externa de los centros y publicación de resultados posibilitará la mejora de la educación por competencia para conseguir clientes.

6.3. Autonomía y Rendimiento de cuentas

El incremento de autonomía, en los actuales modos de regulación, se encuentra vinculado a determinados dispositivos de re-centralización, principalmente por el control de resultados en la evaluación de centros y la responsabilización por los resultados (Elmore, 2003). Las escuelas tienen autonomía para desarrollar el currículo, pero –mediante el rendimiento de cuentas (*accountability*)– deberán preocuparse por conseguir los estándares o competencias establecidas. Dentro de la presión por la mejora, entendida como incremento de los niveles de aprendizaje de los alumnos, el movimiento de reforma *basado en estándares* (*standards-based Reform*) está alcanzando el carácter de una nueva “ortodoxia” del cambio educativo. Paradójicamente son los sistemas más descentralizados los que están desarrollando un sentido de Estado evaluador más fuerte, como muestra ejemplarmente el caso inglés a partir de 1988. De este modo, además de informar a los padres (publicación de tablas comparativas de los centros), en un contexto descentralizado, el Estado puede ejercer una influencia sobre el control de los contenidos y niveles de consecución de los centros educativos.

La contrapartida de la autonomía es que la Administración educativa ejerce un control remoto o *a posteriori* de los contenidos y niveles de consecución de los centros educativos basado en los resultados. Por eso, a medida que el sistema se descentraliza cobra más fuerza, a modo de recentralización y mecanismo de control, la presión externa (descentralización y responsabilización de las escuelas, evaluaciones externas, elaboración de “ranking” y competencia para conseguir alumnos, etc.). Al situar, tanto por políticas educativas conservadoras como progresistas, el foco en la mejora de la *calidad de la enseñanza*, dentro de la presión por los resultados y por la consecución de determinados niveles fijados en *estándares deseables*, los mecanismos evaluadores de rendimiento de cuentas se incrementan.

La creciente cultura o *éthos* gerencialista en el sector público está conduciendo a la creación de mecanismos de control, por un lado, o de autoresponsabilización por otro, importando mecanismos de gestión privada que ponen el énfasis en los resultados o productos del sistema educativo, al servicio de las demandas de los clientes. Se redefine la noción de “calidad” para incorporar en la evaluación la percepción de satisfacción de los clientes (orientación al mercado). En esto ha consistido lo que se ha llamado a partir de la política de Blair, la *nueva gestión pública* (Hood, 1995).

Sin embargo, los supuestos del rendimiento de cuentas son, por desgracia, demasiado simples (Bolívar, 2006), cuando no ingenuos: como consecuencia de los resultados (y publicidad) de las evaluaciones, los diferentes actores concernidos (por las sanciones o incentivos consiguientes) necesariamente se esforzarán por mejorar. Pero hay pocas evidencias de que el rendimiento de cuentas de centros y profesores provoque, por sí mismo, una mejora de los resultados educativos. La publicación regular de informes del rendimiento de centros, no es un mecanismo que genere la mejora. Aquellos centros que se encuentran fracasados difícilmente van a encontrar un incentivo en ver reflejada su situación en los últimos lugares y, en los restantes, si no hay creados procesos de análisis y revisión, escasa incidencia van a tener las evaluaciones externas para su mejora.

Pero, por otro lado, desarrollar y evaluar el *currículum* de modo autónomo, al depender de cada contexto social, puede conllevar problemas

de justicia/equidad (por ejemplo, incremento de diferencias) entre los centros o servir a intereses parroquiales no defendibles con unas mínimas pretensiones de generalizabilidad. De ahí, la *necesidad de evaluaciones externas* tanto para asegurar la igualdad (misma calidad educativa) de los ciudadanos en la educación, acentuada cuando los centros gocen de un grado de descentralización y autonomía, como para aportar los recursos y apoyos necesarios a aquellos centros que no estén ofreciendo un entorno educativo parecido a otros (públicos o privados concertados) o para compensar en la medida de lo posible las desigualdades o deficiencias sociales.

Si bien las políticas de presión mediante estándares han mostrado sus límites, dando lugar a un reconocimiento creciente de que son los propios establecimientos los que han de liderar los procesos de innovación, esto no puede significar una vuelta ingenua –mantiene Hopkins (2008)– a los felices setenta, en la política de que florezcan mil flores, al margen de los resultados que tengan en la mejora de la educación de los alumnos. Como señalaba Fullan (2002:36), en la lección sexta: “ni la centralización ni la descentralización funcionan”, se necesitan conjuntamente iniciativas locales y centrales, son necesarias estrategias de arriba abajo y de abajo arriba. La construcción de capacidad local tiene que ir unida recíprocamente al rendimiento de cuentas, como parte una política educativa coherente. Más que abogar por suprimir los sistemas de rendimiento de cuentas, como dice Sahlberg (en prensa), es preciso reclamar un *rendimiento de cuentas “inteligente”* que, además de medidas cuantitativas junto a las cualitativas, conjugue el rendimiento de cuentas mutuo, la responsabilidad profesional y la confianza. Esto se puede lograr combinando el rendimiento de cuentas interno o autoevaluación con los necesarios rendimientos de cuentas externos, es decir, la responsabilidad con la *accountability*. Los actuales formatos de medición de resultados, centrados en algunos contenidos o competencias, son insuficientes en la sociedad del conocimiento. Por eso, comenta Sahlberg (en prensa):

“las políticas educativas deben promover formas de rendimiento de cuentas interno más inteligentes que encajen con las necesidades de rendimientos exigidos externamente”.

El escenario organizativo de la educación, diseñado por la modernidad ilustrada (red de “establecimientos” de enseñanza que, de modo uniforme, contribuyen a la identidad ciudadana), ya no es/será el mismo. Debilitado el consenso alrededor de la misión de la escuela como configuración de la identidad ciudadana, y vista la incapacidad del sistema para asegurar un funcionamiento uniforme, existe el peligro de que se pase a un escenario fragmentado, donde cada escuela es un agregado de unidades diferenciadas, y –en tal caso– al servicio de las preferencias de los usuarios/clientes. Los lemas recientes del *management* educativo apuntan a un rediseño posburocrático de los centros educativos, que los abocan a un escenario fragmentado. De este modo, el discurso pretendidamente progresista del establecimiento escolar como unidad básica del cambio, con una cultura organizativa propia, puede –entonces– aliarse (o quedar atrapado) con un conjunto de ideologías posmodernas, en un momento de crisis del Estado de bienestar para seguir prestando los mismos servicios públicos.

Situados, pues, entre una lógica de acción burocrática y una lógica profesional, una *gestión por proyectos* podría reforzar el papel de la institución escolar como unidad estratégica de la mejora. El problema, como ya ha aparecido, es que la fuerte tradición centralista ha creado una cultura de dependencia administrativa donde la escuela es un proyecto a construir, más que una realidad dada. Esto conduce a una *paradoja*. Por esta tradición acumulada, nuestras instituciones escolares están fuertemente uniformadas, por lo que otorgarles protagonismo en el pilotaje de la mejora supone oponerse a dicha tradición burocrática y uniformadora. Por otra, en el grave estado de desvertebración a que han llegado últimamente, delegar los esfuerzos de mejora a las propias escuelas, por un lado, no conduce muy lejos, al imponerse la fuerza de la inercia de un sistema burocrático y formalista. Finalmente, como ya ha aparecido antes, podría significar ceder el asunto a una lógica de regulación mercantil, en un modo de gestión contaminado por lo privado.

Si el Estado ha de seguir conservando su papel regulador de la educación para preservar –entre otros principios– la igualdad y equidad del servicio público de educación, esto no puede suponer la vuelta –ya imposible– a una administración burocrática o jerárquica, que

impide la participación de los ciudadanos en la gestión de los servicios públicos. Pero tampoco conduce lejos, en una “nueva gestión pública”, ceder su regulación a las familias en un cuasi mercado educativo. Situada, pues, la autonomía de los centros educativos en la encrucijada de un Estado centralizador que la impide y su transferencia a la sociedad civil que la acerca a elecciones privadas, su futuro se juega en la emergencia de un nuevo espacio público comunitario, en el interior de cada escuela y de éstas con la comunidad.

Un creciente cuerpo de investigación sobre el cambio educativo en las escuelas requiere el desarrollo de fuertes comunidades profesionales de aprendizajes (Stoll y Louis, 2007; Lieberman y Miller, 2008). Dos formas actuales, y complementarias, de la construcción de capacidad y de la capacitación de la escuela son por medio de la colaboración interna (*Professional Learning Community*), y la colaboración entre centros escolares (*Partnership* y *Networking*). El aprendizaje profesional se sitúa en el centro de las relaciones entre redes, entre centros y el aprendizaje profesional comunitario. Además, en las actuales condiciones, las escuelas solas no pueden, si no hay una relación fuerte y apoyo mutuo de la comunidad. Es preciso crear *capital social* al servicio de la mejora de la educación y las vidas de los estudiantes. Será un modo de ir configurando lo que Antonio Nóvoa llama el “espacio público educativo”, que no se podrá hacer sin establecer nuevos pactos educativos (Tedesco, 1995):

“La defensa de un espacio público de educación sólo tiene sentido si éste es ‘deliberativo’, según la acepción que Jürgen Habermas le ha dado a este concepto. No basta con atribuir responsabilidades a diversas entidades. Es necesario que éstas tengan voz y capacidad de decisión sobre los asuntos educativos. La puesta en práctica de esta idea obligará a encontrar formas de organización de los ciudadanos para el ejercicio de estas tareas, sobre todo a través de los órganos locales de gobierno. Desde esta perspectiva, la propuesta adquiere todo su sentido, abriéndose a la posibilidad de un nuevo contrato educativo con responsabilidad compartida entre el conjunto de actores y de instancias sociales, no solamente en manos de educadores profesionales” (Nóvoa, 2009:197).

Recibido el 14 de abril de 2009

Aceptado el 28 de abril de 2009

Resumen

La autonomía escolar, dentro de unas nuevas lógicas de acción de la administración educativa, se ha convertido en un *nuevo modo de regulación* en la gestión de las escuelas: autonomía en el proceso de desarrollo y, en contrapartida, control en los resultados. Cuando la planificación moderna del cambio ha perdido su credibilidad, se confía en la movilización de la capacidad interna de cambio para regenerar la mejora escolar. Las escuelas están siendo forzadas a incrementar su capacidad de mejora haciéndolas progresivamente responsables de su propio desarrollo (y supervivencia) en el futuro. En particular, el artículo se concentra en las tensiones y dilemas entre grandes proclamas para favorecer la autonomía de los centros y directivos y, luego, la supervivencia de una tradición normativa que impide desarrollar proyectos propios y encorseta las prácticas docentes hasta límites no profesionales. Finalmente explora los escenarios y modos futuros de la autonomía escolar; así como la fragilidad intrínseca de su desarrollo.

Palabras clave:

Autonomía escolar. Regulación. Dilemas. Descentralización. Mercado educativo.

Abstract

The school autonomy, under the view of new logics of action of educational administration, has become a *new way of regulation* in the management of the schools: autonomy in the process and, in compensation, control in the results. When the changes of modern planning have lost their credibility, there is confidence in the mobilization of the internal capacity of change to regenerate educational improvement. Schools have forced to increase their capacity to improvement by becoming increasingly responsible for their own grown (and survival) in the future. Specialy, this paper is focused in the tensions and dilemmas among big proclamations in order to treat favourably autonomy of the schools and headship and after, the survival of a normative tradition which prevent the development of personal (own) projects and make rigid educational practices to non professional limits. It will be exposed on an exploring form the scenes and future ways of autonomy and on the frame of fragility of its own development.

Keywords:

School autonomy. Regulation. Dilemmas. Decentralization. Education quasi-market.

Bibliografía

- BALL, S. (2003) **Class Strategies and the Education Market**. Routledge Falmer, Londres.
- BALL, S. y MAROY, C. (2009) "School's logics of action and compromise between internal dynamics and external constraints and pressures", en **Compare**, vol. 39 (1), pp. 99-102.
- BARROSO, J. (1997) **Autonomia e gestão das escolas**. Ed. do Ministério da Educação, Lisboa.
- _____ (2004a) "La autonomía das escolas: una ficção necessária", en **Revista Portuguesa de Educação**, 17(2), pp. 49-83.

- _____ (2004b) “La autonomía de las escuelas en el contexto de cambio de los modos de regulación de las políticas y de la acción educativa: el caso portugués”, en **Revista de Educación**, núm. 333, pp.117-140.
- _____ (Org.). (2006) **A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores**. Educa-Unidade de I&D de Ciências da Educação, Lisboa.
- BECK, U. y LAU, C. (2005) “Second modernity as a research agenda: theoretical and empirical explorations in the “meta-change” of modern society”, en **The British Journal of Sociology**, 56 (4), pp. 525-557.
- BOLÍVAR, A. (1995) “La doble cara de la descentralización y la autonomía”, en **Organización y Gestión educativa**, núm. 4, pp. 3-8.
- _____ (2004) “La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobre reguladas”, en **Revista de Educación**, núm. 333 (enero-abril), pp. 91-116.
- _____ (2005) “El centro escolar en el desarrollo del currículum: Una revisión de las políticas de mejora”, en **Alternativas: Espacio Pedagógico**, vol. 19 (núm. 39), pp. 157-178.
- _____ (2006) “Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna”, en **Gestão em Ação**, vol. 9 (1), pp. 37-60.
- _____ (2008) “Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España”, en **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (RIEE)**, 1 (2), 19 pp. Disponible en: <http://ri-nace.net/riee>
- BOLÍVAR, A. y RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (2002) **Reformas y retórica. La reforma educativa de la LOGSE**. Aljibe, Archidona (Málaga).
- BOLÍVAR, A. y MORENO, J. M. (2006) “Between transaction and transformation: The role of school principals as education leaders in Spain”, en **Journal of Educational Change**, 7 (1-2), 19-31.
- BOLTANSKI, L. y CHIAPELLO, E. (2002) **El nuevo espíritu del capitalismo**. Akal, Madrid.
- CALHOUN, E. y JOYCE, B. (1998) “Inside-out” and “outside-in”: learning from past and present school improvement paradigms, en HARGREAVES, A.; LIEBERMAN, A.; FULLAN, M. y HOPKINS, D. (eds.) **International Handbook of Educational Change**. Kluwer, Dordrecht, pp. 1286-1298.
- CAMPS, V. (1996) **El malestar de la vida pública**. Grijalbo, Barcelona.
- CRIBB, A. y GERWITZ, S. (2008) “Unpacking autonomy and control in education: some conceptual and normative groundwork for a comparative analysis”, en **European Educational Research Journal**, vol. 6 (3), 203-213.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001) **El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos**. Ariel, Barcelona.
- DURU-BELLAT, M. (2004) “Debates y prácticas en materia de elección de centros escolares en los países europeos y Estados Unidos”, en **Revista de Educación**, 333, pp. 41-58.
- DURU-BELLAT, M. y MEURET, D. (2001) “Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers: Autonomie et choix des établissements scolaires”, en **Revue Française de Pédagogie**, 135, pp. 73-221.
- ELMORE, R.F. (2003) “Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación”, en **Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, 7 (1-2), pp. 9-48. Revista electrónica: <http://www.ugr.es/~recfpro>
- EURYDICE (2008) **La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas**. CIDE, Centro de Investigación y Documentación Educativa, Madrid. Disponible en http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/O_integral/O90ES.pdf

- FOUCAULT, M. (1970) **Arqueología del saber**. Siglo XXI, México.
- FULLAN, M. (2002) **Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa**. Akal, Madrid.
- FULLAN, M. y WATSON, N. (2000) "School-based Management: Reconceptualizing to Improve Learning Outcomes", en **School Effectiveness and School Improvement**, 11 (4), pp. 453-473.
- GAJARDO, M. y PURYEAR, J.M. (eds.) (2003) **Formas y reformas de la educación en América Latina**. Santiago: PREAL-LOM Ediciones, Perú, Disponible en www.preal.org
- GÓMEZ LLORENTE, L. (2006) "El riesgo de la privatización encubierta", en **Cuadernos de Pedagogía**, 362 (noviembre), pp. 92-97.
- HANSON, M. (1997) **La descentralización educacional: Problemas y desafíos**. Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación (GTEE) del PREAL. Perú, on-line: <http://www.preal.cl/hanson9.pdf>
- HOOD, Ch. (1995) "Contemporary Public Management: A New Global Paradigm?", en **Public Policy and Administration**, vol. 10-2, pp. 104-117.
- HOPKINS, D. (2008) **Hacia una Buena Escuela. Experiencias y lecciones**. Fundación Chile, Santiago de Chile.
- KRAWCZYK, N. y VIEIRA, V. (2007) "Homogeneidad y heterogeneidad: un estudio comparativo sobre la reforma educativa de la década del 90 en Argentina, Brasil, Chile y México", en **Estudios pedagógicos**, vol. 33 (2), pp. 59-80.
- LAEGREID, P. y CHRISTENSEN, T. (2006) **Autonomy and regulation coping with agencies in the modern state**. Edward Elgar, Cheltenham.
- LEITHWOOD, K. y MENZIES, T. (1998) "Forms and effects of school-based management: A review", en **Educational Policy**, 12 (3), pp. 325-346.
- LEITHWOOD, K.; DAY, C.; SAMMONS, O.; HARRIS, A. y HOPKINS, D. (2006) **Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning**. DfES, London. Research Report 800. Disponible en: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR800.pdf>
- LEVACIC, R. (1995) **Local management of schools. Analysis and practice**. Open University Press, Buckingham.
- LIEBERMAN, A. y MILLER, L. (2008) **Teachers in Professional Communities. Improving Teaching and Learning**. Teachers College Press, Nueva York.
- LÓPEZ GUERRA, S. y FLORES, M. (2006) "Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica", en **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 8 (1). Disponible en: <http://redie.uabc.mx>
- MARCHESI, A. (2003) "La autonomía de los centros docentes. Riesgos, temores y posibilidades", en **XVIII Semana Monográfica de Educación Santillana** (Madrid, 17-21 noviembre 2003). On-line: <http://www.fundacionsantillana.org/>
- MAROY, C. (2006) **École, régulation et marché. Une analyse de six espaces scolaires locaux en Europe**. PUF, París.
- _____ (2008) "Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe?", en **Sociologie et sociétés**, vol. 40 (1), p. 31-55.
- _____ (2009) "Convergences and hybridación of educational policies around 'post-bureaucratic' models of regulation", en **Compare**, vol. 39 (1), pp. 71-84.

- MAROY, C. y DUPRIEZ, V. (2000) “*La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone*”, en **Revue Française de Pédagogie**, 130 (janvier-mars), pp.73-87.
- MCGINN, N. y WELSH, T. (1999) **La décentralisation dans l'éducation: pourquoi, quand, quoi et comment?** Institut International de Planification de l'Éducation-Unesco, París.
- MORGADO, J.C. (2000) **A (des)construção da autonomia curricular**. Edições ASA, Oporto.
- MUNÍN, H. (comp.) (1999) **La “autonomía” de la escuela: ¿libertad y equidad? Un recorrido por la discusión alemana de los años noventa**. Aique Grupo ed., Buenos Aires.
- NARODOWSKI, M.; NORES, M. y ANDRADA, M. (Eds.) (2002) **Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela**. Granica, Buenos Aires.
- NÓVOA, A. (2009) “*Educación 2021: para una historia del futuro*”, en **Revista Iberoamericana de Educación**, 49, pp.181-199.
- OLMEDO, A. y ANDRADA, M. (Coords.) (2008) “*La libertad de elección de centro en España: particularidades nacionales y modalidades locales*”, en **Monográfico de Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, vol.12-2. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev122.html>
- PEREYRA, M.A. (2002) “*Changing educational governance in Spain: decentralisation and control in the autonomous communities*”, en **European Educational Research Journal**, 1(4), pp. 667-675.
- PÉREZ DÍAZ, V., RODRÍGUEZ, J.C. y SÁNCHEZ FERRER, L. (2001) **La familia española ante la educación de sus hijos**. Fundación “la Caixa”, Barcelona.
- PERRENOUD, P. (2001) “*L'établissement scolaire entre mandat et projet: vers une autonomie relative*”, en PELLETIER, G. (dir.) **Autonomie et décentralisation en éducation: entre project et évaluation**. Université de Montreal/AFIDES. Montreal, pp. 39-66.
- POPKEWITZ, Th. S. (1994) **Sociología política de las reformas educativas**. Morata, Madrid.
- PORTELA, A.(2003) “*Gobierno, autonomía y participación en los centros escolares*”, en GONZÁLEZ, M.T. (coord.) **Organización y gestión de centros escolares: Dimensiones y procesos**. Pearson Educación, Madrid, pp.75-89.
- RANSON, S. (2003) “*Public accountability in the age of neo-liberal governance*, en **Journal of Education Policy**, 18 (5), pp. 459-480.
- SAHLBERG, P. (en prensa) “*Rethinking accountability in a knowledge society*”, en **Journal of Educational Change**, (online published).
- SMYTH, J. (ed.) (2001) **La autonomía escolar: una perspectiva crítica**. Ed. Akal, Tres Cantos (Madrid).
- STOLL, L. y LOUIS, K.S. (Eds.) (2007) **Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas**. Open University Press, Maidenhead.
- TEDESCO, J.C. (1995) **El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna**. Anaya, Madrid.
- WEILER, H. (1996) “*Enfoques comparados en descentralización educativa*”, en PEREYRA, M.A. et al. (eds.): **Globalización y descentralización de los sistemas educativos**. Pomares-Corredor, Barcelona, pp. 208-233.
- WHITTY, G.; POWER, S. y HALPIN, D. (1999) **La escuela, el Estado y el mercado: delegación de poderes y elección en educación**. Morata, Madrid.

Lógicas gerenciales en instituciones educativas

*Francisco Beltrán Llavador**

Introducción

La inexistencia de una teoría unificada de la organización, demostrada desde los años sesenta del siglo pasado, obliga a situar en un contexto teórico de referencia los términos referidos a diferentes aspectos organizacionales cuyo significado, de lo contrario, quedaría asociado a la teoría dominante. Ése es, precisamente, el caso del concepto de gestión que, aun aludiendo a una pluralidad de acciones, se vincula a modelos mecanicistas para los cuales la organización es un conjunto de elementos personales, materiales y funcionales, orientados a una finalidad específica que los articula entre sí; la gestión sería el conjunto de operaciones o combinaciones algorítmicas, con resultados predecibles, entre ese número finito de elementos.

La aceptación implícita de esta definición eclipsa o mutila el sentido de otros modelos teóricos que, a diferencia de la corriente dominante, discutan o nieguen la universalidad de metas; en efecto, una organización que no responda a objetivos predeterminados sería algo más que un recurso instrumental; pero ese plus, ¿no resta precisión a las operaciones?

Bajo el orden analítico de los modelos mecanicistas, un fenómeno se compone de datos cuya agregación da cuenta del todo; el orden holístico, por el contrario, permite visualizar la globalidad desde aspectos parciales. Uno afronta la organización como suma de elementos homogéneos mientras el otro lo hace como integración compleja de la heterogeneidad. Desde la perspectiva holística, la manifestación del fenómeno en su totalidad será pertinente al contexto en el que se ge-

* Doctor en Ciencias de la Educación. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación - Universitat de València - España.
e-mail: francisco.beltran@uv.es

nera; en lugar de mostrarse como un reflejo preciso, su apariencia se relacionará con la posición adoptada por quien realice la descripción: se disuelve la ilusión de acceder a la mirada objetiva de un observador independiente. La imagen de la organización pasa a ser la de un complejo integrado por lo percibido, quién lo ve y el modo en que lo hace. Esos puntos de referencia, que no pueden ni tienen por qué ser idénticos, no ponen en duda existencias objetivas sino caracterizaciones únicas. En el orden holístico, constitutivo de una nueva *episteme*, una mirada no es significativa a pesar de contar aspectos diferentes de la totalidad organizativa sino precisamente por contarlos. Cada parte observada remite a un significado global que aporta el observador. El mismo fenómeno tendrá significados diferentes no sólo en contextos distintos sino descritos por quienes dictan un nuevo relato de la situación.

El orden holístico no excluye al analítico; lo contiene. Una perspectiva más amplia y genérica no trataría de incorrectas las explicaciones causales, posibles dentro de una más inclusiva. El modelo mecanicista seguirá siendo válido en la medida que abstraiga aspectos particulares sin pretender explicar el conjunto, porque las explicaciones basadas en un orden mecánico tienen sentido si dotan al fenómeno de aparente autonomía respecto a la totalidad de referencia. Valga como ejemplo explicar las dificultades de escritura por una deficiente escolaridad previa (orden restringido); aislar efecto y atribución de causa, de forma necesaria y universal, obtura cualquier otra apelación a criterios de orden mayores que implicaran al anterior. Aceptar la subordinación de tales criterios a otros de rango superior posibilita diferentes análisis de los fenómenos organizativos, desde niveles micro o macro. Ir más allá del orden causal es una renuncia a la búsqueda del origen único, que dé mayor significado a un aspecto sobre el resto. La tendencia dominante a explicar el comportamiento organizativo en términos unidimensionales incapacita para adoptar soluciones originales porque impide trazar relaciones pluricausales con que construir explicaciones de rango superior. Cuanto más comprensivo el modelo utilizado, mayor su capacidad de dar cuenta de la complejidad entre fenómenos, de otro modo inconexos.

Gestión y discurso dominante de las organizaciones

La utilización del término gestión por la perspectiva dominante reduce la posibilidad de acciones en y de la organización al inscribirlas en el marco de límites operacionales, puramente simbólicos desde un orden más amplio. Dos modos, radical y razonablemente distintos, de tratar la gestión en las instituciones educativas la contarán de manera diferente según mantengan un criterio mecánico y causal (lógico, formal: cómputo) u holístico (global, subjetivado: narración). En consecuencia, previamente a caracterizar la gestión conviene desentrañar los componentes que estructuran el discurso organizacional. Ninguna institución es inocente respecto a esas elaboraciones, cuya aportación ha sido y es contribuir a una comunicación racional que evite apelar a fuerzas ni poderes superiores (la gran llamada de la Modernidad), procurando inducir socialmente consensos argumentativos. A pesar de la puesta en entredicho de las narrativas ilustradas, estudiar formatos organizacionales de instituciones educativas requiere descubrir los códigos que describan las formas de su representación.

Lo que hace de la organización un referente dotado de aparente entidad, permitiendo dar cuenta de su existencia empírica, es una epistemología que le presta valor de verdad. Pero la narración sobre organizaciones escolares se construye con la aportación de, al menos, tres discursos: el disciplinar (a veces interesadamente confundido con el conocimiento formal-teoría); el del educador inmerso en la situación (práctica); el de las autoridades políticas y/o administrativas (prescripción normativa); todos ellos, aparte de ser de distinto orden, carecen de coherencia ente sí, dado que el teórico se enfoca críticamente hacia prácticas cuyo referente, para el educador, se sitúa en la regulación administrativa.

Los constantes desencuentros producidos por ese cruce invitan a detenerse en una dimensión institucional subyacente, que justifica la estructura organizacional con argumentos legales, cuando no hay acuerdo de racionalidad. Su elusión, por cierto, puede convertir en tautológicas las explicaciones de lo que ocurre en las instituciones (se hace así porque así es como se hacen las cosas: Pfeffer, 1982) y, al imponer regulaciones legislativas, estandariza procedimientos, principios

e ideas. Sin embargo, de eso no puede concluirse una lectura negativa (Rowan, 1981), puesto que su relación con las organizaciones no es unívoca: la institución sólo se vivifica cuando permite formatos emergentes que, al desviarse de la norma, previenen pérdidas de legitimidad.

La institución educativa realiza simultáneamente distintas operaciones (gestión). Por un lado, encauza y regula flujos entre conocimientos socialmente valorados y desigualmente distribuidos; a la vez, confiere a algunos conocimientos apariencia de objetividad al declararse ajena a su producción; por último, justifica su persistencia al pretender universalidad. La heterogeneidad social, sin embargo, produce discrepancias entre las posiciones adoptadas por los distintos grupos y clases en función de sus intereses específicos. Las organizaciones traducen el enfrentamiento entre esos grupos, cada uno de los cuales emprenderá acciones encaminadas a lograr, conservar o acrecentar el poder necesario para satisfacer sus intereses frente a los del resto, en lo que no siempre es reconocida como una auténtica acción política. La socialización de cada individuo en una posición peculiar de la trama institucional identifica su mirada con la de las instituciones que lo han constituido como sujeto; por la misma razón, resultará difícil que criterios implícitos no subyazcan a la definición de realidad social.

El factor institucional de las organizaciones educativas permite identificarlas como condensaciones de esos procesos, lo que hace difícil todo intento de desnaturalizar —aquélla y éstas—, al mismo tiempo que dificulta presentar al fenómeno organizativo como una trama compleja de interacciones. Situándonos precisamente en esa difícil posición, las más sólidas y estables de las relaciones deben su fortaleza a anclajes jurídicos, regulaciones legales que las hacen más duraderas, aunque también más rígidas y resistentes al cambio. Estas relaciones integran una dimensión estructural que, sin embargo, no agota la composición organizativa, porque otras, literalmente incorporadas por agentes que proceden de diferentes ámbitos de socialización, impiden uniformar las tramas con el soporte estructural. Una aceptable simplificación autoriza a nombrar como dimensión cultural al conjunto de estas otras relaciones.

Las organizaciones toman como referencia el marco institucional y sus culturas se tramán en torno a la estructura, por lo que un mínimo

estructural es necesario para la emergencia de manifestaciones culturales. Algunas de éstas cristalizan y actúan como elementos estructurales; éstos, recíprocamente, pueden flexibilizarse con el uso y cumplir como cultura. La relativa autonomía de las redes culturales desafía los sistemas formales en que se inscriben permitiéndoles reconstituirse en variedad de formatos que den respuestas inmediatas. En consecuencia, la uniformidad de origen no puede impedir que se generen singularidades y, no obstante la tendencia de la gestión a operar con elementos similares, el isomorfismo estructural evita que la reproducción sea idéntica.

Así pues, hacer del fenómeno organizativo la resultante provisional de aplicar simultáneamente diferentes criterios de orden, evita considerar al emergente causa de la gestión. Foucault (1973), tras considerar los discursos prácticos que producen efectos materiales, derivaba la regla de ir desde el discurso hacia sus condiciones externas de posibilidad oponiendo término a término, serie y unidad, regularidad y originalidad, condición de posibilidad y significación. Cada acontecimiento queda entonces definido como una relación producida en y como efecto de una dispersión material, con que la categoría práctica discursiva (Foucault, 1997) designa los discursos en tanto insertos en el sistema de relaciones materiales que los estructuran de acuerdo a reglas a las que el sujeto queda sujetado desde que interviene; por tanto, muestran la educación como relaciones que siguen reglas organizativas cuya interpretación requiere conocer la institución de referencia; aunque, importa insistir, ésta no tiene más entidad sustantiva que la de un espacio acotado bajo formas de representación jurídica. El orden dominante que emerge de la regulación definida en ese espacio tenderá a estabilizar interacciones, consolidar relaciones culturales y con-formar o dar formatos; a pesar de ello, la socialización previa de los actores en tramas institucionales ya muy estructuradas, genera continuas inadaptaciones y readaptaciones organizacionales.

Esta dinámica autoriza a desplazar el foco de interés, en los análisis de la gestión, desde las reglas que estructuran las operaciones (perspectiva dominante), hacia los sujetos colectivos de las acciones y sus contextos. Este enfoque ya no buscará su racionalidad o lógica que presida la acción, sino su razonabilidad –justificarlas en términos acepta-

bles—; al mismo tiempo, indagará en las posibilidades de interpretar las prácticas en términos de lo que silencian y no sólo de lo que narran. El estudio de discursos y prácticas remite a lo que estructura las creencias de los agentes impidiendo otros modos de actuación posibles. Ampliar la indagación a lo razonable de descartar otras vías de acción permite ubicar decisiones y cambios en el universo indefinido de posibilidades de respuestas organizativas. A la gestión, ahora en deuda con aportes procedentes de instancias, lugares y ámbitos diferentes, sólo le cabe ceder su composición algorítmica para reconocerse tejida sobre acuerdos, explícitos o implícitos.

Puesto que la amplitud de posibilidades de acción organizada procede de la in-formación contenida en las formas organizacionales, ¿existe algún modo de comprobar la mayor o menor presencia de lo informativo? Desde una perspectiva holística es indicador un dato (finalista, en cambio, para la lógica causal): el comportamiento de los actores como unidades independientes o interdependientes. La interdependencia es mayor cuanto más posible sea explicar las acciones de cada uno refiriéndolas al resto; ello permite saber si un formato organizativo tiene potencialidad para la emergencia y manifestación de posibilidades múltiples. Pero es difícil cambiar la lógica subyacente a la arquitectura de una organización cuando está inserta en otra de orden mayor, por ejemplo, la institucional, la del sistema educativo, productivo o cultural dominante; de ahí que un requerimiento, en apariencia paradójico, para el cambio sea actuar lejos del núcleo organizacional, en los ámbitos inclusivos donde se tejen las relaciones que se portarán al orden inferior. Una organización tradicional (en sentido coloquial) podría definirse como aquella con escasa necesidad de variar su formato. La cultura de estas organizaciones, cuya estructura suele ser muy simple, es el universo de referencia respecto al cual definen sus posibilidades, ampliables al introducir nuevas relaciones que tensan los límites estructurales. La organización será más compleja y contradictoria cuantas más relaciones se generen; será también más rica en información y con más posibilidades de singularizarse y más difícil de someter a una gestión concebida al modo tradicional (con efectos más impredecibles).

Mediaciones y fragilidad estructural

El diseño de estructuras que hagan posible la emergencia de una variedad más amplia de formatos, tampoco requiere considerar las organizaciones educativas como materialidades sino como campos simbólicos, dotados de ciertas características: son complejos de relaciones entre quienes previamente han sido socializados bajo las mismas pautas; conducen a interpretar la realidad con elementos muy codificados, a los que significan en el contexto de fenómenos amplios de los cuales se pretende el registro global. La mediación de las organizaciones educativas en la interpretación de hechos ajenos a la vida institucional pone de manifiesto cuánto depende de la gestión la identidad de los agentes, lo que podría encontrar dos vías complementarias de explicación: la psicológica recuerda que no se procesa toda la información de cada situación en que se actúa sino sólo algunas partes con las que se reconstruye la totalidad; esas abstracciones, situadas en una dimensión no racional, conformarán marcos donde, en un futuro, otras situaciones cobrarán significados semejantes. La sociológica permite reconocer en los grupos estructuras profundas de poder que, a falta de expresión conceptual, predefinen sus actuaciones según formas de interpretación y reacción aceptadas implícitamente. En síntesis, las lógicas con que se gestionan las organizaciones contribuyen a prestar identidades peculiares a sus agentes.

Lo anterior convierte en una falacia atribuir a los sujetos todo el protagonismo de los cambios organizacionales. Pero a la vez, y frente a las compulsiones reformistas, aquéllos que buscan sancionar prácticas preexistentes o implantar nuevas, nunca logran la fidelidad deseada, a pesar de la presión conformadora de las normas y la socialización; nunca cierran definitivamente los argumentos que las plantearon; nunca suturan, sino que engendran nuevas y consecutivas reformas. Las normas son traducidas culturalmente, reinterpretadas y vividas de modo peculiar, al igual que algunas pautas culturales acaban convirtiéndose en norma; existe una continua transmutación entre componentes estructurales y culturales. Las instituciones educativas tienen, desde el punto de vista organizativo, un funcionamiento en apariencia muy estable cuya clave, que permite explicar homogeneidades o isomorfis-

mos entre formatos escolares, es la dimensión institucional subyacente. Limitar el análisis al nivel superficial, donde se establece el orden estructural formal, reconocido, que tiene que ver con roles, centralización, burocratización, participación formal, relaciones con el medio, etc.; ignora u omite los procesos más profundos que sirven de soporte a esas regularidades. El nivel constituido por las peculiares relaciones a través de las cuales se reproduce lo organizacional queda oculto a la vista y, al no poder acceder a él de manera inmediata, escapa a las racionalizaciones, por lo que las relaciones tramadas en ese ámbito oculto componen una red que, al contrario de la gestión, no está sujeta a regulaciones formales sino a peculiares relaciones que le facultan para ignorar decisiones externas; sólo puede saberse más del nivel subyacente cuando alguna de esas relaciones emerge a la superficie, lo que ocurre en formas y bajo circunstancias que sí pueden ser estudiadas.

En organizaciones culturalmente pauperizadas, los actores se ven forzados a sujetar sus actuaciones a los soportes estructurales (cuestionar la validez o utilidad de los criterios básicos estructurantes puede conducir a demostrar su incapacidad para gestionar nuevas situaciones que cambien, flexibilicen o definan nuevos criterios). La negación a la interdependencia perpetúa las estructuras porque su diseño garantiza que cualquier organización aumente su entropía, manifestándose en aparente resistencia al cambio institucional. Cambiar el funcionamiento inercial resulta difícil por el riesgo de acceder a controles de seguridad, que la gestión custodia manteniendo la homogeneidad y estabilidad mínima; eso es positivo mientras no se tome como referente exclusivo, porque habitar las organizaciones es ser capaces de reconstruirlas permanentemente, lo que no se consigue impidiendo la presencia de lo ilegitimado *a priori* (por temor a que introduzca elementos disruptivos para alguno de sus órdenes parciales).

De ahí que pueda formularse como principio de fragilidad que todo intento de canalizar o formalizar lo informal deriva en pérdida de significado. En apariencia, cuanto más fuerte y rígida su estructura, más consistente la organización; sin embargo, también más frágil. Mucha formalidad estructural puede soterrar variaciones culturales; una estructura fuerte con culturas muy pobres, amenaza la vida de la insti-

tución y traspasar un umbral mínimo representa su muerte clínica. Pero enriquecer las respuestas organizativas no implica forzar la introducción de nuevas culturas sino diseñar estructuras que hagan posible su emergencia. Aunque los formatos siempre conllevan pérdida de significado, de ello no se desprende que las organizaciones puedan prescindir de forma; hay que ser conscientes, sin embargo, que en cada re-formateo se pierde parte de los significados. Al plantear reformas conviene estimar los significados que pueden perderse y qué implica asumir esa pérdida. El principio de fragilidad pone de manifiesto, en último extremo, que lo derivado del juego de relaciones libres no puede ser gestionado.

Los límites entre la dimensión visible y la invisible son variables y sacan a la luz u ocultan ciertos aspectos. En las contradicciones generadas por la confusión entre los rasgos culturales dominantes y los estructurales es donde habría que buscar las claves para el análisis de la gestión porque, al dar acceso a lo oculto, permiten reconocer lo no racional del ámbito operativo. Ese desplazamiento de límites posibilita incorporar elementos que introducen en la cultura escolar relaciones institucionales que responden a otros órdenes de significado (familiar, club deportivo, vecindad, ámbito laboral, partido político, etc.), por lo cual no se puede esperar que sus dimensiones estructural y cultural obedezcan a criterios de desarrollo homogéneos; las culturas de una organización educativa se refieren a una pluralidad de formas que, emergentes de otros depósitos culturales, adoptan una peculiar configuración en que alguna de ellas resulta dominante. La re-delimitación es una estrategia de transformación institucional que dispone a la organización para cambios que, por incorporar referentes externos, dan legitimidad a otros modos de hacer; de modo que manipular límites para introducir mayor riqueza cultural tiene una inevitable traducción estructural: por desplazamiento y ampliación o por una nueva interpretación y adaptación cultural de la norma.

Las organizaciones educativas se rehacen de modo continuo e imperceptible como efecto de transformaciones externas y no siempre siguiendo supuestos racionales. De manera que tanto podría parecer que esos cambios son insignificantes como que sus formas tradicionales están vaciándose de sentido. En las educativas, su modernidad como dis-

positivos –productores de disposición– las lleva a perder materialidad en el presente, como mostraría un análisis más detenido acerca del orden convencional (metas, jerarquía, comunicación, coordinación, proceso racional de toma de decisiones, control) que las conformó durante casi todo el siglo XX. Por lo tanto, desnaturalizar la gestión indagando los supuestos subyacentes a las notas tradicionales de la teoría organizacional se acompaña, previa o simultáneamente, de una desmitificación de las instituciones y actividades inscritas en ellas, que se enfrente a sus orígenes socio-históricos y variación de formatos, en el transcurso del tiempo y en los diferentes países y regímenes de producción.

Formatos organizacionales y gestión del vínculo social

Si las instituciones educativas modernas cumplían funciones de socialización, la transmisión de esa racionalidad requería ampliar espacios hasta entonces reservados a otras agencias (familia e iglesias) permitiendo el paso de individuo a sujeto y el reconocimiento de una alteridad que inducía y consolidaba pertenecer a una comunidad política. El presente se configura como una situación significativamente distinta en que las relaciones sociales se sustentan en transacciones virtuales de mercancías financieras. La relación educativa en este peculiar mercado da lugar a una progresiva destrucción del vínculo comunitario y sus formas de vida tradicionales asociadas; a la configuración de nuevas identidades; a la in-diferencia y cosificación del mundo; a confundir privacidad y publicidad bajo una falsa conciencia de subjetividad; a desconfiar en la idea de transformación colectiva, etc. Los tradicionales vínculos societarios se ven reemplazados por otros de naturaleza mercantil; esta progresiva mercantilización de la sociedad conlleva la de las relaciones educativas y el mercado educacional introduce nuevas formas de regulación y desregulación que afectan tanto a la estructura del sistema como a sus singularidades organizativas. Las transformaciones educativas representan, además, cambios en los mecanismos del control político sobre la distribución social de los recursos públicos, que pueden dar lugar a mayores diferencias de equidad en las bases del sistema.

En otras palabras y expresado mediante un fácil juego de palabras: un paradójico desorden disuelve las formas organizacionales clásicas. En aquéllas cuyas relaciones estaban presididas tradicionalmente por la producción, ahora el imperativo es la distribución –ni siquiera el consumo–; donde la organización se construía violentando cuerpos y voluntades, ahora los vínculos son virtuales, tan etéreos como las ondas y la comunicación telemática; donde jerarquía de autoridad y centralización del dominio estuvieron basados en la propiedad material, ahora el poder radica en la información y su posibilidad de circulación por redes; los necesarios mecanismos de control externo, supra-individual, han dado paso a un control interiorizado. Las transformaciones de los sujetos se plasman en la exacerbación de una contingente autoconciencia individual.

Lo descrito se asocia estrechamente a las transformaciones organizacionales de las instituciones socioeducativas, incursas en la lógica de nuevas tecnologías de gestión. La metáfora de la des-materialización de la solidez corporal, que Sibilia (2005) llama postorgánico, obedece a una sensación de pérdida de formatos organizativos, particularmente apreciable en, al menos, tres ámbitos de la gestión institucional: en la participación; en límites de la organización más imprecisos, la pertenencia ya no se vincula a un espacio y tiempo pero no es sustituida por otras referencias sino que se diluye. En la dirección; los elementos clásicos del control adoptan formas blandas que hacen de la dirección un elemento simbólico, mantenido como la resignada presencia de un atavismo inevitable. En el núcleo; ciertos ámbitos del trabajo cobran virtualidad en detrimento de otras condensaciones: los conocimientos, cada vez más fragmentados y de menor especificidad; la erosión del rol de los educadores, acompañada por una pérdida de atribución a las experiencias de aprendizaje institucionales y un debilitamiento de la autoridad académica.

La incorporación de nuevas tecno-lógicas a las organizaciones educativas tiene que ver, aunque no es la única causa, con esta progresiva des-materialización, que bien podría hacerse pasar por una ampliación de la estructura, representada por la gestión flexible. El efecto perceptivo se produce al considerar toda la organización como una en-

tividad homogénea, independiente de las relaciones tejidas entre quienes la integran. Cuando pasa a ser una entidad virtual, en consonancia con la disolución de sus formas, la debilidad de su trama se reemplaza por una colección de disposiciones normativas referidas a cuestiones puramente funcionales, sin la menor alusión a los agentes. Esta progresiva modificación estructural se acompaña de nuevas consignaciones educativas que implican otros formatos de subjetividad, de identidades sociales y de tramas institucionales.

Sobre el depósito de anteriores marcos institucionales, de los que se conservan pautas y regularidades, la gestión erosiona selectivamente los sistemas de socialización; pero su convivencia simultánea con viejas estructuras impide traducir con fidelidad los nuevos planteamientos, mientras la modificación de los anteriores genera situaciones confusas: el simultáneo y progresivo desvío de mayor responsabilidad hacia los agentes de la organización, los somete a una presión que ya no puede atribuirse a instancias externas porque proviene de interiorizar los procedimientos del control. La nueva paradoja de la gestión indica que el sentimiento de identidad institucional conlleva una creciente enajenación.

Tecno-lógicas

En literatura organizacional, existen varias acepciones de tecnología que Alcaide Castro (1983) distingue:

“La tecnología de las operaciones se refiere a las herramientas físicas, máquinas y operaciones necesarias para la obtención de las metas. La tecnología de los materiales se refiere a las características intrínsecas del material que se procesa. La tecnología de los conocimientos hace referencia a las capacidades cognoscitivas que el individuo tiene que utilizar para la ejecución de las tareas” (p. 220).

A la tecnología de las operaciones la corriente dominante le asignó, tradicionalmente, el nombre genérico de gestión y puesto que las operaciones de una organización afectan a la naturaleza de su estructura, ésta y gestión quedan estrechamente ligadas.

Tras las investigaciones realizadas hasta mediados de los sesenta, la época más clásica del desarrollo de los estudios organizativos,

Perrow (1970), al explorar las relaciones entre tecnología y estructura organizativa (que desde entonces vino a llamarse imperativo tecnológico), establecía que su índole depende del número de casos excepcionales –también expresable como grado en que los estímulos se perciben como familiares– y de la naturaleza del proceso de indagación acometido por los agentes de la organización ante las situaciones excepcionales. Este proceso puede ser, a su vez, de dos tipos: si se conduce con lógica, desde planteamientos analíticos, o si el problema parece tan vago y pobremente conceptualizado que resulta imposible someterlo a análisis y se lo aborda desde la experiencia o intuición.

Este último podría ser el caso de las relaciones entre tecnología y estructura en las organizaciones educativas, caracterizadas, entre otros rasgos, por la discrecionalidad de sus actores y la puesta en juego de juicios emergentes de la iniciativa de sus integrantes, lo que las sitúa lejos de ser tan operacionales que puedan aplicar reglas previas. Sólo aquellas organizaciones cuyas tareas están muy estandarizadas pueden permitirse altos grados de centralización y jerarquía, resultando más eficientes cuanto más fuertemente estructurados estén los roles y sean menos posibles iniciativas particulares.

Si la primera consecuencia es que la tecnología apropiada a cada organización tiene que ver con su estructura, la incorporación de nuevas tecnologías en algún entorno organizativo requeriría modificaciones estructurales. Explorar con mayor detenimiento las relaciones entre tecnología y estructura organizativa devuelve a la pluralidad del primer concepto. Ampliando lo afirmado al inicio, Mintzberg (1984) señala que si bien en literatura organizativa la tecnología tiene casi tantas acepciones como autores, en términos genéricos coinciden en referirse a lo que permite a la organización abordar su tarea específica. En tal sentido describe cuatro dimensiones del sistema técnico, de las que las dos primeras (regulación –influencia sobre los trabajadores– y sofisticación –complejidad y dificultad de su comprensión–) le llevan a enunciar como hipótesis que cuanto más regulador sea el sistema técnico, más formalizado resultará el trabajo y más burocrática la estructura; cuanto más sofisticado sea el sistema técnico, más elaborada será la estructura y mayor la descentralización y coordinación. Sin analizarlas en detalle, una hipótesis derivada es que

la incorporación de nuevas tecnologías a la gestión de las organizaciones educativas representa un incremento en la formalización de las tareas y el incremento de su complejidad estructural requerirá mayor coordinación.

Aunque ya hace años deberíamos haber despertado del sueño inocente de suponer a la tecnología políticamente neutral, el gobierno de la educación todavía actúa como si ese fuera el caso. Sigue aceptándose la bondad inherente al desarrollo tecnológico como recurso para cualquier situación laboral o humana (aunque explorar ese mito en todas sus dimensiones requeriría otro análisis); su asociación con el progreso, por ejemplo, ponía bajo sospecha de negarse a los avances sociales a quien dudara de la conveniencia de alguna tecnología. Esta ideología se ha visto reemplazada de unos años a esta parte por otra más afín a la lógica mercantilista, que se define en términos de acomodación a las demandas, intereses y/o necesidades de sociedad, usuarios o consumidores. En ese sentido, Grint (1995) explora la tecnología organizativa como recurso retórico utilizado por los directivos. Su posición de partida es que las desigualdades suelen atribuirse a las personas y no a la estructura de las organizaciones o las condiciones del desempeño de las tareas (por ejemplo, cuando se habla de la importancia de los intereses en la determinación de los hechos organizativos).

La perspectiva esencialista de la tecnología deriva sus atributos técnicos de características internas, a las que da como resultado de aplicar el método científico o del desarrollo de otras tecnologías preexistentes. La alternativa anti-esencialista engloba, en realidad, perspectivas diferentes que comparten una misma visión en torno a la naturaleza y capacidades de la tecnología: ser consecuencia de circunstancias implicadas en su desarrollo que acaban incorporadas en los resultados finales. Las tecnologías, en este caso, resultan cristalizaciones de relaciones sociales. Por lo tanto, donde los esencialistas dirían intereses o estructura social, los anti-esencialistas se fijarán en las soluciones adoptadas por los grupos dominantes o socialmente relevantes y en la distribución de poder. Estas últimas conducen al análisis de las implicaciones políticas de la gestión, puestas de manifiesto a través de los discursos y prácticas de orden tecno-lógico (recuérdese que tanto coordinación como control son algunas de las reglas de composición

estructural cuyo conjunto recibe el nombre de gestión en la corriente dominante).

Para el caso particular de las organizaciones educativas encontramos una definición de tecnología que designa *los procesos diseñados para transformar cualquier material en bruto (sea material, humano o simbólico) en bienes o servicios [...] abarca [ndo] el conocimiento, materiales y operaciones relevantes al proceso de transformación* (McPherson, Crowson y Pitner, 1986: 32). Los mismos autores, siguiendo la tipología de Perrow (*op. cit.*), cifran las dimensiones de la tecnología de las organizaciones educativas en tres: incertidumbre, interdependencia y complejidad.

La incertidumbre procede, básicamente, de la escasez de recursos, las metas confusas, el aislamiento y la dificultad de medir el efecto de las instituciones educativas sobre sus actores; se trata de una dimensión que difícilmente se puede transformar incorporando nuevas tecnologías o recursos, si bien puede reducirse al homogeneizar los usuarios o simplificar las tareas hasta hacerlas más predecibles. Sólo en este sentido se puede pensar que operaría la introducción de nuevas tecnologías en un cambio en la gestión; pero es demasiado obvio comentar sus implicaciones en la concepción del conocimiento y de procesos educativos como el tratamiento de la diversidad. La interdependencia, referida al grado de coordinación entre el personal, es necesaria para que se cumpla adecuadamente la tarea. La gestión se mueve aquí en un terreno contradictorio: aunque desde el punto de vista teórico requiera mucha interdependencia, porque sus reglas componen relaciones entre sí, en la práctica sus operaciones son muy independientes. La interdependencia de estructura y gestión reduciría la necesidad de coordinación porque es de lo contrario de donde se deriva la complejidad, que toma como indicadores el número de tareas diferentes, la especialización de los diferentes miembros, la formación requerida para cada rol, la (des)localización de las tareas, etc.

Por el contrario, es el grado de dispersión generado por la segmentación de las organizaciones educativas (edades, tiempo, espacio, logros, etc.) el que ha dado lugar a diferencias que requieren nuevos niveles de coordinación, introductorios, a su vez, de mayor variación. ¿Podrían las nuevas tecnologías detener esta espiral? Es inevitable

plantearse si esos procedimientos se asocian a tecnología o a recursos y, en este último caso, si también éstos se ven afectados por la lógica tecno, dominante, inserta en organizaciones relativamente autónomas respecto al discurso educativo. En cualquier caso, si introducir nuevas tecnologías y/o recursos modifica la organización, procede reflexionar sobre los cambios, asociados con frecuencia a componentes ideológicos heterogéneos. Brunsson y Olsen (1993), respaldándose en otras investigaciones, ponen de manifiesto la existencia de, al menos, tres ideologías recurrentes en el sector público –racionalización, desplazamiento de poder, democratización– a las que atribuyen ser, simultáneamente, medio para ejercitar el control y su propósito final. ¿A través de qué formas cumple cualquiera de esas ideologías su papel en relación al control? Y, en las organizaciones educativas, ¿cómo resultan afectadas por la modificación de recursos? Las respuestas requieren triangular ideología, control y socialización laboral, entendida ésta como proceso por el cual los agentes organizativos refuerzan o debilitan aspectos de su identidad profesional en tanto miembros de otras instituciones; la re-socialización, al implantar un vocabulario específico que permea el lenguaje ordinario (*op. cit.*: 173), se vive como amenaza a la propia identidad porque revela otras estructuras de poder subyacentes.

Señala Ajenberg (1990) que, vistas desde un momento histórico determinado, todas las tecnologías puestas en juego en un marco social resultan coherentes entre sí, aunque en diferentes grados, desde el punto de vista técnico y productivo. Si una de ellas se desfasara respecto del resto, el rendimiento del conjunto se iría desplazando puesto que el nivel del sistema lo determina aquél en que todas las tecnologías funcionan coherentemente. En organización del trabajo, lo económico prima sobre lo humano y lo racional, que desencanta el mundo, sobre lo irracional; el factor humano del colectivo laboral proyecta las motivaciones personales y su irracionalidad, referida a aspectos simbólico /míticos, hacia ámbitos de la organización del trabajo donde se los tolera porque liberan al resto de influencias, quizá dañinas, para el funcionamiento ordenado del conjunto.

Las nuevas formas de la gestión y organización del trabajo imponen de modo inmaterial nuevos ritmos y cadencias; es el caso del

neo-taylorismo y su mitificación del poder omnisciente de las máquinas (hoy, electrónicas). El espacio de relaciones humanas se distiende cuando lo hace el espacio hombre-máquina, como en los trabajos cada vez más abstractos, mediados por la maquinaria informatizada. El elevado coste de estos equipamientos y la brevedad de su vigencia precisa amortizarlos en un tiempo breve, lo que intensifica su uso prolongando las jornadas de trabajo. La introducción de las nuevas tecno-lógicas diversifica la gestión generando nuevos problemas, como la coexistencia de formas educativas tradicionales con procedimientos informatizados de acceso y utilización de la información. Las primeras, fraccionan el tiempo en unidades discretas que van desde períodos de internamiento obligatorio a sesiones puntuales, pasando por actividades periódicamente programadas, intercambios o solapamientos con los tiempos de otras instituciones, etc. Al comparar esas subunidades con el ritmo de la máquina informática, tiempos de acceso a la red y navegación, volcado de la información, etc., estos segmentos que, además de muy fragmentados, prescinden de unidades estandarizadas, disuelven el uso tradicional del tiempo y alteran subunidades organizativas asociadas: del espacio a la tarea; del grupo al monitor o educador; de la propiedad de los útiles a su aplicación, etc.

“A pesar de que los SI (sistemas informáticos) se han visto simplemente como un medio para proporcionar información más detallada, rápida y útil, los sistemas se comienzan a ver de manera progresiva como cambiando y a menudo estrechando los modos en los cuales se hace el seguimiento y control de la actividad en el seno de las organizaciones” (Sewell y Wilkinson -1992-, tomado de Alvesson, M. y Willmott, H., 1996:147).

Concluyendo

La institución educativa mercantilizada asume parte de la retórica que circula en otros sectores del mercado. Libre elección, calidad o excelencia, por ejemplo, son términos que se predicán de las instituciones educativas, como *desiderata* o como criterio de comparación. Hay en ello un olvido, quién sabe si deliberado, de aspectos que sub-

yacen a todos los conjuntos sociales entre los cuales el poder es, quizá, el más relevante. En este sentido podría hablarse de falacias anidadas en la teoría organizativa de la era post-industrial: la auto-regulación de la sociedad; la a-historicidad; el descrédito de la centralización, la burocracia, la jerarquía o las reglas, como componentes de discursos y prácticas organizativas que no satisfacen las nuevas representaciones sociales. Se obvia que el modelo organizativo, ahora en descrédito, debió su implantación a la obediencia a una racionalidad científica coherente con los parámetros históricos y sociales en que se generó, implantó, difundió y pervivió. Se han necesitado conmociones de la envergadura de las sufridas a lo largo del siglo pasado para que se operaran transformaciones que, inevitablemente, encontrarían su reflejo organizacional.

Un proceso de tecno-mercantilización y despoltización de la gestión, consistente en naturalizar las operaciones posibles escindiéndolas de los conocimientos, conducente a buscar soluciones técnicas a costa de mermar oportunidades para discutir públicamente causas y efectos, redefinir la política en términos ajenos a connotaciones ideológicas o partidistas y minimizar las posibles soluciones, tácitamente reservadas a quienes se atribuye capacidad para operar técnicamente. Los procesos de construcción de las identidades organizacionales se ven igualmente afectados por la estrecha conexión entre relaciones de producción y significados. El individuo moderno hace un continuo esfuerzo para reconocerse cargado de valor; pero en el mercado, los valores están preestablecidos y los vínculos de solidaridad entre individualidades definidas como libres e iguales, operan siempre desde el cálculo egoísta. La confusión entre subjetivación y subjetivismo sienta las bases de una determinada manera de concebir las instituciones, dispositivos de sujeción para individuos que, categorizados como semejantes, responden in-diferentes a nuevos ejercicios de poder.

Pese a todo, parece que la institución educativa todavía puede cumplir su compromiso con la modernidad. Como nunca fue un encargo explícito, a veces se hace cumplir a la Ilustración el papel de mito de los orígenes donde flotan los astillados maderos del naufragio contemporáneo; según otras versiones, la forma institucional escuela

puede sostenerse como uno de los pilares que permitirán restaurar un espacio público-político, maltrecho por el mercado, bajo el argumento de posibilitar el restablecimiento de vínculos de sociabilidad pre-mercantilistas. Esta confianza en la comunicación libre basada en el conocimiento para la elaboración de proyectos colectivos de transformación, provocó, tras su enunciado original, una inversión en la mirada del fenómeno organizativo.

Hasta ahora se esperaba que las instituciones educativas se adaptaran a intereses nacionales, históricos, políticos, económicos, laborales... El nuevo desafío sería hacer frente a otra demanda: abandonar la difusión universal del principio de racionalidad para, siguiendo el modelo tecnológico, reemplazarlo por posibilidades más pragmáticas como en otro momento ocurrió a la organización mecánica. La imposición de la tecnología sobre la razón para planificar, guiar y realizar transformaciones sociales, tendería un sólido puente entre las pretensiones mercantiles de articulación social y el sueño decimonónico de una filantropía universal.

Desactivar los argumentos que ponen bajo sospecha las posibles funciones educativas de las nuevas tecnologías permite hacer realidad el sueño de suturar la escisión entre objeto y sujeto, sobre la que se ha sostenido el mito de la dependencia de la gestión. La tecnológica, al explicar la coherencia de los procesos homeostáticos entre organizaciones y entorno, obvia la materialidad de sus miembros al hacer prescindible su presencia física. Ello representa una especie de estado a-nómico, un aparente des-condicionamiento organizativo que, si bien puede ser vivido como una liberación o des-sujeción por parte de los actores, supone al mismo tiempo una des-subjetivación, pérdida de la conciencia sobre la propia subjetividad, in-diferencia de los agentes.

En esta última fase, las organizaciones educativas asumen como propia e integran en sí la descomposición de sus asuntos nucleares (pedagógicos) en aras de una gestión más operativa. La, ya vieja, tecnología didáctica pretendió someter todos los procedimientos, pero siempre quedaba un resto, tanto de saberes como de sujetos; hoy, ese resto es casi inapreciable (literalmente: sin precio) porque lo imperceptible de su presencia convierte en trivial computar, a efectos educativos, su

existencia, calidad o grado de utilización. Mayor repercusión ha tenido la pretensión de gestionar ámbitos culturales, cada vez menos conjuntos homogéneos y más universo calidoscópico (sin entrar en pormenores, en este contexto entendemos por cultura organizativa el conjunto de sus componentes relacionales que no responden a regulaciones de carácter jurídico o determinadas por la tecnología). Expuesto en los términos más sencillos, quizá se previó que la implantación de una gestión tecnificada conduciría a la desaparición del resto de valor no computable inherente a estas relaciones, puesto que las tareas podrían cumplirse igual o mejor sin la presencia de distractores humanos. No se tuvo en cuenta, sin embargo, la mutua implicación entre la cultura organizativa y la estructura de modo que, la transformación asociada a las variaciones estructurales de la gestión, supuso también cambios cuyo signo es la proliferación de in-formaciones, asociadas a la discrecionalidad propia del uso de nuevos recursos tecnológicos, quizá también a un desplazamiento del *ethos* social hacia la aceptación de la presencia simultánea de formatos culturales diversos.

Las organizaciones educativas se encuentran ahora frente al dilema de afianzarse, reforzando entre sus miembros una identidad respaldada por el sentimiento de pertenencia a una comunidad de intereses, y en el otro extremo refundar un nuevo espacio público político, que requeriría un refuerzo institucional. Frente a la atomización social y a la fragmentación educativa sólo caben apelaciones a una responsabilidad de los agentes próxima al deber de dar respuestas convincentes a quienes, democráticamente, se atribuya capacidad de exigirlos. El debilitamiento de los vínculos exige que cada miembro de la institución asuma esa responsabilidad, puesto que la explicación de las actuaciones ya no puede remitirse a las condiciones organizativas ni al rol jerárquico ocupado en la urdimbre estructural; el uso de los recursos y los resultados obtenidos sólo pueden imputarse a quienes los manejan.

Otro tanto puede decirse de las sub-unidades organizativas del sistema. Las instituciones socioeducativas se interrelacionan virtualmente a través de las conexiones establecidas, en un primer momento, desde un nódulo central bajo tutela y control de las autoridades; pero la incorporación de programas más sofisticados, que excluyan respues-

tas o datos no computables, las inclinan hacia su auto-regulación, lo que tiende a atomizar la estructura global en unidades independientes entre sí y respecto a una instancia central físicamente ubicable e identificable con personas.

El dilema, en último extremo, es que la educación institucional adaptada a pautas de organización post-industrial cumple con el propósito de ajuste social; pero a expensas de acomodarse a dinámicas mercantilistas dominantes, que no son educativas. ¿Qué formatos organizativos podrían articular la resistencia a una mercantilización opuesta a la autonomía que los sujetos logran a través de conocimientos valiosos? Con el énfasis en su circulación, ¿qué criterios definirán ahora su valor y quién los producirá?

La corriente dominante mostraba organizaciones deliberadamente construidas y diseñadas para lograr objetivos preestablecidos; desde esa racionalidad el problema principal era acomodar individuos a sus estructuras predefinidas. La naturaleza del trabajo bajo el capitalismo deriva de manera causal de los requerimientos de cada fase de su desarrollo y sus formas de organización; no del dictado de la tecnología. En un estadio anterior, digamos en torno a la segunda revolución industrial, se trató de expropiar el control sobre el trabajo mismo, para lo cual se constituyó la función directiva (Pollard, 1987), y por otra parte se adoptaron operaciones específicas de gestión cuyas combinaciones permitían incrementar la fuerza de trabajo a través de una sistemática y progresiva subdivisión de las tareas (Braverman, 1974). Como consecuencia se produjo una paradoja, hábilmente detectada por los teóricos de la escuela de relaciones humanas: el aumento del control y la explotación laboral acortaba los costes incrementando el beneficio; pero también destruía el sentido de la implicación en la tarea, la voluntad de acometerla y, más perjudicial, la actitud inteligente para abordar nuevos cometidos.

La estructura organizativa que subordinaba producción a beneficio condujo a la concentración y, en consecuencia, a la necesidad de disponer la mano de obra mediante una división del trabajo, que luego se pretendió natural, y hacía necesarias nuevas operaciones o transformar aquellas cuya aplicación individual se demostrara antieconómica.

Aquellos flujos del trabajo requerían nuevas formas de disciplinar a los operarios, como en el fordismo, mediante la regulación moral de sus ámbitos de vida, fuera del lugar y horario laboral. El reclutamiento de los trabajadores se convirtió en forzoso, similar a levadas militares y adaptando prácticas disciplinarias comunes a prisiones, hospitales, conventos o escuelas. Obediencia, regularidad, puntualidad, respeto a la propiedad ajena, etc., valores todos ellos de la burguesía ascendente, propietaria de los medios de producción, exigían una nueva fuerza de trabajo de conducta regular, estandarizada, ordenada, predecible. Se redujo la complejidad de los puestos laborales de modo que quienes realizaban las tareas pudieran reemplazarse por otros más baratos. Ese contexto, posterior a las innovaciones de Taylor, Fayol o Ford, inauguró la que podría llamarse modernidad organizativa; durante su extensión y consolidación, las teorías dominantes asumieron implícitamente que el desarrollo de las sociedades post-industriales conduciría a sistemas más ordenados.

Al contrario, análisis más recientes muestran que la organización se ha visto afectada también por la crítica a los grandes relatos que fundamentaban el desarrollo teórico del campo; sus bases racionales se han sustituido por la convicción en la naturaleza caprichosa e incierta de las organizaciones y, en lugar de su pretensión totalizadora, una dinámica fragmentaria de ambigüedad, contingencia y arbitrariedad. Pluralidad, relatividad e incommensurabilidad reemplazan a consenso, objetividad y racionalidad para asumir y reconocer desviaciones de la norma que las define (Hassard y Parker, 1993, 1994).

Todo ello ha provocado en los últimos decenios un aparente reemplazo de las formas organizativas propias de la modernidad por otras vinculadas a los nuevos desarrollos capitalistas que introducen métodos de producción post-fordistas, renuncian a las líneas de montaje, suponen estructuras no jerarquizadas y reemplazan las líneas de autoridad por redes de gestión. Esta organización tardo-moderna es el contexto de introducción de nuevos formatos de gestión, reemplazados por tecnologías de la información y la comunicación caracterizadas por localizarse en sub-unidades mayores; cuyo objeto no es la automatización de las operaciones productivas sino la información computarizada; que implican una división del trabajo flexible y es-

estructuras descentralizadas, eclécticas y solapadas, en muchos casos, con la dirección.

De lo anterior no se desprende que todas las organizaciones hayan adoptado esas pautas ni que las interpretaciones de políticas educativas semejantes, dejen de variar en función de posiciones ideológicas. Lo cierto es que cada una de esas posiciones ha generado y difundido discursos diferentes, la mayor parte de los cuales incorporan las mismas categorías, con la paradoja de que posiciones ideológicas enfrentadas utilizan, sin matizarlos, términos semejantes: descentralización, autonomía, profesionalización, cultura, calidad, etc. (Popkewitz, 1996). La ideología organizativa tardo-moderna, propia de las formaciones sociales del capitalismo tardío, aun no siendo homogénea, ha atraído tanto a la derecha como a la izquierda. Caracterizada por un énfasis en las relaciones mercantiles, en el bienestar basado en una mezcla imprecisa de servicios públicos y posibilidades de gestión privadas (o viceversa), en la descentralización, la desregulación laboral y una acepción restringida de la responsabilidad, hace gala de un vocabulario cuajado de referencias a usuarios, clientes, productores, consumidores, excelencia, indicadores de logro, etc.

La tecno-lógica de la gestión ha persistido desde finales del siglo pasado hasta el presente con el argumento de que los servicios públicos son grandes burocracias que generan culturas dependientes para reequilibrar las cuales se requería que el Estado cediera su control a la comunidad. Donde la izquierda tiende a enfatizar los derechos de la ciudadanía, la derecha replica, en su lugar, con deberes y responsabilidades, como puede apreciarse en las propuestas de que accedan a los beneficios sociales del bienestar sólo quienes, estando en edad laboral, formen parte del sector ocupado de la población. Son los deberes, más que los derechos, los que caracterizan al ciudadano activo (no obstante ser, los inactivos, producto de las mismas políticas que perpetúan su exclusión).

En la actualidad, las políticas educativas del nivel local, entre las que se cuenta la dotación de recursos, parecen un híbrido de participación y nueva tecnocracia donde los ámbitos de la participación han pasado a ser, en el mejor de los casos, espacios dotados de un poder escaso para el seguimiento, regulación y exigencias de responsabilidad a los educadores. La necesaria puesta al día permanente de los conceptos ha inventado,

para matizar sutilmente el término –y extenderlo burdamente–, el de gobernanza. Neolengua. Los cambios introducidos por la autonomía presupuestaria (¿autarquía?) en la gestión institucional aproximan cada vez más el sector público a las empresas privadas. Donde el taylorismo había procurado concentrarse en lograr métodos para que todos los trabajadores se ajustaran mejor a las necesidades de la producción, ahora sólo domina en todos los órdenes corporativos una lógica gerencial neo-evolucionista de supervivencia mercantil vinculada a la excelencia.

Recibido el 03 de marzo de 2009

Aceptado el 27 de marzo de 2009

Resumen

A lo largo del siglo pasado las organizaciones se han visto sustentadas por diferentes lógicas. La coherencia con todas ellas ha permitido mantener un concepto unificado de gestión, regulador de las operaciones con que se producen pequeñas mutaciones a las que continúa subyaciendo la misma lógica dominante, aunque variando sus formatos técnicos. El presente trabajo pretende mostrar esa capa de difícil acceso que justificaría remitir los cambios al propio modelo que preside la construcción organizativa e institucional.

Palabras clave:

Organización. Institución. Gestión. Tecnología. Educación.

Abstract

During the last century institutions were based and found their rationale on different logics. Their mutual coherence allowed them to revolve around a unified concept of management, which regulated the operations that gave way to small mutations, even if the latter are still subject to the same underlying predominant logic, albeit under different technical formats. The present paper seeks to show that layer of difficult access which could justify an understanding of the changes as intrinsic to the very model that governs the organizational and institutional construction.

Keywords:

Organization. Institution. Management. Technology. Education.

Bibliografía

- AJZENBERG, A. (1990) "*Fin du travail et nouvelle citoyenneté*", en LEFEBVRE, H. et al.: **Du contrat de citoyenneté**, Syllepse, Periscope, París.
- ALCAIDE CASTRO, M. (1983) **Las nuevas formas de organización del trabajo: un análisis sobre su viabilidad**. Akal, Madrid.
- ALVESSON, M. y WILLMOTT, H. (1996) **Making sense of management**. Sage, London.
- BRAVERMAN, H. (1974) **Labor and Monopoly Capital**. Monthly Review Press, New York and London.
- BRUNSSON, N. y OLSEN, J. P. (1993) **The reforming organization**. Routledge, London.
- FOUCAULT, M. (1973) **El orden del discurso**. Tusquets, Barcelona.
- _____ (1997) **Arqueología del saber**. Siglo XXI (18ª ed.), Madrid.
- GRINT, K. (1995) **Management. A sociological introduction**. Polity Press, Cambridge.
- HASSARD y PARKER (eds.) (1993) **Postmodernism and organizations**. Sage, London.
- _____ (1994) **Towards a new theory of organizations**. Routledge, New York.
- McPHERSON, R.B.; CROWSON, R.L. y PITNER, N.J. (1986) **Managing uncertainty**. Charles E. Merrill Pub. Co., Columbus (Ohio).
- MINTZBERG, H. (1984) **La estructuración de las organizaciones**. Ariel, Barcelona.
- PERROW, Ch. (1970) **Organizational analysis: a sociological view**. Tavistock, London.
- PFEFFER, (1982) **Organizations and organization theory**. Ballinger, Boston.
- POLLARD, (ed.) (1987) **Children and their Primary Schools**. Falmer Press, Lewes.
- POPKEWITZ, T. (1996) "*El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: Descentralización y distinciones Estado/sociedad civil*", en AA.VV.: **Globalización y descentralización de los sistemas educativos**. Pomares-Corredor, Barcelona.
- ROWAN, B. (1981) "*The effects of institutionalized rules on administrators*", en BACHARACH, S. (ed): **Organizational behavior in schools and school districts**. Praeger (47-75), New York.
- SIBILIA, P. (2005) **El hombre postorgánico: cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales**. Fondo de Cultura Económica, México.

Gestão Democrática da fragilidade e o elogio da serenidade

Vera Lucia Sabongi De Rossi*

Se viene a la tierra como cera

Para que serve a escola? Os propósitos da escolaridade são definidos em termos cada vez mais instrumentais, como um meio para outros fins, por exemplo, a tentativa de adequar os resultados das escolas às *necessidades da economia*, numa espécie de vocacionalismo em massa; de transformar a escola em *semi-mercado*, para competir por alunos e fundos; ou ainda em *agência de entregas*, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é *entregue*. (Yong, 2008).

Pode parecer um tanto estranho, mas surpreendentemente, no entanto, as escolas funcionam. Elas lograram um certo trunfo em reproduzir grupos humanos que correspondam às estratificações sociais da sociedade, acentuando as desigualdades, a competitividade, o êxito pessoal e a resistência ao outro, ao “hóspede estranho”. Mas não foi isso mesmo que os apóstolos do capitalismo e seu companheiro político – o (neo)liberalismo pediram a ela?

No momento que escrevo, a imprensa¹ noticia que os governos revêem o liberalismo e endurecem fronteiras nacionais, sem faltar advertências protecionistas que podem acirrar a competitividade, a disputa por empregos e a xenofobia ampliando a perseguição aos estrangeiros, às redes de imigração, aos refugiados e aos pobres, endurecendo tensões sociais, dificultando sobremaneira o nosso convívio no planeta terra.

Tal como disse José Martí:

* Professora doutora do Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte (DELART), Brasil; e Investigadora do Grupo e Pesquisa Memória, História e Educação, da Faculdade de Educação da UNICAMP.
e-mail: derossi@unicamp.br

“Se viene a la tierra como cera. Y el azar nos vacía em moldes prehechos. Las convenciones creadas deforman la existencia verdadera. Las redenciones han sido formales; es necesario que sean esenciales. La libertad política no estará asegurada, mientras no se asegura la libertad espiritual. La escuela y el hogar son las dos formidables cárceles del hombre”.

Certamente as escolas podem causar um grande estrago, ou se transformar em formidáveis prisões, mas nem mesmo os piores grilhões têm como predominar uniformemente, como explica Mészáros a formulação de Martí (2007:194). Para ele, é possível dizer que crianças e jovens podem encontrar alimento intelectual, moral e artístico nos encontros com a poesia e com a arte, com as pessoas com as quais nos envolvemos de diferentes maneiras ao longo da vida. Hoje, poucos negariam que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados, o que quer dizer que uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social.

Nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção de educação, pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa fora das instituições educacionais formais. Apenas uma pequena parte está diretamente ligada à educação formal. A universalização do trabalho e da educação, não são viáveis uma sem a outra, elas são o pressuposto da igualdade substancial de todos os seres humanos. A educação é verdadeiramente continuada e é inseparável da prática de autogestão, que se inicia desde a infância. O próprio Jose Martí reconheceu que sem intercâmbio entre os processos educacionais formais e não formais, não podemos realizar aspirações emancipadoras (id.ib. p. 196 a 209).

Tais aspirações podem ser traduzidas pela força afetiva das palavras de Hannah Arendt (2007):

“A educação é o ponto onde decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso, com antecedência, para a tarefa de renovar um mundo comum” (p. 247).

O que não surpreende, todavia, é que a esquerda da minha geração desejou e se empenhou nessa tarefa emancipatória de *renovar o mundo em comum*, sobretudo pela contribuição da escola pública unitária e igual para todos, administrada pelo colegiado democrático, movido pelo compromisso de assegurar a qualidade de ensino e o acolhimento ao outro. Tal inspiração, tinha fortes referências na pedagogia crítica e na pedagogia de Paulo Freire, de raízes democráticas e emancipatórias, que não estavam libertas dos riscos inerentes à ação político-educativa e à própria existência humana. Como Freire observou em *a Pedagogia da Esperança*: “*Não é possível viver, muito menos existir, sem riscos. O fundamental é nos prepararmos para saber corrê-los bem*” (1997:79).

Mas acima de tudo éramos banhados pelo plasma de Gramsci (1989). Ele defendeu, na organização da escola e da cultura, a forma colegiada de atividade deliberativa, na qual a coletividade seria obtida através da elaboração da vontade e pensamento coletivos, obtidos pelo esforço individual concreto e não como um processo fatal estranho aos indivíduos singulares. Daí a importância da disciplina interior e não apenas da disciplina externa mecânica. A proposta de escola unitária para todos deveria contar com colegiados que enfrentassem polêmicas e críticas colegiadas voltadas para a educação recíproca, criando condições para trabalhos orgânicos de conjunto. Tratava-se de uma escola para formar o cidadão para tornar-se governante, dentro da tendência democrática e na perspectiva de superar a política de formação dos modernos quadros intelectuais que assegurava as escolas clássicas para dirigentes e especialistas e escolas profissionais para as classes instrumentais. Para ele, toda tentativa de afastar esta tendência só produz gemidos retóricos e pregações moralistas (Gramsci, 1989:120/168).

Hoje percebemos que a prisão da vida também foi construída a partir de nossos desejos e lutas, que foram utilizadas pelo capitalismo para estruturar-se. Ocorre que, na situação paradoxal, podemos reconhecer que o controle se estende sobre uma enorme acumulação da potência de agir das multidões. O valor do afeto encontra-se no chamado empreendedor biopolítico² da subjetividade e da igualdade, em oposição a todas as teorias capitalistas do empreendedor parasita, explica Negri (2001:88-90).

Em que pesem as diferenças de enfoque, creio que a sensibilidade de Gramsci foi capaz de apreender com clareza o que existe em

comum na análise da ação política, de dentro e de fora da escola: suas formas mais sutis e difíceis de serem percebidas e mantidas, tais como as de gestão e os mecanismos colegiados de trabalho cotidiano deliberativos, sem faltar a tão desejada produção e crítica colegiada voltada para a educação recíproca da coletividade.

Referenciada pelas representações de educadores (inspirados principalmente por Gramsci, Freire e estudiosos da Pedagogia crítica), pretendo, com este texto, refletir acerca de dimensões político-afetivas, aparentemente díspares, de compromisso e de fragilidade humanas que dificultam a construção do conceito de gestão colegiada e democrática das escolas públicas. Pretendo também buscar simetrias entre as micro e macro políticas de gestão de projetos globalizados pelas políticas neoliberais, assentadas nas artimanhas da razão imperialista.

Nesse sentido, vou privilegiar ora tensões de poder horizontais, ora verticais, ora de ambas, para evitar alguns efeitos desastrosos de representações recorrentes, que congelam relacionamentos e afetam os rumos da transformação social em seu conjunto. É possível pensar também numa correlação entre coerção externa e coerção auto-imposta, porque todo homem, em certa medida, governa-se a si mesmo. Sobre essa questão, é importante lembrar de Norbert Elias, para quem a margem de decisão dos homens e sua liberdade repousa no final das contas em sua possibilidade de controlar, de diversas maneiras, o equilíbrio mais ou menos flexível, em perpétua evolução, entre as instâncias de onde provêm as restrições (Elias, 1994, 1997). Minha suspeita é que existe uma conexão forte entre as alterações na estrutura social e as mudanças no comportamento, na expressão dos sentimentos e nas emoções dos indivíduos (dos educadores) nos colegiados, reveladas, por exemplo, pelo avanço dos patamares de desilusão, ressentimento, medo, inveja³, agressividade e competitividade.

Reconheço que nem os instrumentos teóricos mais precisos são capazes de apreender, com malhas mais finas, outros mecanismos por onde se destila o poder para colocar a dimensão não racional, mas afetiva da produção de subjetividades, como componente essencial do comportamento humano. Pretendo tocar de leve neste ponto frágil, ainda que sem nenhuma pretensão de profundidade, pois sei que vou enfrentar o terreno da fragmentação. Importante considerar que a construção dos processos colegiados deliberativos pressupõe a aceitação da auto-

ridade do grupo de poder legítimo, em substituição aos poderes autoritários concentrados em um só gestor. Isto implica a existência de um universo simbólico compartilhado, por representações (idéias, noções, valores, normas, tradições, etc.), que não são por si mesmas única e exclusivamente políticas, no sentido que sua existência não se resume, nem se resolve, no terreno da luta pelo poder do Estado, entendido como espaço próprio da política. Elas também fazem parte do espaço mais amplo das relações humanas, dos sentimentos e da cultura.

Algumas questões de fundo apenas movimentam a escolha deste tema, sem a pretensão de esgotá-las: Quais os *gemidos retóricos*, conforme expressão de Gramsci, produzidos pelas artimanhas da razão imperialista? É possível manter compromissos de gestões colegiadas quando as instituições se fragmentam? Qual o tipo humano capaz de prosperar diante da defesa da fragilidade e da proteção contra o compromisso? Qual a potencialidade da virtude apolítica da serenidade no campo das relações escolares e humanas?

Gemidos Retóricos

Entendo que a instituição escolar é uma miniatura, uma parte constitutiva de uma totalidade complexa, que nos possibilita entrever, por frestas miúdas, como se alteram e como se perpetuam as relações humanas e nossas condições de existência. Tal como na sociedade, as pessoas nem sempre operam com conceitos, mas com noções, mitos, com o imaginário, que não só estão no seu campo político-afetivo, mas que nele estão incluídos. Noções que desencadeiam uma pluralidade de significados, lógicas e racionalidades, muitas desconhecidas (certamente a maior parte delas) que impregnam sua lógica argumentativa. Tais racionalidades e os princípios reguladores vão se metamorfoseando. É difícil saber em que medida há contato e trânsito entre as representações apreendidas no nível das formas imaginárias e as representações com as quais os educadores dão sentido à realidade de sua própria experiência. Isto é o que torna mais complexo, mais confuso e certamente mais atraente, o tema da gestão da escola.

O silêncio, o implícito, o invisível são freqüentemente mais importantes do que o manifesto. Nem sempre há oposição à conformidade

normativa e burocrática, mas há lutas silenciosas, tácitas. Para além de sua capacidade de produção de regras, uma dessas lutas importantes é a da aparente submissão dos educadores às normas, enquanto buscam amadurecer explorando suas fontes de incerteza sobre o controle das quais se afirma um tipo de poder que toma por base o conhecimento e a competência (Lima, 2001). São as antinomias do mundo moderno que pretendem libertar e ao mesmo tempo moldar o indivíduo segundo modelos sociais de comportamento, tornando-o produtivo e integrado

Penso também que a escola não pode escapar de si mesma. Apesar de suas inúmeras formas de defesas e resistências, em seu espaço circula também o imaginário violento, radical, articulado implícita e explicitamente com o poder instituído, pensado a partir da oposição entre amigo *versus* inimigo, reduzido ao monopólio da violência legítima, da palavra legítima e da significação válida, que surgem nos processos decisórios democráticos. “*Embora a política, possa ser definida como a atividade coletiva explícita, lúcida, reflexiva e deliberativa, voltada para a sociedade, o exército mais poderoso do mundo protege apenas a fidelidade e a crença imaginária na legitimidade imaginária*”, conforme enfatiza Castoriadis (2008:87).

Cabe aqui lembrar igualmente as palavras de Bourdieu e Wacquant (1998) sobre “As artimanhas da razão imperialista”, que repousam na luta pela visão de mundo universalmente aceita como tal e no poder de universalizar uma tradição histórica particular. Seus argumentos tornaram-se lugares-comuns, pressupostos de discussões, que devem, em parte, sua força de convicção ao fato de que estão presentes por toda a parte ao mesmo tempo. De Berlim a Tóquio e de Milão ao México, (dando uma paradinha especial no Brasil e, quiçá, na Argentina). Os produtos culturais difundidos em escala planetária não são as teorias de aparência sistemática, mas sobretudo termos isolados com aparência técnica, que se tornam palavras de ordem políticas, naturalizando esquemas do pensamento neoliberal imposto nos últimos trinta anos, graças aos conservadores e seus aliados do campo político e jornalístico.

As sociedades latino-americanas não escapam de tais artimanhas. Martinez (2004), constatou que existe uma íntima relação entre os discursos dos organismos internacionais, as investigações educativas e o sistema de comunicação científica - discursos que fundamentam o sistema de poder, regulam sua prática e definem necessidades sociais da popu-

lação. Dentre as temáticas mais recorrentes - apontadas pela maioria das investigações internacionais - que se tornaram eixos da reforma educativa dos anos 90, encontram-se: a gestão para a qualidade e equidade; gestão e processos pedagógicos; instituição escolar e sua gestão.

Pretendo manter algumas palavras de ordem políticas paradoxalmente estimuladas neste contexto tais como colegiado, compromisso, fragilidade, êxito pessoal, competitividade, com a finalidade de sublinhar alguns dos sentidos que elas adquirem na legislação de educação, nas produções acadêmicas e nas políticas de gestão do sistema educacional, em especial da unidade escolar. A “unidade escolar” adquire um significado mais profundo, quando compreendemos que é nela que a totalidade do sistema educacional se manifesta, conforme alertou-nos Paulo Freire.

Políticas de Gestão Democrática

O Brasil constitui um Estado Social de direito de inspiração democrática por imposição constitucional. O artigo sexto da Constituição Federal de 1988, reconhece a Educação como um direito fundamental de natureza social, que pertence à comunidade, e representa uma forma de inserção no mundo da cultura. Para a sociedade que a concretiza, ela se caracteriza como um bem comum, que representa a busca pela continuidade de um modo de vida que, deliberadamente, se escolhe preservar. Graças ao movimento social e educacional de oposição aos anos de chumbo do regime militar (1964-85), a Constituição Federal vigente (1988), em seu capítulo dedicado à educação reconheceu-a como um direito de todos e consagrou a sua universalidade. Trouxe, pela primeira vez, a gestão democrática do sistema de ensino público como princípio norteador da igualdade de condições de acesso à escola e garantia de qualidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente (1996) por sua vez regulamentou a gestão democrática da escola pública.

Quanto ao Plano Nacional de Educação (PNE, Brasil, Senado Federal, 2001), estabeleceu-se que cada sistema de ensino deveria implantar a gestão democrática e a autonomia escolar, com exigências de co-reponsabilidade e compromisso dos diferentes níveis administrativos (união, estados e municípios). Recomendou-se igualmente a

adoção de fundos de natureza contábil no âmbito da escola para maior eficiência do controle local.

Desde os anos 80, o termo gestão sofreu um processo de adjetivação. Os mais usuais são: gestão educacional, gestão democrática, gestão participativa, gestão dialógica, gestão compartilhada, gestão estratégica e gestão da qualidade. A qualificação *democrática e participativa* tem se revelado um jogo conceitual intencional, cujo desdobramento sobrepõe esses adjetivos ao qualificativo “pública”, o que favorece a lógica do mercado educacional em detrimento ao direito à educação. O uso corriqueiro do termo “gestão” e da expressão “gestão democrática” está impregnado de imprecisões e obscuridade. A hegemonia semântica e discursiva desse conceito acabou favorecendo a privatização por dentro dos sistemas de ensino, de tal modo que no imaginário coletivo gestão significa gestão empresarial, o que complica o significado de gestão educacional e leva à mercadorização de seus critérios de ação. A introdução do conceito se deu no contexto dos anos 70/80, quando a crítica ao caráter conservador e autoritário da administração da educação. Com relação à etimologia do termo, trata-se da geração de um novo modo de administrar uma realidade democrática que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo, que exige uma nova relação de poder entre governantes e governados (Freitas, 2007:505).

Nos anos 90, com a reforma educativa, os órgãos colegiados e os projetos pedagógicos tornaram-se obrigatórios. Mas, por não consagrar o sistema nacional de educação, um projeto unitário, articulado e orgânico de ensino, com a lei, predominou a fragmentação, decorrente da existência de uma suposta comunidade educativa e da noção de gestão alinhada a uma retórica gerencialista e a discursos político-normativos do projeto empresarial regulador.

Em diferentes momentos históricos foram encontrados pelos pesquisadores treze estruturas de gestão escolar colegiada: Conselho Escolar, Associações de pais e mestres, Colegiados escolares e Caixas escolares, Associações de apoio a escola, Associações de pais, alunos e mestres; Associações escola-comunidade; Cooperativa escolar; Conselhos de educação; Conselhos deliberativos escolares; Associações de pais e professores, Grêmios e Congregações. Quanto ao provimento do cargo de diretor, co-

existiam no país três formas predominantes: indicação política, concurso público e voto direto da comunidade escolar (Krawczyk e Vieira, 2008).

A gestão da escola deve ser desenvolvida de modo coletivo, a fim de apresentar projetos pedagógicos que impliquem a reorganização do processo educativo e do quadro curricular. A escola é um espaço de todos: alunos, pais e educadores (professores, especialistas, funcionários) (Paulo Freire, 1996). Entendo que a gestão colegiada democrática tem um caráter educativo que prevê um processo interativo de representação sem distância entre representantes e representados. Ela carece de tempo de maturação, de enraizamento democrático com intercâmbio entre representantes dos diversos colegiados tais como: os diferentes Conselhos (Conselho de Escola, Conselho Municipal, Estadual e Federal de Educação); entre o Plano Municipal de Educação e o Projeto Pedagógico da Escola (que contem todos os fundamentos do currículo, do planejamento, dos planos, do processo de ensino-aprendizagem, em suma, toda a organização espaço-temporal das escolas); os projetos dos Grêmios Estudantis e outros. As fragmentações são muitas, porque dentro de cada projeto educativo há mais inúmeros outros que sequer conversam entre si. As resistências inter e intra grupos envolvidos são muitas, mas há também as que se dão em esferas intermediárias e superiores. Não existe um sistema de comunicação e de representação entre as múltiplas instâncias envolvidas e entre os diversos níveis de planificação e de administração educacional (De Rossi, 2006).

Acima de tudo é possível afirmar, referenciada por Frigotto (2005), que a fragmentação das políticas públicas sociais (educação, saúde, assistência social) seus vários programas e representantes, estão sempre trabalhando isoladamente, isto é sem articulação com as três esferas do poder. Este fruto da construção histórica nos alerta para as dificuldades que configuraram os embates entre três projetos de desenvolvimento que perduram desde o início do século XX até hoje:- um projeto centrado no liberalismo econômico; um projeto nacional desenvolvimentista conservador; um projeto nacional popular, que nunca ocupou o poder do estado, mas teve enorme presença no campo de luta ideológico-cultural e nas mobilizações democráticas.

Dourado (2007), em seu artigo sobre Políticas e Gestão da Educação básica no BR, avaliou o conjunto das ações, programas e planos, em desenvolvimento pelo próprio MEC e percebeu que existe um cenário ambíguo marcado por fragmentação e superposição de ações e programas. Um conjunto de programas parece avançar na direção de políticas de caráter democrático enquanto outros enfatizam o aspecto gerencial por meio de com forte viés tecnicista e produtivista (p. 930). Dos vários programas implantados visando os processos de democratização das escolas, três deles traduzem este movimento ambíguo: PDE (Plano e Desenvolvimento da Escola), PDDE (Programa de Dinheiro Direto na Escola) e PFCE (Programa de fortalecimento de Conselhos Escolares). Percebeu-se a falta de organicidade das políticas de gestão do MEC, estruturadas por concepções políticas e pedagógicas distintas. De um lado, a centralidade conferida à gestão democrática (Conselhos Escolares) e, de outro, a concepção gerencial (PDE). No Brasil, a lógica centralizada e autoritária tem permeado as políticas educacionais para todos os níveis de ensino, em especial o da educação básica.

Em ampla pesquisa sobre as “escolas gerenciadas”, foram avaliados por Oliveira, Fonseca e Toschi, (2004), Planos e Projetos que interferem na gestão da escola, por No âmbito da educação básica, existem iniciativas nacionais, como o PDDE, já citado, e outras de origem internacional, oriundas de acordos de financiamento do Banco Mundial e governo brasileiro, voltada à gestão dos Estados e das regiões mais pobres do país - Norte, Nordeste e Centro Oeste. O programa do Fundo de fortalecimento da escola (Fundescola) e o PDE voltados para a Gestão Democrática dessas regiões, pretende ampliar o grau de compromisso dos diretores, professores e funcionários e pais das escolas para assegurar recursos para sustentação e expansão do processo e desenvolvimento educacional. Esse conjunto dos projetos implementados mostra a coexistência de uma pluralidade de propostas de gestão da escola pública, sob a mesma denominação formal de gestão democrática, com bases ideológicas diferenciadas.

Krawczyk e Vieira (2008), analisaram produções sobre *A Reforma educacional na América latina dos anos 90*, especificamente de quatro países Argentina, Chile, Brasil e México. Dentre suas conclusões encontram-se: - a

tendência comum advinda do modelo de Gestão da Qualidade Total, que alterou o teor da participação pela co-responsabilização dos indivíduos no provimento e na qualidade da educação escolar; o repasse dos recursos para as escolas atreladas à elaboração do projeto escolar e às demandas da comunidade escolar; a associação da descentralização à gestão democrática (colegiado-participativa) das escolas; a autonomia das instituições escolares e organização do trabalho pedagógico; responsabilização dos estados e municípios da gestão e provimento da educação e a formalização das instâncias colegiadas. A expectativa da gestão colegiada da escola que consubstancie o ideal de democratização da educação foi incorporada por muitos pesquisadores. Dentre os seus efeitos negativos encontram-se: burocratização da participação, clima de concorrência entre escolas e professores, reforçada pela diversidade de situação contratual (efetivos e eventuais), contratação de docentes em caráter temporário, instalando clima de insegurança e medo do desemprego. Dentre os seus efeitos positivos, encontram-se o fortalecimento do papel do diretor e do colegiado escolar, ocorrendo uma ruptura do modelo autoritário de gestão da escola; melhoria dos serviços prestados pelas Secretarias de Educação e pelos gestores de escola; tomada de decisões de forma mais coletiva, participação dos pais e comunidades no controle da qualidade institucional e diminuição dos índices de repetência.

Embora os registros ainda sejam escassos é possível dizer, pelas investigações que realizamos⁴, em diferentes estados e municípios brasileiros, que houve em diferentes tempos, gestões democráticas e colegiadas de projetos políticos e pedagógicos construídos por educadores de escolas públicas na América Latina, na Europa e nos Estados Unidos, acenando simultaneamente para sua essência pedagógica (autonomia intelectual de docentes e discentes) e sua força de projeção política impulsionada pela utopia da sociedade mais justa e humanitária. Gestões Colegiadas que precederam a construção de projetos pedagógicos alternativos e mobilizaram boa parte dos educadores, pais e alunos em busca da qualidade de ensino, ampliando espaços públicos de reflexão. Percebemos que no ideário dos educadores envolvidos, houve uma suposta convergência entre discursos díspares: o socialista e o liberal. O liberal, enquanto tributários do ideário democrático e da emancipação

humana pela via da democratização do ensino, que jamais foi posta em prática pelas políticas públicas sociais de pelos nossos governantes.

O socialista, inspirado na pedagogia histórico crítica, na metodologia interdisciplinar de Freire, sem faltar a tradição de Marx, Engels e a escola unitária de Gramsci, de edificação da sociedade, refletindo todos os organismos da cultura.

Dimensão político-afetiva

Até aqui pudemos observar que a expressão gestão democrática da educação e da escola, considera principalmente as propostas formuladas pelas entidades da área educacional, os projetos de autoria do MEC e do ordenamento jurídico legal. É muito recente o estudo da sua dimensão político-afetiva⁵. Segundo os apologistas da democracia, do XVIII aos nossos dias (de Voltaire a Habermas), explica Pierre Ansart (2001), um dos objetivos e um dos resultados da democracia seria o de substituir as violências pela tolerância, o enfrentamento dos frutos dos ódios pelo confronto de opiniões. A finalidade seria de construir espaços de diálogos e de reflexão, liberar as expressões e superar os ódios através do reconhecimento das pessoas e de seus direitos.

É preciso observar, no entanto, que a gestão democrática colegiada implica o exercício contínuo da democracia direta e representativa (interna e externa) nos momentos difíceis de tomada de decisões e resolução de conflitos. Implica também opções por instrumentos de tomada de decisões mais autônomas que abrem espaços de negociação e participação decisória à escola-comunidade. Sem dúvida, diante da curta duração da maioria dos projetos e dos colegiados e da alta rotatividade dos docentes pelas escolas, desencadeada pelas difíceis condições de trabalho dos educadores, praticamente desaparecem o médio e longo prazos, necessários para maturar a experiência emocional, presente no compromisso mútuo, mediante sentimentos de tolerância e confiança sustentadas para equilibrar conflito e cooperação. Entretanto, tal como ocorre na sociedade, influem numerosas dificuldades geradas por sentimentos hostis que fomentam a competição, a agressividade, o isolamento docente.

Ansart argumenta que o diálogo democrático teria como consequência permitir a expressão das hostilidades e, portanto, sua transformação em reivindicações racionalizadas e o seu abrandamento pela tomada de consciência das oposições de interesses. A eficácia da democracia permitiria romper os sentimentos de impotência, arrancando os indivíduos de suas ruminções rancorosas, fazendo deles seres responsáveis por si próprios e membros ativos de uma sociedade participativa. Trata-se aqui de um ideal, de um conjunto de valores a serem perseguidos, de um conjunto de representações e objetivos que ultrapassam as realidades do presente e tem como finalidade ocultar seu fracasso (id.ib, 2003:23).

Mas precisamos temperar nossas ilusões nesse domínio.

Dentre as principais dificuldades presentes nas representações dos educadores por nós investigados encontram-se: o desconhecimento de alguns aspectos essenciais do processo decisório democrático, tais como o cerne moral de suas resistências, a virtualidade do conflito de idéias, o coração da democracia (Honeth, 2003; Chauí, 1989). Foram grandes as dificuldades geradas pelos desdobramentos dos conflitos entre os interesses (de natureza política e institucional, ligados ao caráter explorador das relações produtivas) e os valores de natureza afetiva ligados às contradições vivenciadas nos processos dialógicos democráticos. Até hoje existem queixas dos educadores acerca da fragilidade do compromisso e das hostilidades emocionais que afloram nos momentos de reuniões coletivas, quando a prática da democracia direta é posta à prova.

Por um lado, esclarece Chauí (1989), é preciso considerar que idéias, conflitos, abertura e rotatividade são determinações constitutivas do conceito de democracia. Dizer que conflito é contradição e não oposição, instaura uma forma de sociabilidade sempre questionável e questionada, sempre recriada. Como disse Bobbio, a democracia é difícil, subversiva, quando cessa de pôr em questão suas instituições. A abertura democrática não significa a existência de uma sociedade [de uma escola] transparente que se comunica consigo mesma de ponta a ponta, sem opacidade e sem ruído. É uma sociedade [escola] na qual a informação circula livremente, percorre todos os níveis da atividade social, enriquecendo-se ao circular, numa circulação que não é consumo, mas produção da própria informação. Trata-se de uma outra idéia do espaço público e de elevação de toda a cultura à condição de coisa pública. Assim, a idéia

e a prática da democracia direta, longe de ser uma alternativa para a democracia representativa, é a sua condição (p.208/9).

Por outro lado, se pensarmos sobre nossos mecanismos de defesa, em especial sobre a agressividade -conforme ressalta Ansart-, não podemos imaginar sua completa eliminação. Quando o indivíduo procura integrar as pulsões de agressão o ódio lhe é parcialmente estruturante. Essa dinâmica é encontrada principalmente nos grandes grupos, como se vê nas múltiplas formas de nacionalismo. A gestão democrática dos ressentimentos, dos ódios, das vinganças e das invejas é menos simples do que pensam os ideólogos da democracia, porque esse sistema possuindo a vocação de respeitar a liberdade de expressão e de tolerar manifestações de hostilidade é levado a organizar a gestão dos ressentimentos. Todavia, continua o autor, o regime democrático é na verdade o regime que, contrariamente aos regimes totalitários, possui a vocação de ouvir os ecos dos ressentimentos e favorecer a superação dos ódios pela discussão e pelas concessões. As políticas sociais visam impedir que os descontentamentos transformem-se em ressentimentos perigosos. Talvez seja urgente manifestar uma vigilância maior em relação às ameaças encorajadas pelos ódios, ressentimentos e sua legitimação pelo Estado (id. ib.:28-34).

Seria impossível, nos limites deste artigo, ir além de poucos palpites para questão tão polêmica. Vou transformar a afirmativa do autor em interrogação: Seria essa uma nova dimensão do despotismo democrático temido e anunciado por Tocqueville?

Parece que sim. A *comunidade humana* global imaginária está bem longe da realidade planetária, e carece de ajuda de instituições de autogestão socialmente geradas e politicamente sustentadas. Ela só pode ser tecida por *agências democráticas de controle globais e do sistema legal*. Essa é a principal causa da produção de inumanidade. O pré-requisito de humanidade é vedado pelo princípio de Território, Nação e Estado. (Bauman, 2008:191/2).

Parece que sim. Quando a maioria significativa da população, algo próximo de setenta por cento em muitos países, se afasta com desdém do processo democrático do ritual eleitoral, tendo lutado décadas pelo direito ao voto, pode-se dizer que há uma mudança real de atitude, uma rachadura nas espessas camadas de gesso depositadas sobre a fachada democrática do sistema (Mészáros, 2007:210).

Parece que não. Eis que se revela difícil, muito difícil, a população planetária renunciar ao passado de lutas. Em um regime que se autodenomina democrático, ainda é necessário fazer tudo em conjunto com a população. Não há dúvidas que vivemos em uma democracia maltratada, mas presente. Se ela vier a desaparecer, a crueldade do que apareceria no seu lugar nos faria apreciar sua forma atual, mesmo que ela esteja selvagemmente equivocada (Forrester, 2001:41/43).

É o que parece.

Defesa da fragilidade e proteção contra o compromisso

Estratégias político-afetivas, de convencimento máximo e de lucro mínimo, afetam profundamente a vida material e emocional dos trabalhadores de educação (quicá não exclusivamente). Esta sensibilização na organização do trabalho parece recompor a articulação entre o consentimento do trabalhador e o controle do trabalho, com uma forma interativa que parece um despotismo menos rígido (De Rossi, 2007). Nestes últimos anos, as desigualdades econômicas são cada vez maiores. A instabilidade social aumenta e a fragmentação das grandes instituições, suas formas políticas de gestão global e a mercantilização dos bens públicos afetam a nossa existência e os lugares onde trabalhamos. É importante investigar algumas simetrias entre as estratégias políticas e afetivas das *agencias democráticas* controle locais e globais, pela via das mesmas palavras de ordem políticas já anunciadas.

Afinal, qual o tipo humano capaz de prosperar em condições sociais instáveis e fragmentárias?

Richard Sennett, em “A cultura do novo capitalismo” (2008), percebeu que este tipo tem que enfrentar os desafios de cuidar de si mesmo e das relações de curto prazo, migrando de uma tarefa pra outra, de um emprego ao outro, de um lugar ao outro, sem um sentimento constante de si mesmo. Tem que desenvolver capacidades potenciais de acordo com as exigências, deixar o passado para trás, descartar experiências vividas. A personalidade é a do consumidor, sempre ávido de novidades, descartando bens antigos, amores antigos, amigos antigos. Uma individualidade de curto prazo, que faz muito mal aos indivíduos. O com-

promisso, como lealdade institucional, está em oferta escassa no novo capitalismo social de nossa época. Uma cultura emergente, superficial, repudia o esforço e o compromisso. O sentimento seria irracional: como poderíamos nos comprometer com a instituição que não está comprometida conosco? A pessoa se desliga do compromisso com a realidade que está além do seu controle, as instituições são capazes de inspirar apenas uma lealdade débil, pouca confiança informal e altos níveis de angústia com a inutilidade. Para chegar ao cerne dessa degradação social foi necessário capitalizar as relações humanas superficiais.

Nesse sentido, as advertências de Bauman (2008), são essenciais. Hoje as pessoas estão sentindo-se descartáveis e abandonadas. Seu celular sempre sonha com uma mensagem e aguarda urgente a resposta. Seus dedos estão sempre ocupados. Você aperta teclas. Chama novos números. Você está conectado, em constante movimento. As conexões humanas são algo cada vez mais superficial, mais intensas e mais breves, breves demais para criar um vínculo. Elas se protegem do compromisso. A condição humana, imposta pela sociedade de mercado, abarca os riscos e as angústias de vivermos simultaneamente juntos e separados, sempre pensados em termos de custo e benefício.

Diferentemente das relações antigas, compromissadas e de longo prazo, confere Bauman, as conexões são relações virtuais, feitas da moderna vida líquida, que supõe possibilidades românticas e de curto prazo. São sensatas, higiênicas, fáceis de usar. As conexões estabelecem o modelo e regem todas as outras relações, mas não fazem mais felizes os homens e mulheres. O compromisso não faz sentido, mas o descompromisso não reduz os riscos das angústias e da solidão que geram. A moderna racionalidade líquida do consumo só vê opressão nos compromissos duradouros porque despertam suspeitas de dependência paralisante. O nosso consolo é o desejo de agregar, o único de que a humanidade necessita em épocas obscuras. As palavras de Hannah Arendt, em seu ensaio *On Humanity on dark times*, deveriam ser lidas, como um prolegômeno de todo esforço futuro dirigido a reverter a corrente para aproximar a história de seu ideal de “comunidade humana”:

“Solo humanizamos lo que está sucediendo en el mundo y en nosotros cuando hablamos de ello, y es al hablar que aprendemos a ser huma-

no.(...). La apertura a los otros es el pre-requisito y la humanidad, en todo el sentido de la palabra. El diálogo verdaderamente humano difiere de una mera charla o incluso de una discusión en la que es completamente permeable al placer que produce el otro y lo que dice. El gran mérito de Lessing (su héroe intelectual) fue complacer-se en la infinidad de opiniones que surgían cuando los hombres discuten los asuntos del mundo” (Hannah Arendt, apud Balman:194-5).

Ela assim conclui seu ensaio: *Que cada hombre diga su verdad, y que la verdad misma sea encomendada a Dios.* (id.ib.:196). Isto quer dizer que a questão de quem tem razão deve ficar aberta. A verdade só pode emergir no final da conversação, e em uma conversação genuína (sem disfarces) nenhum dos interlocutores pode saber com certeza quando chegará o seu fim (caso exista). Sua palavra depende da palavra do outro. Necessita de tempo. Sua verdade é um processo de verificação de si mesmo, sua verificação, sua validade estão dadas pelo processo de sua validação. O discurso está rigorosamente implicado em um diálogo inseguro quanto a seus resultados e, portanto, inseguro quanto a sua própria verdade. Este é o principal ingrediente constitutivo da verdade. Sua principal ferramenta.

O conceito de verdade nasce do enfrentamento de idéias irreconciliáveis e do enfrentamento dos portadores dessas idéias, sempre difíceis de ceder. Quando se disputa a verdade, são escassas as possibilidades de chegar a uma *comunicação não distorcida*, tal como postulara Habermas. Neste ponto há fortes semelhanças com as teses do diálogo democrático de P. Ansart, já apresentadas. Desqualificar e humilhar o adversário são armas poderosas. Elas desmantelam as estruturas de autoridade e os laços sociais. As palavras tendem a converter-se em carne com a força e apoio do arsenal tecnológico (Bauman, 2008:194-200).

Elogio da Serenidade

Também Hegel considerou, a historia humana “um imenso matadouro”, uma vez que a vontade de potência não é só dos grandes, mas dos pequenos também. Este mundo é ensangüentado pelo ódio provocado por grandes e pequenos potentes. Bobbio, em *O Elogio da serenidade* (2002), plantou suas raízes numa concepção de mundo que ele reconhece não conseguir justificar, mas, de minha parte, julgo que certamente

tratava-se de uma reação contra a sociedade agressiva e violenta em que estamos forçados a viver. Vou tentar parafraseá-lo, mantendo a idéia de vivenciar diálogos igualitários - , referenciados pelo princípio básico de “encomendar a verdade a Deus”, como sugeriu Arendt, ainda há pouco -, de manifestar uma vigilância maior sobre nossos mecanismos de defesa, em especial sobre as manifestações de hostilidade, de agressão e de ódio, que não podem ser completamente eliminadas (conforme disse Freud).

A serenidade⁶, referenciada por Bobbio, é a disposição do espírito que somente resplandece na presença do outro: sereno é o homem de que o outro necessita para vencer o mal de dentro de si. A serenidade é a única potência que consiste em deixar o outro ser o que é, o que significa virtude social no sentido próprio da palavra. É um título que confere pouca glória. Alguém já viu na galeria dos poderosos alguém sereno? Quantas vezes encontramos pessoas serenas entre nós? Qual o valor atribuído aos seus argumentos?

Opostas à serenidade são arrogância, a insolência, a prepotência, que são virtudes ou vícios - segundo diversas interpretações - do homem público. O indivíduo sereno se vê como igual aos demais, não ostenta nada, nem sua própria serenidade, porque ostentar a própria virtude é por si só um vício e a virtude ostentada converte-se em seu contrário. Ele não entra em contato com os outros com o propósito de competir. Não é submisso, nem fraco, ele renuncia o confronto por senso de aversão, pela inutilidade dos fins a que tende ao confronto, por não querer perpetuar as brigas (você me fez isso, eu te faço aquilo). O espírito de revanche ou de vingança conduz ao triunfo de um sobre o outro ou à morte de ambos. Não é submisso, não guarda rancor, não é vingativo. Não remói as ofensas para não reabrir as feridas. Para estar em paz consigo mesmo, deve estar antes em paz com os outros. Jamais é ele que abre fogo e, se os outros o abrem, mesmo quando não consegue apagá-lo, atravessa o fogo sem se queimar, e a tempestade dos sentimentos sem se alterar, mantendo a disponibilidade (id. ib.:41).

A serenidade não pode ser confundida com humildade, que é uma forma de tristeza. O sereno imagina que o mundo será melhor do que o que vive aqui e agora, mesmo que talvez não venha a existir. Não é modesto. Ele resvala para o terreno da tolerância e do respeito pelas idéias e pelos modos de viver dos outros. As virtudes afins da serenida-

de são a simplicidade e a misericórdia (ou a compaixão). Serenidade é a capacidade de fugir intelectualmente das complicações inúteis; recusa a simulação. Está unida à clareza. Homens complicados não são serenos, porque vêem intrigas, tramas e insídias por toda a parte, mesmo que não existam; são inseguros quanto a si mesmos.

Diz Bobbio (2002):

“Amo as pessoas serenas, porque elas tornam habitável este nosso “cercado” a ponto de fazerem com que eu pense que a cidade ideal não é aquela fantasiada ou descrita pelos utópicos, onde a gentileza dos costumes converteu-se em prática universal (p.45).

A serenidade recusa-se a exercer a violência contra quem quer que seja; ela é, portanto, uma virtude não política, antítese da política - *A serenidade não é uma virtude política, antes é a mais impolítica das virtudes, contrária a virtude do estadista* -. Precisamente por isso, ela me interessa de modo particular. A política não é tudo: a serenidade veio de uma exploração para além da política. Na luta democrática pelo poder, os homens serenos ou suaves não têm como participar (id.ib.:39).

Vou engrossar, com mais dois de seus críticos (Pontara e Peyretti), a discordância (melhor dizendo, a desconfiança, já que é difícil discordar de Bobbio) a acerca de sua posição sobre a virtude apolítica. Esta afirmativa nega o valor político da não violência. Assim, a serenidade se converte em força distinta que opera diferente da violência. O não violento refuta a violência sem ter que se retirar da política; desmente, com seu agir, a definição da política como o reino exclusivo da raposa e do leão. Será que a política de fato exclui a serenidade, ou coloca-se o problema de saber se *não existe uma outra política?*

Não é por acaso que Gramsci (1987), enfatizasse a necessidade de dar coerência a uma única vontade para que se tornasse vontade coletiva, pois as representações dispersas dos educadores, que dão sentido à experiência de vida escolar podem agir na esfera política para alcançá-lo. Não vejo como delimitar as fronteiras entre a “realidade racional” e as zonas imprecisas das fantasias e dos sonhos, que podem delinear novos horizontes. A crítica e a superação do senso comum podem criar uma unidade entre uma concepção de mundo e uma norma de conduta, que também pode ser chamada de política.

Sempre valorizamos a força da política que de modo algum é identificável com as regras oficiais do sistema público estabelecido, políticas que se apóiam nas necessidades e interesses das pessoas, explicam Negt e Kluge (1999). As transformações políticas mais significativas transitam sob a superfície dos acontecimentos e se encontram com a força histórica subterrânea da toupeira. Todos os impérios protegidos por muralhas de concreto contra qualquer pensamento ameaçador vieram abaixo. A imaginação política dá sempre um passo além, antes mesmo que a realidade ponha termo a tudo. Política é uma matéria prima oculta em cada relação da vida, que, inicialmente, não se manifesta como impulso político. Para que isso aconteça é preciso a generalização. Cresce daí a autoconsciência, amplia-se a capacidade de expressão. Mas essa fonte de energia é mais passiva que ativa e precisa de reivindicação e reconhecimento coletivo, de determinação e duração supra-individuais. Esta é a substância do elemento político. Existem tantas políticas quantas são as decisões tomadas na vida cotidiana e na coletividade. É importante que os resultados da política e as fontes do elemento político se adaptem à ordem de grandeza do cotidiano, e não é possível imaginar isso apenas nas formas de atividades estatais (p. 36-55).

O desempenho das emoções e dos afetos na vida política é importante para a inteligibilidade do comportamento dos colegiados de educadores (nossos) e, de certa forma, do mal estar na vida civil atual. Tal desempenho nos permite pensar a natureza da democracia e do igualitarismo, em particular, em suas relações com os diálogos cotidianos, miúdos, avassaladores, quando criam dificuldades de convivência e de coesão para transformação. As gestões democráticas colegiadas se auto concebem como “de interesse e compromisso coletivos”, cujo *a priori* seria a inclusão de todos os pais, alunos e comunidades, carregando a possibilidade democrática de participação e de proução de um espaço público comum, em busca do bem comum, com respeito a leis e instituições. Mas, descumpridas tais promessas, o descumprimento social remexe-se, vinga-se e explode em estilhaços de solidão e de dor. Afetam fundo nossa alma. Sentimentos hostis de ódio, inveja, medo, vergonha e ressentimento acionam (mesmo sem querer) a agressividade e a competitividade sob suas formas mais perversas, as formas silen-

ciosas e risonhas que correm soltas *ao pé do ouvido, no diz que diz* e no ouvir dizer - nos corredores das instituições de ensino.

A competitividade é o álibi que foi inventado para dar conta do jogo especulativo e seu meio mais indispensável é a clandestinidade, explica Forrester (2001):

“Parece pueril e irrisório demais para ser verdadeiro, que o lucro se torne o motor do milagre da existência. Mas é justamente esse efeito de droga, e insaciabilidade, e rivalidades pessoais em níveis anedóticos, de corrida e possessões cada vez mais virtuais, é essa voracidade maníaca, ávida de supérfluo, que massacra o sentido de uma multiplicidade de vidas e cria esse sofrimento indivisível, capaz de abarcar e destruir uma massa de destinos. (...) Louvados sejam eles, cavaleiros da competitividade, a quem todos os dias podemos abençoar a competência! A essas forças vivas, a nação penhorada agradece” (id .ib:27-32).

O jogo neoliberal, cúmplice do lucro, estimula a ação política compromissada e coletiva e, paradoxalmente, estimula o êxito privado, a competitividade, a fragilidade humanas. As corridas ávidas das conexões virtuais, rápidas e supérfluas, instalam-se de um jeito fácil, certo. O jogo movimenta a angústia de vivermos juntos e isolados.

O conflito é o fundamento da ordem cultural que exige instabilidade. A conflitualidade alimenta-se da tensão entre o individual e o social, mas é preciso escolher, tendo em vista o individualmente desejável e o socialmente justo, fazendo opção contra práticas autoritárias (e ou agressivas), em favor dos objetivos educacionais que os colegiados mesmos tenham estabelecido, sem pressões conflitivas irreconciliáveis. No exercício do processo colegiado, de aprendizado recíproco das coletividades (Gramsci), da sociedade dos indivíduos, na qual o homem em certa medida governa-se a si mesmo (Eliás), a verdade precisa ser *encomendada a Deus*, ou em termos mais terrenos, manter viva a idéia de que sua palavra depende da palavra do outro, e todo o diálogo está rigorosamente sempre inseguro do resultado. Esta tarefa exige de todos nós um aprendizado imenso de liberdade. Se as convenções criadas deformam a existência verdadeira, é necessário que as soluções sejam essenciais, e não apenas formais, para evitar a deformação da existência (Martí). Caso contrário, como encararmos uma tarefa proposta por Arendt: *de educar e de amar nossas crianças preparando-as para renovar um mundo comum?*

Quicá tenhamos que reivindicar a imaginação para viver no universo que nossa alma é capaz de imaginar, contribuindo para superar catástrofes do espírito público. Quicá a serenidade possa nos trazer a alegria de captar o tempo ético e social traduzido pela disposição do espírito que somente resplandece na presença do outro, que consegue vencer (ou ao menos domar) o mal de dentro de si e deixar o outro ser o que é (Bobbio). Ou talvez, todo homem tenha de fazer-se multidão e pobreza potente para se apropriar do comum, predisposto a um crescimento do comum ontológico na multidão de saberes, num processo de construção de comunidade e de livre gozo do amor divino, como disse Espinoza, o pai de todos os ateus, segundo Negri. Entretanto, sobre a serenidade afirma este último:

“Se há uma teleologia possível, é somente aquela em que a liberdade inventa, em que o monstro (que se subtrai à racionalidade do controle) é o Ángelus Novus do porvir; aquele que olha adiante, se apropria do real e o metamorfoseia. Essa não é uma decisão que comporta serenidade(...) Existe serenidade quando o temporal está terminando, mas ainda não sabemos até que ponto o terreno, as árvores e os bens de consumo foram arrasados. Com certeza saímos dessa tragédia purificados. E depois? Tudo recomeçará” (2001:94).

Eis que neste ponto, quando, já pronta para desfrutar daquela sensação de *grande final* do texto, deixando o campo polêmico em aberto (o que me traz um certo conforto emocional!), senti alguém me alfinetar fundo. Pediu a palavra. Tive que ceder. Era nada mais nada menos que o Quincas Borba, personagem do magnífico escritor brasileiro Machado de Assis, muitíssimo desconfiado de tudo que foi dito e querendo explicar o seu Humanitismo, produzido em 1880, como *Memórias Póstumas* de um defunto, que fala do lado dos encarnados deste mundo:-

“Humanitas, diz ele, é um sistema de filosofia destinado a arruinar todos os demais sistemas. O princípio das coisas, não é outro senão o mesmo homem repartido por todos os homens. (...). Os sentimentos belicosos são os mais adequados à sua felicidade. Não podemos esquecer nunca o princípio universal, repartido e resumido em cada homem. A clareza da exposição, a lógica de princípios, o rigor das conseqüências parecia superiormente grande. Tinha uma asa de frango no prato e trincava-a com filosófica serenidade. (...) E, enquanto ele chupava filosoficamente a asa de frango, dizia que a fome é uma prova e que o humanitas submete a própria víscera.

Foi-me preciso suspender a conversa por minutos, enquanto eu digería a filosofia nova. Quincas Borba mal podia encobrir a sua satisfação de triunfo . Entre o queijo e o café, demonstrou-me que o seu sistema era a destruição da dor, que segundo o humanitismo é uma pura ilusão.

(...) Reorganizada a sociedade pelo método dele, nem por isso ficavam eliminadas as guerras, a insurreição, o simples murro, a facada anônima, a miséria, a fome, as doenças; mas sendo esses supostos flagelos do entendimento, destinados a não influir sobre o homem, não impedia a felicidade humana, nem diminuiria o poder espiritual do homem sobre a terra, inventada unicamente para seu recreio, como as estrelas, as brisas e as tâmaras. Pangloss, dizia-me ele ao fechar o livro, não era tão tolo como o pintou Voltaire (1987:119/120).

Recibido el 15 de abril de 2009 / Aceptado el 08 de mayo de 2009

Resumo

Com este texto, produzido a partir de fontes selecionadas, pretendo refletir acerca de dimensões político-afetivas, aparentemente díspares, de compromisso e de fragilidade humanas que dificultam a construção do conceito de gestão democrática das escolas. Pretendo também flagrar simetrias entre micro e macro políticas de gestão de projetos globalizados pelas políticas neoliberais assentadas nas artimanhas da razão imperialista. A gestão democrática dos sentimentos é menos simples do que pensaram os ideólogos da democracia. Seu desempenho, nos diálogos conflituosos dos processos decisórios colegiados, sugere a necessidade de manifestação de maior vigilância sobre nossos mecanismos de defesa, sobre a potencialidade da agressividade e sua legitimação pelo Estado. Finalizo, com o elogio da serenidade, virtude pessoal e social que confere pouca glória, mas que potencializa a abertura aos outros, a palavra dos outros e seus direitos.

Palavras chave:

Educação, Gestão democrática da escola. Políticas. Sentimentos. Serenidade.

Abstract

I propose to think about the political – affective dimension, apparently different, as well as the commitment and human fragility that hinder the construction of the concept of democratic governance of schools. I also propose to find symmetries between micro and macro policy management of projects globalized by neoliberal management policies based on the strategies of the imperialist reason. The democratic management of feelings is less simple than what ideologists of democracy have thought. Its performance in the problematic decision-making processes suggests the need to make explicit an increased vigilance on our defense mechanisms and potential aggressiveness as well as its legitimization by the state. Finally, I praise serenity, as a personal and social virtue little recognized, that has the power of opening to the others, to their word and their rights

Keywords:

Education. Democratic management of the school, Policy. Feelings. Serenity.

Resumen

Con este texto, realizado a partir de fuentes seleccionadas, pretendo reflexionar acerca de la dimensión político afectiva, aparentemente dispares, de compromiso y de fragilidad humanas que dificultan la construcción del concepto de gestión democrática de las escuelas. Pretendo también hallar simetrías entre micro y macro políticas de gestión de proyectos globalizados de gestión por las políticas neoliberales sustentadas en las estrategias de la razón imperialista. La gestión democrática de los sentimientos es menos simple de lo que pensaron los ideólogos de la democracia. Su desempeño, en los diálogos conflictivos de los procesos decisorios colegiados, sugiere la necesidad de manifestación de una mayor vigilancia sobre nuestros mecanismos de defensa sobre una potencial agresividad y su legitimación por el estado. Finaliza con el elogio de la serenidad, virtud personal y social que confiere poca gloria, pero que potencia la apertura los otros, la palabra de los otros y sus derechos.

Notas

¹. Ver Luis Felipe de Castro, “Em reação à crise econômica, governos revêem liberalismo e endurecem fronteiras nacionais”, Caderno Mais, Folha de São Paulo, 15/02/2009.

². Para Negri, o conceito de biopolítica em Foucault, é fundamentalmente estático e uma categoria sobretudo histórica. Este enorme esforço de Foucault de relacionar as tramas do biopolítico com a determinação da subjetividade nunca foi concluído. Segundo Negri, trata-se de alguém que consegue articular ponto por ponto as capacidades produtivas de um contexto social. Ele organiza o conjunto das condições de reprodução da vida e da sociedade que permite perceber a inovação contida na potência do agir, na auto valorização e transformação pelo afeto, em toda sua radicalidade (2001:34-36).

³. Ver De Rossi, 2002(sobre o estigma da desilusão);2005/a (ressentimento);e 2005/b (memória afetiva); 2007(medo e inveja)

⁴. Desde os anos 90, foram investigadas (individualmente e em conjunto com meus orientandos) gestões colegiadas democráticas de Projetos Pedagógicos de escolas públicas do Estado de São Paulo, Mato Grosso, São Luis do Maranhão e do Movimento dos Trabalhadores rurais Sem Terra (MST). De 2005 a 2008, acompanhei, junto dos Professores Formadores responsáveis, todas as 44 escolas públicas municipais, do município de Hortolândia, Estado de São Paulo (De Rossi, 2002; 2006; Santos e De Rossi, 2007; De Rossi,2008).

⁵. A inclusão dos afetos na historiografia é recente e encontra-se nos estudos de Bloch, Febvre, Lefebvre (anos 1930-40). Ariès, Certeau, Ginzburg, Vovelle (anos 1960, 70 y 80). A relação dos sentimentos com a democracia e cultura, encontram-se em R. Williams (1979), Thompson (1981) e Pierre Ansart. Ver análise destas produções em De Rossi, 2007.

⁶. Duas razões levaram o autor à escolha da palavra serenidade. No versículo das *Bem - aventuras* (Mateus, 5,5) onde aparece “*Bem-Aventurados os mansos porque deles será*

a terra”, o texto latino falava em mitezza (serenidade) e não em *mansueti* (mansos). Por outro lado, manso, originariamente é aplicado a animais e não a pessoas. O manso é o homem calmo, tranqüilo, que não se ofende por pouca coisa, que vive e deixa viver, que não reage a maldade gratuita, não por fraqueza, mas por aceitar o mau cotidiano.

Bibliografía

- ANSART, P. (2001) **História e memória dos ressentimentos**. In *Memória e (Res)sentimento*, Bresciani.S e Naxara,M. (orgs), Ed.Unicamp, Campinas.
- ARENDT, H. (2007) **Entre o passado e o futuro**. Perspectiva, 6ª Ed., S. Paulo.
- ASSIS, M. (1987) **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Ed. Ática. S. Paulo.
- BAUMAN, Z. (2008) **Amor líquido: fragilidade de los vínculos humanos**. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- BOBBIO, N. (2002) **Elogio da serenidade**. Unesp. S. Paulo.
- BOURDIEU, P e WACQUANT, J. (1998) *Artimanhas da razão imperialista*. In BOURDIEU, P; NOGUEIRA, M. e CATANI, D. (orgs) **Escritos da Educação** –. 2ª Ed., Vozes, R. Janeiro.
- CASTORIADIS, C. (2008) **El mundo fragmentado**. Caronte Filosofia, Argentina.
- CHAUÍ, M. (1989) **Cultura e democracia**, Cortez Ed. 4ª edição, São Paulo.
- DE ROSSI, V.L.S. (2002) *·Dificultades proyectivas y el estigma de la desilusión: un interes político?·*, in CASTRO. I.(coord.) **Visiones Latino americanas**, Plaza y Valdes Ed., México.
- _____ (2005ª) *“Projetos Pedagógicos no jogo político da ilusão versus esquecimento”*, in CORBALÁN, M. A. (coordinadora) **Enredados por la Educación, la cultura y la política**, Biblos, Buenos Aires.
- _____ (2006) *“Coordenador Pedagógico- Tecelão do Projeto Pedagógico”*, in VICENTINI, A. et al. **O Coordenador Pedagógico**. Graf.Faculdade de Educação Unicamp, Brasil.
- _____ (2007) *“Una cuestión de sensibilidad política: educadores, proyectos y conflictos”*, in **Encruzijadas e indícios sobre America Latina**. Herrera, M.C. (Editora). Universidad Pedagógica Nacional Fondo Editorial, Bogotá .
- _____ (2008) *“Viajantes destemidos sem mapas precisos”*, in **Professor- Formador**. Vicentini et al. (org). Mercado das Letras. Campinas, S. P.
- _____ e ZAMBONI, E. (2005b) *“Nos tempos de Gestão da alma dos educadores”*, in DE ROSSI, V.L.S e ZAMBONI, E. (orgs) **Quanto Tempo o Tempo Tem!**, Alinea Ed. 2ª edição.
- DOURADO, L. F. (2007) *“Políticas e Gestão da educação básica no Brasil”*, in **Educação Escolar: desafios da qualidade. Revista Educação e Sociedade**, N. 100, CEDES.
- ELIAS, N. (1994) **A sociedade os indivíduos**. Zahar Ed., R. Janeiro.
- _____ (1997) **Sobre el tiempo**. Fondo e cultura, México.
- FORRESTER, V. (2001) **Uma estranha ditadura**.Unesp. S. Paulo.
- FREITAS, D. N. T. (2007) *“Avaliação e Gestao Democrática na regulação a educação Básica brasileira”*, in **O trabalho docente no contexto latino americano. Revista Educação & Sociedade**, N.99. Cortez, Campinas.
- FREIRE, P. (1996) **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à pratica educativa**. Paz e Terra, S. Paulo.

- _____ (1997) **Pedagogia da esperança, reencontro com a pedagogia o oprimido**. Paz e Terra, S. Paulo.
- FRIGOTTO, G. (2005) **Conselhos participativos e escola** (prefácio). D.P& A, Rio de Janeiro.
- GRAMSCI, A. (1987) **Concepção dialética da História**. Civilização Brasileira, 7ª ed. Rio de Janeiro.
- _____ (1989) **Os intelectuais e a organização da cultura**. Civilização brasileira, Rio de Janeiro.
- HONETH, A. (2003) **Luta por reconhecimento**, Ed. 34, S. Paulo.
- KRAWCZYK, N. e VIEIRA, V. L. (2008) **A reforma educacional na América Latina nos anos de 1990**. Ed. Xamã, S. Paulo.
- LIMA, L. (2001) **A escola como organização educativa**. Cortez, S. Paulo.
- MARTINEZ, A. B. (2004) **De la escuela expansiva a la escuela competitiva**. Antropos, Bogotá.
- MÉSZÁROS, I. (2007) **O Desafio e o Fardo do Tempo Histórico**. Boi Tempo, S. Paulo.
- NEGRI, T. (2001) **Exílio, seguido de valor e afeto**. Iluminuras, S. Paulo.
- NEGT, O. e KLUGE, A. (1999) **O que há de político na política?** Unesp. S. Paulo.
- OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M. e TOCHI, M. (2004) “Educação, Gestão e organização escolar”, in FONSECA, M. (org) **Escolas Gerenciadas**, Ed. UCG, Goiânia.
- SANTOS, R. B. e DE ROSSI, V. L. S. (2007) “Pedagogia Libertadora do MST: entre sonhos de educadores e lideranças”, in **Lutas pela Terra**. Cadernos do CEOM, Ano 20, n.27. Unichapecó, S.Catarina.
- SENNETT, R. (2008) **A cultura do novo capitalismo**. Record, 2ª ed., Rio de Janeiro.
- YONG, M. (2008) “Para que servem as escolas?”, in **Revista Educação e Sociedade**, N.101. CEDES.

Escuela media y formación para el mundo político.

Diálogos entre generaciones y tradiciones

Myriam Southwell*

Este trabajo es una producción aún en proceso del proyecto de investigación: “*Intersecciones entre desigualdad y educación media: un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones*”, que se desarrolló entre los años 2005 y 2007 por la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional del Comahue, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, la Universidad Nacional de Salta y la Dirección de Investigación del Ministerio de Educación de la ciudad de Buenos Aires, financiado por el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica.

El propósito general ha sido estudiar la situación del nivel medio argentino posterior a la reforma educativa y a la crisis económico-social. Partiendo de trabajos recientes que analizan escuelas capitalinas y bonaerenses y diagnostican una fragmentación de la oferta en términos de la población socio-económica que atienden (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004; Tiramonti y Montes, 2009), nuestra investigación se propuso ampliar tanto geográfica como temáticamente el estudio de las intersecciones entre la desigualdad y el nivel medio de escolaridad, incluyendo las desigualdades sociales, geográficas, de género, étnicas y culturales, y relevando las dinámicas externas e internas a las escuelas que producen experiencias educativas desiguales.

Este proyecto recogió información de las provincias de Salta, Neuquén, Buenos Aires y la ciudad de Buenos Aires. La elección de estas jurisdicciones se realizó teniendo en cuenta distintas modalidades de la secundaria y el impacto de la implementación de

* Docente de la Universidad Nacional de La Plata e investigadora del CONICET, FLACSO, Argentina.
E-mail: myriamsouth@msn.com

procesos de reforma. En este sentido, nos ha preocupado la posibilidad de aportar un conocimiento comparativo de orden nacional para dimensionar el estado actual del nivel medio en la Argentina y su participación en la configuración de desigualdades sociales, culturales y regionales. Con un trabajo de campo en 24 escuelas de 4 jurisdicciones del país (6 en cada una de ellas), el proyecto relevó información sobre la formación que promueven hoy las escuelas medias en torno a tres ejes: *la formación política* (esto es, la relación con la norma y la autoridad), *la formación en prácticas de lectura y escritura* de complejidad y variedad crecientes (incluyendo las que se dan en asignaturas no literarias y en entornos virtuales) y *la formación en saberes vinculados al mundo productivo*. La metodología de investigación fue cualitativa, incluyendo entrevistas en profundidad a distintos actores de la escuela, grupos focales, observaciones de clases y espacios escolares, relevamiento de normativas y reglamentos, análisis de diversos materiales de lectura y escritura, seguimiento de trayectorias educativas y laborales, y registro videográfico de escenas de aula. Las escuelas fueron seleccionadas según los criterios de una muestra intencional teniendo en cuenta el sector socioeconómico con el que trabajan (2 escuelas que atendieran a sectores medibajos, 2 escuelas que atendieran a sectores medios y 2 escuelas que atendieran a sectores medio-altos); la implementación de proyectos pedagógicos específicamente relacionados con la lectura y la escritura; la inclusión de escuelas de diversas modalidades del nivel; que atendieran a población migrante; escuelas de gestión privada (al menos 1); escuelas con centro de estudiantes y alta proporción de docentes sindicalizados.

Escuela media, desigualdad y prácticas escolares

Las últimas décadas han estado marcadas por una profundización de la desigualdad. Los jóvenes han sido un sector particularmente afectado por este proceso, por eso nos preguntamos cómo operan las escuelas medias en ese escenario. Partimos del hecho de que, tal como lo han mostrado estudios clásicos de la sociología de la educación, las escue-

las participan de procesos de reproducción de la desigualdad, pero nos interesa mirar con detalle cuáles son las prácticas de producción de la desigualdad propiamente educativas que se generan en las instituciones educativas. Se trata de examinar distintos tipos de operaciones que se llevan a cabo en las escuelas y que configuran las percepciones, las expectativas y los recursos que los jóvenes construyen y/o adquieren en su escolarización secundaria. Como una contribución a ese enfoque, presentaremos en este artículo una lectura aún provisoria e introductoria de una pequeña parte de la información mencionada: las entrevistas realizadas mediante cuestionarios semi-estructurados a los directores de las escuelas seleccionadas; nos hemos circunscripto aquí a sus percepciones acerca de las características de los alumnos y las posiciones que sus instituciones toman en relación con la formación política, tanto en aspectos vinculados a las normas, la concreción de la noción de convivencia, la comunidad de pertenencia hacia la que orientan la formación y la vinculación con reflexiones políticas más generales.

Hay un aspecto metodológico que debe ser mencionado y se refiere a que en la entrevista como género la autenticidad podría aparecer mediada por múltiples elementos. En ese sentido, tenemos en cuenta la tendencia a que los entrevistados declaren como propias las opiniones que creen convenientes y compartidas por la mayoría. Esa característica de “deseabilidad social” (Corbetta, 2003) que se hace evidente en muchas expresiones de tono personal puede acentuarse en actores como la/os directores¹ convocados como “representante de la institución”. Sin embargo, también queremos destacar que la percepción de los directivos sobre quiénes son los alumnos de la escuela y quiénes pueden ser, qué rol tiene la comunidad y qué tipo de puentes con la cultura debe llevar adelante la escuela que dirigen, modela, configura y establece fuertes marcas sobre las decisiones que promueven determinadas experiencias de formación para los jóvenes que asisten a ellas. Así, un elemento conceptual central para nuestro análisis es el carácter performativo del lenguaje, es decir, siguiendo a Austin (1988), los actos performativos deben ser considerados en términos de su eficacia, de su éxito o fracaso y de los efectos que producen. Para el caso que nos ocupa, se trata de la producción de sujetos, es decir, la constitución

de los sujetos como efectos de la significación de los discursos sociales que constituyen entramados significativos que interpelan a los sujetos a través de distintos “tipos” subjetivos, constituyéndolos (joven, alumna, excluido, delincuente, etc.). La interpelación, como forma de nominación produce al sujeto estableciendo las coordenadas de su identificación y por lo tanto de su posicionamiento (y existencia) en la red de relaciones que estructuran lo social. La interpelación no se dirige a un sujeto que ya existe con anterioridad a este acto, sino que lo produce en su misma operación. El mismo gesto que nos “ubica” en el entramado de la significación social, nos inviste de un poder para ser y hacer. Nos constituye en la existencia social y nos habilita para poder hacer desde ese posicionamiento.

Aproximaciones recientes desde la sociología y la teoría política enfatizan que hay que considerar al mismo tiempo las características más “estructurales” de la desigualdad y –a la vez– las estrategias de acción políticas de las instituciones y los sujetos. Fitoussi y Rosanvallon (1997) distinguen entre “viejas” y “nuevas” desigualdades y proporcionan buenos argumentos para pensar las desigualdades contemporáneas en términos más móviles y flexibles que los que se derivan del uso de indicadores económicos o de las divisiones de clase social o de posiciones de poder. Estos autores hablan de desigualdades estructurales y desigualdades dinámicas y sostienen la necesidad de atender al repertorio variado de desigualdades que definen trayectorias completamente diferentes para individuos que pueden estar en un mismo quintil de ingresos.

El concepto de *fragmentación* de la oferta educativa profundiza algunas formulaciones clásicas sobre la escuela media argentina, que describían su característica de *segmentación* en relación con los sectores sociales a los que atendía. La noción de fragmentación avanza algunos pasos más en relación con la noción de segmentación, al establecer una nueva escala de producción de diferencia y desigualdad ya no a nivel del segmento (circuito de escolarización, conjunto de escuelas que correspondería a cada sector social), sino a nivel de cada escuela, de cada institución educativa.²

En este sentido, una preocupación central de estudio ha sido, no solamente registrar la reproducción de la desigualdad social al interior

de las escuelas, sino también la producción de prácticas desigualadoras en entornos institucionales específicos, en las relaciones establecidas entre las escuelas y otras instituciones, organizaciones y asociaciones, tales como las familias, las otras instituciones del sistema educativo, empresas, entre otras.

Un rasgo que ha estado presente en nuestro acercamiento a estas problemáticas, desde el comienzo mismo de la investigación, son los estudios que han marcado el diagnóstico de situación crítica que ha venido mostrando el nivel secundario, frecuentemente señalado como el más crítico de los espacios educativos de la Argentina (Tenti Fanfani, 2003; Tiramonti, 2004). Éstos y otros estudios han señalado los fuertes inconvenientes que muestra el nivel a través de indicadores de repitencia y deserción. Sin embargo, esta investigación le ha dado un espacio igualmente relevante a toda la experiencia de contacto cultural que impulsan las escuelas confrontando con dificultades de todo orden, buscando generar experiencias significativas de formación para los alumnos, o reseñando las estrategias familiares para permanecer vinculados a condiciones que habiliten un mejor futuro, buscando albergar los cambios de la cultura contemporánea y su expresión con sentido propio al interior de la escuela.

Un poco de historia o acerca de la escuela media y la formación política³

En este apartado vamos a analizar cómo se fue configurando un nivel de educación secundaria dentro del sistema en formación y la dimensión política que se le fue asignando. Hablamos de educación secundaria cuando tenemos como referencia un sistema educativo completo, en funcionamiento, ordenado por niveles; sin embargo, la educación secundaria en la Argentina tiene un origen anterior a la creación de un sistema estructurado. Las primeras instituciones de educación secundaria se conformaron como readecuaciones y refundaciones de escuelas o colegios existentes en etapas anteriores.

Antes de que se produjera el proceso de sistematización, existieron en el territorio colonial del Río de la Plata una serie de experien-

cias de educación preparatoria. Se definía así por su relación con la educación universitaria, de la que era tributaria: dependían de las universidades para las que preparaban, compartían sus mismas características, los títulos que conferían sólo tenían sentido dentro del recorrido más largo por los estudios universitarios. Sus objetivos principales eran la formación de la aristocracia y la burocracia colonial. Su actividad asignaba un enorme peso a la formación de la sociabilidad propia de la aristocracia que incorporara fuertes contenidos religiosos.⁴ Para cumplir con estas funciones, las universidades coloniales, y los colegios preparatorios a los que dieron lugar, debieron mantener un carácter fuertemente ritualista y formalista.

Bajo la influencia de la Ilustración, en la Buenos Aires que emerge en el contexto de las reformas borbónicas, se funda en 1771 el Colegio de San Carlos o Colegio Convictorio Carolino y posteriormente –en el mismo lugar– el Colegio de la Unión del Sud, en 1818. Era parte de una estrategia de crecimiento y hegemonía territorial de la nueva burguesía comercial porteña. La emergencia y consolidación de un poder económico, la apertura de ciertos canales del poder político, hacían que la burguesía de Buenos Aires proyectara sus ambiciones sobre un territorio más amplio (el Virreinato y posteriormente el territorio emancipado). Para ello, era necesario contar con instituciones que garantizaran el acceso a la alta cultura y promovieran la sociabilidad de la élite porteña. El segundo Colegio continuaba con el formalismo del primero, pero produce una apertura a la oficialidad del ejército y a la pequeña burguesía.

En 1823, el Colegio de la Unión del Sud, que había sufrido también la penuria económica, se convirtió en el Colegio de Ciencias Morales, dependiente de la Universidad de Buenos Aires, constituyendo el antecedente más importante dentro de las experiencias de formación de las élites. Esto también significaba dotar de estatus funcional a los profesores e integrarlos en la estructura del Estado. Esta transformación estuvo de la mano de una mayor liberalización, menos formalismo y un carácter más literario y filosófico de los estudios. El programa de este colegio indicaba una fusión entre sociabilidad, formación política común de las élites y función

preparatoria. Rivadavia, en la búsqueda de desplegar un proyecto a escala nacional y no sólo local, instrumentó un mecanismo de reclutamiento mediante becas destinadas a aspirantes meritorios de las provincias del interior. Buscaba que esta formación en pautas comunes de sociabilidad garantizara la difusión de los principios del liberalismo ilustrado y promoviera una estabilidad política que fuera la base de instituciones nacionales (una constitución, un gobierno nacional, un parlamento, etc.).

Al promediar el siglo XIX, la provincia de Entre Ríos, en el marco de la consolidación de una oligarquía provincial con la adhesión de varios gobernadores del interior, generó colegios preparatorios que permitieran consolidar sus relaciones con los grupos dominantes del resto de las provincias aliadas. En 1848 creó el Colegio Preparatorio de Paraná y un año después el de Concepción del Uruguay, con el objeto de garantizar la educación literaria y filosófica de la juventud.

En 1863, bajo la presidencia de Mitre, se crea el Colegio Nacional de Buenos Aires, sobre la base del viejo Colegio de Ciencias Morales. A partir de allí se desarrolla un modelo de los Colegios Nacionales que tenía una diferencia respecto de los intentos anteriores de formación de las élites: mientras que los intentos anteriores habían buscado ampliar el área de influencia intelectual y política de la élite central, el modelo de los Colegios Nacionales llevaban un modelo unificado de educación liberal a todas las grandes ciudades del país. En el período que va de 1863 a 1890, se crean Colegios Nacionales en todas las ciudades importantes del territorio.⁵

También, en esa expansión, desde 1863 a 1916, hubo 17 currículas diferentes (es decir, un cambio de plan cada tres años). Se incluyeron y excluyeron materias (como Latín, Lenguas Extranjeras, Economía Política, Estenografía, Trabajo Manual, Trabajo Agrícola). Las humanidades se volvieron un signo de distinción cultural, pero también una tecnología del yo, en términos de que implicaron un trabajo de gobierno de las pasiones e inclinaciones del individuo (Dussel, 1997). Ser capaz de especular y contemplar la naturaleza, o las “altas obras de arte” era parte de una transformación más general en las formas en las que los individuos debían ser gobernados,

y gobernarse a sí mismos (Hunter, 1998). Por ejemplo, hay una discusión interesante sobre si los estudiantes de los colegios nacionales deben ser obligados a escribir poesía. Leopoldo Lugones, un aclamado escritor y también Inspector de escuelas secundarias, pensó que esta escritura denigraba a la poesía, ya que podía dañarse en manos de adolescentes incultos. Pero perdió la batalla, porque la disciplina “Literatura” terminó incluyendo ejercicios de escritura de poesía para desarrollar las sensibilidades estéticas que moldeaban al sujeto romántico (cf. Dussel, 1997:41 y ss.).

En las primeras alusiones históricas a la educación secundaria se incluía particularmente a los colegios nacionales, que a su vez coincidían con la educación preparatoria, es decir, también eran llamados preparatorios. No se incluían aún las escuelas normales, que hacia 1880 ya eran consideradas como parte de un nivel del sistema en formación, y propiciaban una separación de la educación secundaria (como nivel) de la educación preparatoria (como función).

El año 1890 marca el inicio de un ciclo de crisis económica y política con el surgimiento de una impugación persistente al régimen. Asimismo, fenómenos de fuerte transformación social, como el fenómeno inmigratorio, la intensificación del modelo agroexportador y la modernización cultural de la sociedad como reflejo de la integración al mercado mundial provocaron la aparición de nuevos sujetos sociales y políticos. Un proletariado activo, de origen inmigrante, y nuevas fuerzas políticas como el anarquismo o el socialismo, completan un panorama complejo y desafiante para las viejas élites. En ese contexto, se planteó la necesidad de efectuar reformas a los colegios nacionales. Entre 1890 y 1905, se sucede una serie de propuestas de reforma: por una parte, florecen críticas a la orientación enciclopedista, humanista y generalista de los colegios nacionales y aparecen iniciativas tendientes a reorientar a los colegios nacionales hacia actividades productivas, la mayoría de las veces, de tipo local. Por otro, se crean instituciones nuevas, orientadas a actividades productivas, como alternativas de la educación secundaria. Un ejemplo de eso fue la creación de la Escuela Industrial de la Nación, creada durante la presidencia de Pellegrini.

En 1902, Joaquín V. González propuso una modernización del currículum de los Colegios Nacionales, sin desarticular su función de formación de la clase gobernante. Estas reformas completaron un largo ciclo de paulatina modernización del currículum, que fue reseñada por Inés Dussel (1997):

- El reemplazo de las lenguas muertas clásicas (latín, y griego en menor medida) por las lenguas vivas de mayor uso (inglés, francés, alemán, italiano).
- La modernización de la literatura, con la inclusión de un canon literario “nacional”, que desplaza las obras del siglo de oro español.
- El reemplazo de la filosofía por la historia, como fundamento de la formación ético-política.
- Una concentración de la historia en historia americana y argentina, en lugar de la historia universal.
- En general, un giro hacia fundamentos cientificistas del enciclopedismo y la formación generalista.

Al lado de estas modificaciones estructurales del *currículum*, González preveía una diferenciación en el subsistema de los colegios nacionales: por una parte, el común de los colegios mantendría su estructura y renovarían su *currículum*, mientras que tres colegios (el de Córdoba, el de Buenos Aires y el de La Plata) adoptarían la forma de colegios nacionales universitarios. Estos colegios nacionales universitarios funcionarían como verdaderos formadores de la clase gobernante, en su vínculo con las cátedras, con la formación de las universidades, mientras que el resto cumplirían una función de formación secundaria general, con pretensiones mucho más acotadas de formación para el ejercicio de la actividad política.

Esa modernización curricular garantizó una pervivencia mucho mayor de la formación de los colegios nacionales que el viejo *currículum* humanista clásico, aunque no redujo las impugnaciones al régimen político. En 1915, el ministro Saavedra Lamas presentó al Congreso Nacional una ambiciosa reforma del sistema educativo argentino. Esa reforma suponía cambiar la estructura de niveles, de la siguiente manera:

- Ciclo elemental obligatorio (4 años)
- Ciclo intermedio (4 años) de talleres no obligatorios y más prácticos
- Escuelas secundarias.

Esta reforma se apoyaba en los argumentos elaborados por Víctor Mercante en “La crisis de la pubertad”, inspirados en una psicología positivista y experimentalista. Mercante sostenía, sintéticamente, que el sistema educativo tradicional (primaria y secundaria) no reflejaba la existencia de una edad con necesidades muy específicas: la pubertad. La edad intermedia entre la infancia y la juventud requería una atención especial. En función de estas características, la pubertad ya no podía ser contenida por la vieja primaria y la vieja secundaria, anticipando demasiado elecciones que luego el joven no podría sostener. En el fondo, se trataba de una explicación psicológica de un problema social. El “cuello de botella” que se producía en el sistema educativo, a lo largo del nivel secundario, se debía (según Mercante) a que los jóvenes se arrepentían de las elecciones realizadas cuando se inscribieron (durante la pubertad) en los colegios nacionales. Esta reforma debía tener un efecto “desescolarizador” para los sectores populares, que según esperaban sus autores, sería desviado al sistema productivo antes de llegar a la educación secundaria.⁶ La reforma Saavedra Lamas fue implementada en 1916, y en 1917, como una de las primeras medidas de política educativa, Hipólito Yrigoyen decretó la derogación de la reforma.

Durante las décadas del '30 y '40 se produjo un nuevo desplazamiento del sentido del derecho a la educación. La crisis del capitalismo a escala mundial impactó en el modelo liberal de los Estados nacionales latinoamericanos. La reestructuración del campo político de los distintos países en el período de entreguerras significó una ruptura de la confianza liberal en el progreso ilimitado del capitalismo y de su reflejo en regímenes políticos democráticos. Pero además, el Estado comenzó a asumir como una de sus funciones centrales la integración de la sociedad. Así, otra faceta del corporativismo de la década de 1930 fue la de un Estado preocupado por la conformación y consolidación de cuerpos colectivos y corporaciones, como los propios interlocutores del Estado⁷. Durante este período, las grandes corporaciones preexistentes, como la Iglesia,

lograron una importante gravitación en la vida pública. En virtud de la expansión de los esfuerzos estatales se potenció el poder de policía estatal para la escolarización de la población, y se incrementó el grado de institucionalización de esta escolarización. Pero además, los propios sistemas educativos adoptaron entre sus funciones centrales la formación de un fuerte nacionalismo, en sintonía con las tendencias ideológicas internacionales. En definitiva, la educación se asociaba a una nueva forma de ciudadanía, que ya no remitía al individuo liberal, sino al miembro de la corporación, del pueblo y de la sociedad nacional.

Hubo que esperar hasta mediados del siglo XX para que la escuela media alcanzara características de masividad; en general, en los países occidentales la escolarización masiva de los jóvenes se dio recién avanzado el siglo XX. En esa evolución su desarrollo se irá asimilando al de las primarias, sobre todo a partir de la influencia de los profesores normalistas en las escuelas secundarias, se irán pareciendo a las escuelas primarias en el seguimiento de programas estandarizados y en la adopción de los mismos rituales (distribución de tiempos y espacios, rituales patrióticos y cotidianos, etc.) (Dussel, 1997), entre otras razones por la eficacia y la hegemonía desarrollada por el normalismo.

La década de 1970 marcó en la región el fin de las políticas clásicas del Estado de bienestar. En el nivel secundario, la inexistencia de una regularización de la dispersión de orientaciones y modalidades se acentuó con la carencia de una política orgánica para el nivel. Esto produjo, de acuerdo con estudios realizados al final del período, un incremento de la diferenciación institucional. Al respecto, cada institución habría operado mecanismos de selección en el reclutamiento, derivado, sobre todo, del prestigio relativo y de la capacidad para imponer niveles heterogéneos de exigencia. Del mismo modo, la falta de regulaciones orgánicas sobre repitencia y condiciones de promoción permitió a cada escuela operar de manera diferente. Así, las escuelas que contaban con mayor demanda avanzaron en mecanismos expulsivos y se produjeron circuitos diferenciados para alumnos repitentes y desertores. Si bien estos circuitos tenían una existencia visible en la etapa anterior a la dictadura, la falta de políticas orgánicas para el nivel más allá de modificaciones curriculares y la

preocupación por el control de las conductas, impactó reforzando estos circuitos. Finalmente, se efectuaron diversos intentos de restringir el pasaje del nivel secundario a la universidad. Si bien las tasas de escolarización alcanzadas en los períodos anteriores para el nivel primario y secundario se sostuvieron, se experimentó una segmentación creciente y el flujo horizontal de matrícula se vio interrumpido (Tedesco, Braslavsky, Carciofi, 1983). Asimismo, fue posible observar un fenómeno de incremento de la presencia del sector privado en el sistema educativo. Sin embargo, aun en los casos en los que el Estado no produjo un recorte tan notable de su presencia en el sistema educativo, es posible observar un cambio en las definiciones doctrinarias acerca de la responsabilidad educativa. El papel de las familias, de los padres, de la Iglesia, entre otros, fue rescatado.

Sin embargo, resulta notable que a pesar de este fuerte recorte de las iniciativas estatales, no se produjo una caída significativa en las tasas de escolarización en la región. El empobrecimiento efectivo se produjo en términos de la calidad educativa, y se acentuó la inequidad interna de los sistemas educativos. Las reformas implementadas en la década de 1990 asumieron el agotamiento de una concepción de las políticas educativas como políticas universales. La profundización de los patrones de inequidad obligaba a políticas estatales que repararan y compensaran las situaciones provocadas por las décadas precedentes. Así, se definieron poblaciones que debían ser particularmente atendidas por políticas estatales activas, en tanto el resto de la población podía apoyarse en sus propios recursos diferenciales (económicos, culturales, sociales) para obtener provecho de la oferta educativa. A pesar de mantener un *currículum* común, la focalización de las políticas educativas, yuxtapuesta con patrones de inequidad educativa constituidos en las décadas anteriores, produjo una fragmentación de las experiencias de escolarización de los distintos grupos sociales.

Como muestra, la sucinta descripción aquí presentada, la historia de la escuela media en Argentina plantea sustantivas diferencias a la de la educación primaria. Esta última fue pensada en una formación destinada a toda la población, con una organización institucional que brindara cobertura masiva. En el caso de la educación secundaria su

papel estuvo ligado a la formación de las élites característica que –con la expansión del nivel– permaneció como parte de su lógica interna estableciendo diferenciaciones al interior de ese nivel a través de circuitos de calidad diferenciada.

Actualidad del problema de la formación política

Nos interesa explorar ahora una actualización de algunos elementos de la formación política que producen hoy las escuelas, a partir de poner ahora la mirada sobre la cotidianeidad de sus prácticas escolares y los sentidos que tienen y producen quienes dirigen esas instituciones. El desarrollo que sigue se concentra en las consideraciones realizadas por los directivos de las escuelas correspondientes a cada una de las cuatro jurisdicciones. La organización temática adoptada encierra una presunción conceptual de base; ésta es, que la percepción de los directivos sobre quiénes son los alumnos de la escuela y quiénes pueden ser, qué rol tiene la comunidad y qué tipo de puentes con la cultura debe llevar adelante la escuela que dirigen, modela, configura y establece fuertes marcas sobre las decisiones que promueven determinadas experiencias de formación para los jóvenes que asisten a ellas. Podrían desplegarse múltiples matices y diferencias en los perfiles personales y profesionales que harían que esta afirmación sea más significativa en algunos casos que en otros; sin embargo, en las múltiples situaciones relevadas, hay una recurrencia en torno a la orientación que la escuela asume de mano de sus directivos, a partir de lo que ellos entienden como potencialidad de la escuela –su escuela concreta– involucrada.

Una acción clave que la escuela realiza, es componer un relato (histórico, social, pedagógico) y ponerlo a disposición de sus alumnos. Ese relato involucra percepciones del mundo, si es que “fue y será una porquería” o si vale la pena ser vivido, si lo que lo compone nos pertenece o les pertenece a otros e inclusive si *nunca* se accederá a muchas cosas del mundo. Implica también la convicción acerca de que hay cosas de la sociedad que pueden ser cambiadas o sólo cabe la resignación de que ella no es como quisiéramos; pero además el relato toma cuerpo en las tareas cotidianas a partir de prácticas fehacientes de participación, la

concreción de lo que se postula como democrático o si, contrariamente, supone que la escuela tiene sentido por otros vínculos que establece y no por la formación a través de prácticas democratizadoras. Entre estas tensiones, ese relato también les da lugar a los estudiantes para que expresen sus pareceres y sus interpretaciones sobre la vida escolar o si, contrariamente, reserva para ellos el lugar de la obediencia o de la opinión marginal, con poca incidencia sobre cómo se organiza su experiencia formativa. Todas estas cuestiones y la posición que la institución construye ante ellas forman políticamente en el presente y para el futuro.

“Voy a decir algo terrible. La formación ciudadana, la formación política, la dan los medios de comunicación” (Escuela pública bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores bajos).

“Hay que terminar con la cultura de la tinellización permanente, la cultura que se manejó en los noventa, donde el Estado se corre, y acá queda el más piola. Esa cultura del piola argentino tenemos que, definitivamente, desterrarla, no porque perdamos alegría, todo lo contrario, en realidad es mayor y más alegría pero no haciendo sufrir al otro” (Escuela pública bachillerato, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-altos).

(Los docentes de la escuela) “No estamos muy acostumbrados a debatir sobre cuestiones en las políticas” (Escuela privada confesional, provincia de Neuquén, que atiende a sectores medios-altos).

“Los docentes acá, todos, una gran cantidad de profesores tienen una militancia partidaria, o política, esa es una característica. Ninguno es neutro” (Escuela pública bachillerato, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-altos).

“Es una escuela con participación gremial, sí, que tiene sus delegados. Toda medida gremial se siente en la escuela, sí, sí. Son los ámbitos de participación en lo que hace a la participación política del grupo. Después yo creo que la participación política de cada uno lo hace desde la práctica docente. Pero el ámbito principal es de participación gremial” (Escuela pública bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-bajos).

Una directora de una escuela pública planteaba lo siguiente:

“En esta escuela hay una misa de fin de año de egresados, que no es demasiado usual en una escuela pública... pero antes era como muy institucionalizado, y ahora está bastante separado de lo que es el acto de fin de curso” (Escuela pública comercial, ciudad de Buenos Aires que atiende a sectores medios-bajos).

Un director de una escuela privada argumentaba:

“Nos parece bien que los alumnos tengan una religión, nos parece que una religión es un gran apoyo en determinados momentos, que una religión conlleva una ética milenaria, pero la escuela misma no promueve la religión y hace un gran trabajo cívico político, pero no político partidario. (...) Tolerar es una posición paternalista, no, nosotros no toleramos las diferencias, nosotros disfrutamos de las diferencias y nos sentimos menos-cabados cuando desaparece una diferencia (...) Cuando desaparece una lengua indígena todos somos menos, y cuando una tradición familiar de un emigrante de tal país deja de festejarse todos somos menos. (...) Nosotros estamos dictando las materias como derechos humanos y ciudadanía o anteriormente filosofía y formación cívica ciudadana, no sé si estamos dictándola como esperaría el Ministerio de Educación que la dictara, pero por un lado tiene que ver con que nuestros alumnos han tenido filosofía para niños desde primer grado y que se ha hecho mucho trabajo en este sentido” (Escuela privada bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-altos).

“Entonces se les explicó por qué hay que respetar al otro, qué era esto de respetar al otro, la falta de consideración, en este caso por el himno, pero podría ser, insisto, porque acá hay chicos de otras religiones, cuando vayan al entierro del papá de un chico que practica otra religión, sea cual fuese, o sea, que hay ciertos ritos sociales que por respeto al otro hay que respetarlos al menos. Lo que se sanciona acá es la intolerancia colectiva, la intolerancia social y eso sí que es una política, creo, no estricta pero sí de cumplimiento efectivo, que hay que entender que en determinado momento hay un límite, que si supera ese límite, en primer lugar será sancionado, y en segundo lugar bueno, no estará más en el colegio. Después de haber agotado todas las instancias” (Escuela pública bachillerato, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-altos).

“La escuela les puede mostrar otras realidades que de repente, en otros lugares, a lo mejor no la pueden ver. Por ejemplo con la formación del centro de estudiante, eso yo creo que genera en la escuela un espacio de formación ciudadana. (...) El replanteo del perfil del alumno en este colegio tenía que ver con eso, yo no necesito un alumno que sea diez en química, necesito un ciudadano íntegro, una persona que pueda pensar, razonar, que sepa de sus deberes sus obligaciones cívicas, algo más completo que algo que alguien maneje, qué sé yo, la química analítica con diez” (Escuela pública técnica, provincia de Neuquén, que atiende a sectores medios).

“Nosotros hemos intentado en el colegio abrir instancias de participación en temas acotados digamos donde los chicos pueden realizar aportes, por

ejemplo, en lo que es su recreación” (Escuela pública técnica, provincia de Salta, que atiende a sectores medios bajos).

“Hemos estado en el puente, en la ruta, en contra de la Ley Federal de Educación, pero también estamos convencidos que no queremos la vieja escuela técnica tradicional (...) (Discutimos) si queremos un técnico que solamente esté preparado para trabajar en una fábrica o si queremos un ciudadano crítico que vea en la tecnología una posibilidad de desarrollarse, con un sentido crítico de la tecnología. (...) Eso hizo revalorizar mucho las ciencias sociales en la escuela o llevar eso al aula ‘¿qué pasa?, ¿por qué esta gente vive así? ¿cuál será su historia? ¿cómo puede ser que Neuquén sea la primer proveedora de energía del país y no tengan ni gas, ni electricidad los pobladores?” (Escuela pública técnica, provincia de Neuquén, que atiende a sectores medios-bajos).

“Esto está como un mandato muy fuerte, te repito, en el proyecto institucional y en las bases de la mutual. Se promueve como una institución democrática y donde se instala la cultura democrática y hacer de la democracia una práctica cotidiana; es decir, que haya participación, que haya opinión, niveles de responsabilidad, responsabilidades delegadas. Esta es una de las características de nuestra institución. (...) Desde ese lugar es donde también se transcriben las pautas de convivencia pero tomando como ideario estos valores que te estoy comentando” (Escuela privada laica bachiller, provincia de Neuquén, que atiende a sectores medios-altos).

“La escuela primaria es la que forma valores” (Escuela privada laica, comercial, ciudad de Buenos Aires que atiende a sectores altos).

“Es una escuela muy democrática, una escuela muy humana en donde parecería que no pasa nada, que la gente está en su lugar” (Escuela pública técnica, ciudad de Buenos Aires que atiende a sectores medios).

“Los adultos tenemos que hacer un esfuerzo para desprendernos de la connotación negativa de la política de los políticos y de las instituciones políticas —que eso fue lo más crítico— a las que se sometieron a como cuestionamiento y desvalorización fueron las instituciones, desde la ley, la constitución, la democracia, las instituciones ya más físicas, no? Como la justicia, también más en el primer plano, a pesar digo que teníamos un contacto difícil, creemos que no está instalado o no está instalado con la fuerza que se podría haber instalado en nuestros jóvenes, esta aversión o esta valoración negativa de todo lo que te estoy diciendo, creo que eso ayuda. Ayuda a los chicos fundamentalmente a que no crezcan en un ambiente donde naturalicen la corrupción, la irresponsabilidad, el desentendimiento, de la clase dirigente, fundamentalmente” (Escuela privada laica bachiller, provincia de Neuquén, que atiende a sectores medios-altos).

Como puede verse, la formación política que se pone a disposición de los estudiantes se emparenta estrechamente con la propia vinculación que los adultos de la escuela –directivos, docentes, etc.– establecen, ellos mismos, con la política y lo colectivo. No puede decirse que la formación política esté determinada por el carácter público o privado de la escuela, ni tampoco está sujeta al sector social que ellas atienden. Sí, podría percibirse en los testimonios recabados que las escuelas que atienden a los sectores sociales más altos, tienen mayor posibilidad de pensar sobre lo colectivo, lo social que atañe a todos; tal vez esas escuelas estén menos abocadas a resolver las enormes urgencia de temas individuales y puedan posicionarse de otra manera frente a preocupaciones más globales de incidencia más colectiva.

La formación política que la escuela se propone dar a través de su propuesta curricular, se concreta también en las vivencias cotidianas e institucionales de posicionarse frente a la demanda y a la justicia.

“Hicimos todas las marchas por el barrio hasta la comisaría, cuando fue el caso de (alumno asesinado por la policía) se tomó la escuela por todos esos chicos que habían muerto de muerte violenta y especialmente donde había intervenido la policía o alguna otra acción violenta. (...) Se logró mucho a través de la gestión de la escuela pero también fue muy complicado ya en ese momento, los chicos no querían circular por el barrio porque uno no vive acá, uno después se va, pero los chicos sí viven, entonces no querían que los vieran circulando en defensa de otro, llegamos hasta la comisaría y se tapaban la cara, porque no querían que los policías los vieran, porque hay que estar ahí adentro viviendo, uno después no se va a otro lugar” (Escuela pública bachiller, ciudad de Buenos Aires que atiende a sectores medios-bajos).

“En el año 2000 y 2002, cada año, mataron a un chico de la escuela. Y eso generó revuelo y violencia dentro de la escuela. A una chica acá enfrente la violaron y la mataron. Durante tres o cuatro meses que hubo marchas para esclarecer el tema; durante todo ese proceso el clima de violencia que se vivió en la escuela fue una cosa muy tensa. Bueno, ¿se puede evaluar las trasgresiones que se hagan en ese contexto y las trasgresiones que se hagan en un contexto normal o tranquilo igual? No, son distintas. La otra vez acá enfrente un patrullero pisó un chico, lo mató. Estaban los hermanos adentro de la escuela, uno se volvió loco y le empezó a dar piñas a un vidrio y se cortó toda la mano. Entonces, en ese clima, en esa división, el trato que se tiene que dar es totalmente

distinto a otra situación de supuesta normalidad o de supuesta tranquilidad. Entonces, el Código tiene que ser flexible, tiene que atender esas cosas” (Escuela pública bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-bajos).

(En relación con tomas de la escuela) *“Vino, nos planteó que iba a tomar la escuela (y preguntó) si nosotros lo apoyábamos. Lo que planteamos es que nosotros no es que no lo apoyábamos pero que si nos necesitaban los íbamos a acompañar, no nos íbamos a oponer a la toma si era una decisión de ellos, pero que nos parecía que había que hacer una reunión de padres, contarles a los papás lo que pasaba y llegar a algunos acuerdos. Hicimos la reunión de padres, vinieron muy poquitos papás, fue bastante dura, porque algunos padres se enojaron mucho y nosotros planteamos que son experiencias que los chicos tienen que pasar también”* (Escuela pública comercial, provincia de Neuquén, que atiende a sectores bajos).

“Existe oposición de los profesores a que haya centro de estudiantes” (...) Más que oposición política por parte de los profesores, diría que se trata de una oposición ideológica: más que oponerse a la participación política creo que es el hecho de tener; si se forma un Centro de Estudiantes, algún tipo de cuestionamiento a su forma de dar clase...” (Escuela pública comercial, ciudad de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-bajos).

“No tenemos presidente del Centro; es una estructura curricular, una estructura de tipo horizontal. Tienen delegados y tienen voceros, el vocero y el coordinador de cada turno, o sea que normalmente los vices nos comunicamos con el vocero y el coordinador que es el que baja a los delegados. Tienen delegados y subdelegados. Todas las semanas se reúnen los delegados” (Escuela pública bachiller, ciudad de Buenos Aires, que atiende a sectores medios).

“Yo creo que, por ahí en otras escuelas, como hay mayores necesidades, eso hace que el grupo tenga como más dinamismo. Por qué acá intentamos de todas maneras solucionarles todas las cosas que podemos, por eso capaz no tiene la fuerza que tienen en las otras escuelas (habla del Centro de Estudiantes). (...) Trabajan mucho de las materias como cívica, se ha estado trabajando y participando de ‘Concejal por un día’, armando proyectos y yendo al Concejo Deliberante” (Escuela privada confesional, provincia de Neuquén, que atiende a sectores medios-altos).

“Los chicos no están muy acostumbrados a participar, sólo protestan, por ejemplo: ‘el profesor de educación física nos dijo que tenemos que protestar porque no nos abren la puerta cuando llegamos tarde’. Por eso hay que ir explicando para qué es un centro de estudiantes y qué implica participar, no es sólo protestar o petardeo, es buscar solución, hay que

hilar fino, por eso tenemos esa estrategia” (Escuela pública bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores bajos).

Un aspecto que resultó sorprendente en el marco de este trabajo fue la debilitada injerencia de las organizaciones estudiantiles como centros de estudiantes. Esto no se percibe del mismo modo en las distintas jurisdicciones; en la provincia de Neuquén, las organizaciones estudiantiles sí parecen conservar una significativa presencia en la vida escolar y formas de beligerancia ante distintos problemas reseñados. En el extremo opuesto podríamos ubicar a la provincia de Buenos Aires, donde no se encontraron Centros de Estudiantes en la mayoría de las instituciones o se los encontró con una incidencia muy poco significativa en la vida estudiantil. Sobre esto cabrían algunas consideraciones. Una primera consideración en relación a esta ausencia fue reflexionar acerca de la inadecuación de nuestra propia forma de consultar sobre esto, sobreentendiendo la permanencia o casi exclusividad de esa modalidad de organización ya clásica. Así, la investigación tomó como punto de partida que el modo de expresión de la política en los jóvenes era a través de ese tipo de agrupamientos.

También, la relativa existencia de centros de estudiantes no debería hacernos caer en la rápida –y frecuente– conclusión de que los jóvenes son menos políticos, menos participativos, menos críticos, menos reflexivos, menos demandantes de lo que los adultos creemos recordar haber sido a esa edad. Contrariamente, la investigación debió agudizar sus formas de percibir, para registrar todo lo que –en relación con lo político– encontró en actos escolares, narraciones de los alumnos respecto a la existencia del movimiento piquetero en su barrio y la inclusión de sus familias y ellos mismos en esos actos de demanda y confrontación, pintadas en las escuelas cuestionando distintos aspectos como la prueba integradora que se introdujo como innovación al finalizar cada ciclo escolar (una pintada citaba “no a la integradora ni a la vainilla de los jueves”), la mejora de condiciones edilicias y de servicios dentro de la escuela, el fuerte componente sindical incluido en la percepción de sus próximos primeros pasos de entrada al mundo del trabajo y de la relación con los adultos en su triple carácter de profesores/trabajadores/asalariados sindicalizados, etc.

Formación política y construcción de autoridad

En la exploración relativa a la formación política nos ha sido importante relevar el papel que desempeñan los adultos en la construcción de autoridad y qué posición habilitan para los y las estudiantes. La coherencia, el respeto, la relación clientelar, el cuidado, el tratamiento injusto, el acercamiento con dignidad, el conocimiento puesto a disposición como vínculo, son algunos de los rasgos que surgen en los testimonios como parte de una posición adulta que habilita u obstaculiza ciertas conductas y percepciones por parte de los estudiantes, así como una vinculación más general con el mundo adulto.

“Los que reparten comida son autoridad, y eso tiene que ver por ahí con la situación económica de ellos y con una cultura muy arraigada en el barrio, esto de dar. Eso es algo que me gustaría desinstalar y también el tema de la gente de seguridad (se refiere a personal de seguridad en la puerta de la escuela). También como que son una autoridad para ellos” (Escuela pública comercial, provincia de Neuquén, que atiende a sectores bajos).

“Yo no manejo el poder... Yo creo que hay que mantener una construcción en el campo del derecho, que no es el campo del poder. El poder es uno sobre otro, y el campo del derecho hacia el campo de la pedagogía es uno con otro” (Escuela pública bachillerato, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-altos).

“Yo veo que nosotros estamos acostumbrados a —no sólo en la escuela sino lo que es la autoridad dentro del país— a personalizar las cosas. Hay una mala costumbre de personalizar las cosas y muchas veces por la dirección pasan demasiadas cosas que no tendrían que pasar” (Escuela pública bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-bajos).

“El chico, como todos sabemos, lo que respeta es la coherencia, respeta al profesor coherente y al profesor que exige y que sabe de lo que está hablando” (Escuela privada laica, comercial, ciudad de Buenos Aires, que atiende a sectores altos).

“Cuando pasa tanto tiempo sin una persona incuestionable es muy difícil decirles a los chicos que la actividad política es una actividad noble, es la manera de mejorarle la vida a la gente a través de la vía política, entonces me preocupa, me preocupa realmente, porque las dos maneras de cambiar el mundo son la educación y la política” (Escuela privada bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-altos).

“El Director puede vetar una sanción que a veces las sanciones del Consejo de Convivencia son más duras de lo que yo pondría. ¿Por qué?”

Porque los padres que vienen al Consejo de Convivencia generalmente son padres que vienen de familias constituidas, con un ideal de escuela que lo tienen de cuando ellos iban hace veinte años y cuando escuchan algunas cosas piden expulsiones, suspensiones, que lo ahorque, que lo extraditen” (Escuela pública bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-bajos).

“No aceptaron los docentes acompañantes. Viste que dentro del estatuto de los centros de estudiantes tiene que haber docentes que de algún modo hagan de tutores, medio que no lo aceptaron... a pesar que habían elegido a personalidades con las que se llevan bien” (Escuela pública técnica, provincia de Neuquén, que atiende a sectores medios).

“Yo siempre doy el ejemplo de las jornadas institucionales. Si llega un pibe 5 minutos tarde le decimos de todo ‘se queda dormido, es un vago, un atorrante, mirá este (...)’ en cambio nosotros en las jornadas institucionales nos juntamos a las 8 pero hasta las 8.30 no podemos empezar, digamos, es como que en las escuelas está establecido que hay determinadas normas para los chicos y chicas pero esas normas en los adultos es como que no están” (Escuela pública técnica, provincia de Neuquén, que atiende a sectores medios-bajos).

“En los últimos años hemos tenido muy pocos chicos con una vocación política en el mejor de los sentidos, en este momento –que yo recuerde– tenemos un alumno que en tercero de naturales que esta relacionado con el ARI, se interesa por todas esas cuestiones, dos años atrás había un chico –que está estudiando derecho ahora– que estaba interesado en cuestiones sociales y entendía que la forma de obtener determinadas cosas era a través de la política, el resto de los chicos son a-políticos, descreídos, tienen una pésima visión de la política, asocian absolutamente políticos y corrupción, descreen de las instituciones y creo que serían más agentes libres, franco-tiradores, que participes en una organización política. Eso es preocupante, preocupante por que la política debería convocar a los mejores, los mejores deberían ir a la política y todos deberíamos entender que la política es una actividad muy noble” (Escuela privada bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-altos).

Como sabemos, en los últimos años los reglamentos disciplina-rios han ido siendo puestos en cuestión y en revisión; ello estuvo acompañado por la propuesta de dejar atrás prácticas disciplinarias arbitrarias e ir dando paso a la convivencia compartida como eje organizador. Como muestra de esto, en los testimonios que siguen hay frecuentes referencias a los nuevos marcos normativos por parte de aquellos directivos que trabajan en la ciudad y en la provincia de Buenos Aires.

Sin embargo, la revisión que se ha ido procurando de los formatos disciplinarios más clásicos, no parecen haber sacudido suficientemente las prácticas escolares sedimentadas. En ese sentido, la noción de convivencia es frecuentemente leída más como la aplicación de una sanción que como el ejercicio de distintas personas conviviendo en un espacio institucional. Así, se encuentran frecuentes apelaciones a “si se realiza un consejo de convivencia” e inclusive “se le hace un Consejo de Convivencia” a alguien en particular, en el sentido de “se aplica una sanción” en lugar de ser un ámbito permanente en el que se intercambia sistemáticamente sobre los distintos aspectos que implican una convivencia institucional entre distintas personas y distintas generaciones. Por ello, varios testimonios vinculan al Consejo de Convivencia sólo con las faltas graves, dejando por sentado que a alguien “se le hace un Consejo” cuando está próximo a ser expulsado de la institución. De este modo, bajo la pretensión democratizadora de la idea de convivencia se reactualiza una lógica disciplinaria excluyente.

“En este momento sanciones institucionales prácticamente no hay... porque en la época que al chico se lo amonestaba... había determinado tipo... había un esquema institucional donde el chico podía ser expulsado de la escuela... esa figura ya no existe más, tenemos que avanzar con persuasión. En general... ni el año pasado ni este año hasta ahora, se hizo nunca el Consejo de Convivencia: no hubo necesidad. Sí hubo dos ó tres casos donde hablamos con los padres y demás pero en chicos muy conflictivos, donde hablando con los padres conseguimos que cambien a los chicos de escuela. Por ejemplo, un chico que había venido armado el año pasado, si bien era una réplica, idéntica de las que se usan para robar” (Escuela pública comercial, ciudad de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-bajos).

“Las reuniones del consejo de convivencia son raras, yo les expliqué recién, raras y por cosas muy importantes si no, no” (Escuela pública técnica, ciudad de Buenos Aires, que atiende a sectores medios).

“Hablamos en algún momento de armar un consejo de convivencia, lo que pasa es que no tenemos los tiempos institucionales para eso (...) cuando hay un conflicto tratamos de escuchar a los chicos, de escuchar a todas las partes, de mediar en lo posible y cuando la cosa ya no da para más ponemos sanción. (...) Había un reglamento hecho hace muchos años que nadie lo sentía como propio, entonces el año pasado se trabajaron tres o cuatro normas básicas, y lo que hicimos fue de un lado y del otro, pusi-

mos qué tiene que cumplir el alumno, qué tiene que cumplir el docente para que esto pueda funcionar. (...) Sí, tenemos pautas de convivencia, que son cinco pautas básicas (...) Se elaboraron también, consultándole a los chicos mediante los delegados, a los profesores mediante el consejo consultivo, porque es muy difícil juntarse todos a trabajar; entonces como que bueno, fueron los representantes. Los profes hicieron la consulta al departamento, elevaron después al consejo consultivo cuáles eran las ideas y lo mismo hicieron los chicos en el aula. De esa manera se elaboró, pero es algo que todos los años se tiene que volver a analizar y rehacer” (Escuela pública comercial, provincia de Neuquén, que atiende a sectores bajos).

“Yo no creo que sea lo mejor plantearnos como cuestión estratégica un consejo de convivencia, un consejo disciplinario. El trabajo de una política de construcción permanente de la disciplina entre el chico y el docente debería ser algo que no sea tan importante de mirar. Por que yo estoy mirando al joven desde otro lugar, no desde la indisciplina, estoy mirando la construcción de una mirada colectiva. Entonces me parece que jerarquizar el espacio de la indisciplina aunque lo democratice estoy dándole un lugar; a esa, entre comillas ‘indisciplina’ que deviene producto de cuando faltan políticas pedagógicas activas para construir un nuevo espacio diferenciado” (Escuela pública bachillerato, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-altos).

“(...) Para redactar el acuerdo de convivencia nos reunimos dirección y profesores, la propuesta era que participaran alumnos y familias y nosotros decidimos que no porque el elemento permanente en la escuela somos la dirección quien quiera que la desempeñe y los docentes pero que la opinión de los alumnos de un año determinado, de un momento determinado, no” (Escuela privada bachiller, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-altos).

“Las normas que hoy tiene la educación respecto a lo que es la convivencia en la escuela están absolutamente obsoletas, digamos, no se pueden aplicar (...) yo quiero que alguien me explique a mí, realmente, qué aprendizaje genera en un pibe ponerle 20 amonestaciones. (...) la escuela tiene que ser un lugar que permita que los chicos y las chicas se equivoquen, porque es la única manera que tienen de aprender. Pero la equivocación no tiene que ser castigada, tiene que servir como un aprendizaje. Por supuesto, hay situaciones límites en las cuales algo de esto hay que aplicar. Las normas de convivencia nuestras, no son la panacea pero son las mejores normas que pudimos construir con la realidad de nuestra comunidad educativa. (...) Hemos dejado fotocopia de las normas en los kioscos, en las librerías” (Escuela pública técnica, provincia de Neuquén, que atiende a sectores medios-bajos).

“Y a veces se discrimina, con intención o sin intención, a veces, pasa que, no sólo puede la violencia ser física, sino psicológica, o política, o dialéctica” (Escuela pública bachillerato, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-altos).

“Hay un libro, o unos capítulos acerca de la convivencia escolar, cuáles serían los roles de cada uno de nosotros según lo plantean los salesianos” (Escuela privada confesional, provincia de Neuquén, que atiende a sectores medios-altos).

“Un cambio que hicimos fue la suspensión no, el chico no sale del colegio, digamos, la suspensión, eso además lo traje de una escuela en Australia (...) las suspensiones las hacían en el colegio y entonces lo que se hace es se separa al chico, viene un poco más tarde al colegio, tiene que hacer, hace su día en un ámbito totalmente separado del resto, tiene que cumplir con todas las tareas del día, tiene sus recreos en otros horarios y el almuerzo también en otro horario y después se va un poco antes, digamos, se lo separa del grupo, ese vendría a ser un poco la sanción” (Escuela privada laica, comercial, ciudad de Buenos Aires, que atiende a sectores altos).

“La escuela, fundamentalmente, tiene una mirada particular en como concibe a la convivencia, en cuanto a las pautas de convivencia y de conducta de los alumnos donde promueve mucho la autorregulación, la autodisciplina; la sanción de repente adquiere un sentido estrictamente pedagógico, de orientación, en los primeros años es cierto que esto nos demanda más esfuerzo, más trabajo, pero a medida que transcurre el chico en la escuela, se va adecuando a esas pautas y fundamentalmente ve que se puede apropiarse; hacer suyo un espacio que le pertenece que es suyo, que sus padres lo han ayudado a construir, que ellos los toman, ven los beneficios y esto a mi manera de entender, va contribuyendo que este chico desarrolle un sentimiento de pertenencia de la escuela. En estos tiempos decir que los alumnos quieren a la escuela, es mucho decir” (Escuela privada laica bachiller, provincia de Neuquén, que atiende a sectores medios-altos).

Como se ve, las posiciones institucionales frente a la noción innovadora de la convivencia son distintas. Algunas le han otorgado un trabajo institucional considerable procurando darle sentido democrático a la preocupación por la convivencia. Otras instituciones, a veces con el acompañamiento de otros órganos del gobierno del sistema educativo, en cambio replican una idea de disciplina que despoja a la convivencia de toda factibilidad de legitimidad compartida.

Las instituciones tienen relaciones ambiguas con aquello que entienden son las características de las comunidades con las que las es-

cuelas viven y a las que responden. Muchas veces, las tensiones de la escuela refieren a conservar algunos rasgos de origen o la búsqueda de modificar algunos de esos aspectos, en un trabajo compartido con la comunidad o imponiendo nuevas lógicas. Estas características se entroncan con los lugares de pertenencia que tienen o toman, de los alumnos que asisten a ellas. En esas tensiones cada escuela y cada actor institucional recrea el sentido de sus funciones:

“Cuando nosotros empezamos a trabajar en el campo en lo que era diseñar, fabricar e instalar equipos para que la gente tenga, para que los paisanos tengan energía eléctrica fue impresionante el impacto que causó en los pibes porque ellos no se podían imaginar que a 20 km de la escuela había gente que no tenía energía eléctrica. Y el hecho de llevarlos al campo, convivir con ellos, hacer un campamento en la casa de los pobladores, bueno, generan muchos aprendizajes. (...) Cuando convocamos a una asamblea de padres, tenemos una buena convocatoria” (Escuela pública técnica, provincia de Neuquén, que atiende a sectores medios-bajos).

“Tenemos docentes que sólo conocen esta realidad, que yo creo que tiene sus pro y sus contra, por un lado está la pertenencia como muy interesante, pero por el otro lado cuando está el momento de plantear cosas como que se magnifica mucho, yo creo que uno debería tener una entrada de otras escuelas, uno debería trabajar también o haber pasado por otras escuelas públicas como para ver cuánto es que tenés acá, me parece a mí, porque no es todo tan malo, ni todo tan bueno tampoco (...) el tema de la cercanía creo que ayuda como a sentirse más seguros, más partícipes, con un grado de pertenencia mayor” (Escuela privada confesional, provincia de Neuquén, que atiende a sectores medios-altos).

“La condición es, básicamente, que pertenezcan a comunidades aborígenes o rurales porque todo el trabajo que se hace acá tiene que ver con la producción y para la práctica que ellos hacen tienen que tener las tierras. Este año nos ha pasado algo muy curioso que ha sido que hemos tenido mucha demanda de chicos del pueblo que querían asistir a esta escuela, (...) y lamentablemente le tuvimos que decir que no porque no cumplían el requisito de pertenecer a una comunidad aborígen o criolla” (Escuela pública técnica, provincia de Salta, que atiende a sectores bajos).

El modo en que la institución proyecta su pertenencia a determinados mundos culturales, geográficos y políticos, tiñe las decisiones cotidianas que se plasman en la formación que despliega la institución:

“El chico tiene que saber porque justamente estos van a ser los líderes del mañana, porque no nos engañemos, como están las cosas en estos colegios se forman los que van a tener algún poder de decisión, y es más importante que nunca a esos chicos que tomen conciencia de lo que es la necesidad social y la responsabilidad social y todo, eso por suerte es algo que tenemos bastante en todos los profesores” (Escuela privada laica, comercial, ciudad de Buenos Aires que atiende a sectores altos).

“Las características que debería tener un colegio de la universidad. Es decir: ser vanguardia, y tener un compromiso social, por vivir en un país con necesidades concretas, con condiciones económicas, culturales, políticas, y sociales concretas” (Escuela pública bachillerato, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-altos).

Muchos de los entrevistados en el marco de la investigación plantearon que el sentido de esa escuela para la trayectoria de los estudiantes era, por un lado, brindar una inserción de sus estudiantes en la comunidad más próxima en la que la escuela está enclavada y, en ocasiones, tejer sentidos particulares a partir de las relaciones que la escuela había podido ir generando con las instituciones, organizaciones sociales y empresas con las que comparten la localidad de pertenencia. Permanentemente, esto aparecía asociado a los alcances de las tres dimensiones que la investigación explora: formar para el trabajo en las empresas más próximas, enseñar el apego a la norma con la perspectiva de la aspiración laboral, enseñar a escribir para poder formular un *curriculum vitae* y pasar exitosamente una entrevista laboral. En los sectores populares esta preocupación está más asociada a atender a necesidades más próximas, fundamentalmente para colaborar en el despliegue económico. Algunos entrevistados lo formulaban de este modo:

“El año pasado se hizo un diagnóstico, se entrevistó a los alumnos y surgió como una inclinación de los alumnos y de los papás hacia las ciencias naturales y a partir de ahí se trabajó en la búsqueda de planes, desde las ciencias naturales, a ver qué opciones presenta la provincia y que el próximo cuarto año que se cree, ya no sea perito mercantil sino que tenga una orientación hacia las ciencias naturales, estaría en su momento relacionado con el entorno de la localidad, de la producción de la localidad” (Escuela pública comercial, provincia de Neuquén, que atiende a sectores medios-bajos).

“Pero desde que se hizo la reforma... yo mantuve...que tenía que ser la escuela profesional, profesional para el sector de chicos que tenemos”
(Escuela pública bachiller, provincia de Buenos Aires que atiende a sectores bajos)

La cuestión de la pertenencia, vinculada a la adhesión a determinadas concepciones o hasta la forma de camaraderías no plantea distinciones en instituciones públicas o privadas; sí es cierto, que las instituciones que atienden a sectores sociales más altos, parecen tener más holgura, menos presión por los obstáculos cotidianos para pensar y darle vuelo a la cuestión de las comunidades de referencia y pertenencia y a la amplitud del mundo que toman como referencia. Por otro lado, las instituciones que poseen una historia institucional más antigua asumen con naturalidad que ellos están destinados a “torcer” tendencias, a modificar hábitos, a “abrir nuevas ventanas” en relación con los mundos que sus alumnos podrán habitar. Las escuelas que atienden a sectores bajos, contrariamente parecern tener un destino trazado por el ámbito de pertenencia de sus alumnos y la –casi exclusiva– necesidad de supervivencia en él.

Algunas ideas para concluir

Quisiera concluir dejando algunas ideas para bosquejar algunas interpretaciones. Organizaré esas ideas en torno a 3 ejes: el peso de la matriz histórica sobre la función de la escuela media, la persistencia de ciertos formatos escolares a pesar de las transformaciones sociales sufridas y de la corrosión de los sentidos internos o institucionales, por último, las vinculaciones que se propician con comunidades y vínculos de pertenencia.

Respecto del primer aspecto quisiera tomar aquí algunos conceptos planteados por Inés Dussel (2008), en un trabajo que es producto de la misma investigación que hemos citado aquí. Miradas en perspectiva histórica y actual, la función de la escuela media como formadora para la distinción y la jerarquía social se ha mantenido presente aun cuando las aulas se poblaron de alumnos que no pertenecían a la élite. Esa historia constituyó una matriz perdurable que

persistió con ligeras modificaciones a lo largo de todo el siglo XX. Como sostiene Dussel (2008):

“Entre los elementos de esa gramática o matriz que perduraron, pueden destacarse la organización centralizada del nivel (...); el curriculum humanista enciclopédico como puntal de la jerarquía de saberes que establecía la escuela; la organización de aulas, rituales y disciplina escolar que seguía formas rígidas, centradas en los adultos y pensadas para la formación de la élite; la estructura de horarios y recreos que perpetuaba la fragmentación del saber y la desarticulación de la propuesta formativa en pequeños gajos. Pero sobre todo, hay un aspecto que define parte importante de lo que mantenía una identidad de las escuelas secundarias argentinas: durante todo ese tiempo, perduró una sensación de ‘pertenecer’ a un grupo definido y selecto, y esa pertenencia, se creía, permitía acceder a una formación que daba un cierto espíritu e identidad a sus actores, que unificaba a docentes y alumnos en la percepción de estar haciendo algo significativo para sus vidas, y para la del país”.

Mientras que algunos aspectos parecen decisivamente modificados, por otro sí se mantienen algunas características como la organización curricular enciclopédica y fragmentaria o una estructura institucional que parece poco adecuada para las tareas que hoy toca resolver. Y, también, que otras características se resignifican, como la separación entre la escuela y las familias o entre la cultura escolar y la vida contemporánea.

En relación a la pervivencia de formatos tradicionales debemos acentuar la dualidad o la apariencia paradójica que parece dar el sistema en términos de la conservación del formato y –a la vez– las alteraciones de distinciones, límites y funciones que alguna vez estuvieron definidas de modo mucho más claro. Por ejemplo, hay alguna continuidad con las tradiciones heredadas de la escuela media, en relación a ser una escuela preparatoria para los estudios superiores y para un sector más restringido, que todavía sigue teniendo fuerza. Esto hace que algunos actores del sistema educativo discutan aún lo obligatoriedad de la escuela media que estableció la nueva Ley de Educación de 2006. Por otro lado, en el escenario actual ya no son claras las distinciones entre las modalidades bachillerato, comercial y técnica que remitían a saberes y sectores sociales diferenciados, y cuando la presencia

de “colegio central” versus “colegio de barrio” hablaba de jerarquías y lugares claramente definidos. Incluso la diferenciación entre instituciones religiosas y no religiosas aparece hoy menos clara (Tiramonti, 2004) y las instituciones privadas reconocen nuevas jerarquías y perfiles que ya no son los que se asociaban término a término con ideologías o afiliaciones religiosas (Del Cueto, 2004). Estos cambios también se evidencian en la organización de las instituciones educativas, sometidas a negociaciones, cuestionamientos, fluctuaciones y movibilidades que antes no conocían (Dubet, 2006). Por otro lado, distintos estudios (Tiramonti, 2004; Gallart, 2006) enfatizan las características de negociación singular que se establecen en cada escuela en particular. Uno de los efectos del declive de la regulación estatal sobre las instituciones (Dubet, 2006) es que las conductas y estrategias individuales o de los colectivos locales tienen mucho más peso que antes a la hora de determinar el rumbo de las instituciones. A diferencia de quienes pregonan que el problema del sistema educativo argentino se resuelve con mayor autonomía escolar, la situación actual parecería indicar que la actual “autonomía” (o funcionamiento escasamente regulado desde un Estado que perdió buena parte de su poder coercitivo, si bien pervive en las tradiciones y reglamentaciones) abrió paso a situaciones muy heterogéneas en las instituciones, que interactúan en formas complejas con las desigualdades sociales más generales (Tiramonti, 2004). En suma, hay permanencias, alteraciones y funcionamiento híbridos actuando en simultáneo. Sin embargo, estos aspectos combinados con la fuerza que tiene la matriz histórica que antes mencionábamos en el imaginario de quienes “hacen” la escuela, facilita que los jóvenes sean mirados muy frecuentemente en términos de déficits que se vuelven –en ocasiones– insalvables.

Con ello queremos remarcar que las dificultades que los jóvenes tienen para concluir una buena escolaridad no son sólo consecuencia de la inequidad distributiva de nuestra sociedad sino también, resultado de patrones de funcionamiento institucional que hace que algunos jóvenes aparezcan como no merecedores de estima, o respeto o legitimidad para ocupar determinada posición. Esta idea diluye cualquier intento de quebrar la inercia de las desigualdades sociales.

Muchos análisis frecuentes asocian esta dificultad a “desinterés” de los jóvenes o a sus difíciles condiciones de vida; creemos que, a la par que atender a alguna de esas dos causas, hay que atender al corazón de la cuestión, el “*quid*” del problema: la finalidad, la concepción, el modelo y la organización de la escuela media en sí misma. Examinar su lógica interna, sus prioridades, el horizonte para el que forma, cómo se inscribe en la cultura, qué selección de ella enseña, qué incluye y qué excluye, son algunas cuestiones significativas para no caer en la culpabilización de los jóvenes por no poseer lo que la escuela no logra generar en ellos.

En relación al tercer eje, la “comunidad imaginada” (Anderson, 1991) de pertenencia y los circuitos culturales y de sociabilidad con los que la escuela busca que sus alumnos dialoguen, quisiera hacer algunas puntualizaciones breves. La conformación del sistema educativo –aunque más tardíamente a la escuela media que a la primaria–, implicó una homogeneización de los sujetos y las políticas educativas a la vez que una transformación de las fronteras culturales y una vía de ascenso social e inclusión en el espacio público para sectores anteriormente excluidos. Algunas de las escuelas que hemos visto en la investigación, si bien estimulan la percepción de la institución como parte de la comunidad, fija los horizontes de la acción educativa a los límites de lo próximo por las condiciones generales en que se estructura. Si lo local aparece limitado a los recursos (materiales y simbólicos) disponibles en el territorio y a la ruptura de vasos comunicantes con otras realidades y horizontes, se convalidan las realidades contextuales y los circuitos educativos desiguales en términos de la producción de capacidades sociales y culturales. En el proceso de “localización”, las instituciones no sólo se “adaptan” a –y reciben demandas de– la realidad circundante, sino que también *configuran* –contribuyen a formar– aquella comunidad de referencia a la que pretenden articularse. Conviene aclarar que lo local no necesariamente implica una delimitación territorial sino que puede aludir a una comunidad de intereses.

Loic Wacquant (2001) analiza configuraciones socioespaciales en las grandes ciudades con prosperidad económica (como Francia y EEUU), para las que introduce el concepto de *gueto*, dando cuenta de procesos de estigmatización asociados a sus habitantes. Para el autor se trata de:

“una formación socioespacial restringida, racial y/o culturalmente uní-forme, fundada en la relegación forzada de una población negativamen-te tipificada (...) en un territorio reservado en el cual esa población desa-rolla un conjunto de instituciones específicas que actúan como sustituto formal y escudo protector de las instituciones dominantes de la sociedad general” (Wacquant, 2001:43).

En un sentido similar, Javier Auyero analiza las continuidades y discontinuidades entre esas ciudades y las villas de Buenos Aires. Avanza en la hipótesis de una profundización de circuitos de margi-nación social que agrupa a los excluidos en villas o en barrios de inmi-grantes. Desde esa perspectiva, piensa al territorio como un elemento central en los procesos de destitución social (2001:22).

Introduciendo también algún matiz en el argumento que veni-mos presentando, no debemos dejar de decir que el escenario local contiene potencialidades para romper con patrones totalizantes de constitución de la vida social. No obstante, la participación encerrada en los muros del territorio, y fundada únicamente en las solidaridades próximas, corre el riesgo de acotar los problemas, los temas e intereses de los sujetos a la esfera de lo micro.

Para cerrar esta incompleta interpretación podemos decir que es aún necesario reflexionar sobre la construcción propiamente escolar, pe-dagógica, de la desigualdad. La institución escolar no solamente repro-duce las desigualdades sociales sino que produce sus propias marcas ex-clusoras. Pero también hay otras formas, viejas y nuevas, que muestran las maneras en que las escuelas niegan o vuelven invisible el problema de la desigualdad: el desaliento de la inscripción de ciertos sectores de la población, la exclusión diaria de otros por la apariencia física o la con-ducta, la subestimación de sus saberes o experiencias, o la culpabiliza-ción de las familias o de los estudiantes. Esto no sólo sucede como con-secuencia de la inequidad distributiva sino también como consecuencia de patrones institucionalizados de interpretación y evaluación que cons-tituyen a alguien como no merecedor de estima, o respeto o legitimidad para ocupar determinada posición. Las desigualdades ponen en crisis la retórica que presentaba a la educación como “igualadora” de oportuni-

dades, independientemente del origen social de los estudiantes. En este sentido, los estudios que se han citado muestran que frente a las transformaciones de las últimas décadas, la escuela media dejó de promover la homogeneidad en los destinos de sus egresados y que, en el actual escenario, se han fortalecido las tendencias hacia la producción y reproducción de las desigualdades ya existentes.

Una percepción que se ha hecho notoria en el transcurso de la investigación es que existen autopercepciones que corroen internamente las pretensiones emancipadoras de la enseñanza. Ella se manifiesta en la suposición de que los estudiantes no pueden aprender o prosperar o tener una vida distinta de la que vienen teniendo; también se hace notoria en la suposición de que la escuela no tiene nada o poco para ofrecerles. Por una u otra vía, esta idea diluye cualquier intento de quebrar la inercia de las desigualdades sociales y transforma a la escuela en una agencia de exclusiones sistemáticas, pues un docente que deja de enseñar es un agente activo de expulsión.

Lo mejor del ideario ilustrado y de los sistemas educativos que lo encarnaron fue la política de distribución masiva de saberes. Nada indica que esos saberes sean emancipatorios, ni igualitarios, ni inclusores por sí mismos. Lo que sí podemos pensar es que la disponibilidad pública de dichos saberes es más democratizadora que su ocultamiento y quien accede a ellos tienen también la posibilidad de desecharlos. Esto no quiere decir que estemos afirmando un retorno a un modelo de escuela que ha mostrado sus límites. El desafío será pensar en la construcción de algo del orden de lo público, que no reactive las viejas formas de homogeneización autoritaria, sino que pueda desarrollar un continente plural comprendido dentro de lo común.

Recibido el 05 de mayo de 2009

Aceptado el 22 de mayo de 2009

Resumen

En este artículo analizamos el papel de la escuela en la producción y reproducción de la desigualdad social, a partir de una investigación realizada en veinticuatro escuelas medias de Ciudad de Buenos Aires y las provincias de Buenos Aires, Neuquén y Salta, y centrándonos en entrevistas a directivos de las escuelas, tomaremos como ejes de análisis la percepción de los nuevos sectores sociales que se incorporan a la escuela secundaria y el cambio de funciones educativas y la definición de horizontes para la acción escolar. Buscaremos identificar cómo aparece la desigualdad social, y debatiremos si ella no es, a su turno, producida también desde la escuela media.

Palabras claves:

Escuela media. Desigualdad. Performatividad. Reproducción.

Abstract

This article explores the role of schools in the production and reproduction of social inequalities. It is based on an empirical research in twenty-four secondary schools located in the city of Buenos Aires and the provinces of Buenos Aires, Neuquén and Salta, and focuses on the findings of interviews to school principals. The analysis runs through following axis: how the inclusion of new social groups, particularly marginalized groups, is being perceived, and how it is changing the functions and operations of secondary schools; and how particular horizons for school actions are defined and envisaged. We will seek to identify how social inequalities are being thought in the educational setting, and will ask if they are also being produced, and not only reproduced, by the school system.

Keywords:

Secondary schools. Inequalities. Performativity. Reproduction.

Notas

¹ Hemos unificado el género de los entrevistados en masculino. Se señala la escuela de referencia por su carácter público o privado, su modalidad, la localidad en la que se ubica, y el sector social al que atiende, definido éste por un *proxy* constituido *ad hoc* compuesto de caracterización en los sistemas de información educativa, opiniones de supervisores y encuestas a alumnos sobre sus condiciones de vida, ocupación y nivel educativo de sus padres –que permitieron luego corregir ubicaciones en algunos casos–.

² Al respecto, una tensión conceptual entre la noción de fragmentación y la noción de segmentación reside en el hecho de que es posible concebirlas como conceptos complementarios o relativamente excluyentes. En caso de considerarlos complementarios, podría pensarse en un sistema educativo segmentado en circuitos de escolarización diferenciados para cada sector social, pero que a la vez se encuentra fragmentado, puesto que cada ins-

titución dentro de cada segmento genera condiciones desiguales para la escolarización y, a la postre, para la inclusión y movilidad social. En caso de considerarlos relativamente excluyentes, podría pensarse que el grado de fragmentación del sistema en lógicas puramente institucionales, definidas localmente, pone en jaque la propia existencia de segmentos del sistema. Es decir, el grado de fragmentación hace que cada escuela funcione con una lógica tan poco articulada a nivel del sistema que haría imposible reconocer segmentos estables como los circuitos de escolarización. Esta tensión conceptual anima buena parte de esta investigación.

³ Este acápite retoma elaboraciones que hemos hecho en la Cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la Universidad Nacional de La Plata, en particular, algunos trabajos desarrollados por Martín Legarralde.

⁴ Una nota característica de las universidades coloniales es que exigen “pureza de sangre”. Esto quería decir que cualquier aspirante que tuviera contra sí una denuncia de impureza era separado de la universidad. Esta exigencia permitía una fuerte conexión entre las universidades coloniales y el sistema de castas que caracterizó a las sociedades urbanas de la colonia.

⁵ Según el análisis de Martín Legarralde, es posible presentar un debate conceptual. Juan Carlos Tedesco afirma, en relación con estos colegios nacionales, que habrían funcionado como difusores de una ideología liberal porteña, y que habrían apoyado la intención del liberalismo de Buenos Aires. Sin embargo, si seguimos la evolución de la política nacional a lo largo del período 1863-1890, la hegemonía del liberalismo porteño termina en 1868. Luego, una liga de élites provinciales del interior logra ocupar el poder nacional de manera durable. Esa liga es tributaria de la acción del Colegio de Concepción del Uruguay (allí se formaron muchos de sus miembros). La creación de colegios nacionales dependía del Poder Ejecutivo Nacional, y no se detuvo en todo el período (de hecho, se intensifica después de finalizada la presidencia de Mitre). Por ello, puede afirmarse más claramente, que los colegios nacionales permitieron un proceso de unificación, de producción de códigos de comunicación comunes entre las élites del interior, que no necesariamente difundieron la ideología liberal porteña, pero que se apoyaron en un consenso liberal extendido. Para ampliar este análisis ver Legarralde, 1999.

⁶ De hecho, en su presentación al Congreso en 1915, Saavedra Lamas reconocía ese objetivo. Indicaba a los diputados que uno de los efectos más importantes de la ley sería aplacar la expansión del proletariado intelectual.

⁷ En el ámbito de la pedagogía, esto significó un recorte de la autonomía académica. Por ejemplo, en 1947, un decreto del peronismo comenzaba: “Que no obstante reconocer el Poder Ejecutivo los serios títulos de la Ciencia de la Educación para erigirse como disciplina autónoma y las dificultades de conciliar las exigencias del ideal pedagógico con las del ideal político, es indiscutible desde el punto de vista de los intereses nacionales de la hora actual, que la enseñanza debe contribuir a forjar y consolidar la unidad del pueblo, en lo moral, lo económico, lo político y lo cultural... Que frente a las más opuestas actitudes espirituales cabe, en la enseñanza primaria, media y superior... la coordinación doctrinaria imprescindible para la formación del hombre argentino. Que corresponde al Estado la armonización cultural de la Nación”.

Bibliografía

- ANDERSON, B. (1991) **Imagined Communities**. Verso, Londres.
- AUSTIN, J. (1988) **Cómo hacer cosas con palabras**. Paidós, Barcelona.
- AUYERO, J., (2001) "Introducción. Claves para pensar la marginación en WACQUANT", en Loïc **Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio**. Ediciones Manantial, Buenos Aires.
- CORBETTA, P. (2003) **Metodología y técnica de la Investigación Social**. McGraw Hill, Madrid.
- DEL CUETO, C. (2004) "Elecciones educativas de las nuevas clases medias. Educación y modelos desocialización en countries y barrios cerrados del Gran Buenos Aires", en: **Rev. Espiral**, Nro. 31, Vol. XI, Sep-dic., Guadalajara.
- DUBET, F. (2006) **El Declive de la Institución**. Gedisa, Barcelona.
- DUSSEL, I. (1997) **Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863 – 1920)**. FLACSO, Buenos Aires.
- (2008) "¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? Elementos para el debate", en **Revista de Política Educativa**. Universidad de San Andrés, Buenos Aires (en prensa).
- FITOUSSI, J.-P., & ROSANVALLON, P. (1997) **La nueva era de las desigualdades**. Manantial, Buenos Aires.
- GALLART, M. A. (2006) **La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional**. Editorial Stella/La Crujía, Buenos Aires.
- HUNTER, I. (1998) **Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica**. Pomares, Barcelona.
- KESSLER, G. (2002) **La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y profesores en las escuelas medias de Buenos Aires**. IPE- UNESCO, Buenos Aires.
- LEGARRALDE, M. (1999) "La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1863 y 1905", en **Revista Propuesta Educativa** N° 21. FLACSO, Buenos Aires.
- TEDESCO, J. C.; BRASLAVSKY, C. y CARCIOFI, R. (1983) **El Proyecto Educativo Autoritario**. GEL, Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, E. (2003) **Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso**. Fundación OSDE-IPE-Unesco-Editorial Altamira, Buenos Aires.
- TIRAMONTI, G. (Comp.) (2004) **La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media**. Manantial, Buenos Aires.
- TIRAMONTI, G. y MONTES N. (Comp.) (2009) **La escuela media en debate Problemas actuales y perspectivas desde la investigación**. Manantial, Buenos Aires.
- WACQUANT, L. (2001) **Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio**. Ediciones Manantial, Buenos Aires.

Pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento

Notas de formación entre competencias y abyección

Silvia M. Grinberg*

1. Presentación

En el *Nacimiento de la biopolítica*, libro que recopila los cursos dictados por Foucault en el College de France entre 1978 y 1979, el autor refiere los cambios sociales que estaban aconteciendo y que nos dejarían viviendo en una sociedad de empresa. Aquí nos preguntamos por los alcances de esta aseveración ya no en los años setenta sino treinta años después, cuando, de hecho, nos hemos vuelto una sociedad de empresa. Una sociedad que todo lo gerencia y somete al gerenciamiento. Estos interrogantes constituyen el punto de partida de este trabajo: ¿en qué se convirtió esa sociedad de empresa, cuáles son las implicancias para la vida, para las políticas sobre la vida de habernos convertido en una sociedad de gerenciamiento? Y, más específicamente, ¿qué características presenta el gobierno de la población en una sociedad que no sólo ha renunciado al pleno empleo, como señala Foucault, sino que ha asumido que un porcentaje importante de la población le excede y ni siquiera le sirve como ejército de reserva? Si bien, se trata de preguntas que pueden abordarse desde diversos ámbitos aquí concentraremos el foco de la mirada en torno de los procesos de cambio en los dispositivos pedagógicos acontecidos desde fines del siglo XX.

Abordar este conjunto de interrogantes requiere tener en cuenta que se trata de preguntas que sólo pueden ser contestadas en contexto;

* Dra. en Educación. Investigadora CONICET. Directora CEPEC. Profesora de Sociología de la Educación EHU-UNSAM. Profesora de Pedagogía UNPA-UACO. Argentina.
e-mail: grinberg.silvia@gmail.com

esto es, se trata de interrogantes que adquieren tonalidades y modalidades muy particulares si se formulan en América Latina y/o en otros países del mundo globalizado, incluso del tercer mundo. Esto es la pregunta por las formas que presenta el gobierno de la población en nuestro presente supone hacer eje en el territorio de modo de atender a las múltiples, pero también yuxtapuestas formas en que se gobierna una sociedad que desde hace años ha renunciado a pensarse como totalidad sino real por lo menos imaginada. Esto es, la sociedad de empresa, o como aquí la estamos llamando las sociedades de gerenciamiento, configuran un marco del pensar la vida la población, ya no como un cuerpo que por lo menos desde el relato tiene o puede funcionar como totalidad orgánica en donde las acciones de gobierno, y desde ya las escolares tienden hacia ese ideal común. Ideal que de hecho, en autores como Durkheim, definen los márgenes de la acción escolar.

Nos preguntamos por el gobierno de la población en nuestro presente, o en términos foucaultianos por la gubernamentalidad, y más específicamente por la racionalidad en el gobierno de la población (Rose, 1999; Dean, 1999) en épocas de capitalismo flexible cuando unas de las señas que presenta la conducción de las conductas en estos tiempos es que la misma idea gubernamentalidad requiere ser pensada en plural. Gubernamentalidades en tanto refieren a los modos específicos que presenta no sólo el gobierno de la población sino también las vidas de la población; esto es: cómo la gente vive, hace y genera vida. En esta mirada se vuelve central siguiendo a O'Malley (2007) entender que “el gobierno es una práctica generalizada y dispersa más que una cuestión acerca de aquello que los *Estados* hacen. Muchas agencias gobiernan, tanto en el sector público como privado y, por supuesto, siempre se ha esperado que los individuos se gobiernen a sí mismos y sus subordinados. Esto es significativo, porque como sostendré mas adelante, en relación con cualquier problema específico, siempre es posible identificar una diversidad de gubernamentalidades existiendo en cualquier punto dado del tiempo, disperso alrededor de la vida política organizada” (p. 157). Hablar de políticas sobre la vida, creemos supone dar cuenta de esas gubernamentalidades; de esas formas heterogéneas, difusas, contradictorias, yuxtapuestas que se

articulan en el gobierno de la población y que por este motivo se nos presentan como un *puzzle* imposible de armar, al que siempre le va a faltar una pieza.

Así, aquí nos referimos por un lado a ese relato común del no relato; esto es una racionalidad que en términos del gobierno de la población se presenta como relatos de fragmentos y como ausencia de narrativas unificadores. Seguidamente nos referiremos a lo específico de nuestras latitudes y aún más a las formas en que ese relato produce y es producido en relación con la administración de la vida de aquella población que ya Foucault supo definir como población liminar. En este segundo eje la reflexión se centra en algunas notas del trabajo de investigación que he estado desarrollando a lo largo de cuatro años en contextos de extrema pobreza urbana en el área metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires. Más específicamente en escuelas emplazadas en esos barrios que desde fines de los años ochenta han tenido un crecimiento constante y, también, traumático de su población.

En el marco de los planteos que aquí propongo realizar entiendo que los procesos y prácticas de la educación pueden pensarse como usinas y/o procedimientos de gubernamentalidad (Foucault, 2007), ello tanto para comprender cómo se piensan y actúan los procesos de subjetivación en una sociedad así como las múltiples contradicciones que se generan en ese proceso que en términos de la biopolítica puede pensarse como campo estratégico de lucha.

Hacia los años setenta, Bowles y Gintis revolucionaban los debates en sociología de la educación presentando las formas en que la vida escolar se correspondía con la vida laboral. La formación de una parte importante de la población discurría entre normas, hábitos y cumplimiento de órdenes; a ese proceso de formación de los rasgos no cognitivos de la personalidad, de la fuerza de trabajo, lo denominaron *principio de correspondencia*. Por esos mismos años, aunque con un impacto posterior en el campo de la educación, Foucault, aunque desde una perspectiva diferente, también refería a la producción de la fuerza de trabajo. Así, explicaba “el gran panoptismo social cuya función es precisamente la transformación de la vida de los hombres en fuerza productiva” (2000a:137).

Ahora, en nuestro presente está claro que ya no vivimos en épocas de capitalismo industrial donde masas de obreros se encuentran frente a la línea de montaje realizando el mismo movimiento corporal por segundo. Esos cuerpos son otros cuerpos. Por lo menos para una parte de la población, ya no se trata de que “el tiempo de la vida se convierta en tiempo de trabajo, que éste a su vez se transforme en fuerza de trabajo y que la fuerza de trabajo pase a ser fuerza productiva...” (2000a:136), entonces qué pasa con aquellas instituciones que, como la escuela, componían el juego de una serie de instituciones que, esquemática y globalmente, estaban ligadas con la producción de esos cuerpos.

Ahora bien, nos encontramos viviendo otras épocas, donde las masas de trabajadores se han convertido en población liminar, desempleados, piqueteros, excluidos, vulnerables, población en riesgo, y/u otros muchos nombres que reciben y/o designan a quienes ya no tienen lugar en el mundo del empleo, de la industria y, sus cuerpos, por lo menos desde ese punto de vista, tomando prestado un término de Butler (2002), constituyen el ejército de los *cuerpos que no importan*. Ni como trabajadores ni como consumidores encuentran lugar; éste es, probablemente, uno de los mayores dilemas de nuestra socialidad. No se trata de sujetos que no tienen lugar momentáneamente en el mercado de empleo, sino que no tienen lugar en el mercado; no sólo no consiguen a quien vender su fuerza de trabajo, sino que tampoco constituyen un segmento de consumidores que pueda devenir atractivo. Nos referimos a un conjunto poblacional que está fuera sin estarlo; esto es, sin lugar en el mercado formal de la economía se ha visto enfrentado a resolver sus necesidades reproductivas de muy diversos modos. Así, de alguna forma nos referimos a una forma del vagabundeo pero que a diferencia de aquellos con los que se inicia el moderno capitalismo ya no son llamados a incorporarse sino que en tanto tercera o cuarta generación de desocupados están fuera sin estarlo.

A partir de lo expresado presentamos aquí resultados de investigación que estamos realizando desde la perspectiva de los estudios de la gubernamentalidad; nuestra pregunta gira en torno de la racionalidad que sustentan los procesos de producción de subjetividad en el presente contexto. Abordaremos esta problemática desde una doble mirada: por

un lado, el relato de la formación que en el marco de las sociedades de gerenciamiento se presenta bajo las formas de la pedagogía de las competencias y, por el otro, las características que está asumiendo la formación en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana. Nos concentramos, en este trabajo, en algunos de los rasgos que entendemos distinguen la vida en estas escuelas atendiendo, especialmente, las configuraciones de territorio y a la configuración de la vida escolar y sus dinámicas. Partiendo del supuesto de que hemos asistido a profundos cambios en nuestra socialidad y de la escolaridad, nos importa acercarnos a la descripción de los dispositivos pedagógicos y la producción de subjetividad. Las notas que siguen se dirigen en esa dirección.

2. Gubernamentalidad, pedagogía y gerenciamiento

Al referirse a la noción de gubernamentalidad, Foucault nos remite a un momento particular de nuestras sociedades cuando una nueva categoría se abre camino: la población. Como señalara este autor, hasta el siglo XIX el problema del gobierno remitía a un conjunto de prácticas, discursivas y no discursivas, referidas todas a quien ejerce el gobierno. El siglo XIX abre al campo del gobierno un conjunto de nuevas reflexiones referidas todas a los gobernados. El problema dejará de referirse a las características, aptitudes y actitudes que debe tener el gobernante para pasar a articularse sobre esa nueva categoría.

Seguramente, esto no deja de estar vinculado con procesos que tienen en ese siglo larga data: la configuración de la vida en la ciudad, la industrialización de las sociedades, la conformación de la sociedad de masas, la configuración de los Estado-nación; todos procesos, obviamente vinculados con la configuración de la vida capitalista.¹

Los dispositivos de disciplinamiento y las instituciones de encierro seguramente expresan esa necesidad de ordenar la vida, de clasificación y formación de los individuos, de volver productivos a los cuerpos, a la fuerza de trabajo; se trata del poder que actúa sobre la vida.

Disciplina y biopoder se articulan entonces, en la gubernamentalización de la sociedad, en el ejercicio del poder sobre la vida. Ahora bien, esto involucra como señalara Foucault todo un nuevo juego de la

visibilidad del poder. Si el Rey contenía el derecho de vida sobre sus súbditos en tanto tenía el derecho de dar muerte, el biopoder opera en el sentido contrario, sobre la vida, en la fabricación de la vida; he aquí, señala Foucault, que con la tecnología del biopoder, la tecnología del poder sobre la población como tal, sobre el hombre como ser viviente aparece ahora un poder continuo, sabio, que es poder de *hacer vivir*. La soberanía hacía morir y dejaba vivir; en el siglo XIX aparece un poder que hace vivir y deja morir.²

En los regímenes que emergen en el siglo XIX, las temáticas de soberanía, disciplina y bio-poder se recolocan en el campo de la gubernamentalidad, donde cada una es reorganizada en el contexto general de las problemáticas del gobierno referido al ejercicio del poder sobre la conducta individual y en masa de modo de asegurar el buen funcionamiento de cada uno y del todo (Rose, 1999). Y es aquí donde el saber del gobierno concierne al cálculo cuantitativo y cualitativo, las formas de conocimiento, las técnicas y otros significados empleados sobre la conducta de la población. De modo que más que una oposición binaria entre quiénes ejercen el poder y sobre quién se ejerce, una analítica del gobierno refiere a las estrategias, finalidades, pensamientos y conflictos que en un momento determinado definen el núcleo problemático de la conducción y autoconducción. Esto es, los modos por los que los seres humanos son individualizados y direccionados, la variedad de prácticas a través de las que se produce el auto-gobierno. Si se trata de la maximización de la vida, entonces, más que mirar cómo el ejercicio del gobierno reprime y controla, se trata de preguntarse: ¿qué finalidades hace aparecer como reguladoras de la vida?

El gobierno de la conducta supone atender en forma paralela: a) la noción de dirección de la conducta desde el punto de vista del vínculo entre poder y subjetividad; b) la formas de los discursos y prácticas de gobierno en contextos sociohistóricos específicos, esto es, los relatos y contenidos que en cada contexto se vuelven temáticas y tecnologías de gobierno: el objeto y sujeto de la dirección, las instituciones y saberes implicados o configurados en torno de unos supuestos y fines determinados. Conducir, en este sentido, quiere decir inducir, mandar, dirigir, guiar e implica ciertos resortes de cálculo acerca de cómo esto

puede ser hecho. La ética empieza a aparecer cuando consideramos el verbo reflexivo de autoconducirse. Conciérne a la forma apropiada de la autodirección en diferentes situaciones, en el trabajo, el hogar (Dean, 1999).

Las narrativas del gobierno involucran una serie de procedimientos y saberes a través de los cuales se ensamblan las series de los dispositivos de producción de la subjetividad en cada momento histórico. De hecho, éstas podrían ser y han sido objeto de historización; sin embargo, aquí nuestro interés radica en la presentación de las coordenadas a los efectos de adentrarnos en las lógicas actuales de la dirección de la conducta. Los últimos años hemos asistido a la revitalización de los debates en torno de estas temáticas a la luz del concepto de gobernabilidad. Es importante diferenciar entre gubernamentalidad y gobernabilidad por un lado y, luego, reposicionar la cuestión de la gobernabilidad como la emergencia de una nueva narrativa en torno del gobierno de la población, de la dirección de la conducta.

Si bien no la única, la educación ocupa un lugar central en estas prácticas, en tanto ella supone la producción de la subjetividad; el espacio de las coordenadas, de los procesos y prácticas sociales a través de las que esa subjetividad es formada en donde la educación ha tenido y tiene un papel central. Si, como pensaba Durkheim, la educación debe desarrollar el ideal de hombre de cada sociedad, entonces podríamos preguntar cuál es ese ideal de hombre que en la actualidad la educación estaría siendo llamada a formar. En este punto, se trata de poner en perspectiva la tan afamada crisis de la subjetividad y a la vez realizar una crítica de las series que se articulan en los dispositivos actuales.

La noción de dispositivo supone, en el sentido foucaultiano, la articulación de prácticas discursivas y no discursivas que, en tanto tales, configuran las superficies en las que esas subjetividades se inscriben y transitan. En cierta medida puede pensarse como un territorio de inscripciones múltiples, como un campo de relaciones de fuerzas, de juego de voluntades que producen y crean unos territorios a la vez que desterritorializan otros. En suma, todo un juego de relaciones de poder, como voluntad productora que abre y cierra posibilidades. La noción de dispositivo supone una formación histórica.³

Asimismo, actuar genealógicamente en el estudio de estos territorios nos permite “escapar” de cualquier pretensión de totalización o de análisis que aspire a encontrar cierto carácter trascendente a partir del cual la subjetividad pueda emerger. Se trata, desde nuestro punto de vista, de totalizaciones que nunca dejan de ser parciales y contingentes, por un lado, y que, a la vez, son irreductibles a la consideración de un aspecto/factor como determinante. Por tanto, que presentan cierta viscosidad en la posibilidad de su aprehensión.

Desde esta perspectiva, al referirnos al sujeto y a la formación no lo hacemos en el sentido de un sujeto centrado y mucho menos tratando de buscar un origen desde el cual se fundamente y pueda explicarse el devenir de la subjetividad. La noción de sujeto, según la asumimos aquí, refiere a sujetos descentrados, que se constituyen en identidades parciales y fragmentadas; sujetos “destinados” a que éste sea su acontecer. Cuando hablamos de sujetos descentrados no lo hacemos aspirando/pensando un momento donde se sutura esa fractura, donde lo parcial y fragmentario se integra en un todo coherente y universal.

Al respecto, cabe señalar que referirse al plano discursivo no implica pensar en la subjetivación como fruto de una operación puramente lingüística. Así, como señala Rose (2000) siguiendo a Deleuze y Guattari, la subjetivación nunca es un proceso puramente gramatical; ella surge de un régimen de signos y no es una condición interna al lenguaje, este régimen de signos está siempre preso de un agenciamiento o una organización de poder. La subjetivación, desde esta perspectiva, debe referirse antes que nada, no al lenguaje y a sus propiedades internas, sino a aquello que estos autores llaman un agenciamiento de enunciación, prácticas que no habitan un dominio amorfo y funcionalmente homogéneo de significación y negociación entre individuos. Ellas están localizadas en espacios particulares y se realizan a través de procedimientos particulares.

Nos referimos, entonces, a todo un campo de inscripciones múltiples, a series que remiten a otras series y, como señalara Deleuze (1994), el problema, o si se quiere la pregunta, refiere a los puntos singulares a través de los que esas series se enlazan, a las distribuciones y combinaciones que en tanto acontecimientos, afectan, producen efectos, funcio-

nan y hacen funcionar constituyendo todo un campo, un juego de relaciones de fuerza; en suma, dispositivos de producción de la subjetividad. Proceso de subjetivación que remite a los efectos composición y recomposición de fuerzas, prácticas y relaciones que intentan transformar –u operan para transformar– al ser humano en variadas formas de sujeto, en seres capaces de tomarse a sí mismos como sujetos de sus propias prácticas y de las prácticas de otros sobre ellos (Rose, 2000). Se inscriben aquí las diversas prácticas de gobierno y autogobierno de la conducta.

Así, en el estudio de los dispositivos pedagógicos nos remitimos a un conjunto de prácticas y saberes que se articulan y enlazan sin ningún tipo de pretensión teleológica en su análisis –por lo que se hace muy difícil identificar o diferenciarlos de acuerdo con grados de jerarquías según su incidencia–; aquí, nuevamente, la idea de un determinante o fundamento también se nos difumina. Aun así, esto no implica que “olvidemos” que vivimos en una sociedad que se entrelaza en las lógicas de la economía política capitalista, atravesadas por la lógica cultural que produce la mercancía y el dinero como equivalente general. De modo que no indicar una determinación estructural no implica negar que vivimos en el sistema-mundo capitalista (Wallerstein, 1997).

El intento racional de modelar la conducta supone incluir las cuestiones éticas en los estudios sobre el gobierno. Si la ética tiene que ver con los principios que regulan la acción y, en esa dirección, como el intento de hacerse a uno mismo responsable por las propias acciones o como una práctica a través de la que los seres humanos toman su propia conducta como objeto, al referirnos al gobierno de la conducta no dejamos de hablar de una autorregulación que supone el problema del *ethos*. La noción de gobierno se abre para referir a la forma en que un individuo se cuestiona sobre su conducta (o la problematiza) de modo que pueda gobernarla. En otras palabras, el gobierno implica no sólo cómo se ejerce la autoridad sobre los otros o cómo gobernamos unidades abstractas como el Estado o las poblaciones, sino cómo nos gobernamos a nosotros mismos.

Es desde esta perspectiva que nos hemos referido a estos polos gobierno-formación-ética y sus articulaciones recuperando para ello el vínculo que se produce en el último trabajo de Foucault.

“Uno de los puntos más interesantes de este tipo de aproximaciones es el modo en que provee un lenguaje y un marco para pensar sobre las relaciones entre cuestiones de gobierno, autoridad y política y las cuestiones de identidad, el “yo” y la persona... si retomamos el Foucault tardío lo ético puede ser repensado en estos términos, como arena del gobierno de sí, como una forma de acción del “sí mismo” sobre el “sí mismo” (Dean, 1999:13).

En suma, remitir al gobierno implica referirse a una actividad que modela el campo de acción de individuos que actúan y son dotados a través de un conjunto de saberes y prácticas; de la dirección de la conducta humana y la acción sobre individuos que constituyen un *locus* de acción y libertad. El gobierno presupone la existencia de sujetos que son libres en el sentido de que viven y están dotados por un cuerpo de capacidades mentales y corporales.

2.1. La pedagogía de las competencias

Denominamos pedagogía de las competencias al diagrama que caracteriza al relato de la formación en las sociedades de gerenciamiento. Diagrama en donde se integran estos aspectos de diversos modos. Primero, se traduce la falta de empleo como un problema de sujetos competentes; esto es, los sujetos no logran emplearse porque no poseen la formación que los nuevos requerimientos de la empresa flexible les demanda. Segundo, porque frente a ese Estado que aseguraba la estabilidad se hace necesario formar al nuevo trabajador como un eterno buscador de empleo y para ello se requiere que aprenda a competir en el mercado. Tercero, y aquí se sintetizan las dos primeras, todo esto involucra una *cuestión de actitud*.

La configuración de esta nueva discursividad nos deja viviendo en un mundo donde ya no hay contradicción entre las demandas de los educadores y las del mundo del trabajo al punto en que éste último, a veces, parece más progresista que el primero. Frente al mundo de las jerarquías, las divisiones, los autoritarismos, la rigidez de la burocracia, la educación –las escuelas, los docentes y directivos– ha quedado rezagada respecto de la innovación, el cambio y la desaparición de las constricciones externas que caracterizan al mundo de la empresa, de la familia, de la televisión y de la tecnología.

Si bien los discursos pedagógicos se alejan de la relación educación-empleo buscando en la calidad de vida, el respeto, la tolerancia y la autorrealización fundamentos que sustenten el desarrollo de los principios del cambio institucional, las narrativas del yo encuentran en el desarrollo de las competencias su principal expresión que no deja de vincularse, expresar y anclar los modos a partir de los cuales producir la formación de la subjetividad en el presente escenario.

Son las competencias como tópico las que rompen con una de esas principales contradicciones: si el trabajador debía adaptarse a puestos de trabajo que iban en detrimento de su capacidad, saber y desarrollo personal, esta narrativa se constituye como su contrario. Ya no se trata de adaptarse a puestos, sino de producir aquellas cualidades personales que actúan en la sinergia individuo-organización.

En ese marco, dos grandes ejes han ido estructurando los debates en las últimas décadas. Por un lado, el lugar de la educación en el binomio empleo-desempleo; esto es, a mayor nivel educativo alcanzado mayor nivel o posibilidad de empleo; dicho de otro modo, el desempleo afecta menos a los más educados. Por el otro, el debate en torno del conjunto de nuevos saberes que deben enseñarse en las escuelas o cursos de reconversión/capacitación laboral de modo que los sujetos adquieran una formación acorde con las nuevas demandas y vicisitudes del desarrollo tecnológico, desarrollen a pleno sus potencias, sus capacidades. “La referencia deja de ser la división del trabajo materializada en una estructura de puestos laborales, para hacer referencia a las cualidades personales: el ‘¿qué hace?’ es sustituido por el ‘¿de qué es capaz?’” (Boltanski y Chiapello, 2002:589).

La primera no es nueva en este campo. De hecho, a partir de que la teoría del capital humano estableciera la relación entre nivel educativo alcanzado y crecimiento económico (individual y/o social), ese eje ha sido asumido desde diversas perspectivas teóricas y “puesto a prueba” en distintas investigaciones llegando a establecerse que, de una forma u otra, la educación alcanzada en nuestras sociedades siempre encuentra su relación con el nivel de empleo. Ya sea como reproducción de relaciones sociales, de la dominación, como legitimando posiciones de estatus o como promotora de la movilidad social as-

cedente, existe un vasto grupo de investigaciones que dan cuenta de este vínculo.

Sin embargo, y si bien estos trabajos no han dejado de tener fuerza en nuestro presente, un conjunto nuevo de categorías se han abierto camino a partir de la crisis del fordismo y la reconfiguración de los procesos de producción en la forma de la acumulación flexible. Si el tema de los sesenta refería a la movilidad social ascendente, ahora, es su reverso. Es aquí donde el segundo punto aparece con fuerza. Es así como una nueva categoría se abre camino y refiere a la formación en términos de la empleabilidad. Al decir de Brunner (s/d):

“...la formación de competencias de empleabilidad, que son aquellas disposiciones requeridas para funcionar eficazmente en economías que cambian rápidamente y se hallan sujetas a una fuerte presión competitiva”.

Es decir, ¿qué formación debe adquirir una persona para ser empleable?, o dicho sin eufemismos, para que alguien nos quiera emplear y no nos quedemos mucho tiempo en la cola de los desafiliados, cómo y qué debemos ser.

Se sigue de estos planteos que el gran problema de la empleabilidad de gran parte de la población encuentra su explicación en que su fuerza de trabajo ya no es deseable porque no tiene lo que debería tener; no son competentes, por tanto, no son empleables. “Como declarada sociedad de la competencia, ella no puede hacer otra cosa. No obstante, ella tiene que distribuir espacios desde premisas igualitarias –no tiene más remedio que suponer que los competidores parten de idénticas premisas– (...) la distinción entre vencedores y perdedores no es testimonio de origen de ninguna distinción esencial, sino sólo una lista de honor que siempre es susceptible de revisión” (Sloterdijk, 2002:94-95). De forma tal que son las capacidades alcanzadas y desarrolladas por cada quien aquellas que articulan la distinción entre vencedores y perdedores, la diferencia del empleable.

Volverse competente involucra volverse una mercancía atractiva en el mercado de empleo y para ello es necesario que los sujetos desarrollen un conjunto de nuevas actitudes que, lejos de expresar algún tipo de diferencia originaria, son resultado de la construcción de las

capacidades y cualidades que la escuela debe propiciar, potenciar y orientar para su consecución.

El desempleado devino un buscador de trabajo. Pero el gran tema aquí, al igual que en el relato del queso, radica en que los sujetos actúen en consecuencia. He ahí donde la noción de competencias juega un papel importante: en primer lugar, se señala que ya no alcanza con poseer conocimientos o información, ya que vivimos en un mundo en el que el saber muta constantemente; en segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, más que enseñar saberes como verdades estables hay que enseñar a buscar esos saberes, los procedimientos involucrados en la producción de saber; en tercer lugar, y quizá lo más importante, para que los sujetos puedan hacerlo es necesario que adquieran las actitudes, disposiciones, que los lleven a actuar como buscadores, personas con voluntad de cambio, en movimiento constante, por supuesto, atentas a estos nuevos tiempos.

En este sentido, volverse competente implica autogerenciarse, ser un activo evaluador de las propias acciones/actitudes y reformarse a medida que éstas no se condicen con los resultados buscados. Y como es esperable que muten las competencias que hoy nos vuelvan empleables, deberemos mutar con ellas. Hemos sido llamados a *buscar el queso*.⁴ Frente al sujeto dependiente del Estado, el sujeto activo que se hace a sí mismo, responsable de sus éxitos y fracasos; formarse permanentemente y aprender a aprender se articulan, así, como gerenciamiento del Yo.

Del *welfare al workfare*, señala Rose (1999), integrando la herencia puritana del siglo XIX en un nuevo glosario ético: el trabajo pago engendra en los individuos orgullo, autorespeto, autoestima, arrojándolos al terrenos de la respetabilidad, identidad y comunidad. Un estilo de vida para los sujetos, una cuestión de *empowerment* para la formación y autoformación.

3. Escolarizar lo abyecto:

Lo abyecto, según Butler (2002), designa:

“aquellas zonas invivibles, inhabitables de la vida social que, sin embargo, están densamente pobladas por quienes no gozan de la jerarquía

de los sujetos, pero cuya condición de vivir bajo el signo de lo invivible es necesaria para circunscribir la esfera de los sujetos. Esta zona de inhabilitabilidad constituirá el límite que defina el terreno del sujeto; constituirá ese sitio de identificaciones temidas contra las cuales –y en virtud de las cuales– el terreno del sujeto circunscribirá su propia pretensión a la autonomía y a la vida. En este sentido, pues, el sujeto se constituye a través de la fuerza de la exclusión y la abyección, una fuerza que produce un exterior constitutivo del sujeto, un exterior abyecto que, después de todo, es interior al sujeto como su propio repudio fundacional” (p.20).

Así, la imagen del *homo sacer* nos permite describir junto con Agamben (1998) la suerte y derrotero de la subjetividad; *homo sacer* es aquél cuya vida es sagrada, pero a la que cualquiera puede darle sacrificio sin cometer homicidio, por lo que es arrojado a un afuera sin afuera de modo que la sacralidad de su vida se traduce en un estar arrojado a su propia suerte sin lugar en el que ni por el que anclar su vida en el mundo. Se constituye proponemos aquí, en espacio abyecto, sitio excluido, zona de inhabilitabilidad y, por tanto, de espectro amenazador para y en la producción de subjetividad, dando forma a aquello que Bauman (2001) denomina la economía política de la incertidumbre. Son esos espacios invivibles, esos modos de existencia los que devienen abyectos, zonas y territorios de vergüenza, *egos* no empleables ni educables que, a la vez, funcionan como frontera que circunscribe y define el territorio de la subjetividad.

Si la biopolítica decimonónica (Foucault, 2000b) expresaba el hacer vivir y dejar morir, en nuestro presente, entendemos, se produce una operatoria diferente que se expresa como *dejar vivir y dejar morir*. La vida se entiende como el resultado de decisiones, construcciones y elecciones que debemos realizar si queremos mantenernos en el mundo de la vida o, quizá sea más preciso decir: si queremos mantener nuestra vida en este mundo.

El *hacer vivir* de la biopolítica moderna que se enlazaba con uno de los aspectos clave de la promesa del contrato social, ahora es el Estado, como garante y preservador de la vida, quien ha quedado en entredicho. Cuestión de la crisis del Estado de Bienestar fue su expresión más clara; al decir de Wagner (1997): “la idea subyacente de la po-

lítica social era la socialización del riesgo, o *viceversa*, el aumento de la seguridad como medio para garantizar la vida cotidiana de los trabajadores y ahorrar inquietudes políticas a las élites” (p. 178).

La escuela y, por cierto, gran parte los sujetos se encuentran entre la malla de la prebenda y el clientelismo político; probablemente, porque es la única institución pública que existe en estas zonas. En los últimos años, de hecho, la escuela se ha vuelto, cada vez más, la expresión de la presencia del Estado en estos enclaves que se caracterizan por tener escasa urbanización formal (trazado y reconocimiento público, servicios, alumbrado público, etc.); de hecho en algunos casos, la escuela es la única expresión de la presencia estatal. En los mapas oficiales estas zonas, densamente pobladas, no existen, figuran como terrenos baldíos, deshabitados, pero con una escuela en el medio.

La escuela expresa, así, la forma en que el Estado se hace presente en estos barrios. No sólo porque es una institución de clara regulación estatal sino también porque es en y a través de la escuela que llegan gran parte de los programas oficiales a la población y al barrio (tanto de la cartera educativa como de otras carteras tales como trabajo y desarrollo social). En la escuela se distribuyen zapatillas, cuadernos, hojas y gomas de borrar, planes sociales, así como becas.

Los desocupados que acceden a algún tipo de *Plan Trabajar* tienen que cumplir contraprestaciones, muchos y muchas, en la escuela. Asimismo, la asistencia a la escuela es condición de acceso a algunos de los planes, así como en algunas situaciones la asistencia a la escuela es requisito, para muchos alumnos, para obtener la libertad condicional.

Como supo describir Kant, tiempo y espacio son las categorías *a priori*, los dos aspectos constitutivos y estructurantes de nuestra vida. Ambas han sido las categorías constitutivas de las instituciones modernas, asignaciones funcionales de espacio y mediciones del tiempo. Gran parte de la administración de la vida social, de la vida urbana, supuso una profunda reorganización de ambas cuestiones. La vida escolar no sólo no quedó exenta de esto sino que contribuyó a la estructuración de gran parte de nuestra subjetividad en torno de una certera distribución de los cuerpos en el espacio, privado y público,⁵ así como

a la eficiente seriación del tiempo. La racionalización en el uso del espacio y del tiempo son de hecho las notas características de la moderna vida capitalista y de la moderna escuela capitalista.

En suma, la biopolítica, el hacer vivir y dejar morir, de la que hablaba Foucault implicó fuertemente volver productivos a los cuerpos y la escuela cumplió un papel central en ese proceso. Ahora, con qué nos encontramos en la vida en estas escuelas, en estas aulas, que en el siglo XXI, quienes concurren son tercera o cuarta generación de desocupados cuyos cuerpos ya no se requieren dóciles, o, por lo menos no en el sentido que lo habían sido en el marco del capitalismo industrial.

Es aquí donde nos referimos a la formación de la subjetividad en contextos de marginalidad urbana o, incluso, donde la configuración territorial también la encontramos en la escuela y no sólo por la falta de presupuesto. El aula no es reticular, los alumnos ya no se sientan uno atrás del otro; los bancos no sólo no son pupitres sino que las mesas y las sillas son las que hay, las que sobrevivieron. Los alumnos se sientan en fila, en ronda, en fila mirando hacia el pizarrón, en fila mirando a la ventana, uno solo en un rincón. En otras palabras, la distribución y organización del espacio del aula, en cierta medida, es como la del barrio, ocurre de hecho a medida que la gente va llegando se va ubicando donde encuentra un espacio y como puede. Un día un alumno llega y se sienta de un modo, otro día ese mismo alumno llega y se sienta en otro lugar y en el banco que encontró. No hay tal cosa como un sentarse en un banco determinado, uno tras de otro. De alguna manera es, se hace...

De hecho, si un día todos los alumnos inscriptos concurrieran a clase no tendrían donde sentarse ya que es muy raro que en las aulas haya la cantidad de sillas que se requieren para que todos los alumnos que figuran en el registro se puedan sentar. Esto no sólo no ocurre en las aulas sino que tampoco en los espacios comunes como lo es el salón donde se realizan los actos escolares o el comedor. En ambos casos ocurre que una importante cantidad de estudiantes permanecen parados, incluso, para comer. Es, justamente, por la falta de sillas y mesas que los turnos para el almuerzo se distribuyen de modo tal que algunos grupos empiezan a comer a las 15 horas.

La cuestión que queremos resaltar es una lógica de funcionamiento que ya no se preocupa por la distribución ordenada de los sujetos, se trata más bien de un andar que se va haciendo en donde los sujetos se van ubicando a medida que van llegando. En el aula, en los patios, en el comedor, en los actos, en el barrio. En la vida.

Ahora bien, cabe aclarar muchas veces no se trata de que faltan bancos sino de que estos están muy deteriorados, por lo que no sirven para sentarse en las aulas pero tampoco los pueden tirar a la calle. Así, los bancos deteriorados apilados forman parte de un paisaje escolar que tiende a deteriorarse más conformando algo así como una necrópolis de bancos y mesas. Está claro que conseguir nuevos bancos no es tarea sencilla. El director de la escuela debe golpear fuerte y muchas veces las puertas de las oficinas para que algún banco nuevo llegue a algunas de las aulas. Y aquí es donde se conforma la lógica del gerenciamiento en estos espacios urbanos abyectos o más bien donde la era gestión adquiere las particularidades del caso. En un contexto donde los sujetos tanto como las instituciones son llamados a hacerse y re-hacerse, a producir las revisiones de sí necesarias para alcanzar los resultados deseados; la búsqueda del banco, de las estufas, los arreglos edilicios, como cualquier otra situación en la que una escuela pública requiere de las oficinas centrales, queda en situación de total suspensión. Situación de suspensión que en aquellas escuelas en las que la cooperadora tiene capacidad de resolución el impacto es menor.

Se conforma así, en la era del gerenciamiento, una lógica en la que las escuelas libradas a su propia suerte, tanto como los sujetos, salen a la búsqueda de subsidios, aprenden de los laberintos de la prebenda de forma tal de conseguir “algo”, y muchas veces ese algo es que “alguien” se ocupe.

Ahora, estas lógicas se encuentran con la lógica del escándalo y del gritar fuerte. Estas situaciones de abandono, de desidia propias del dejar vivir y dejar morir a un conjunto población tienen un momento que es deseable evitar y es aquél en el que algo explota. Así, en los niveles centrales, en la gestión del sistema educativo es posible encontrarse con el monitoreo de conflictos procurando atender aquellos que en

algún momento pueden devenir en estallido. Así, si nada se presenta como muy grave y por grave, en general, se entiende aparecer en los *massmedia* los alumnos seguirán sentándose en bancos quebrados. Y nuevamente no es por la falta de aptitudes de gestión por parte del directivo sino que es justamente gracias a esas aptitudes que todavía hay bancos en buen estado pero nunca es suficiente.

Así, en la era de gerenciamiento donde se trata controlar la acción de forma tal de evitar que ésta se salga de carril, las escuelas en territorio abyecto tanto como los sujetos quedan en ese vaivén. Y ello porque no asusta el desorden; de hecho, se parte de ese supuesto y de que en cualquier momento algo puede salirse de control. El punto es tener la capacidad de evitar que el descarrilamiento de un vagón no descarrile al tren. Ahora, que un vagón deje de funcionar en una racionalidad que actúa por fragmentos no es problema. La noción de cibernética, hoy referida al espacio y mundo virtual, en la Grecia clásica se utilizaba para “denotar al gobernador de un país. Platón atribuye a Sócrates lo siguiente: La cibernética salva a las almas, los cuerpos y las posesiones materiales de graves peligros... el gobierno (y su significado como auto-gobierno para estos griegos) trae el orden evitando y frenando el caos. Alguien tenía que dirigir activamente para evitar el hundimiento de la nave” (Kelly, 1995:119).⁶

La enseñanza y el aprendizaje discurren del mismo modo. La vida en el aula es también un ir y venir. Las clases se suceden con alumnos que en todo el día no abren la carpeta o el cuaderno, otros que la abren un rato y otros que directamente atienden durante todo el tiempo y que incluso muestran preocupación e interés. Nuevamente, aquí no se trata de que los docentes no quieran enseñar sino que, como la escuela, muchas veces quedan a la deriva de los acontecimientos múltiples y superpuestos que acontecen a diario. Lo que no se observa es la sensación de aprovechamiento del tiempo, de apuro, del tiempo útil; el tiempo, las horas se suceden. Uno puede estar parado en la puerta de la escuela un tiempo largo esperando que alguien llegue a abrirla. Al igual que espera el alumno que le contesten a su pregunta, los padres pero también los maestros y directivos esperan. Y entre todos, entre todas esas dinámicas se produce y reproduce la cotidianidad,

escolar como barrial, entre la apatía y la desidia que deviene cuando la vida deviene abyecta.

Ahora, desde el punto de vista de los alumnos el prestar atención es algo muy dispar. En otras palabras es central señalar que estos grupos no se componen siempre con los mismos alumnos. En una hora un alumno puede estar atento y en la otra no. También un alumno puede pararse, buscar al docente para que le explique algo acerca de lo que está haciendo pero si no recibe respuesta o la atención que buscaba, vuelve a su banco y cierra el cuaderno. El hecho de que no reciba respuesta del docente no obedece a que éste sencillamente no le presta atención; el aula también es una vaivén en el que hay que hacer malabarismos. Es probable que el docente haya estado atendiendo en paralelo a otros alumnos, a alguien que entró pidiendo algo al aula y que, justamente, por todo eso a ese chico no haya podido atenderlo.

Así, al igual que con la escena anterior ligada con la gestión de los bancos para la escuela, el aprendizaje ocurre de una forma que termina dependiendo de que el alumno haya, de alguna manera, insistido, que ese día haya decidido que tenía ganas, o, sencillamente que se dio de este modo.

La suerte de la escuela, de quienes allí trabajan, de los estudiantes, de sus familias, queda totalmente dependiente de la voluntad individual y de lo que en la suma de esas voluntades todavía puede hacerse. Ahora, y esto queremos enfatizarlo, que la reproducción material y simbólica de la vida, en estos territorios de marginalidad, ésta depende absolutamente de las posibilidades de cada quien. De modo que a diferencia de muchos de los planteos que cuestionan, a través del concepto de resiliencia, la capacidad que tienen estos sujetos de enfrentar las condiciones adversas en que viven, aquí queremos proponer que es, justamente, esa alta capacidad aquella que mantiene al barrio, a la escuela, a docentes y alumnos en pie. Y, probablemente, esto es lo que se enseña y aprende todos los días en las formas que asume la vida escolar: arrojados a la propia suerte se trata de hacerse vivir, de autocuidarse, autosalvarse, autoprotegerse, de resistir.

4. Algunas reflexiones finales

Las lógicas del emprendorismo, de la formación de empresarios de sí forman parte de los grandes relatos de nuestro tiempo. Está claro, volverse empresarios de sí no es tarea sencilla y en muchos casos se traduce en buscar las formas de sobrevivir a las diversas situaciones de abandono que han caracterizado las políticas públicas en estos años. De hecho, gran parte de esas políticas cuando se vuelven hacia los sectores más pobres de nuestras sociedades se han estructurado, en la lógica del *workfare*, a la formación de esos emprendedores. El plan social *Manos a la obra* es el ejemplo más claro pero no el único. También están esas otras formas de experimentar la política que como hemos presentado, por ejemplo, en el caso de la gestión de bancos para la escuela, transforman al sujeto en alguien cuya única opción es emprender.

Es aquí donde recuperamos la idea del *homo sacer*, del dejar vivir y dejar morir que proponemos en el presente está asumiendo la economía de la visibilidad del poder. Y, en ese marco las formas de la producción de la subjetividad en territorio abyecto se caracterizan por, justamente, dinámicas en donde los sujetos y las instituciones en que están quedan arrojados a su propia suerte.

Así, al igual que quien ha quedado desocupado, el tiempo de la vida escolar transita aletargadamente, ya no hay dónde llegar, dónde cumplir horario, no hay un tiempo que aprovechar. El ritmo al que adaptarse ya no es el de la máquina que no para, el cuerpo que debe someterse al ritmo de la cinta. El ritmo, el tiempo es aquel que pasa, que hay que aprender a hacer que pase; estar sentado horas mirándolo pasar.

En estas lógicas, la pobreza deviene un problema individual, casi una elección; de forma tal que se desvanecen las fronteras entre la opción individual, propias de cualquier proyecto de vida y las condiciones de vida. Frente a un mundo en el que ya no hay constricción, en el que las instituciones del disciplinamiento ya no coartan la autonomía, ni señalan el deber ser; el sí mismo ha devenido la nueva institución: la única regla es el resultado del arbitrio individual, de la opción de ca-

minos vida, de la elección de la propia identidad. El conflicto es algo interno al *self*, individuos que poseen o no capacidades para enfrentar sus condiciones de vida; ya no se trata de imponer normas, sino que cada joven comprenda e identifique, junto con sus compañeros sus propias normas.

“Al producir el individualismo, se espera de la misma manera producir la sociedad. Los derechohabientes toman participación activa en su reinsertión, pero, en contrapartida, el papel de las instituciones consiste en ponerlos en condiciones de hacerlo: hacer ceder la vergüenza reconstruyendo la dignidad, producir el respeto donde el menosprecio es permanente, reconstruir la individualidad donde ésta se disuelve por la desesperación o la ausencia de ley” (Ehrenberg, 2000:266).

En esta lógica, el *homo sacer*, más que resultado de relaciones sociales de expulsión, es fruto de la falta de acción sobre sí mismo; de hecho, al igual que el *homo sacer*, los individuos quedan librados a la propia suerte de salvar su vida. De aquí que si se identifica algún conflicto, éste se origina en la falta de proyecto de vida, resultado de un algo interior y ese algo son las capacidades, habilidades y, por cierto, la autoestima. La cuestión, en todo caso, es que esos jóvenes no perciben su potencialidad de modo tal que la misión de la educación será mostrárselas. Más que realidades de contracción y de sujetos expulsados, la lucha a librar es al interior de cada individuo procurando que éste encuentre las herramientas que le permitan sobrellevar condiciones de vida que sí se cristalizan, pero no en el barrio, sino en estas construcciones discursivas y en los programas del *empowerment*.

*Recibido el 29 de abril de 2009
Aceptado el 26 de mayo de 2009*

Resumen

En este trabajo presentamos resultados de investigación que, realizada desde la intersección entre gubernamentalidad y educación, procura analizar las formas que en el presente están asumiendo las prácticas de subjetivación en los dispositivos pedagógicos. Proponemos que la educación funciona en dos grandes espacios. Por un lado, desde las narrativas de la sociedad del conocimiento en donde la educación aparece como la condición inicial y permanente para el ingreso y reinserción en el mundo del trabajo. En este caso, la educación aparece como la llave que abre y/o cierra el acceso al trabajo. Por el otro, la educación más que como estrategia de reinserción funciona como explicación de la exclusión del mercado de empleo; pero también, y especialmente, cumple un papel fundamental en la formación de lo *abyecto*; en otras palabras, en la formación de la subjetividad en contextos de extrema pobreza urbana. La pedagogía de las competencias constituye el relato que permite aunar ambos polos en el marco de las sociedades de gerenciamiento (esta noción la proponemos a los efectos de distinguir nuestro presente de la sociedad de disciplinamiento descrita por Foucault). En este trabajo nuestra intención es describir esos procesos de la formación tal como se producen en escuelas ubicadas en contextos de extrema pobreza urbana.

Palabras claves:

Gubernamentalidad. Sociedad de gerenciamiento. Dispositivos pedagógicos.

Abstract

In this paper, we present the results of a research project carried out at the intersection of governmentality and education. The project analyzes the emerging practices of subjectivization in pedagogical devices. We suggest that education operates in two major spaces. First, in the space of narratives of the knowledge society, education is seen as a basic and permanent condition for entry or reinsertion into the world of work. Here, education is constructed as the key that opens and/or closes access to work. Second, a space where, rather than a strategy for reinsertion, education serves as an explanation for exclusion from the employment market. But also, and particularly, education plays a key role in the formation of the subject, that is, in the formation of subjectivity in contexts of extreme urban poverty. Education in skills constitutes the narrative that makes it possible to join these two polar spaces in the framework of management societies (as opposed to what Foucault described as discipline societies). In this paper, it is my intention to describe these educational processes as they are carried out in schools in contexts of extreme urban poverty.

Key words:

Governmentality. Management societies. Pedagogical devices.

Notas

¹ Así, según Foucault, “el sistema capitalista penetra mucho más profundamente en nuestra existencia. Tal como se instauró en el siglo XIX, este régimen se vio obligado a elaborar un conjunto de técnicas políticas, técnicas de poder por las que el hombre se encuentra ligado al trabajo, por las que el cuerpo y el tiempo de los hombres se convierten en tiempo de trabajo y fuerza de trabajo y pueden ser efectivamente utilizados para transformarse en plus-ganancia... La ligazón del hombre con el trabajo es sintética, política.” (2000a:138-139).

² Esta relación entre el derecho de vida y de muerte, que señala con claridad Foucault, adquiere particular importancia en nuestra actualidad y simplemente aquí queremos sintetizar aquello que luego será objeto de nuestro análisis. ¿Hasta qué punto no nos enfrentamos a un poder que aparece despreocupado no sólo por la vida sino por la muerte de un conjunto cada vez más amplio de la población? Si la vida de gran parte de la población en el siglo XIX podrá ser traducida, en tanto que fuerza de trabajo, al equivalente general dinero, en la lógica de la acumulación flexible podríamos preguntarnos acerca de esa fuerza que ya no es traducible, o no es “necesaria”, a ese equivalente ni por su capacidad de trabajo ni por su calidad de consumidora. Nos referimos a la cada vez más amplia categoría de la población a la que Castel (1997) denominó los “supernumerarios”.

³ “a un conjunto heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos; proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en síntesis, tanto lo dicho cuanto lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo... es la red que puede establecerse entre esos elementos... entre dichos elementos –discursivos y no discursivos– existe algo así como un juego, cambios de posición, modificaciones de funciones, que pueden, también ellos ser muy diferentes” (Foucault, 1983:184).

⁴ Realizamos aquí un juego de palabras en relación con uno de los libros de autoayuda más vendidos desde los años noventa: “¿Quién se ha llevado mi queso?”.

⁵ No sólo se trata de la racionalización de la urbe sino también el espacio privado se racionaliza e incluso podríamos decir se vuelve funcional (Ver entre otros Ortiz, 2000).

⁶ Las citas que realizamos del libro son traducciones propias del inglés.

Bibliografía

- AGAMBEN, G. (1998) **Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida**. Pre-textos, Valencia.
- BAUMAN, Z. (2001) **La sociedad individualizada**. Ediciones Cátedra, Madrid.
- BOLTANSKI, L. y CHIAPELLO, E. (2002) **El nuevo espíritu del capitalismo**. Akal, Madrid.
- BRUNNER, J. J. (s/d) **Competencias de empleabilidad**, en http://www.geocities.com/brunner_cl/empleab.html
- BUTLER, J. (2002) **Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”**. Paidós, Buenos Aires.
- CASTEL, R. (1997) **La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado**. Paidós, Barcelona, México, Buenos Aires.

- DEAN, M. (1999) **Governamentality. Power and rule in modern Society**. Sage publications, London.
- DELEUZE, G. (1994) **Lógica del sentido**. Paidós, España.
- EHRENBERG, A. (2000) **La fatiga de ser uno mismo. Depresión y Sociedad**. Nueva visión, Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (1983) **El discurso del poder**. Folio ediciones, México
- _____ (2000a) **La verdad y las formas jurídicas**. Gedisa, Barcelona.
- _____ (2000b) **Defender la sociedad**. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- _____ (2007) **Nacimiento de la biopolítica**. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- KELLY, K. (1995) **Out of control**. Wired, Massachusetts.
- ORTIZ, R. (2000) **Modernidad y espacio. Benjamin en Paris**. Grupo Editorial Norma, Argentina, Buenos Aires.
- ROSE, N. (1999) **Powers of Freedom. Reframing political thought**. Cambridge University Press, United Kingdom.
- _____ (2000) **Fazendo a nossa propria montagem**. Traducción al portugués por Tomaz Tadeu da Silva, mimeo, Brasil.
- O'MALLEY, P. (2007) "*Experimentos en gobierno. Analíticas gubernamentales y conocimiento estratégico del riesgo*", en **Revista Argentina de Sociología**, Año 5 N° 8, Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- SLOTERDIJK, P. (2002) **El desprecio de las masas. Ensayo sobre las luchas culturales de la sociedad moderna**. Pre-textos, Valencia.
- WAGNER, P. (1997) **Sociología de la modernidad**. Herder, Barcelona.
- WALLERSTEIN, I. (1997) **El futuro de la civilización capitalista**. Icaria Editorial, España.

El liderazgo sustentable y el cambio en tiempos de confusión¹

Andy Hargreaves*

Traducción por Verónica Hollman**

Cuatro cambios de dirección

Diez años atrás, los investigadores William Strauss y Neil Howe (1997) anticiparon las grandes transformaciones que se producirían cuando nuestro mundo tomase un profundo cambio de dirección. Strauss y Howe² previeron que luego de una era de prosperidad, optimismo, seguridad, pragmatismo y conservadurismo social en la década de 1950; una era de despertar cultural y espiritual en las décadas de 1960 y 1970; y una era de individualismo y egocentrismo en las décadas de 1980 y 1990, sobrevendría un cuarto cambio, tan dramático como el acaecido en la *Gran Depresión* de los años 1930. Para estos investigadores esta nueva era trae consigo un colapso económico y la ruina financiera, la inseguridad y el conflicto, un profundo replanteo en la sociedad y la emergencia de estructuras, culturas y políticas, sistemas de valores y creencias profundamente diferentes a los existentes. En el cuarto cambio de dirección, la gente comienza a girar nuevamente hacia el exterior, más allá de sí mismos, en busca de la espiritualidad y el apoyo que puede permitirles la conexión con sus congéneres.

A pesar de que este cuarto cambio tiene como origen la inflexión producida por la crisis, también abre perspectivas de grandes oportu-

* PhD. in Sociology (Univeristy of Leeds, Inglaterra). Thomas More Brennan Chair in Education. Lynch School of Education. Boston College.
e-mail: hargrean@bc.edu

** Dra. en Ciencias Sociales. Becaria Posdoctoral CONICET. Profesora del Departamento de Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.
e-mail: vhollman@gmail.com

nidades y lo convierten en un momento decisivo para todos nosotros. Es un momento en la vida económica y educativa que, en medio de una gran perturbación mundial con indicios, para algunos, de un retroceso de la globalización y por la inseguridad, nos presenta dos alternativas: reducir nuestros presupuestos y nuestras ambiciones recluyéndonos o embarcarnos hacia una nueva dirección que podría permitirnos alcanzar un punto culminante en la inclusión, la seguridad y la prosperidad. La educación es una parte esencial de este segundo camino.

Éste es un momento excepcionalmente propicio para gestar una nueva forma de cambio educativo que, basándose en lo mejor que hemos aprendido de las viejas formas del pasado y evitando la reinención de lo peor de ellas, se adapte a los nuevos y dramáticos problemas y desafíos ante los cuales nos encontramos. Es necesario mirar aquellas alternativas inteligentes, particularmente aquellos éxitos educacionales y económicos que también expresan y avanzan en los valores humanitarios y democráticos. Debe, también, ocuparse de una promoción económica y de la restauración de la prosperidad sin sacrificar los elementos educativos que contribuyen al desarrollo de la integridad personal, la democracia social y la decencia humana. En este sentido, la nueva forma de cambio educativo tiene que estar preocupada por la consecución de beneficios económicos y de la promoción del espíritu humano.

El legado de la estandarización

Tras años de frustración originados en la comprobación de que la temprana y rápida implementación de los cambios no necesariamente implicaba su completa realización y difusión institucional, sino que generalmente estas prometedoras innovaciones tenían un alcance restringido a proyectos piloto, los reformistas educacionales comenzaron a dirigir su atención hacia diseños de reformas más coordinados y sistémicos. Los cambios basados en la escuela y en el aula habían quedado “afuera”, en cambio las reformas a gran escala permanecieron “adentro” (Fullan, 2000).

Los primeros esfuerzos en esta línea fueron más notorios en Inglaterra y en cierta medida en Australia y Nueva Zelanda a prin-

cipios de los años noventa. En parte esto fue una respuesta a la incoherencia e inconsistencia de las décadas anteriores. Sin embargo, también representó una ofensiva ideológica sobre el *establishment* educativo –maestros y profesores universitarios del área de educación– que era juzgado como responsable de los abordajes desenfocados hacia el progresismo educacional en un contexto que lo asociaba al declive económico de la década de 1980. Los mecanismos introducidos para llevar a cabo este viraje ideológico incluyeron la competencia en el mercado, las clasificaciones de rendimiento de las escuelas, el retorno a los modelos tradicionales del *curriculum* y de la enseñanza a través de *curriculums* sumamente prescriptivos y cerrados –a veces acompañados por modelos con especificaciones de los ritmos de instrucción de la lengua y de la matemática–, la generalización de los sistemas de evaluación educativa regidos por los criterios de la competencia del mercado y los contenidos básicos curriculares, y la intrusión de sistemas de vigilancia a través de la inspección externa. Todos estos mecanismos estuvieron directamente vinculados a consecuencias de alta exposición pública e intervención administrativa que inclusive forzaron el cierre de aquellas escuelas que obtenían malos resultados.

Estos principios y prácticas fueron replicados algunos años más tarde en los Estados Unidos en la reforma nacional denominada “*No Child Left Behind*”³, con similitudes en cuanto a la importancia otorgada a los resultados de las pruebas, la competencia entre las escuelas y otros proveedores educativos así como severas consecuencias para aquellas escuelas que fallaran en el cumplimiento de las mejoras educativas establecidas. Muchos de estos elementos de la reforma fueron exportados a los Estados nacionales de América Latina y a otros lugares, a través del Banco Mundial y otras organizaciones similares promoviendo el desarrollo de estándares normativos, evaluaciones educativas estandarizadas, una creciente competencia entre los países y dentro de cada sistema público a través de la publicación de las posiciones de cada institución educativa en función de los resultados de las evaluaciones y el patrocinio de opciones por afuera del sistema público, a fin de aumentar la flexibilidad y reducir los costos fiscales.

Los resultados de diversas investigaciones en las naciones angloamericanas, entre ellas la que he realizado, reflejan el descontento del campo profesional y del público en general por las limitaciones que estos modelos presentan a gran escala. Entre las limitaciones que básicamente se identifican es posible señalar el excesivo énfasis otorgado a la estandarización de contenidos básicos en lengua y matemática, la enseñanza para los exámenes –concentrada de modo cínico sólo en aquellos estudiantes que ofrecen la esperanza de alcanzar rápidamente las mejores puntuaciones–, los problemas de contratación y retención de los profesores y líderes educativos y la tendencia de que las mejoras iniciales en los resultados de las pruebas experimentan un amesetamiento con prontitud (Hargreaves, 2003; Day y Smethem, 2009). En las naciones menos desarrolladas o con economías de transición, el rechazo y la reticencia a invertir en el desarrollo, capacitación y en el salario docente agravaron estos problemas, pues no se brindó una preparación profesional para entender y luego actuar de acuerdo a los nuevos estándares.

Durante este período y en un contexto de estandarización, la escuela y el sistema de liderazgo constituían en gran medida una cuestión de gestión. Southworth (2005) puntualiza la diferencia existente entre la gestión y el liderazgo. La gestión tiene que ver con hacer algo, mientras que el liderazgo significa ir hacia algún lugar, hacia alguna dirección. La gestión incluye la planificación operativa, la ejecución y la entrega de los propósitos decididos por otros. El liderazgo es el proceso de motivar e influir en una comunidad para determinar y lograr en conjunto propósitos convincentes.

Nuestro equipo de investigación, en un estudio sobre los cambios a largo plazo en un período de más de treinta años en ocho escuelas secundarias de Estados Unidos y Canadá, encontró que en el período de estandarización de mediados de los años noventa los directivos escolares estaban tan ocupados respondiendo a los programas, las agendas externas y las presiones impuestas por las evaluaciones que ya no eran vistos por sus maestros como líderes con lealtad hacia sus escuelas, sino como gestores con lealtad hacia los mandatos de implementación del sistema o de promoción de sus propias carreras (Fink y Brayman, 2006; Hargreaves y Fink, 2006).

La concentración abrumadora en los contenidos básicos prioritarios y el abandono del desarrollo de un plan de estudios o una pedagogía que prepare a los alumnos con las capacidades y competencias esenciales para transformar nuestras economías y comunidades en sociedades creativas, competitivas y del conocimiento en el siglo XXI, ha sido uno de los mayores problemas de una gestión centrada en garantizar la estandarización y evaluación de los contenidos básicos.

Los límites de la estandarización

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2001) abogó en los inicios de este siglo por un cambio en la estrategia de las reformas educativas orientado hacia el desarrollo de estas nuevas competencias y capacidades. Mi libro *Teaching in the knowledge society* (Hargreaves, 2003) se basa en este argumento y expone el caso de las escuelas de la sociedad del conocimiento que se focalizan en habilidades como la creatividad, la innovación, la flexibilidad, la resolución de problemas y el trabajo en equipo como motor de iniciativas empresariales, así como de habilidades y disposiciones hacia la inclusión, el desarrollo emocional, la creación de comunidades y una conciencia cosmopolita como parte integral de una democracia social. Tony Wagner en su libro *The Global Achievement Gap* (2008) se hace eco de la promoción de las habilidades empresariales para el siglo XXI, aunque dedica menor atención a las virtudes democráticas que deberían acompañarlas. Una destacada comisión convocada por el Centro por la Educación y la Economía (New Commission on the Skills of the American Workforce, 2007),⁴ formada entre otros por supervisores, directores ejecutivos y dos ex ministras de Educación, también señala que la obsesión estadounidense con las pruebas y el tratamiento estandarizado de contenidos básicos de lengua y matemática estaría destruyendo la capacidad para ser económicamente creativos y competitivos.

En su libro *Under Pressure*, Carl Honore (2008) examina una serie de evidencias internacionales para analizar la efectividad de la hiperpresencia de los padres, el seguimiento excesivo de los niños más pequeños hacia la excelencia deportiva y el exceso de actividades pro-

gramadas, la sobreinversión y exceso de tecnologías, “las pruebas y los estándares de referencia. ¿Contribuye todo esto en una mayor felicidad, salud e inteligencia de los niños? ¿Los mejores resultados en las pruebas significan que los estándares académicos están mejorando?”. Como respuesta, Honore señala que: “en todo el mundo, los padres y educadores están llegando a la conclusión que la respuesta a todo lo anterior es no” (Honore, 2008:116). El juego libre y desestructurado está desapareciendo, la lectura por placer está en declinación y la creatividad que requiere tiempo, libertad, flexibilidad, exploración y conversación, está en rápido retroceso.

Gran Bretaña y Estados Unidos, las naciones con mayor preocupación por la evaluación, están en los últimos lugares o muy cerca de estos en la última clasificación de UNICEF (2007) dentro del listado de veintiún países sobre el bienestar de los niños. Una revisión extraordinaria y de gran influencia sobre la educación primaria en Gran Bretaña realizada en la Universidad de Cambridge (BBC, 2009) concluye que la dirección establecida por la reforma inglesa ha vaciado el *currículum* de la innovación, la creatividad y las necesidades más básicas de los niños de exploración y desarrollo, pues toda la energía de los maestros ha sido orientada a las evaluaciones gubernamentales. Hasta el gobierno británico en su propia revisión ha señalado algunas de estas mismas conclusiones (BBC, 2009).

En un contexto de colapso económico global, sólo los que se niegan a ver la realidad o que huyen de ella toman el camino siempre dudoso de la estandarización.⁵ Paradójicamente, el interés internacional en las reformas a gran escala ha mostrado que los países que han tenido mayor éxito educativo y económico son aquellos que promovieron mayor flexibilidad e innovación en la enseñanza y el aprendizaje, aquellos que invirtieron mayor confianza en docentes altamente calificados y que valorizaron un *currículum* amplio y “aireado”, sin intentar dirigir absolutamente todo desde arriba (McKinsey, 2007; Darling Hammond et al, 2009).

En Singapur, con altos niveles de desempeño, se remarca “enseñar menos, aprender más” y se deja un diez por ciento de “*espacios en blanco*” a los maestros para promover la iniciativa individual y creatividad en su enseñanza. En Finlandia, el líder mundial en los

resultados obtenidos en el Programa Internacional de Evaluación de los Estudiantes (PISA),⁶ se evitan por completo las pruebas nacionales estandarizadas. Asimismo han alcanzado altos niveles de rendimiento atrayendo maestros altamente calificados a través de condiciones de trabajo favorables, un alto grado de confianza profesional y la misión inspiradora de inclusión y creatividad (Hargreaves, Halasz y Pont, 2008). La provincia canadiense de Alberta, ubicada luego de Finlandia en las clasificaciones internacionales de PISA, en parte, ha asegurado su éxito a través de la asociación con el gremio docente con el objetivo de desarrollar una iniciativa de nueve años de innovación en la escuela que incluye el noventa por ciento de las escuelas de la provincia (The Alberta Initiative for School Improvements).⁷ Con los colegas Denis Shirley y Lori McEwen (2009), estoy evaluando precisamente cómo esta iniciativa asegura efectos asombrosos en el aprendizaje.

En estos contextos de alto rendimiento, el liderazgo se concibe de manera muy diferente a la gestión operativa. En Finlandia, por ejemplo, cuyo caso he analizado con un equipo de colegas de la OCDE en el año 2007, los directores de las escuelas fueron capaces de liderar comunidades de maestros altamente calificados con quienes desarrollaron su *curriculum* escolar en el marco de una guía nacional amplia. Luego del colapso económico de 1992 y con niveles de desempleo que alcanzaron prácticamente el 20%, los directores fueron capaces de trabajar en culturas de confianza, cooperación y responsabilidad concibiéndose a sí mismos como parte de una sociedad de expertos para lograr reconstruir su nación basada en una sociedad del conocimiento con principios de creatividad (Hargreaves, Halasz y Pont, 2007).

La tendencia hacia la estandarización parece estar en retirada inclusive en las naciones anglosajonas. En Gran Bretaña, muchos padres se oponen a que sus hijos sean los más examinados en el mundo. El gobierno de este país ha puesto fin a todos los exámenes estandarizados en las escuelas secundarias. Gales ha abolido las pruebas nacionales hasta los catorce años (Hargreaves y Shirley, 2009). Estamos al final de un período de quince años de fracaso de las reformas estandarizadas y a gran escala. El interrogante que se presenta es qué podría emerger a continuación y cuáles son las implicancias para el liderazgo educativo.

Una agenda hacia el futuro

Los últimos diez años han estado marcados en la mayoría de las naciones de la América Anglosajona por la puesta en juego y a gran escala de los exámenes en la enseñanza primaria y secundaria. Se buscaba manejar de manera detallada los esfuerzos dirigidos a una mejora y de este modo, cerrar todas las brechas que pudieran aparecer en este camino. Sin embargo, resulta cada vez más claro que estas prioridades no pueden conducir a un aprendizaje creativo e innovador propio de las sociedades del conocimiento. Y estas sociedades constituyen nuestra mejor apuesta para sacarnos del colapso de la actual economía mundial.

Entonces, ¿cuáles son las direcciones y desarrollos que la política educativa, la práctica y el liderazgo podrían tomar? Creo que hay por lo menos seis tendencias esenciales y tal vez ineludibles en el cambio educativo y en el liderazgo que podrían caracterizar muy bien los próximos diez años.

En primer lugar, el colapso de la economía mundial generará mayor atención en la adopción de aquellas estrategias educativas implementadas por las economías exitosas y competitivas en la economía del conocimiento, como las impulsadas en Finlandia. La estandarización seguirá en disminución y en su lugar, emergerá la innovación. En un primer momento, esto se presentará como un suplemento del menú existente de estandarización: actividades escolares a contraturno, refugios para la creatividad o los estudios interdisciplinarios en un ambiente estandarizado de otro modo. Eventualmente, los responsables de formular las políticas educativas tendrán que reconocer que la innovación y la creatividad requieren condiciones de enseñanza, aprendizaje y liderazgo más flexibles que aquellas características de la era de la gestión, de las pruebas estandarizadas y de las reformas obsesionadas en la obtención de datos. Una vez más tendremos que aprender cómo difundir las innovaciones a través de las redes, las relaciones y las interacciones y cómo hacerlo de manera más eficaz que en las décadas de los años sesenta y setenta.

En segundo lugar, al final de la era del materialismo y de las formas egoístas de capitalismo (James, 2008), haremos preguntas más profundas acerca de los objetivos de la educación y de cómo estamos

preparando a las próximas generaciones. Las preocupaciones técnicas con logros reducidos a los contenidos básicos examinados y las alusiones triviales al desarrollo de “escuelas de clase mundial”, darán lugar a objetivos que comprendan las formas de innovación y creatividad necesarias para el avance de las economías del conocimiento y las virtudes de la empatía y el servicio a la comunidad. Todos estos componentes son formas de capitalismo más “desinteresadas”.

En tercer lugar, seremos testigos de la declinación del aislamiento profesional. Los maestros sólo pueden aprender una vez que salen de sus salones de clase y se conectan con otros maestros. Éste es uno de los principios fundamentales de las comunidades profesionales. Del mismo modo, las escuelas pueden aprender realmente sólo cuando se conectan con otras escuelas –incluyendo aquellas escuelas que no están en su localidad inmediata–. Una sociedad del conocimiento requiere que las escuelas se puedan conectar con otras en su propio país o en el exterior, más allá de los controles burocráticos de sus propios lugares y aprender de ellas. Sin estos avances, las escuelas se volverán instituciones aisladas y anacrónicas, sin el equipamiento para preparar a sus estudiantes y a ellas mismas para un aprendizaje flexible y adaptado a los cambios que son vitales para las economías del siglo XXI. Por esta razón, las redes de escuelas “cara a cara” y virtuales extendidas entre y a través de los municipios podrían y deberían convertirse en una prioridad en la próxima década.

En cuarto lugar, la mayor incidencia en el rendimiento de los estudiantes es extra-escolar. Sin embargo, los responsables de formular políticas temen desafiar y cuestionar prácticas y responsabilidades de los padres “votantes” con sus hijos. Por ello, los políticos han concentrado en la escuela casi todos sus esfuerzos de mejoras. De este modo, se trata de mejorar aquello que en realidad es la variable de menor influencia en el rendimiento de los estudiantes. De todas formas, la finalización del materialismo está trayendo el espíritu y la responsabilidad comunitaria. Las naciones con mejores rendimientos como Finlandia, Singapur, los Países Bajos y Rusia mantienen estos logros mediante el apoyo a los niños en las familias, en las comunidades y en las escuelas. En Inglaterra, los desarrollos de las políticas

públicas que combinan el liderazgo de las unidades político-administrativas con la responsabilidad de otros servicios para los niños son un intento de avance en la misma dirección. En este sentido, también podría mencionarse a las escuelas con jornadas extendidas, con servicios completos y a las escuelas comunitarias. En la próxima década, aprenderemos y nos comprometeremos con la idea de que las escuelas más efectivas son aquellas que trabajan con sus comunidades y que influyen en las comunidades, que a su vez influyen en la escuela –las escuelas en las cuales los líderes educativos también son líderes efectivos en la comunidad–. Esto indicaría el fin del supuesto que carga exclusivamente sobre los hombros de los maestros y las escuelas toda la responsabilidad de las mejoras.

En quinto lugar, se retira de la enseñanza y de su conducción la generación del *Baby Boom*⁸ y será reemplazada por las demandantes y exigentes Generación X y Generación Y –también llamada la Generación del Milenio (Howe y Strauss, 2000)– que actualmente están entre los 20 y 30 años. Ésta es una generación que ya está introduciendo ideas y tecnologías más próximas a la cultura de los niños y jóvenes actuales. Cuando esta generación asuma el liderazgo, en gran medida hacia el final de esta década, los nuevos estilos de liderazgo –más directos y suaves, enérgicos sin ser agresivos, centrados en el trabajo en equipo y en tareas, sofisticados en tecnologías– provocarán los cambios necesarios para el siglo XXI tanto en las aulas como en las escuelas.

Finalmente, las condiciones de colapso económico mundial imponen un llamado a una mayor prudencia en la utilización de los presupuestos en educación. Está demostrado que en los contextos con financiamiento destinado a la enseñanza y el aprendizaje en peligro, no resulta prudente ni sostenible que se continúen financiando los sistemas estandarizados de evaluación de todos los estudiantes en todas las áreas curriculares y en varios momentos de la escolarización. De hecho, las corporaciones efectivas sólo evalúan muestras de sus productos para asegurar el control de calidad. En otras palabras, es un mal negocio y una pérdida de beneficios poner a prueba más de una muestra. También tendremos que enten-

der que este principio se aplica en los países con rendimientos más altos como Finlandia y Nueva Zelanda. La excusa de que a diferencia de los productos industriales los estudiantes tienen padres como una justificación para evaluar a todos ya está perdiendo su poder de legitimación con el rechazo de los padres a las pruebas estandarizadas en Gran Bretaña, con el abandono de éstas en Gales y la disminución de su alcance en Inglaterra. La evaluación estandarizada aplicada a la población escolar en su totalidad es una indulgencia financiera y política que ya no puede sostenerse y que los electores rechazan cada vez más. Es el momento de investigar, desarrollar e implementar estrategias de evaluación por muestreo que son igualmente serias, pero menos costosas.

La nueva era de cambio educativo necesita ser una era de reducción de los compromisos a diseños grandiosos y microgestiones estipuladas y detalladas de arriba hacia abajo para dar lugar a una era de inspiración e innovación en un mundo postmaterialista en el cual las personas estarán cada vez más preparadas para mirarse unas a otras, para construir una sociedad más esperanzada y creativa. Estas transformaciones se darán casi naturalmente cuando la Generación del Milenio ingrese a su rol de líder. Nuestra responsabilidad, en los próximos años, será reflexionar sobre los excesos de las políticas gestadas de arriba hacia abajo y preparar el terreno en un sistema y sociedad posmaterialista y postestandarizado para aquellos que seguirán.

El liderazgo sustentable

La gestión centrada en la implementación de políticas estandarizadas da paso, en la era postestandarización, a un liderazgo que permita construir comunidades profesionales innovadoras e inclusivas. Una tarea particularmente desafiante será la de “convertir” los líderes que ya habían sido nombrados y que aprendieron a sobrevivir en condiciones de competencia y gestión. Cómo transformar estos directivos de responsables aplicadores en líderes capaces de inspirar la innovación y creatividad será sin dudas una de las principales estrategias en la era del pos-materialismo y post-estandarización.

Una forma de abordar este desafío es a través de la idea de liderazgo sustentable que hemos desarrollado con Dean Fink (Hargreaves y Fink, 2006). El liderazgo sustentable se inspira en la definición de desarrollo sustentable presente en el Informe Brundtland de la Comisión de Ambiente y Desarrollo⁹ (1987): “La humanidad tiene la capacidad de lograr un desarrollo sustentable –satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de satisfacer las propias necesidades de las generaciones futuras–”. Básicamente, el liderazgo sustentable desarrolla y preserva lo que importa, se difunde y extiende de modo tal de crear conexiones positivas y de desarrollo entre las personas sin hacer daño a otros en el presente o en el futuro. De esta definición básica podemos obtener los siete principios del liderazgo sustentable:

Profundidad en el propósito de desarrollar un aprendizaje que sea creativo, desafiante y relevante, que no esté saturado de exámenes sobre datos y que incluya el tratamiento de temas como el desarrollo sustentable en el *curriculum*, la comunidad y la escuela.

Aliento, este propósito y su logro tiende a distribuir y compartir la responsabilidad sin esperar individuos excepcionales y heroicos.

Resistencia, a través del tiempo para que las mejoras continúen más allá de las reformas y de un gobierno en particular. Los planes de mejoras escolares deben prever la sucesión de modo tal que todos estén preparados para una eventual obsolescencia.

Justicia, en la atención del aprendizaje y logros de todos los estudiantes disminuyendo la brecha entre los que han tenido mayores y menores ventajas; en la promoción de la cooperación en lugar de la competencia entre escuelas y sus vecinos de manera tal que el más fuerte ayude al más débil.

Talento, en el uso de los recursos financieros y humanos en los tiempos que la gente los pueda manejar y de modo tal que se renueve su capacidad y no se agote.

Conservación, para conectar visiones futuras a las tradiciones en narrativas de compromiso y esperanza, como en el caso de Finlandia que conectó su herencia de gente creativa y laboriosa o su respeto por los pueblos originarios y el conocimiento local.

Diversidad, del curriculum, la pedagogía y las contribuciones grupales en la organización y redes donde las ideas se enriquezcan en lugar de ser simplemente copias o clonadas.

Conclusión

El cuarto cambio ha expuesto la falacia y falibilidad de los sistemas estandarizados, de los mercados no regulados y de la obsesión por el corto plazo. Nos encontramos en un punto de inflexión en la historia: las viejas formas ya no nos pueden servir más y algunas de ellas inclusive nos han traicionado. Estamos en un mundo financiera, política y culturalmente cada vez más interconectado. Los mercados sin restricción nos han dejado como sus rehenes. La estandarización socavó nuestra capacidad para entender y movernos en este mundo. Por ello, necesitamos más innovación y creatividad. Tendremos que acompañar y apoyar las mejoras en la calidad de los maestros a través de la inversión y los impuestos. El excesivo individualismo y egoísmo necesita dar paso a la responsabilidad y el compromiso compartido de la comunidad. Para ello necesitaremos más conexión e interdependencia con nuestros vecinos, en casa y en el extranjero, en lugar de la arrogante insistencia de funcionamiento individual. Es el momento de reconfigurar el mundo y de reinventarnos a nosotros mismos con él. El primer lugar para empezar es con el liderazgo: sólido e íntegro, exitoso en su influencia y en los resultados, sustentable en sus fundamentos éticos y en los efectos en otros en el entorno inmediato y mediato, ahora y en el futuro.

*Recibido el 18 de abril de 2009
Aceptado el 15 de mayo de 2009*

Resumen

El artículo propone una revisión crítica de las reformas educativas centradas en la estandarización. Para ello se analizan los supuestos, experiencias y resultados de implementación de estas reformas en diversos contextos nacionales. También se discuten los límites de estas reformas en un contexto histórico definido por la sociedad del conocimiento. De la gestión centrada en la implementación de políticas estandarizadas estaríamos pasando en la era postestandarización, a un liderazgo “sustentable” que permite construir comunidades profesionales innovadoras e inclusivas.

Palabras clave:

Política educativa. Reformas educativas. Liderazgo sustentable.

Abstract

The article looks at educational reforms centered on standardization. It analyzes the legacy of standardization in different national contexts as well as its drawbacks in a world characterized by the knowledge society. The article rise that in the age of post-standardization, management that attends to the delivery and implementation of standardized policies will give way to leadership that can build innovative and inclusive professional communities.

Key words:

Educational policy. Educational change. Sustainable Leadership.

Notas

¹ Nota de Traducción: *turmoil* no sólo implica un estado de confusión sino también de entusiasmo y agitación.

² N. de T.: Strauss y Howe proponen analizar la historia de Estados Unidos como una sucesión cíclica de generaciones. Para ellos, la historia moldea las generaciones y éstas moldean la historia. Cada ciclo de la historia tiene una duración de ochenta años y se compone de cuatro eras o cambios con una duración de veinte años cada uno.

³ N. de T.: el nombre de la reforma podría traducirse como “Ningún niño es dejado atrás”.

⁴ N. de T.: Nueva Comisión sobre las capacidades de la fuerza de trabajo de Estados Unidos.

⁵ N. de T.: el autor utiliza aquí la metáfora “*educational and economic ostriches and lemmings*” para describir a las personas que en términos educativos y económicos se comportan fanáticamente siguiendo lo que dicta el grupo sin mucha conciencia del desenlace desastroso de sus acciones.

⁶ N. de T.: las siglas en inglés PISA significan Program for International Student Assessment.

⁷ N. de T.: iniciativa por el mejoramiento escolar de Alberta.

⁸ N. de T.: esta generación comprende las personas nacidas entre 1943-1960.

⁹ Este informe de la ONU titulado “Nuestro futuro común”, también es denominado Informe Brundtland, apellido de la directora de la comisión que lo elaboró.

Bibliografía

- BBC (2009) **Primary education “too narrow”**. Retrieved on February 20, 2009, from http://www.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/7896751.stm
- BRUNTLAND, G. (ed.) (1987) **Our common future: The World Commission on Environment and Development**. Oxford University Press, Oxford.
- DAY, C. & SMETHEM, L. (2009) “*The effects of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism?*”, en **Journal of Educational Change**, 10(2-3), 141-157.
- DARLING-HAMMOND, L. et al. (2009) **State of the Profession: Study Measures Status of Professional Development**. National Staff Development Council. Spring 2009 Vol. 30 No. 2. Available at: <http://www.nsd.c.org/news/getDocument.cfm?articleID=1844>.
- FINK, D. y BRAYMAN, C. (2006) “*School Leadership Succession and the Challenges of Change*”, en **Educational Administration Quarterly**, 42: 62-89.
- FULLAN, M. (2000) “*The Return of Large Scale Reform*”, en **Journal of Educational Change**. 1: 5-28. Kluwer Academic Publishers. Netherlands.
- HARGREAVES, A. (2003) **Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity**. Teachers College Press, New York. [Edición castellana: Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva). Barcelona: Ediciones Octaedro, 2003].
- HARGREAVES, A. & FINK, D. (2006) **Sustainable Leadership**. Jossey Bass/Wiley, San Francisco. [Edición castellana: El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores. Madrid: Morata, 2008].
- HARGREAVES, A.; HALÁSZ, G. & PONT, B. (2008) “*The Finnish approach to system leadership*”, en: PONT, B.; NUSCHE, D. & HOPKINS, D. (Eds.) **Improving school leadership, Vol. 2: Case studies on system leadership**. OECD, 69-109, Paris.
- HARGREAVES, A & SHIRLEY, D. (2009) **The fourth way**. Corwin Press, Thousand Oaks, California.
- HONORE, C. (2008) **Under pressure**. HarperOne, New York.
- HOWE, N & STRAUSS, W. (2000) **Millennials rising: the next great generation**. Vintage, New York.
- JAMES, O (2008) **The selfish capitalism**. Random House, New York.
- McKINSEY & Company (2007) **How the world’s best-performing school systems come out on top**. Último acceso 25 de Noviembre, 2008. Accesible en: http://www.mckinsey.com/client-service/social-sector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- New Commission on the Skills of the American Workforce (2007) **Tough choices or tough times: The report of the new commission on the skills of the American workforce**. National Center on Education and the Economy, Washington, D.C..
- STRAUSS, W & HOWE, N. (1997) **The fourth turning**. Broadway, New York.
- SOUTHWORTH, G. & Du QUENSAY, H. (2005) “*School Leadership and System Leadership*”, en **The Educational Forum**, V. 69, No. 2. Winter 2005. Kappa Pi Delta Publication.
- UNICEF (2007). **Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries, Innocenti Report Card 7**. UNICEF Innocenti Research Centre, Florence.
- WAGNER, T. (2008) **The global achievement gap**. NY Basic Books, New York.

Las paradojas de la integración escolar

*François Dubet**

*Traducción por María Matilde Balduzzi***

Para comprender mejor la articulación del sistema escolar con el sistema social, es preciso distinguir analíticamente la exclusión social y la exclusión escolar. Hemos diferenciado cuatro modelos en función de la apertura de la estructura social y de la apertura escolar. Desde un punto de vista general, pasamos hoy de una escuela fundada sobre el elitismo democrático a una escuela fundada sobre la igualdad de oportunidades. Estos dos tipos de escuela son descriptos en el caso francés, para mostrar cómo los procesos de exclusión son progresivamente incorporados por la escuela que produce sus propios mecanismos de exclusión. Ésta introduce cambios fundamentales en la experiencia de los actores y en las representaciones de la escuela y de la justicia.

I. Escuela, sociedad y exclusión

Para reflexionar de un modo útil sobre los vínculos entre la exclusión social y la exclusión escolar, es indispensable distinguir claramente los dos órdenes de fenómenos y hacer como si fuesen formalmente independientes. Ésta es la única manera de escapar a las perogrulladas que afirman que los alumnos procedentes de grupos excluidos tienen menos oportunidades de tener éxito en sus estudios que los otros, perogrullada

* Dr. en Sociología. Profesor de la Université Victor Segalen Bordeaux 2. Director de estudios de la Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Chercheur au CADIS (Centre d'analyse et d'intervention sociologiques), París, Francia.

e-mail: francois.dubet@u-bordeaux2.fr

** Lic. en Psicología. Magíster en Educación – Psicología cognitiva. Docente del Departamento de Psicología e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

e-mail: mabal@fch.unicen.edu.ar

ya que estas oportunidades menores participan de su exclusión. Es también una manera de encuadrar los análisis que describen las dificultades escolares de los alumnos provenientes de los grupos más frágiles o de poner en evidencia las formas en que la escuela los trata.

Conviene entonces distinguir la naturaleza de la estructura social y la del sistema escolar.

1. Una estructura social es siempre desigual, pero puede ser más o menos fuertemente democrática. Algunas estructuras sociales son cerradas, no autorizan ni aspiran a una cierta movilidad social, groseramente son los sistemas de castas. Otras estructuras son más democráticas en el sentido de Tocqueville y, permaneciendo no igualitarias, afirman una igualdad de principio y engendran una cierta movilidad. Se calificará la primera de estructura cerrada, la segunda de estructura abierta, siempre reconociendo el carácter extremadamente sumario de esta distinción. La apertura y el cierre son el producto de una historia, de un tipo de desarrollo económico, de un modo de desarrollo urbano, de relaciones de fuerza sociales, de disyuntivas tecnológicas, de políticas sociales... Las políticas escolares no son sino uno de los elementos, entre otros, de la naturaleza y del funcionamiento de esta estructura.

2. Por su parte, un sistema escolar puede ser más o menos abierto o cerrado en términos de extensión de los estudios y de selectividad del sistema. Ciertos sistemas pueden optar por una selección precoz, otros, por una selección prolongada, algunos diversifican la oferta escolar, otros tratan de volverla homogénea... La distinción es relativamente fácil de establecer entre los sistemas que reciben a todos los alumnos de manera idéntica y los seleccionan en el curso de sus estudios, y aquellos que los distribuyen de entrada en escuelas diferentes, no obstante autorizar una cierta movilidad entre los sistemas. Allí también, se distinguirá los sistemas cerrados y los sistemas abiertos de manera de encuadrar los principios centrales del funcionamiento del sistema escolar.

El interés de esta distinción de principio es que permite separar intelectualmente las “responsabilidades”, las que vienen de la sociedad y las que proceden de la escuela en sí misma. Es posible además otorgar un contenido metodológico a esta distinción ponderando el valor añadido por la escuela a las desigualdades que ella recibe. Esta distinción es

también útil en la medida en que permite acotar el razonamiento en un cierto número de tipos ideales, de tipos estrictamente formales, a partir de los cuales es posible examinar los mecanismos concretos y las situaciones reales. Situados en la articulación del sistema escolar con el sistema social, los mecanismos de exclusión que nos interesan deben ser ubicados en un cuadro general, no solamente para evaluar el rol propio de la escuela, sino también para comprender más netamente la experiencia social de los actores, alumnos y docentes, en este mecanismo.

El cruce de estas dos dimensiones conduce al modelo siguiente:

| | Estructura social cerrada | Estructura social abierta |
|------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| Escuela cerrada | <i>Escuela de casta</i> | <i>Elitismo democrático</i> |
| Escuela abierta | <i>Integración desigual</i> | <i>Igualdad de oportunidades</i> |

1. La *escuela de casta* se caracteriza por el hecho de que cada categoría social dispone de una escuela específica. Las clases dominantes tienen sus escuelas, las clases medias y populares tienen también sus escuelas y, generalmente, los grupos más dominados son excluidos de la escuela o son destinados a una escolarización básica. En este caso, hay una congruencia entre estructura social y estructura escolar; una forma de reproducción adecuada en la cual la exclusión social es inmediatamente transformada en exclusión escolar mientras que los grupos dominantes se protegen de toda competencia escolar. Ésta ha sido la situación de la mayor parte de los países europeos hasta fines del siglo XIX, hasta el establecimiento de la escuela obligatoria. Se espera de la escuela que reproduzca una estructura social y que forme una elite escolar a partir de la elite social según el modelo de los colegios aristocráticos. Con excepción de las instituciones caritativas, la escuela no está involucrada en la exclusión en una sociedad de tipo aristocrático donde la exclusión puede ser tomada como un escándalo moral, pero no como un escándalo social, en una sociedad en la que el nacimiento dirige la totalidad del destino.

2. La escuela de la *integración desigual* fue la del encuentro de una oferta escolar ampliada y de una estructura todavía muy desigual y muy rígida. Este tipo de articulación del sistema escolar y del sistema social

fue construido en el momento en el que se constituyeron los Estados nacionales industriales, modernos y a veces democráticos. El proyecto es brindar una cultura nacional común al pueblo, sin afectar, en cambio, el orden social. Se trata de crear una conciencia nacional común y frecuentemente de instalar las ideas de progreso contra un antiguo régimen. En Europa como en América al comienzo del siglo, así como actualmente en numerosos países de África y de Asia, el Estado instaura una escuela obligatoria para el pueblo al lado de instituciones escolares reservadas a la elite. Se puede entonces hablar de apertura escolar con relación al modelo precedente, sin que ésta actúe directamente sobre la estructura social. Este momento de las políticas escolares es inducido por una gran confianza en la educación, por un deseo de educación moral y de modernización, y el problema de la exclusión aparece sobre todo en términos de marginalidad, de dificultad de integrar en la modernidad escolar a los grupos más marginales, más ligados a la tradición: los campesinos, las mujeres, los pobres que tienen necesidad de hacer trabajar a los niños... Ésta es la escuela de los docentes militantes de la nación y de la modernidad, pero no apunta fundamentalmente a abrir la estructura social, tanto es así que la enseñanza elemental para todos y la enseñanza de elite permanecen alejadas una de la otra. El tema de la integración nacional es mucho más fuerte que el de la igualdad de oportunidades y de la movilidad social. El sistema escolar inglés del comienzo del siglo, el de las naciones latino-americanas hasta los años cincuenta y el de los países emergentes de hoy participan ampliamente de este modelo.

3. Una vez que se pasa a una estructura social abierta, es decir una estructura no igualitaria en la cual se desea introducir una cierta movilidad, una ampliación y una renovación de las elites, muchos modelos son posibles. Uno de ellos es el del *elitismo democrático*. Consiste en mantener un sistema escolar relativamente cerrado en la medida en que se entreabre la puerta a los mejores alumnos del pueblo para que puedan reunirse a la elite. Se trata de desprender precozmente una elite de la escuela de masas a través de concursos, por un sistema de becas que distinguen muy precozmente a los mejores alumnos para permitirles acceder a las mejores instituciones. Es generalmente en la adolescencia cuando se opera la selección. La escuela republicana fran-

cesa, hasta los años 1960, o los sistemas soviético, coreano y japonés están organizados según este principio. La escolaridad elemental da a todos la misma cultura y los mejores alumnos irán a la universidad y a las grandes escuelas. La sociología clásica de la educación, la mayor parte del tiempo, razonó sobre este modelo.¹ Las desigualdades de acceso a la elite son explicadas en términos de desventajas socioculturales y la exclusión social no es sino una concentración extrema de estas dificultades y de estas falencias. En todos los casos, se considera que la exclusión escolar es una consecuencia directa de la exclusión social. Es debido a que la sociedad es desigual que la escuela es también no igualitaria, si el sistema del elitismo democrático no funciona plenamente, es porque las desigualdades sociales pervierten la competencia escolar. En esta representación, la escuela no es vista como responsable ni de las desigualdades, ni de la exclusión. Cuando se la toma como responsable, esto procede de su naturaleza como escuela de la “reproducción”, “escuela burguesa”, “escuela capitalista”...

4. El último modelo es el de la *igualdad de oportunidades* que asocia una estructura social abierta y un sistema escolar también abierto porque desarrolla políticas voluntarias de movilidad en una escuela común que promueve escolaridades extensas. Todos los alumnos entran en la misma competencia escolar y la selección se hace progresivamente en el transcurso de los estudios. No se trata solamente de desprender una elite de una base amplia, sino de dar a todos la mayor calificación posible. El principio de la igualdad de oportunidades es mantenido el mayor tiempo posible particularmente por una enseñanza secundaria y una enseñanza superior de masa. Este sistema apunta a reducir al máximo los efectos de la exclusión social en las trayectorias escolares a través de políticas voluntaristas y por una gran capacidad de proveer diplomas y calificaciones escolares. En este marco, la atención se desplaza sobre los mecanismos escolares en sí mismos y la sociología de la educación se desplaza progresivamente hacia el análisis de los mecanismos no igualitarios engendrados por la propia institución escolar.² Este contexto introduce un verdadero cambio de paradigma de la exclusión puesto que la paradoja de la escuela de la igualdad de oportunidades consiste en que sus ambiciones y su apertura hacen que

ella se convierta en sí misma en agente de exclusión. Es porque quiere integrar, que la escuela engendra por sí misma la exclusión o, cuanto menos, juega un rol específico.

Es sobre esta paradoja, más precisamente sobre el paso del elitismo democrático a la igualdad de oportunidades que queríamos insistir a partir del caso francés, aquel que conocemos mejor, pero va de suyo que este análisis actualiza mecanismos que tienen un alcance más general.

II. Entre la integración limitada y el elitismo democrático: el modelo republicano

1. La escuela de la nación. La fuerza de la escuela fundada por la tercera República cumplía ampliamente su rol en la construcción de una identidad nacional, moderna y democrática, los tres adjetivos con el mismo peso. Más allá de los *clichés*, la escuela primaria era percibida como el crisol común en el cual debía de forjarse una identidad nacional republicana (Nicolet, 1982). Las adquisiciones elementales eran consideradas como la llave de la integración de una nación por el aprendizaje de una lengua común y de un relato de la epopeya de la construcción de Francia, a través de la enseñanza de la historia y de la geografía. La moral también era claramente concebida como la difusión de principios comunes a todos, independientemente de la diversidad de orígenes y condiciones sociales. La unidad de este sistema, de su currícula, de su pedagogía y de sus ejercicios, podía aparecer como su virtud esencial en la medida en que era el reflejo mismo de la unidad de Francia. En este dominio, Francia era un caso bastante excepcional y esta historia explica sin duda la inclinación a la homogeneidad de la oferta escolar, menos por razones de igualdad social que por razones de unidad nacional.

Reservada a una elite burguesa y a los alumnos particularmente “dotados”, la escuela media^a apuntaba a difundir una “gran cultura”, la de los grandes clásicos y de la Razón (Isambert-Jamati, 1970). Así, el sistema escolar podía concebirse como nacional y universal, como fundante de la ciudadanía en la nación y por el reino de la Razón.

2. El elitismo republicano. La escuela republicana permaneció por mucho tiempo malthusiana en la medida en que los diplomas distribuidos eran relativamente poco numerosos. El Certificado de Estudios Primarios estaba lejos de ser adquirido por todos los franceses. En cuanto al bachillerato, permanecía como el privilegio de una minoría. De una manera general el número de diplomas no excedía el de las calificaciones ofrecidas en una sociedad donde la abrumadora mayoría de los individuos, obreros, campesinos y mujeres, ocupaban posiciones sociales independientemente de sus calificaciones escolares. Así, en el modelo del elitismo republicano, la escuela no tenía sino una influencia limitada sobre la distribución de las posiciones sociales, en todo caso, mucho más limitada que la que hoy conocemos. Si esta escuela podía hacer “subir” a ciertos individuos, apenas si incidía en el destino de la mayor parte de los franceses, con excepción del mundo de los empleados, de los funcionarios y de los profesionales. A partir de este período, el rol de la escuela en la distribución de las calificaciones y de las modalidades de acceso a los empleos se acrecentó considerablemente.

Falta decir que este sistema, fuertemente segregativo, ha sido identificado a una forma de justicia, y esto por razones que no se vinculan todas a la influencia de la ideología laica y republicana. En la medida en que el reclutamiento mismo de los alumnos en cada uno de los grandes centros estaba fijado por su nacimiento, es muy evidente que era la sociedad, mucho más que la escuela, la que era percibida como la causa de las injusticias. Los hijos de obreros interrumpían sus estudios a los catorce años, no tanto porque eran “mediocres” sino por el peso de las desigualdades sociales. Asimismo, los niños de la burguesía devenían bachilleres menos por sus talentos que por su nacimiento. Si la escuela podía aparecer como justa, es también porque ella no afectaba los destinos sociales sino de manera positiva; permitía a los mejores niños del pueblo educarse, no era responsable del destino de la mayor parte de los otros. Desde los *Compagnons de l'Université Nouvelle* al *Plan Langevin-Wallon*, se estableció la convicción según la cual el refuerzo de una oferta escolar homogénea, la escuela única, debía necesariamente engendrar igualdad.

Los trabajos de A. Prost nos mostraron que la primera ola de masificación, la de los años sesenta, dio cuerpo a esta idea (Prost, 1986). La producción de diplomas y la de puestos calificados crecieron de manera paralela, la masificación fue también una democratización relativa. Pero en el período mismo en que era posible creer en los beneficios de una oferta escolar homogénea, los sociólogos, por vías diferentes, mostraron los límites de esta creencia. Bourdieu y Passeron pusieron en evidencia las connivencias culturales de la escuela republicana y de las clases superiores; Boudon insistió sobre el rol del costo de los estudios en las inversiones escolares y sobre los deslizamientos de escala entre la jerarquía de los diplomas y la de las calificaciones sociales (Bourdieu y Passeron, 1973; Boudon, 1973). Sin embargo, en los dos análisis, la “responsabilidad” esencial de las desigualdades es atribuida a la “sociedad”. Es porque los recursos de los individuos son desigualmente distribuidos que la escuela “reproduce” estas desigualdades. La escuela no tiene un rol propio, estrictamente hablando, y la homogeneidad o la diversidad de la oferta escolar no puede estar en el centro de la cuestión de la justicia. Antes de proseguir, recordemos en qué medida se mantienen sólidos hoy estos análisis: la fuente mayor de las desigualdades no está en la escuela.

3. Universalismo y exclusión. El modelo republicano no otorgaba sino un mínimo lugar a la infancia y a la adolescencia propiamente dichas. El niño era considerado ante todo como un alumno. La separación de sexos es el indicador más neto de esta concepción de la educación que reposa sobre una distancia entre la escuela y la sociedad. Las disciplinas escolares no dejaban mucho lugar a una vida infantil y juvenil confinada a algunas actividades periescolares. La forma escolar permanecía centrada solamente sobre los aprendizajes escolares, la conquista de una autonomía subjetiva y de una ciudadanía que no pasaba por el rodeo de una “psicología” de la infancia y de la juventud, sino por la identificación del saber de la razón difundido por la escuela liberadora (Vincent, 1980). Accediendo a la gran cultura y a los razonamientos más abstractos, el alumno se convierte en un individuo autónomo capaz de formar su propio juicio a pesar de los particularismos culturales y sociales. Éste es el sentido de la creencia en la educación.

Si importa subrayar la fuerza de este modelo, es preciso también recordar las condiciones particulares y el “precio”. Se desarrolla en una nación moderna en proceso de realizarse contra una escuela religiosa con principios muy sólidos, y en una sociedad donde los diplomas no son útiles para acceder a la mayoría de los empleos. Este modelo reposa también sobre una influencia abrumadora de los mecanismos de segregación social en el acceso a tal o cual formación. La escuela del pueblo, la de las clases medias y la de la burguesía se desarrollan de manera separada dejando circular apenas una delgada red de becas de una a otra. Para decirlo de otro modo, no es directamente la escuela quien tiene la carga de los grandes mecanismos de distribución social. Ya sea que se trate de la unidad de la nación, de la objetividad de la selección o del universalismo de la razón, todo contribuye a hacer de la homogeneidad de la oferta escolar un principio y un ideal.

En este modelo la exclusión es un problema social, pero no un problema escolar y, al mismo tiempo que la escuela ratifica los fenómenos de exclusión, no se percibe como responsable. Trata la exclusión como un problema social exterior a ella misma. Se percibe como progresista en un mundo capitalista injusto y la única solución posible es la extensión de la oferta escolar que tienda hacia el modelo de la igualdad de oportunidades.

III. La escuela de la igualdad de oportunidades.

1. La declinación de la “función” de integración cultural. La escuela elemental sigue siendo la de la nación y es la que ha sido menos desestabilizada. Con el transcurso de los años integró más fuertemente el problema de la infancia, sin perder por ello el hilo de su historia. Pero en esta evolución, la función de integración cultural nacional se ha debilitado notablemente porque la escuela ya no lucha por imponer un modelo nacional y político que parezca ir hacia ese objetivo. En este sentido, el rol del maestro se “desacraliza” para profesionalizarse más netamente. Sus performances pedagógicas cuentan tanto como su identificación con los valores de la institución.

Es en la enseñanza secundaria donde la transformación de la integración cultural es más sensible con la declinación de las humanidades, con la emergencia de saberes que introducen una complejidad nueva, con la necesidad de vincular la formación y el empleo.

La función de integración cultural parece también menos firme en la medida en que la escuela no tiene más, con la Iglesia, el monopolio de la transmisión cultural. Sufre la competencia de los medios y de la instalación de una cultura juvenil. Entre el ámbito privado de la familia y el de la escuela, se han formado espacios de socialización dominados por los medios y el consumo. Frecuentemente, desde este punto de vista, los docentes se sienten en posición de debilidad. Las culturas particulares adquieren una legitimidad nueva y el modelo nacional no puede ya imponerse con la misma buena fe conquistadora. La definición de la laicidad es profundamente afectada, como lo muestran los debates sobre el “foulard” islámico.

Por supuesto, la escuela sigue siendo un crisol. Pero ha cambiado de naturaleza en la medida en que los alumnos están sometidos a muchas otras estimulaciones culturales además de las de la escuela. La cultura de masa juvenil juega un rol tan importante en la difusión de modelos culturales como la escuela en sí misma. El problema de la apertura de la escuela sobre la “vida”, que apenas si se planteaba, se vuelve esencial, ya sea que la “vida” sea definida como la economía, como el tiempo de la juventud o aun, como la diversidad de las culturas. Sin hacer catastrofismo, es necesario observar que la antigua función de integración nacional ya no alcanza para fundar la legitimidad de la escuela.

2. El reinado de la utilidad escolar. Mientras que el modelo republicano estaba dirigido por la función de integración cultural, la escuela está hoy dominada por su función de distribución. Este cambio fundamental está vinculado a la masificación y a la multiplicación de los diplomas. La salida del malthusianismo escolar ubicó el problema de la utilidad de los diplomas y de su “inflación” en el centro de la escena. Los diplomas se han vuelto, a la vez, más necesarios que antes, ya que ellos fijan el nivel de acceso a la mayor parte de los empleos, y menos necesarios también puesto que algunos no dan ninguna seguridad de empleo. Pero en este caso, es la utilidad social del

diploma lo que prima ya que la escuela distribuye sus recursos y sus falencias.

Así, al mismo tiempo que la escuela desempeña un rol creciente en la integración social de los individuos, interviene en su exclusión ya que el fracaso escolar puede ser sinónimo de fracaso social. La relación “gratuita” con la “gran cultura” declina en la medida en que cada uno sabe que se juega su destino social en cada una de sus performances escolares. Es en el “mercado” escolar en donde se fija hoy la más esencial de las funciones de integración y la imagen de la escuela es trastocada, ya que cuanto más se refuerza la función de integración social, más puede atribuírsele una función de exclusión. Desde este punto de vista, la escuela es menos el crisol de una cultura común que el aparato encargado de distribuir las competencias y que convoca a un uso estratégico, un conocimiento de sus mecanismos implícitos a fin de tener éxito en ella. El “capital cultural” ya no es suficiente para fundamentar el éxito, debe ser apuntalado por competencias tácticas (Ballion, 1982). Conviene saber elegir el buen establecimiento, el buen centro educativo, el tiempo libre útil, conviene que los padres se conviertan en expertos de la educación.

3. Las paradojas de la escuela de la igualdad de oportunidades. Frecuentemente estamos tentados a percibir las mutaciones de la escuela en términos de crisis, cuando nos hace falta sostener un juicio mucho más matizado. En gran medida, la escuela ha reforzado sus funciones de integración interviniendo en dominios en los que estaba poco presente. Distribuye más calificaciones a niveles más elevados y su función de integración cultural y nacional cedió el paso frente a su función de integración social. Asimismo, se espera mucho más de la escuela en términos educativos, las disciplinas comunes ya no bastan y la escuela es mucho más cuidadosa de la personalidad de cada uno. Pero esta influencia creciente de la escuela y sus logros hacen también a su debilidad. De manera general, las expectativas en relación a la escuela son reforzadas; más influyente, es también más criticada. Puede ser acusada de los fracasos educativos y del desempleo así como del mantenimiento de desigualdades que no pueden más seguir siendo atribuidas directamente a la división social del antiguo régimen. La escuela debe gerenciar conjuntamente públicos diversos con expecta-

tivas diversas y frecuentemente contradictorias, la relación pedagógica se encuentra de este modo, sensiblemente desregulada.

La mayoría de los trabajos de sociología de la educación ha puesto en evidencia tres grandes rasgos de la segunda ola de masificación estimulada a mediados de los años ochenta. El primero de ellos es la mejora de las performances generales del sistema más allá de las imágenes catastróficas que aparecen frecuentemente en la primera plana de los medios (Thélot, 1993). Se nota también una sensible democratización “absoluta” en la medida en que las clases populares se han beneficiado de la masificación (Langouët, 1994). Pero esta tendencia no es contradictoria con un mantenimiento, incluso un crecimiento de las desigualdades, cuando las observaciones se dirigen al nivel de los centros educativos y de las instituciones. Dicho de otro modo, la masificación ha reforzado la participación, no ha aumentado sensiblemente la igualdad. Todos los trabajos ponen en evidencia las disparidades y la brecha entre las diversas categorías sociales, entre los diversos segmentos del sistema. Finalmente, estos mismos trabajos muestran que la escuela no es un simple “reflejo” de la sociedad, desde el colegio no registra pasivamente las desigualdades sociales, las incrementa y las acentúa la mayor parte del tiempo (Duru-Bellat y Mingat, 1985). Existen “efectos” institucionales, “efectos” docentes que se conjugan con las capacidades culturales y las estrategias de las familias. A pesar de su homogeneidad formal, la escuela es en realidad diversificada y funciona “como” un mercado. ¿Es necesario entonces contraer la homogeneidad de la oferta, o es preciso introducir mecanismos compensadores?

IV. Integración escolar y exclusión

1. Las tensiones de la experiencia escolar. Los mecanismos de la integración escolar se realizan menos a través de los procesos de aprendizaje de rol que dentro de la capacidad de los individuos de construir experiencias. No es solamente por un efecto de moda que nosotros hablamos tanto hoy, del “oficio” del alumno. En efecto, disociadas, las diversas dimensiones de la integración deben ser

definidas y combinadas por los actores en sí mismos. Para utilizar un término general, la “motivación” de los alumnos deviene un problema esencial ya que es preciso que los alumnos perciban a la vez el interés cultural y la utilidad social de sus estudios, manteniendo a la vez una vida juvenil fuertemente valorizada. Las tensiones objetivas del sistema se transforman en tensiones subjetivas de la experiencia individual. El problema es exactamente de la misma naturaleza para los docentes que no pueden ya contar con un fuerte ajuste previo de las expectativas y que deben comprometer más y más netamente su personalidad en las relaciones pedagógicas a fin de conquistar un público que ya no les pertenece. Es esto lo que explica que el oficio docente sea tan frecuentemente percibido como agotador, que el miedo a la violencia sea tan sensible, que el pesimismo de los profesores vaya mucho más allá de lo que sugiere el análisis objetivo de las performances del sistema.

Es preciso notar que esta transformación del modo de socialización no concierne solamente a la escuela y que encontraremos fácilmente figuras vecinas en otros dominios como la familia o la empresa que no pueden ya ser percibidas como instituciones en el sentido clásico del término. De hecho, la escuela está en el encuentro de dos figuras del individualismo, la de los intereses sociales situados sobre un “mercado”, y el del individualismo ético en el cual cada uno reivindica el derecho de ser el maestro de su propia vida y de su propia subjetividad. En la escuela, cada uno debe ser simultáneamente “gerente” y “terapeuta” (Bellah, 1985).

2. ¿Qué desigualdades? La masificación escolar no estuvo asociada a una reducción sensible de las desigualdades escolares porque, extendiendo su influencia, el sistema se ha diversificado y jerarquizado. Las desigualdades fundamentales oponen tanto a los diplomados en los diversos bachilleratos como a los bachilleres frente a los no bachilleres. Las capacidades sociales de los individuos de orientarse en un sistema escolar complejo se convierte en un factor importante de diferenciación de carreras. Como bien lo han mostrado los trabajos del IREDU, las desigualdades sociales no cesan de incrementarse, en el curso mismo de la escolaridad, según un proceso de crecimien-

to “geométrico” multiplicando los efectos agregados de las “pequeñas diferencias”. En los hechos, más allá de la homogeneidad de las reglas administrativas, de los programas y de las obligaciones escolares, las instituciones y los centros educativos no terminan de acrecentar las diferencias. Todos los liceos y todos los colegios no alcanzan y más allá de las declaraciones de principios, los actores involucrados, familias, alumnos, docentes, directores de los establecimientos, contribuyen a esta diversificación del sistema. Incluso en el caso de colegios donde no existen ni filiales, ni selección intensa, se forman establecimientos de naturaleza diferente (Roux-Salembien, 1993).

Pero las desigualdades de performance no son las únicas sobre las que se debe reflexionar. El sistema escolar no distribuye solamente competencias, jerarquiza también su influencia integradora. El análisis de la manera en que los actores construyen sus experiencias escolares muestra que la integración es tanto más fuerte cuando nos acercamos a la “cima” del sistema, mientras que se debilita considerablemente, desde el colegio, a su periferia. Para decirlo de manera sin duda muy caricaturesca, mientras que ciertos alumnos son socializados en la escuela, otros se socializan sobre todo *al costado* de la escuela, en tanto que otros más se socializan contra la escuela. En este último caso, la violencia observada en ciertas instituciones no procede solamente de la violencia social sino también de un rechazo de las categorías escolares en sí mismas que conducen a los alumnos a percibirse como los responsables de sus fracasos. La enseñanza superior ofrece una imagen particularmente definida de esta jerarquía de las capacidades integradoras de la escuela. En un polo están todas las formaciones que se basan en una selección previa, grandes Escuelas, IUT^b, y que están en estado de socializar a los alumnos en los cuadros que ellas definen. En el otro extremo, están los DEUG^c de masas, ellos también selectivos, pero en los cuales los estudiantes aparecen como usuarios distantes de la Universidad, esta débil integración es además una de las causas del fracaso.

Las diversas dimensiones de la integración están muy desigualmente distribuidas según los diferentes públicos escolares desde el momento en que la función de integración se vuelve esencial. Se puede asimismo imaginar que la mayor distancia profundizada entre la integración cultural y la integración social entraña en ciertos casos un re-

chazo de la escuela en sí misma, percibida como un aparato de exclusión más bien que de reproducción.

3. Violencia y exclusión. El desarrollo de las violencias escolares caracteriza, desde hace algunos años a la escuela francesa. No conviene explicarlas simplemente como la consecuencia de la exclusión social, sino también como un efecto del proceso paradójico de la integración y de la exclusión escolares en sí mismas.

Existen en principio ciertas violencias en las que la escuela no es la fuente, sino el lugar de expresión. Con la masificación, la escuela acoge jóvenes que hasta hace algunos años abandonaba al umbral de la adolescencia. Frecuentemente los profesores dicen que los alumnos se han vuelto más duros y más violentos. Olvidan que la mayor parte del tiempo ya no son los mismos alumnos que antes, que los hermanos mayores o los padres de estos alumnos habían abandonado la escuela a los catorce o quince años. Las escuelas técnicas^d recibían a la futura aristocracia obrera, los otros continuaban su aprendizaje o en la vida activa. Los liceos y los colegios reciben hoy a los hijos de inmigrantes durante largos años, en tanto que estas generaciones fueron débilmente escolarizadas hasta el comienzo de los años setenta. Para decirlo más claramente, los colegios, los liceos ya no eliminan a los alumnos que tienen mayores *chances* de pertenecer a las categorías sociales en las que la violencia juvenil es más familiar.

La segunda transformación del sistema de enseñanza secundaria es su adhesión a la cultura juvenil de las clases medias y el abandono de un sistema disciplinario de separación definido entre el mundo escolar y el mundo “civil”. Más separación de sexos, más uniformes escolares, más supervisores generales “adjuntos”, más “celadores”... Antes de continuar en este camino afirmemos rápidamente que esta evolución es ampliamente un logro puesto que la gran mayoría de las instituciones secundarias no tienen sistema disciplinario rígido y no afrontan problemas de disciplina y de violencia. Pero eso supone que los alumnos acepten estas normas “cool” de rechazo de la violencia, que ellos elijan, en caso de conflictos, retractarse antes que confrontar, y que ellos se sientan más bien ganadores a lo largo de sus estu-

dios. En síntesis, vale más que sean alumnos medios pertenecientes a las clases medias.

Pero cuando el nuevo público encuentra este sistema escolar, se encuentra en una situación de desregulación de la violencia ya que el sistema escolar no está suficientemente integrado para ofrecer un espacio tolerado a la violencia juvenil “normal” según las categorías sociales de los recién llegados. Se vuelve entonces intolerable, especialmente para los profesores surgidos en general de las clases medias que no soportan, no sin algunas buenas razones, la violencia.

Sin embargo, esta violencia es en lo esencial una violencia entre alumnos. Mucho más escandalosa aparece la que se dirige a los adultos: injurias, agresiones, destrucción de los automóviles y de los espacios... Varios cientos de querellas han sido presentadas este año por los profesores contra sus alumnos. Parece que este tipo de violencia se aproxima más al motín y a la rabia (Dubet, 1987). Si esto fuera cierto, no es hacia un aumento de control y de disciplina que habría que orientarse, a diferencia de la primera forma de la violencia, sino hacia un tratamiento más “político” del problema. En efecto, lo que se cuestiona aquí, es un tipo de relaciones sociales y de construcción del fracaso ante el cual los alumnos pueden “elegir” responder de esta manera. Así como la primera forma de violencia puede mostrar un problema de regulación y de control escolar, y parece ser la propia de los alumnos más jóvenes y de los colegios, la segunda puede no ser estrictamente escolar; la escuela está simplemente en primera fila.

* * *

De la escuela de casta a la escuela de la igualdad de oportunidades, el sistema escolar ha cambiado de naturaleza y su manera de tratar la exclusión ha pasado de una exterioridad a una incorporación. Las diversas exclusiones sociales ya no son datos externos que afectan a la escuela, sino que son poco a poco reflejadas y “producidas” por la misma escuela. De manera dramática, entre más interioriza la escuela los problemas sociales, más participa en su construcción. En ese sentido, la escuela está ubicada en el centro de la contradicción de las sociedades liberales contemporáneas. Por una parte, tiende a asumir plena-

mente el postulado moderno de la igualdad fundamental de todos los individuos y muy frecuentemente, las políticas escolares se esfuerzan por asumir plenamente este postulado. Por otra parte, las sociedades liberales son también sociedades de mérito, sociedades que afirman las virtudes de la competencia justa y de las desigualdades legítimas en función del mérito de los individuos. Dicho de otro modo, la escuela trata de igual manera a los alumnos que ella jerarquiza. Es esta misma contradicción la que engendra la exclusión escolar. Evidentemente ésta no carece de vínculos con la exclusión social, pero no impide que ponga en la escuela problemas de justicia inéditos ya que sus mecanismos de exclusión proceden de su vocación de integrar.

Recibido el 06 de enero de 2009

Aceptado el 20 de febrero de 2009

Resumen

La integración y la exclusión escolar son definidas por su articulación con una estructura social y un sistema escolar. Este artículo distingue cuatro modelos de articulación. En Francia, pasamos de un sistema elitista a una escuela basada en la igualdad de oportunidades. En este último modelo los mecanismos de exclusión escolar son producidos por la propia escuela puesto que excluye a los alumnos en función de sus resultados escolares. Así pues, la apertura de la escuela a todos genera nuevas contradicciones e injusticias que pueden explicar el desarrollo de violencias escolares. Paradójicamente, la escuela parece cada vez más abierta y cada vez menos justa.

Palabras claves: Educación. Exclusión. Desigualdades. Justicia.

Abstract

In school, integration or exclusion result from the connexion of a social structure and a school system. This article distinguishes four models. In France, the school system, which was elitist in the past, is now based on equal opportunities. In this case, the exclusion mechanisms are produced by the school itself as pupils are excluded from it according to their school performances. So, the fact that the school system is open to all generates new contradictions and injustices that may explain school violence. Paradoxically, school seems, at the same time, more and more open and less and less just.

Key words: Education. Exclusion. Inequalities. Justice.

Notas

- ¹. Los clásicos, Bernstein, Boudon, Bourdieu, Coleman, Jencks.
- ². Sobre la evolución de la sociología de la educación cf M. Duru-Bellat, A. Van Zanten (1999).

Notas del traductor

- ^a. En el original, “lycée”.
- ^b. Institut Universitaire de Technologie.
- ^c. Diplôme d'Études Universitaires Générales.
- ^d. En el original, “lycées professionnels”.

Bibliografía

- BALLION, R. (1982) **Les consommateurs d'école**. Stock, Paris.
- BELLAH, R. et al. (1985) **The Habits of de Heart**. University of California Press, Berkeley.
- BOUDON, R. (1973) **L'inégalité des chances dans les sociétés industrielles**. A. Colin, Paris.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1973) **La reproduction, Les fonctions du système d'enseignement**. Ed. De Minuit, Paris.
- DUBET, F. (1987) **La galère**. Fayard, Paris.
- DURU-BELLAT, M. y MINGAT, A. (1985) “*Del'orientation en fin de 5eme au fonctionnement du collège*”, en **Cahiers de l'IREDU**, 45.
- DURU-BELLAT, M. y Van ZANTEN, A. (1999) **Sociologie de l'éducation**. A. Colin, Paris.
- ISAMBERT-JAMATI, V. (1970) **Crises de la société, crises de l'enseignement**. PUF, Paris.
- LANGOUËT, G. (1994) **La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui**. ESF, Paris.
- NICOLET, C. (1982) **L'idée républicaine en France**. Gallimard, Paris.
- PROST, A. (1986) **L'enseignement s'est-il démocratisé?** PUF, Paris.
- ROUX-SALEMBIEN, E. (1993) “*Disparités entre collèges publics dans l'académie de Bordeaux: contribution académie à l'essai de définition d'une typologie*”, en **Education et formation**, 35.
- THÉLOT, C. (1993) **L'évolution du système éducatif**. Nathan, Paris.
- VINCENT, G. (1980) **L'école primaire française**. PUL, Paris.

ARTÍCULOS

Metáforas y analogías en el pensamiento sobre grupos

*María Matilde Balduzzi**

El pensamiento científico se relaciona, habitualmente, con procesos cognitivos como el análisis, la deducción, la inferencia y la comprobación por medios racionales o empíricos. Sin embargo, y aunque sea tal vez menos evidente, todo “descubrimiento científico” es producto de un proceso que implica también creatividad.

Creatividad y ciencia son conceptos en cuyos vínculos la Filosofía parecía haberse desinteresado. En las últimas décadas, sin embargo, la comprensión del proceso creativo en la producción de conocimiento científico ha resurgido en el interés de los filósofos, en la medida en que el denominado “contexto de descubrimiento” –que por influencia del positivismo y el empirismo lógico, había sido relegado a la “psicología del conocimiento”– volvió a instalarse como un problema legítimo para la Filosofía de la ciencia. El pensamiento creativo del científico ya no es de la exclusiva incumbencia de la “psicología empírica”, como proponía Popper, sino que puede ser analizado en términos de las relaciones entre el científico y el contexto de producción de un campo disciplinar. Evidentemente, esto no significa retornar a la idea romántica de la inspiración súbita y misteriosa, sino centrar la atención en la forma en que se desarrollan “procedimientos colectivos racionales para reconocer y resolver problemas” (Schuster, 2005:64). En este sentido, se considera que la madurez interna de una disciplina consti-

* Lic. en Psicología. Magíster en Educación – Psicología cognitiva. Docente del Departamento de Psicología e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.
e-mail: mabal@fch.unicen.edu.ar

tuye el marco en el que surgen ideas creativas. Estas ideas, inicialmente, suelen presentarse bajo la forma de analogías y metáforas.

Frecuentes en el uso cotidiano y en el lenguaje literario, las analogías y metáforas se presentan como un recurso habitual del pensamiento científico, aun en disciplinas que han alcanzado un alto grado de sistematicidad y precisión. En el pensamiento sobre grupos puede hallarse asimismo, una amplia variedad de analogías y metáforas. Surgidas en diferentes épocas y contextos culturales, han “abierto visibilidad” sobre fenómenos y procesos que, hasta entonces, resultaban impensables. Su surgimiento y aceptación estuvieron vinculados a la coherencia que guardaron con modos de pensamiento y construcción de la realidad aceptables en ese momento histórico y en ese contexto. Esas analogías y metáforas permitieron el desarrollo de concepciones y estrategias de intervención que encontraron aceptación más allá del ámbito estrictamente académico. Me propongo, en este artículo, analizar las analogías y metáforas de uso más frecuente en las concepciones sobre grupos, así como las de más reciente aparición, procurando iniciar una reflexión sobre las implicancias epistemológicas de su elección.¹

Las metáforas y analogías en el pensamiento científico

La distinción entre metáforas y analogías es sutil pero relevante. Para algunos autores, la diferencia es mínima, entendiendo la metáfora como una comparación abreviada. Para otros, en cambio, una metáfora no consiste en una comparación en el sentido de “así como”, sino en una identificación, o, más precisamente, en una sustitución de significantes (Lacan, 1981). Derivada de la palabra latina “*metaphora*”, que significa “traslación”, el término es definido por el Diccionario de la Real Academia Española como “tropo que consiste en trasladar el sentido recto de las voces en otro figurado, en virtud de una comparación tácita”. Puede decirse, entonces, que la comparación caracteriza a ambos conceptos pero el carácter de “tácito” o implícito particulariza la distinción. En este sentido, la metáfora aparece como un fenómeno de predicación –y no de sustitución– que surge del conflicto entre las posibles interpretaciones de un enunciado. Ella pone en relación campos aparente-

mente incompatibles, produciéndose “una innovación semántica que no tiene estatuto en el lenguaje establecido” (Ricoeur, citado por Lóizaga, 1996:312). El resultado es una apertura del campo del conocimiento. La metáfora tendría así, una mayor potencialidad heurística.

La actitud de los epistemólogos y de los propios científicos ante el recurso a analogías y metáforas en la producción de conocimiento, oscila entre su aceptación como una opción válida y fecunda, hasta su rechazo o relegamiento a una etapa preliminar a la formulación estrictamente científica. El siguiente fragmento expresa claramente la primera alternativa:

“El físico que busca reunir y clasificar en una teoría abstracta las leyes de una determinada categoría de fenómenos, muy frecuentemente se deja guiar por la analogía que vislumbra entre estos fenómenos y los fenómenos de otra categoría; si estos últimos se encuentran ya ordenados y organizados en una teoría satisfactoria, el físico tratará de agrupar a los primeros en un sistema del mismo tipo y de la misma forma” (Duhem, citado por Nagel, 1974:274).

La aceptación del procedimiento analógico se basa, entonces, en la consideración de esa potencialidad: en virtud de la comparación, una teoría en vías de formulación se beneficia con el progreso de otra, ya consolidada. El recurso a la analogía representa así, no sólo una suerte de economía intelectual sino, además, un procedimiento de invención no discutido. El empleo de metáforas se justifica con una argumentación similar: “Las metáforas funcionan como puentes entre disciplinas, extendiendo los significados de un contexto establecido para proporcionar claridad en otro” (Schuster, *op. cit.*:68).

Otros autores manifiestan su aceptación, pero atenuada por ciertas consideraciones o prevenciones. Se acepta que la percepción de semejanzas entre sistemas de relaciones conocidos y nuevos dominios del conocimiento suele ser el punto de partida de un avance en este último campo, pero se alerta sobre la necesidad de atender a los límites de las semejanzas establecidas: “La formulación de una teoría en términos de algún modelo no está exenta de peligros, y un modelo puede ser tanto una potencial trampa intelectual como una valiosa herramienta. Los peligros principales son de dos géneros: puede

suponerse erróneamente que alguna característica no esencial de un modelo (en especial de un modelo sustantivo) constituye un elemento indispensable de la teoría contenida en él; y puede confundirse el modelo con la teoría misma” (Nagel, *op. cit.*:116). La advertencia no parece injustificada; en todas las disciplinas científicas han surgido formas abusivas del pensamiento por analogía, como el animismo o el antropomorfismo, vigentes en una etapa de su desarrollo, que aparecen hoy, a los ojos de los científicos actuales, como anécdotas curiosas de la “prehistoria” de su campo de estudio. Aun sin llegar a ese extremo, la extrapolación de relaciones de un sistema a otro es siempre un riesgo potencial.

Finalmente, el rechazo de las analogías y metáforas como una forma válida de pensamiento científico o su relegamiento como algo atinente a los procesos psíquicos del investigador, pero no a la estructura de una teoría, puede encontrarse, como se ha dicho, vinculado a la concepción positivista de la ciencia, en la que se diferenciaba tajantemente el “contexto de descubrimiento” del “contexto de justificación”: “(...) el trabajo del científico consiste en proponer teorías y en contrastarlas. La etapa inicial, el acto de concebir o inventar una teoría, no me parece que exija un análisis lógico ni sea susceptible de él. La cuestión de cómo se le ocurre una idea nueva a una persona –ya sea un tema musical, un conflicto dramático o una teoría científica– puede ser de gran interés para la psicología empírica, pero carece de importancia para el análisis lógico del conocimiento científico” (Popper, 1967:31). Esta opinión de Popper, como es sabido, fue cuestionada desde otras perspectivas epistemológicas. El principal argumento de los llamados “nuevos filósofos de la ciencia” para eliminar la distinción entre “contexto de descubrimiento” y “contexto de justificación” es que la justificación es parte constitutiva del descubrimiento, dado que, conjuntamente con la elaboración de sus hipótesis, el científico vislumbra los procedimientos de validación, siendo la posibilidad de éstos lo que determina la viabilidad de aquellas.

Más allá de los argumentos que rechazan o defienden la utilización de analogías y metáforas, es indudable que ellas han sido siempre, en todas las disciplinas científicas, recursos habituales del pensamiento empleados para objetivar en una imagen ideas apenas atisbadas, per-

mitiendo organizar así, a partir de lo conocido, la estructura del sistema objeto de la indagación. Dejándose guiar por los elementos comunes entre ambos sistemas y extendiendo la comparación, el científico logra la construcción conceptual del fenómeno o proceso objeto de su teoría. Ahora bien, cuando la comparación entre los dos sistemas permanece implícita, puede llegarse a una identificación que, eventualmente, impediría percibir las diferencias. En este sentido, las metáforas podrían conducir más fácilmente a aquellos riesgos sobre los que algunos epistemólogos alertan.

Otro aspecto a considerar es el concerniente a la difusión de las analogías y metáforas más allá de los ámbitos de producción del conocimiento científico. Como lo ha puesto en evidencia la Psicología Social europea, la divulgación de las teorías científicas en una sociedad y su transformación en pensamiento de sentido común, permite a los sujetos otorgar sentido a objetos, situaciones o acontecimientos que en determinada época concitan su interés. La metáfora o analogía les permite reconocerse y los elementos imaginarios y simbólicos que ellas aportan, contribuyen en la producción de lo que definen como “realidad”. Es en este punto donde se hace evidente que el conocimiento científico, en particular el que corresponde a las ciencias sociales, no se limita al relevamiento de información y al establecimiento de relaciones causales entre fenómenos, sus enunciados operan en la construcción de aquello que pretenden describir y explicar.

El uso de analogías y metáforas para pensar al grupo

Se ha afirmado reiteradamente que, aunque la producción en este campo del conocimiento es profusa y diversa, no existe hasta el momento un cuerpo teórico sistemático sobre los grupos humanos. Existen en su lugar concepciones y estrategias de intervención surgidas en contextos diferentes, sujetas a prescripciones epistemológicas y a concepciones ontológicas distintas, lo que ha generado discursos incompatibles entre sí, que sólo pueden comprenderse considerando ese contexto de producción. Muchas veces, esas concepciones han partido de analogías y metáforas que marcaron profundamente el carácter del

discurso y de las técnicas diseñadas para intervenir en los grupos “reales”. Las analogías y metáforas conllevan, asimismo, presuposiciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas de distinto carácter. Por ejemplo, la analogía del grupo con un “organismo”, llevaba implícita la idea de que no hay una diferencia esencial entre la realidad social y el mundo de la naturaleza y, por lo tanto, los métodos de indagación no deberían ser diferentes en uno y otro ámbito.

En ocasiones, es el desarrollo tecnológico alcanzado en un determinado momento histórico, el que sugiere analogías y metáforas que juegan un papel crucial en el desarrollo de la nueva perspectiva. Más frecuentemente, las analogías y metáforas proceden de otras disciplinas que han alcanzado, en ese momento histórico, un alto grado de sistematicidad y coherencia interna, o bien de prestigio, por sus logros en el campo de intervención a ellas asociado.

La distinción entre analogías y metáforas que hicieramos al comienzo, nos permite identificar análisis cuyo autor plantea, entre el grupo y algún otro sistema, una comparación explícita, como es el caso de la analogía que da título al libro de Thelen: *El grupo como organismo*, y otros en los que la comparación permanece tácita, llegando a una identificación de los conceptos, como en la expresión “texto grupal” con la que se alude, actualmente, a la productividad del grupo.

Se considerarán, a continuación, las analogías y metáforas clásicas en este campo del conocimiento y las que han surgido en época reciente, procurando analizar algunos de los presupuestos epistemológicos y ontológicos que conllevan, y que constituyen parte esencial de las condiciones de producción de las concepciones sobre grupos que inspiraron.

El grupo como campo de fuerzas

Una de las concepciones más antiguas sobre el grupo humano es aquella que lo asimila a un “campo de fuerzas” en equilibrio. Como es sabido, la concepción tiene su origen en la teoría de los campos electromagnéticos: “(...) esta teoría, formulada por Faraday, modeliza la

circulación e interjuego de fuerzas que tiene lugar en un espacio cargado de energía eléctrica vectorizada como fuerzas magnéticas. Éstas se evidencian en la imantación de los cuerpos incluidos en el área así configurada, en los que inducen traslaciones” (Barembliit, 1993:75). La utilización que Kurt Lewin hace de esta analogía, conjuntamente con los principios de la “*Gestalttheorie*”, lo ubican como una referencia ineludible en la historia del pensamiento sobre grupos, estableciendo un hito con su noción del grupo como “un todo que es más que la suma de las partes”.

La teoría del campo electromagnético, como la mecánica clásica, a la que hizo perder su preeminencia como ciencia universal de la naturaleza, tiene una estructura determinista:

“(...) si se dan los valores de los vectores electromagnéticos para cada punto de una región en un instante inicial, entonces, siempre que permanezcan inalteradas las condiciones que limitan el problema, las ecuaciones de Maxwell determinan unívocamente los valores de estos vectores para esa región en cualquier otro instante” (Nagel, op. cit.:268).

Además del determinismo, pueden considerarse rasgos distintivos de esta concepción del conocimiento científico: la premisa positivista de que la ciencia tiene como meta la identificación de leyes universales, la prescripción empirista de fundar el conocimiento en la experiencia, y la concepción de la universalidad de la ciencia, con su consecuencia, la aplicación de los métodos de las ciencias naturales a todos los campos del conocimiento humano. Estas prescripciones se sustentan en supuestos epistemológicos que pueden sintetizarse de este modo: la concepción de la realidad como algo que existe con independencia del sujeto cognoscente, la noción de que el conocimiento científico es un reflejo del mundo externo, la idea de verdad como correspondencia entre los enunciados y la realidad, y el propósito de alcanzar la objetividad a través de una metodología que elimine las distorsiones que podría introducir el sujeto en la relación de conocimiento.

El determinismo, la formulación de leyes de validez universal, la investigación empírica, la predicción, la búsqueda de objetividad, pueden entenderse como principios estructurantes de las teorías en formación, las que, en función de estos principios, tienden a reducir la complejidad, con-

cibiendo los procesos complejos en términos de otros, más elementales, entendidos como factores o variables entre los que pueden establecerse relaciones causales o de correlación. Es preciso señalar que, actualmente, inclusive la mecánica cuántica cuestiona la concepción según la cual los fenómenos de la naturaleza se producen en órdenes causales fijos, poniendo de relieve la indeterminación, la inestabilidad y el caos.

Puede decirse que la concepción de los grupos humanos basada en el modelo físico del campo electromagnético respondía no solamente a una concepción de ciencia que había impuesto aquellos principios, sino a una creencia socialmente difundida en el poder del conocimiento científico para el abordaje y solución de los problemas sociales (Fernández, 1989:74). A la pretensión científicista se agregaba la confianza en los grupos para lograr el cambio. Se difunde así el concepto, y la ideología, de la “dinámica de grupos”, entendiendo por ésta tanto una teoría sobre los grupos y la interacción dentro de ellos, como un conjunto de técnicas para trabajar con los grupos “reales”.

La consideración de un campo de fuerzas en equilibrio, el concepto de “dinámica” para describir la distribución de fuerzas en relación al comportamiento de un objeto, el concepto de “resistencia al cambio” a partir de la idea de un estado cuasi estacionario de equilibrio entre fuerzas de la misma intensidad y dirección opuesta, y la rigurosa utilización del método experimental al que consideraba el único que permitiría la verificación de hipótesis, lleva a Lewin y sus seguidores a construir un grupo-objeto teórico y un grupo-objeto de intervención que deja fuera de toda posible enunciación, cualquier fenómeno subjetivo e intersubjetivo renuente a la cuantificación.²

Se legitima así la utilización de muchos conceptos importados de la física, como el concepto de “dinámica”, ya mencionado, que se empleaba por oposición a “estática”. Son las “fuerzas” que actúan en el grupo las que constituyen su aspecto dinámico: movimiento, acción, reacción, transformación, cambio. Estos aspectos dinámicos se diferencian de aquellos relativamente “estáticos”, como el ambiente físico, la constitución, la finalidad, etc. A estos conceptos se puede agregar la idea de “cohesión”, de utilización frecuente aún hoy, si bien se ha perdido su origen semántico: cohesión significaba, origi-

nalmente, “unión entre las moléculas de un cuerpo”. Otro concepto del mismo origen y que sigue empleándose es el de “equilibrio” que, a fin de expresar el carácter de estabilidad siempre relativa en los grupos, requería atenuarse con el agregado de un adjetivo: “dinámico”. También se continúan empleando actualmente los conceptos de “energía” y de “sinergia”: “(...) Surge una dirección común y las energías individuales se armonizan. Hay menos desperdicio de energía. Surge una resonancia o sinergia como la luz ‘coherente de un láser’... Hay un propósito común, una visión compartida que permite completar esfuerzos..., la visión compartida se transforma en una prolongación de sus visiones personales” (Senge, en Dell’ Anno y Teubal, 2006:180). La utilización de analogías y metáforas como inspiradoras de ideas sobre lo que “es” pero también sobre lo que podría o debería ser, resulta evidente en la última cita. El carácter otorgado a los colectivos humanos, concebidos como objetos de estudio, pero también como objetos de intervención, frecuentemente encuentra en las metáforas y analogías la posibilidad de enunciados a un tiempo descriptivo-explicativos y axiológicos.

El grupo como organismo

Otra analogía clásica es la que asimila al grupo con el organismo biológico, analogía que a partir de Durkheim había sido aceptada como válida para pensar los hechos sociales. La noción de organismo social y la consecuente determinación de sus necesidades y funciones tuvo, en efecto, una amplia difusión y aceptación, que se explica en parte, por el prestigio alcanzado por las ciencias naturales y sus dispositivos metodológicos. Las prescripciones epistemológicas y metodológicas de las ciencias naturales, trasladadas al campo de las ciencias sociales se expresan claramente en las siguientes palabras de Durkheim:

“(...) cuando se pretende explicar un fenómeno social, hay que buscar por separado la causa eficiente que lo produce y la función que desempeña. Nos servimos de la palabra función, preferentemente a fin u objeto, precisamente porque los fenómenos sociales generalmente no existen en vistas de los resultados útiles que produzcan. Lo que hay que determinar es si existe una correspondencia entre el hecho considerado y las necesidades generales

del organismo social y en qué consiste esta correspondencia, sin preocuparse por saber si ha sido o no intencional” (Durkheim, 1988:152).

El procedimiento que emplea el biólogo, investigando las funciones que cumple determinado elemento, aparato, sistema o estructura, para el mantenimiento del organismo concebido como un todo, resultó entonces adecuado –junto a la determinación de las causas eficientes– para explicar los fenómenos sociales. El “funcionalismo”, más allá de los numerosos autores y escuelas que incluye, comparte ciertos presupuestos. El primero de ellos consiste en explicar la persistencia de las prácticas sociales por referencia al equilibrio o la integración del sistema social del que forman parte. Un segundo supuesto, ligado al anterior, considera que aun las prácticas aparentemente irracionales se vuelven inteligibles si se entienden sus funciones para el sistema. Finalmente, un tercer supuesto es el que suele denominarse “requisitos funcionales”, es decir, la idea de que deben cumplirse ciertas condiciones –funciones o necesidades– para que una sociedad sobreviva.

En lo que respecta a la producción de conocimientos sobre grupos, la analogía con el organismo biológico hizo posible la enunciación del discurso teórico en términos de actividad, necesidad, impulso, motivación, tensión y reducción de tensiones, además de la ya legitimada noción de “función”.

La siguiente cita de Thelen, aun cuando hoy resulta burda en su formulación y hasta hilarante, ilustra perfectamente las implicancias metodológicas derivadas del modelo adoptado:

“Todos los organismos vivientes emprenden actividades; y todos los organismos vivientes poseen una organización, en el sentido de un funcionamiento coordinado de sus diferentes partes. Cuando observamos un organismo, sea éste un insecto o un grupo, podemos recoger tres tipos de información: a) podemos describir las partes físicas obviamente diferentes, tales como las patas o los miembros; b) podemos describir lo que hacen las partes –sus conductas manifiestas– y, c) podemos describir en cierta medida cómo se mueve todo el organismo: el insecto hacia un charco de agua, o el grupo a través de una agenda” (Thelen, 1975:16).

En el fragmento citado, se suma a la descripción del organismo y la caracterización de sus funciones, un principio teleológico que era

propio de las explicaciones de la biología en la etapa inicial de su historia como ciencia y que resultaba coherente con la idea de “funciones”: cada “parte”, cumpliendo una función, contribuye a alcanzar la finalidad del funcionamiento del organismo como un todo.

En la historia de la biología como disciplina científica, la concepción evolucionista tuvo, asimismo, desde su formulación, un gran impacto en las explicaciones biológicas, iniciándose un nuevo campo de conocimiento, la genética, cuya trascendencia, sobre todo en las ciencias aplicadas, fue acrecentándose al avanzar el siglo XX. Ese impacto, como es sabido, excedió su ámbito de origen afectando otros campos disciplinarios. En las ciencias sociales sirvió para justificar “científicamente” concepciones ideológicamente aberrantes amparándose en conceptos importados del evolucionismo darwiniano o lamarckiano como “lucha por la existencia” o “supervivencia del más fuerte”. Si el denominado “darwinismo social” resultó ostensible en sus intenciones y dio lugar a críticas que las pusieron en evidencia, su inserción velada atravesó numerosos campos disciplinarios, naturalizándose su utilización. En lo que respecta a las concepciones sobre grupos y a los dispositivos de intervención derivados de ellas, la “evolución” fue, explícita o implícitamente, una premisa que orientó la conceptualización y, particularmente, el diseño de técnicas de coordinación. El coordinador debía plantearse como objetivo que el grupo “evolucione”, que “madure” o “crezca”. Aunque no necesariamente este propósito supone una adhesión a las concepciones “evolucionistas” de la sociedad a las que se hizo referencia, puede afirmarse que conlleva una concepción negativa del conflicto, el que es visto como un suceso indeseable que obstaculizaría el avance, la “evolución” del grupo hacia sus objetivos. Asimismo, los procesos regresivos que lo grupal promueve no son percibidos o bien adquieren un carácter de interferencia que se procura evitar.

La medicina, con el prestigio alcanzado durante el siglo XX, tuvo asimismo incidencia en el pensamiento sobre grupos y en la intervención, derivando en el planteo de “patologías” del grupo o legitimando la distinción entre grupo “sano” y “enfermo”.

Como se mencionó anteriormente, las analogías y metáforas no son sólo fuente de inspiración para la producción de conocimiento científico, es preciso atender a su potencial eficacia como productoras de re-

presentaciones en los grupos “reales”. Así, algunos autores destacan que la analogía del grupo con el organismo viviente “corresponde a la realidad imaginaria del grupo” (Anzieu en Fernández, 1989:117). La idea de “organismo” sería entonces, una representación imaginaria que el grupo puede generar sobre sí mismo, representación que indudablemente tiene efectos en la producción de “hechos”, por ejemplo, puede conducir a la cohesión y la eficacia para el logro de los objetivos.

El grupo como escenario

La analogía con el teatro ha resultado sumamente inspiradora para conceptualizar la vida social. “Usamos indiscriminadamente el concepto de actor, que ejecuta reales acciones, en el desempeño de roles. Los actores cumplen funciones, satisfacen necesidades, operan en un escenario (social) como parte de proyectos (libretos) en todas las cuerdas histriónicas imaginables. En esta perspectiva que el estructural funcionalismo parsoniano eleva a niveles de sofisticación inusuales en la disciplina, la sociedad se aproxima a su metáfora de un modo directo y peligroso a la vez” (Delich, 1986:57).

La analogía con el teatro para entender la sociedad, particularmente en el ámbito de las interacciones cotidianas, ha sido fundamental, asimismo, en la producción de Goffman. En esta concepción, la vida social es comparada con una escena en la cual los “actores” representan papeles acordes a la situación. Esto no supone necesariamente un carácter artificial o ficticio, los “actores” no suelen ser conscientes de estar representando papeles, sino que, por lo general, están a tal punto implicados en el papel que desempeñan que lo viven como espontáneo. En la concepción de Goffman, del contexto o de encuentros previos y de una negociación implícita en el momento presente, resulta una definición de la situación en la que los actores establecen, en una suerte de consenso temporal, cuál va a ser su rol y las pautas de la interacción. En la situación así definida, cada actor asume una identidad que, al menos en parte, está determinada por la identidad asumida por los otros actores. Es esta complementariedad la que Goffman subraya con el concepto de “equipo”: “La definición de la situación proyecta-

da por un participante forma, a menudo, integralmente parte de una proyección realizada y mantenida por la cooperación íntima de varios participantes” (Goffman, 1987:79). Además, el comportamiento de los actores considera, simultáneamente, el comportamiento de los otros actores frente al “público”. En este escenario social y en el “juego” de la interacción, cada uno procura ofrecer una “imagen” de sí mismo formada por atributos aprobados socialmente.

Es preciso destacar que los “equipos” de Goffman no son grupos, se trata de situaciones de interacción que pueden ser efímeras, de escenas que se arman y desarman en función de ciertos rituales socialmente definidos. No obstante, se percibe el potencial inspirador de la analogía para captar las interacciones sociales en su complejidad, no ya entendidas bajo la noción física de acción y reacción –a la que remite el concepto de “interacción”– sino abriendo el pensamiento y la enunciación a las complejas redes de percepciones, anticipaciones, atribuciones recíprocas y representaciones de los “actores”.

En lo que respecta más precisamente a la analogía grupo-teatro, la referencia a la producción teórica no puede ser dissociada de los dispositivos de intervención que, a veces precediendo y otras veces en paralelo a la conceptualización, fueron diseñados bajo su inspiración. El “psicodrama” es un claro ejemplo de esto. Como es sabido, surge de experiencias de “teatro espontáneo”, en las que los participantes interpretan escenas, propuestas por ellos mismos, sin entrenamiento previo. J. L. Moreno, su creador, produce sus primeras elaboraciones conceptuales conjuntamente con intervenciones “in situ” sobre colectivos diversos: pandillas, comunidades, organizaciones de distinto tipo. Actores, co-actores, yoes auxiliares, público, director de escena, construyen un dispositivo terapéutico que busca promover la productividad del paciente apostando a la espontaneidad y la creatividad. La idea de espontaneidad, al decir de Carolina Pavlovsky, “rompe con la noción de conservación de energía dominante en las ciencias de su época” (Pavlovsky, 1991:156). A juicio de la autora, las significaciones ligadas al teatro en la concepción de Moreno dieron lugar, posteriormente, a asociaciones erróneas, vinculadas con el drama, con el teatro “dogmático”, “apolíneo”, que históricamente sustituyó a las “obras dionisiacas

improvisadas” (Pavlovsky, op. cit.:159). Es interesante notar, siguiendo este argumento, que el recurso al concepto de “escenas”, “roles”, “actores”, etc., puede derivar tanto en un énfasis en la espontaneidad creadora (“teatro dionisíaco”) como en la acentuación de la restricción de los márgenes de libertad del sujeto, como podría sugerirlo la noción de representación ligada semánticamente a reiteración.

En este sentido, puede afirmarse que diferentes concepciones que se inspiraron en esta analogía grupo-escenario pueden ser ubicadas a lo largo de un *continuum* cuyos extremos serían “espontaneidad” y “repetición”. Así, por ejemplo, la clasificación de roles procedente de la “escuela americana de grupos”, que diferencia “roles funcionales” y “disfuncionales”, se acercaría a una concepción que se apoya en el supuesto de un desempeño predefinido por pautas aprendidas durante el proceso de socialización: los actores cumplen funciones, satisfacen necesidades, operan en el escenario social y desarrollan allí sus libretos socialmente establecidos en las prescripciones de rol.

Asimismo, la concepción psicoanalítica de los grupos vinculada al estructuralismo, subraya la “sujeción” de los actores por oposición a su libertad y creatividad. Los actores no han escrito el argumento, se limitan a escenificarlo, a ponerlo en acto, no son conscientes ni de la existencia de las estructuras ni de su poder de determinación. En algunas versiones, esta idea de sujeción resultaba coherente tanto con los supuestos psicoanalíticos que postulaban la existencia de fuerzas de carácter subyacente produciendo efectos –más allá de la conciencia de los actores–, como con la concepción estructuralista que extendía su influencia sobre todas las ciencias sociales. El estructuralismo, en efecto, otorgaba a las estructuras un papel determinante sobre las acciones y pensamientos humanos, cuestionando la posibilidad de elección y la libertad de los sujetos. Este cuestionamiento se originaba en la oposición a los postulados de la filosofía existencialista de los años 40 y 50: para los estructuralistas, los sujetos no solamente carecen de la libertad que presuponían los existencialistas, sino que, además, no son conscientes ni de la existencia de las estructuras ni de su poder de determinación. Frente a la prescripción positivista de partir de entidades directamente observables, los estructuralistas consideraban necesario atravesar el ni-

vel superficial de los fenómenos observables para hallar las estructuras subyacentes, de carácter latente. Se trataba, entonces, de develar esas estructuras latentes que determinan los fenómenos que aparecen en el nivel superficial y de enunciar la “legalidad” que las organiza:

“El concepto de estructura grupal debe delimitar un tipo especial de determinación (estructural) de los efectos como resultante de leyes del sistema grupal, inferibles a partir de y a través de los datos empíricos, cuya inteligibilidad sólo se alcanza en y desde una ‘otra escena’ (...) Estructura grupal que opera desde una ‘latencia’ con relación a la conciencia de los actores, porque dicha conciencia –desde una perspectiva psicoanalítica– se encuentra, ella también, como las percepciones, memoria, atención, etc., sobredeterminada: los integrantes de un grupo son ‘sujetos sujetos’, actores y ejecutores en una escena manifiesta de tramas gestadas en una otra escena latente” (Romero, 1989:136).

Se concibe así, la “realidad” del grupo humano dividida en dos escenas: una desarrollada “a la vista”, sobre el “escenario” y otra oculta a los ojos del espectador, siendo ésta última la “determinante”, la que produce los efectos observables en el plano manifiesto. Los procesos y fenómenos que habían sido estudiados por la denominada “escuela americana de grupos” –la comunicación, el liderazgo, el desempeño de roles– fueron entendidos, entonces, como manifestaciones de otros procesos y fenómenos situados en una “escena latente”, esa trama oculta a la conciencia de los actores que, no por desconocida, resultaba menos eficaz para producir los efectos observables. La traspolación del modelo con que el Psicoanálisis había pensado al sujeto, encontró así una adecuada expresión en esta analogía y condujo a la búsqueda de “organizadores” grupales que permitieran dar cuenta de los fenómenos observables, entendiendo por “organizador” el sistema de legalidades que regula y organiza el comportamiento de los integrantes de un grupo. El empleo de categorías como las de “mentalidad grupal” y “supuestos básicos” de W. Bion, entendidas como “estructuras latentes”, frecuentemente llevaba implícita otra metáfora, de carácter espacial, que inspiró buena parte de la producción psicoanalítica: la superficie y lo profundo. La noción de “supuestos básicos” solía operar, asimismo, en las prácticas de intervención, restringiendo la interpretación de los

acontecimientos grupales, al circunscribir las determinaciones posibles a contenidos preestablecidos (Fernández, *op. cit.*:109), siendo que esos contenidos -dependencia, ataque y fuga, esperanza mesiánica- como también ha sido señalado, no son ajenos a la institución en el marco de la cual Bion las “descubrió” (hospital psiquiátrico militar durante la segunda guerra mundial).

Los conceptos inspirados por la metáfora del escenario conducen, entonces, por las asociaciones que producen (representación-reiteración, libretos-argumentos preestablecidos) al problema del margen de libertad de los integrantes del grupo. Como lo expresa Miliband, en referencia a las estructuras sociales:

“Hay ‘constreñimientos estructurales’, pero es difícil saber cuán constreñidores son y existe la tentación de caer en lo que he llamado trampa ‘hiperestructuralista’, que despoja a los ‘agentes’ de toda libertad de elección y de maniobra y los convierte en ‘portadores’ de fuerzas objetivas a las que son incapaces de afectar. Esta perspectiva no es sino otra forma de determinismo...” (Miliband en Olivé, 1985:70).

Las nuevas analogías y metáforas

En las últimas décadas, las analogías y metáforas clásicas han sido desplazadas y sustituidas por otras, conjuntamente al cuestionamiento a la definición del grupo como objeto de estudio. Los autores que se inscriben en este movimiento, que podría caracterizarse como post-estructuralista, basan su pensamiento, fundamentalmente, en la producción filosófica y epistemológica de Foucault, Castoriadis, Derrida y Deleuze.

La propuesta de Ana María Fernández de des-esencializar nociones cristalizadas tomando como instrumentos conceptuales la idea de Castoriadis de “elucidación crítica”, la de “deconstrucción” de Derrida y el “análisis genealógico” propuesto por Foucault, representa claramente esta corriente. Respecto a la noción de de-construcción, la autora la vincula a la de “*Destruction*” de Heidegger, quien aclaraba que ese concepto “no quiere decir aniquilar ni sepultar en el pasado los conceptos de la tradición, sino atender a lo que ellos han omitido, a lo no pensado, que es el don más sublime que un pensar tiene para ofrecer”

(Heidegger en Fernández, 2001:268). Asimismo, y en un sentido similar, rescata la afirmación de Foucault: “Lo que cuenta en el pensamiento de los hombres no es tanto lo que han pensado sino lo no-pensado” (ídem, nota al pie). La “de-construcción” que propone Derrida significa “desmontar, problematizar la relación inmediata y ‘natural’ del pensamiento (logos) unido a la verdad y el sentido” (ídem:268). Se trataría, entonces, de leer en los enunciados aquello no dicho, el término abandonado, desechado, en una relación binaria en la que el concepto dominante, al imponerse, oculta al históricamente suprimido. Puede percibirse, además, la influencia de Deleuze con su cuestionamiento a la visión del mundo organizado bajo un primer principio rector y con una distribución jerarquizada, así como su propuesta de pensar la multiplicidad en oposición a lo que él llama la filosofía de la representación y de la duplicación. La influencia de Foucault se hace evidente, asimismo, en el propósito declarado por la autora de realizar una “genealogía de lo grupal”. Como es sabido, Foucault sostiene la idea de la arbitrariedad de las “epistemes”, término con el que parece sintetizar las ideas de “concepción del mundo” y de “paradigma”. Cada “episteme” construye los objetos importantes de una época, y define lo que es pensable y lo que no lo es. El “análisis genealógico” consiste en un trabajo de indagación de los dispositivos históricos, sociales, políticos, que han hecho posible la construcción y la enunciación teórica.

A partir de estos referentes epistemológicos, el concepto mismo de grupo es puesto en cuestión. Frente a la premisa estructuralista de delimitar claramente el objeto de estudio –tarea antes ineludible para otorgar legitimidad a una disciplina– y llegar a la formulación del grupo como “objeto formal abstracto”, esta corriente declara que su preocupación “no es óptica, sino epistémica”, es decir, no se trata de definir qué son los grupos sino de interrogarse acerca de la manera en que se ha construido el conocimiento en este campo del saber, en distintas épocas y contextos de producción. Se prefiere, entonces, la forma neutra del artículo determinante y se habla de “lo grupal”. La propuesta es pensar “lo grupal” desde la transdisciplinarietà, “como un campo de problemáticas atravesado por múltiples inscripciones: deseantes, históricas, institucionales, políticas, económicas, etc.” (Fernández, 1989:57).

Se opta, asimismo, por la noción de “campo” para concebir procesos que, según se considera, son renuentes a cristalizar en un objeto. Esta idea de campo, muy distante de la antigua concepción de “campo de fuerzas”, es una nueva metáfora que abre al pensamiento otras posibilidades. Surgida del rechazo a las distorsiones a que parecía conducir la necesidad de sujetarse a un objeto claramente demarcado, esta corriente considera que la nueva metáfora permite centrarse en los procesos inacabados que nunca cristalizan en un objeto definitivo, así como atender al proceso de producción antes que al producto realizado. La idea de campo pretende así, superar “la vieja dicotomía sujeto-objeto, y sus consecuentes y amurallados territorios” (Fernández y otros, 1993:14).

El carácter de esta metáfora, así como los cuestionamientos que están en su origen, se expresan claramente en el siguiente fragmento:

“Campo, entonces, que no es otro que el del campesino. Ése que sirve de lecho a las semillas, a la dispersión del abono, a la turbulencia de las lluvias y huracanes, al sutil azar de lo que pueda ser recogido e inventado por el ojo inquieto de un lector incierto. Si a él apelamos es porque constituye la garantía que convierte a posibles ‘campos unificados’, ‘campos significantes’ y demás espacios erosionados, en ‘campos de siembra’” (Fernández y otros, op.cit.:15)

Para expresar el “atravesamiento” de lo grupal por inscripciones múltiples, en la misma perspectiva se ha recurrido a la metáfora del “nudo” que encuentra fundamento en la etimología del término grupo. Esta metáfora se considera apropiada para pensar lo grupal como “sitio” en el que “anuda” la multiplicidad de variables que se ponen en juego cuando los sujetos interactúan. Se considera, asimismo, que permite, atender a los procesos identificatorios y transferenciales:

“Esta característica de los procesos identificatorios de un número numerable de personas donde los cuerpos se hacen discernibles, afectados unos y otros a juegos de mirada, establece las condiciones para la organización de redes identificatorias y transferenciales. Tal peculiaridad identificatoria en red hace del pequeño grupo un nudo. Nudo que se constituye en las alternancias de enlaces y desenlaces de subjetividades. Se propician, de tal modo, singulares anudamientos y desanudamientos que orientan al pequeño colectivo por los avatares de sus producciones, institucionalizaciones y disoluciones” (Fernández, 1989:141).

La analogía con el lenguaje y particularmente con el “texto” es otra asociación empleada en esta perspectiva para pensar los procesos grupales. La mirada se centra aquí, en las producciones. Todo aquello que pueda concebirse como productividad grupal, ya sea de carácter verbal o preverbal, es susceptible de ser “leído” e interpretado, pero no ya con el recurso a “organizadores” ocultos de carácter latente que, como era corriente en la tradición psicoanalítica, era preciso inferir. La producción grupal, entendida como “discurso” es todo aquello que, presente en la superficie, puede ser interrogado o “puntuado”, a fin de hacer surgir nuevas producciones.

Consideraciones finales

Las nuevas analogías y metáforas permiten pensar aspectos que no habían sido antes considerados en la conceptualización y la intervención sobre grupos. En este sentido, resultan útiles y deberían explorarse todas sus posibilidades, sin olvidar el carácter de construcciones que la propia corriente enfatiza en sus fundamentos. Esto requiere, a mi entender, comprender que las nuevas metáforas y analogías no solo “iluminan” aspectos antes “invisibles”, sino que, además, crean realidades. Tanto las nuevas como las viejas analogías y metáforas son instrumentos o herramientas con las que construimos eso que llamamos el “grupo”, “lo grupal” o el “campo grupal”.

Como se ha intentado poner de manifiesto aquí, las analogías y metáforas tienen un potencial inspirador y también organizador, estructurante. Ellas permiten concebir fenómenos y procesos imposibles de ser “capturados” con las viejas categorías. Sin embargo, su empleo, como lo han advertido algunos epistemólogos, no está exento de riesgos. Esos riesgos son los que conlleva el proceso de extrapolar relaciones del sistema conocido a aquel que se procura conocer. Como se ha subrayado en este trabajo, con el traslado de relaciones del sistema ya consolidado al nuevo sistema, se trasladan también los supuestos epistemológicos y ontológicos vigentes en el ámbito de origen de la analogía o metáfora (disciplina científica o artística) a la teoría en formación.

Resulta claro que un autor adopta una determinada analogía porque es en ella donde sus concepciones implícitas encuentran su expresión más adecuada. Estas concepciones implícitas expresadas en una metáfora o analogía, no son elegidas únicamente en razón de las preferencias o formación del investigador que las adopta, por lo general traducen, y es por eso que logran imponerse, la concepción epistemológica y ontológica vigente en un determinado contexto de producción del conocimiento. Las ciencias que alcanzan hegemonía, y sus modelos explicativos, prescriben modos de análisis, métodos y procedimientos, descartando otros. En este marco, la fecundidad de modelos importados de ciencias y teorías hegemónicas para analizar otros campos de estudio puede impedir ver los límites que ellos establecen, al imponer redes conceptuales que delimitan lo posible de ser pensado. Desde el modelo adoptado, algunas relaciones pueden establecerse, algunas hipótesis pueden formularse, algunos interrogantes pueden ser planteados, en tanto resulta imposible la concepción, la formulación, el planteo de otros. Al importar un modelo, se trasladan junto con él los criterios de demarcación vigentes en la disciplina de origen, que permiten deslindar lo científico de lo no científico. Esto conlleva un conjunto de prescripciones epistemológicas y metodológicas que someten el nuevo campo de estudio a las exigencias operantes en el dominio ya consagrado. Existen, además, principios epistemológicos cuyo estatus cognoscitivo los convierte en reguladores del proceso de investigación –por ejemplo, el principio de causalidad en la física clásica–, así como tipos de explicación o de interpretación aceptables en virtud de las características asignadas al objeto de estudio.

La potencialidad organizadora de la ciencia, teoría o modelo consagrado sobre el nuevo campo de estudio afecta, entonces, profundamente a la teoría en vías de formulación. Su carácter estructurante se extiende, asimismo, al dispositivo tecnológico derivado. Muchas veces, tal dispositivo construye la “realidad” a observar, en donde habrá de recolectarse la “evidencia empírica” para acrecentar el campo teórico. Los “indicadores” aparecerán, sin duda, como los elementos mínimos más despojados de teoría y más ajustados a la realidad a investigar, ofreciendo, ante posibles objeciones, la certidumbre de los “hechos”.

Con esto se completa un proceso que, en su circularidad, permite que una concepción se avale a sí misma, perpetuándose y ganando prestigio, a partir del prestigio ya logrado por la disciplina de origen. Desde otro paradigma, la apelación a la “experiencia clínica” como argumento de validación, puede conducir a un proceso similar.

Por otra parte, postular la existencia de estructuras “detrás de la escena”, significa, en sus formas extremas, otorgar a estas supraentidades una función de determinación –entendida como sinónimo de causalidad– sobre las acciones y pensamientos humanos, negando toda posibilidad de elección y libertad a los sujetos. Conlleva, además, el riesgo de “encontrar” aquellos determinantes “en última instancia”, con la consecuente ilusión de cierre que opera como clausura del pensamiento.

Emplear una analogía o metáfora es, entonces, mucho más que tomar en préstamo algunos términos. En todo caso, se trata de un préstamo por el que se paga el alto interés de importar, junto al lenguaje, una concepción epistemológica y teórica que construye la realidad que pretende describir. Las analogías y metáforas son, efectivamente, tanto un instrumento de gran valor heurístico como una potencial “trampa intelectual”, de ahí la necesidad de analizar sus implicancias epistemológicas.

Las metáforas y analogías clásicas con las que se ha pensado el grupo –el campo de fuerzas, el organismo, la escena teatral– con la ilusión de representar una realidad externa al observador han construido objetos-grupo, modelando la “realidad” con herramientas –lógicas, conceptuales, metodológicas– importadas de “territorios extranjeros”, por lo general, de los campos del saber consagrados. Las nuevas metáforas, por su parte, “abren visibilidad” sobre aspectos que no habían sido considerados en el pensamiento y en la intervención. En este punto de la reflexión, cabe preguntarse si las nuevas metáforas y analogías resultan adecuadas para pensar los fenómenos que, según algunos autores, estarían surgiendo en los colectivos humanos en los últimos años: desvalorización de la actividad grupal y valoración de lo individual, disminución de la capacidad de espera, intensa búsqueda de satisfacción, predominio de la necesidad de reconocimiento, mayor nivel de hostilidad y agresión entre los integrantes y hacia el coordinador... (Amaya, 2003).

¿Deberemos, tal vez, recurrir a las metáforas que algunos filósofos han propuesto para aludir a las nuevas formas de control social y de establecimiento de vínculos interpersonales en la sociedad contemporánea? Se ha hablado del surgimiento de sociedades de control por oposición a las “sociedades disciplinarias” (Foucault). También se ha utilizado la metáfora de lo “líquido” y lo “fluido” por oposición a lo “sólido”, para caracterizar lo que se consideran nuevas configuraciones culturales (Bauman, 2007, 2008). Nuevamente parece acudir a la física –o más bien a nociones físicas de sentido común– para intentar capturar aquello que resulta inasible con las categorías establecidas. Es posible que estos términos constituyan la innovación semántica que necesitamos para incentivar nueva producción teórica. Sin embargo, no debería olvidarse que lo que el coordinador de un grupo piensa o cree, contribuye a la construcción de la “realidad” que observa y sobre la que pretende intervenir. Aun aquel autor de un texto olvidado, sólo rescatable como muestra curiosa de una concepción perimida, un autor tan insospechable de “constructivista” como Thelen, no podía dejar de reconocerlo: “El grupo ‘biológico’ existe porque los miembros así lo creen, porque suponen que los otros también lo creen, y porque su conducta es diferente como efecto de estas creencias, y lo que produce diferencias es ‘real’” (Thelen, op. cit.:20).

En el potencial inspirador de las metáforas y analogías, en la reflexión sobre las implicancias epistemológicas de su elección, en la atención a las similitudes y diferencias con el objeto de indagación-construcción, así como en el conocimiento de la susceptibilidad de los grupos “reales” para responder, asumiendo o refutando, nuestras creencias y concepciones, en esa encrucijada, se plantea el desafío para la producción de conocimientos en este campo disciplinar.

Recibido el 10 de marzo de 2008.

Aceptado el 25 de agosto del 2008.

Resumen

Frecuentes en el uso cotidiano y en el lenguaje literario, las analogías y metáforas se presentan como un recurso habitual del pensamiento científico. En la producción teórica sobre grupos puede hallarse una amplia variedad de analogías y metáforas. Surgidas en diferentes épocas y contextos, permitieron la conceptualización de fenómenos y procesos que, hasta entonces, permanecían impensables. Hicieron posible, asimismo, el desarrollo de estrategias de intervención que se difundieron rápidamente en diferentes campos, más allá del ámbito académico. La aceptación de las analogías y metáforas está vinculada a la coherencia que guardaron con modos de pensamiento y construcción de la realidad aceptables en ese momento histórico y en ese contexto. En este artículo se analizan las analogías y metáforas de uso más frecuente en las teorías sobre grupos, tanto las clásicas como las que han surgido en época reciente, iniciando una reflexión sobre las implicancias epistemológicas de su elección.

Palabras clave: Metáforas. Analogías. Grupos. Producción de conocimiento. Teorías sobre grupos.

Abstract

Frequent in the daily use and in the literary language, the analogies and metaphors present themselves as a habitual resource of the scientific thought. In the theoretical production on groups there can be a wide variety of analogies and metaphors. Arisen in different epochs and contexts, they allowed the conceptualisation of phenomena and processes that, till then, were remaining unthinkable. They made possible also, the development of strategies of intervention that spread quickly in different fields, beyond the academic ambience. The acceptance of these analogies and metaphors is linked to the coherence that they kept with acceptable ways of thought and construction of the reality in this historical moment and in this context.

In this article we will analyze the analogies and metaphors of more frequent use in the theories on groups, so much the classic ones as those who have arisen in recent epoch, initiating a reflection on the epistemological implications of this election.

Key words: Metaphors. Analogies. Groups. Knowledge production. Theories on groups.

Notas

¹ Se retoman aquí algunas consideraciones realizadas en el artículo de mi autoría: "Modelos, metáforas e intervención", publicado en la revista *Espacios en blanco* N° 3-4, Junio 1996.

² Así por ejemplo, se calculaba el índice de agresividad considerando el número de palabras y ademanes agresivos y se calculaba la mediana de agresividad para cada uno de los "climas sociales".

Bibliografía

- AMAYA, L. (2003): **Grupos desagrupados. Evolución en la dinámica grupal.** Lugar. Buenos Aires.
- BAERT, P. (2001): **La teoría social en el siglo XX.** Alianza. Madrid.
- BALDUZZI, M. (1996): **Modelos, metáforas e intervención: desafíos de la coordinación de grupos.** Revista "Espacios en Blanco", nº 3-4, junio de 1996. NEES. UNCPBA.
- BAREMBLIT, G. (1993): *Revisión sintética y comentarios acerca de los modelos grupales*, en Fernández, A. M. Y De Brasi, J. C.: **Tiempo histórico y campo grupal. Masas, grupos e instituciones.** Nueva Visión. Buenos Aires.
- BAUMAN, Z. (2007): **Vida líquida.** Paidós. Buenos Aires.
- BAUMAN, Z. (2008): **Vida de consumo.** Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- CASSINI, A. (2005): *"Destierro y retorno de la lógica del descubrimiento"*, en KLIMOVSKY, G. (compilador): **Los enigmas del descubrimiento científico.** Alianza. Buenos Aires.
- DELICH, F. (1986): **Metáforas de la sociedad argentina.** Sudamericana. Buenos Aires.
- DELL'ANNO A. y TEUBAL R. (2006): **Resignificando lo grupal en el trabajo social.** Espacio. Buenos Aires.
- DURKHEIM, E. (1988): **Las reglas del método sociológico.** Alianza. Madrid.
- FERNÁNDEZ, A. M. (1989): **El campo grupal, notas para una genealogía.** Nueva Visión. Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ, A. M. (2001): *"Notas para la constitución de un campo de problemas de la subjetividad"*, en: **Instituciones estalladas.** Eudeba. Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ, A. M. y colaboradores (2008): **Política y subjetividad. Asambleas barriales y fábricas recuperadas.** Biblos. Buenos Aires.
- GOFFMAN, E. (1987): **La presentación de la persona en la vida cotidiana.** Martínez Murguí. Madrid.
- LACAN, J. (1981): **Les psychoses.** Seuil. Paris.
- LÓIZAGA, P. (1996): **Diccionario de pensadores contemporáneos.** Emecé. Barcelona.
- NAGEL, E. (1974): **La estructura de la ciencia.** Paidós. Buenos Aires.
- OLIVÉ, L. (1985): **Estado, legitimación y crisis. Crítica de tres teorías del estado capitalista y de sus presupuestos epistemológicos.** Siglo Veintiuno. México.
- PAVLOVSKY, C. (1991): *"La letra de Moreno"*, en: **Lo grupal** (nº 9). Búsqueda. Buenos Aires.
- POPPER, K. (1967): **La lógica de la investigación científica.** Tecnos. Madrid.
- ROMERO, R. (1989): **Grupo. Objeto y teoría.** Lugar. Buenos Aires.
- SCHUSTER, F. (2005): *"Metáfora y analogía en el descubrimiento científico"*, en KLIMOVSKY, G. (comp.): **Los enigmas del descubrimiento científico.** Alianza. Buenos Aires.
- THELEN, H. (1975): **El grupo como organismo.** Nueva Visión. Buenos Aires.

Trabalho, subjetividade laboral e cultura escolar no contexto da reestruturação produtiva

*Maria Vieira Silva**
*e Idalice Ribeiro Silva Lima***

As mutações societais que presenciamos no tempo presente assumem contornos com alcances nas mais diferentes esferas do tecido social. Tais mutações estão vinculadas a pelo menos três grandes eixos de sustentação do atual ciclo produtivo: a reconfiguração do papel do Estado, a agudização do processo de transnacionalização do capital e a expansão dos diferentes mecanismos de reestruturação produtiva. Esses elementos constituem a moldura, em nível macro, da sociedade contemporânea e se encontram intrinsecamente interligados e interdependentes. Eles produzem novas paisagens sociais, as quais constituem e são constituintes de sociabilidades que se materializam na vida cotidiana com alcances em múltiplos espaços. Neste artigo enfocaremos aspectos relacionados às atuais configurações do Estado, mediante a materialização de práticas produzidas pelo “terceiro setor” oriundas das entidades do “quase mercado”. Tal abordagem parte de um recorte empiricamente observado no plano micro, mediante um esforço de conectá-lo às determinações macro-sociais, desenvolvido por ocasião de uma pesquisa realizada no âmbito do estado de Minas Gerais, Brasil, com ênfase nas particularidades da relação entre as esferas pública e privada.

Marx (1983), em sua célebre crítica à economia política e ao idealismo hegeliano, afirma:

* Professora Adjunto da Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.
e-mail: mvs@ufu.br

** Professora Doutora da Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil.
e-mail: idalice@yahoo.com

“(...) parece que o melhor método será começar pelo real e pelo concreto, que são a condição prévia e efetiva (...) a população é uma abstração se desprezarmos por exemplo as classes que o compõe. Por seu lado, essas classes são uma palavra oca se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo, o trabalho assalariado, o capital, etc. O capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço, etc., não é nada” (p. 218).

Assim adverte Marx, “se começássemos pela população teríamos uma visão caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto figurado passaríamos a abstrações cada vez mais delicadas até atingirmos as determinações mais simples” (idem). Para o autor, partindo daqui, seria necessário caminhar em sentido contrário até se chegar de novo à população, que não seria, desta vez, a representação caótica do todo, mas uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas. Nessa perspectiva afirma (...) “o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida da observação imediata e da representação” (idem, ibidem:219). Por sua vez, *o concreto figurado* é um dos elementos fundamentais para a adoção da categoria totalidade, a qual sumariamente, significa a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto. Na tentativa de estabelecer os nexos entre o singular e a totalidade, a categoria trabalho será enfocada de forma tangencial enquanto uma atividade de construção histórica dos homens, e, contraditoriamente de sua anulação enquanto sujeito histórico, devido aos mecanismos de alienação. Tais mecanismos ensejam a *captura da subjetividade dos trabalhadores*, produzidas, dentre outros fatores, pela simbiose entre a esfera pública e privada mediante da relação entre a lógica empresarial e a escola pública.

Estudos sobre a relação público e privado, têm sido pródigos na literatura sobre as políticas educacionais e educação e trabalho e têm ressurgido ciclicamente nas pesquisas vinculadas a esses campos

de estudos. Nas décadas recentes fomos instigados a novas problematizações sobre essa temática tendo em vista o volume de proposições governamentais, empresariais e sindicais, derivando daí um conjunto de diretrizes de natureza teórico-metodológicas e também regulamentadas por meio de dispositivos legais. Um olhar atento voltado para as ações, proposições e para os sentidos menos objetivistas presentes nas relações complementares entre o setor empresarial e o governamental, faz emergir complexas questões políticas: que relações a dinâmica empresarial e a organização escolar guardariam com as atuais *Condições Gerais de Produção* e com a captura da subjetividade do trabalhador pela lógica do capital, neste novo *ciclo da mais-valia relativa*? Que relações as proposições emanadas do Terceiro Setor guardariam com as novas configurações do Estado no capitalismo contemporâneo? Que contornos assumem a educação escolar nesse processo de mediação entre o Terceiro Setor e o Estado? Essas indagações permearão o percurso proposto neste escrito e a observação empírica conduziu-nos a, pelo menos, duas perspectivas analíticas:

- a participação do setor empresarial na gestão da escola pública corporifica estratégias de privatização da dinâmica escolar;
- a relação entre a esfera pública e privada no âmbito educacional instaura a *Pedagogia da Habituação* mediante a veiculação do *ethos* empresarial como forma de intensificar a regulação comportamental e cultural dos (futuros) trabalhadores à lógica hegemônica neste novo período de acumulação. Em ambos os casos, as práticas têm sido fomentadas por diretrizes advindos das proposições do chamado “terceiro setor” e do “quase-mercado”, os quais, por sua vez, estão intrinsecamente articulados às reformas do Estado.

Para o enfrentamento das mudanças na organização do mundo do trabalho, decorrentes da reestruturação produtiva, tem-se tornado consenso que o trabalho diante dos processos reestruturados requer um nível de conhecimentos mais complexos que nos padrões anteriores, partindo daí a necessidade de se investir na base de qualificação do trabalhador tanto no interior dos sistemas produtivos, quanto no interior do sistema escolar. Este último chama maior atenção dos diferentes setores, pois parte-se da premissa que diante das complexidades presentes provoca-

das pelo avanço da reestruturação, o conteúdo da qualificação requer uma formação a longo prazo, desenvolvendo diferentes habilidades cognitivas como capacidades de abstração, raciocínio lógico, etc., além de variadas habilidades comportamentais, como autocontrole, autonomia, criatividade, espírito de grupo, etc. Acredita-se assim que tais habilidades ou quesitos só se formam a longo prazo perante um amplo processo de formação e que se apreendem sobretudo via instituição escolar.

A expansão do campo de atuação do Terceiro Setor em parceria com órgãos públicos possibilitou a criação de novas entidades e programas sociais oriundos de antigas entidades reformistas e conservadoras, ou de entidades novas criadas sob princípios neoliberais. A educação escolar na década de 1990 tem se constituído em um campo fértil para a consolidação de ações e proposições do Terceiro Setor. Na seção que se segue priorizaremos algumas reflexões acerca do processo de participação do setor produtivo privado na escola pública mediante ações de um segmento específico do Terceiro Setor: as “empresas com responsabilidade social”.

A dinâmica empresarial e suas expressões na organização escolar

Durante a década de 1990, vários segmentos da sociedade repetiram, à exaustão, com eco ressonante a importância da educação escolar como via de desenvolvimento econômico. Tal postura, materializada em projetos, propostas e planos não está circunscrita à realidade brasileira, ao contrário, é um movimento que está na pauta das agendas governamentais dos mais diferentes países e que adota, como uma das formas de sua consolidação, a intervenção do setor empresarial na gestão da escola pública. Tal intervenção ganhou novos contornos, sobretudo em meados dos anos 1990, e, no Brasil, o Estado de Minas Gerais esteve na vanguarda desse movimento, a partir de uma estreita relação entre a esfera empresarial, representada pela FIEMG, e a esfera governamental, representada por órgãos do Poder Executivo. O conjunto de medidas gestadas no decorrer do período em questão deixou como saldo, em âmbito internacional, nacional e, em específico, no Estado de Minas, a instalação da lógica privatista do pensamen-

to empresarial no interior do próprio aparelho de Estado e na dinâmica de organização do trabalho escolar.

Na primeira metade da década de 1990, principalmente, o cenário educacional ficou propício para o ingresso, de forma mais incisiva, dos empresários como novos agentes educacionais – haja vista a nomeação, para a Secretaria de Estado da Educação, de Walfrido dos Mares Guias Neto, empresário de um dos maiores grupos da educação privada do país: Sistema Pitágoras de Ensino.

São indicadores da lógica privatista implementada na educação mineira, durante a gestão desse empresário: o *Programa Gerência da Qualidade Total no Sistema Estadual de Educação (GQTE)*, em 1993, mediante a adoção pela escola pública de vários procedimentos gerenciais oriundos do setor produtivo; a oficialização do *Programa Pró-Qualidade*, em 1994, visando a redução das taxas de repetência e aumento na aprendizagem dos alunos; o *Pacto de Minas pela Educação*, com o propósito de mobilizar os mais diferentes setores da sociedade, sobretudo o empresarial, para se integrarem às propostas do governo para a educação escolar.

Na esteira desses Projetos, foi implementado o sistema de parceria entre empresa e escola¹ encaminhado pelo segmento empresarial e pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. O órgão catalisador e mediador das iniciativas empresariais para a educação foi a Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais (FIEMG), que assim justifica a finalidade da atuação dos empresários na educação:

“Educação. Essa é a prioridade máxima do Sistema FIEMG para a indústria mineira nos próximos anos. Até porque não podemos comprometer nossa competitividade e o nosso desenvolvimento econômico por causa do despreparo de nossos recursos humanos. Por isso lançamos a Parceria Empresa-Escola, um programa com ênfase na educação básica e que promove a integração entre dirigentes e funcionários das empresas e diretores, professores e servidores das escolas. Participando, você estará preparando seus futuros funcionários, fornecedores e clientes” (FIEMG, n.d.).

Assim, partindo do princípio de que é “mais fácil e desejável educar do que reeducar”, a atuação dos empresários na formação do trabalhador ultrapassa os muros das empresas e adquire um alcance sistemático na educação regular. Para os partidários do estreitamento dessa

relação, a participação direta dos empresários na educação é importante porque “toda empresa depende da eficiência de seus fornecedores (...) do nível de competência de toda a sociedade” (FIEMG, n.d.:04). Além disso, ressaltam que “o empresário não é apenas um ‘empresário’. Ele é também cidadão, pai de família, muitas vezes membro de um clube, de uma associação comunitária ou de uma igreja para citar alguns papéis. Muitos empresários estão também motivados a colaborar com o ensino público pela sua condição de cidadão responsável ou de pessoa religiosa que acredita na grandeza do amor ao próximo” (Idem) e ainda asseguram que: “mas queremos que seja unânime a percepção de que uma escola pública de qualidade é pré-requisito para o avanço da economia brasileira e o progresso da empresa nacional” (Idem, *ibidem*). Neste sentido, a FIEMG sugere uma atuação mais concreta do empresariado na organização da escola afirmando que além da participação indireta, o empresário pode atuar localmente, participando da gestão da escola. Nesse sentido, essa entidade propôs à criação do Conselho de Educação, com o objetivo, dentre outros, de definir as diretrizes para a educação no estado de Minas. A partir de análises dos conteúdos presentes nos textos que subsidiam a formação deste Conselho é possível apreender que há nas práticas por ele proposto um explícito propósito de deslocamento do campo social e político da educação para o da lógica do mercado.

Os princípios e programas propostos pelo referido Conselho, buscam o desenvolvimento da lógica empresarial nos agentes educacionais mediante desenvolvimento do *espírito competitivo empresarial* por meio de ações que visam a premiação e modelos de comportamento para *formar vencedores*. Assim, mais que um transplante de técnicas de gerenciamento do setor produtivo para o escolar o que ocorre é a implantação do *habitus* empresarial nos agentes educacionais pelo currículo escolar. A linguagem utilizada nos documentos é carregada de uma conotação emotiva e moral com caráter apelativo, linear e mecanicista, ignorando as contradições do real, de forma que torne difícil seu questionamento ou a produção de mecanismos de contraposição.

Quanto à função, ou *missão* do Conselho, o sistema FIEMG afirma que “a razão de ser do Conselho de Educação da FIEMG é transformar empresas e escolas em parceiras para o desenvolvimento e para

a construção da cidadania. Na realização de sua missão, o Conselho dará prioridade ao ensino fundamental na escola pública (1994, p.20). A palavra cidadania, assume uma dimensão polissêmica, pois as bases que a sustentam são diametralmente opostas aos significados emancipatórios que historicamente a caracterizaram e que continuam a vigorar como bandeira de luta dos grupos que se contrapõem à ordem social vigente. Para o cumprimento dessa *missão*, são enfatizadas a secundarização de recursos materiais, pois “na construção de uma parceria empresa-escola, os recursos materiais e financeiros da empresa não são o mais importante. A principal contribuição que uma empresa pode oferecer à educação é motivar os seus dirigentes e funcionários a trabalhar como voluntários na escola e pela escola” (Idem:2).

Um dos membros do CEF, representante da FIEMG, justifica seu funcionamento da seguinte forma:

“(...) então o Conselho de Educação visa exatamente trabalhar entre as empresas e as escolas buscando uma interação para fazer aquilo que a escola precisa e também para as empresas dizerem pra escola: ‘ô escola, esta educação que vocês estão dando não está atendendo as nossas necessidades, então nós precisamos negociar isso, como nós vamos fazer?’ Porque não adianta eu procurar um público voltado para um determinado ritmo de trabalho e objetivos filosóficos se na verdade a pessoa não está preparada para ver o mundo real, ele fica no mundo ideal. Então esse trabalho que a FIEMG se propõe a fazer é justamente discutir a interação escola/trabalho. Isso não quer dizer que queremos só preparar ‘burro de carga’ não. Nós temos que fazer com que as pessoas pensem e com isso venham ajudar a resolver os problemas da empresa” (Empresário 3 como citado em Silva, 2001:226).

Embora ele afirme que “nós temos que fazer com que as pessoas pensem”, referindo-se a uma postura desejável para a escola e contrapondo-se ao “burro de carga” – tal como o trabalhador Smith idealizado por Taylor –, a relação escola/trabalho é considerada na perspectiva da racionalidade econômica. O entrevistado deixa claro que, por meio do estreitamento da relação escola/trabalho, os empresários poderão dizer à escola o tipo de trabalhador de que precisam “e com isso venha ajudar a resolver [seus] problemas” – uma reafirmação da antiga conexão entre o que a produção demanda e o que a escola deve responder.

A função socializadora da escola seria, portanto, a habituação dos estudantes, a fim de garantir a sua adaptabilidade ao mundo da produção, criando uma dinâmica interna em consonância com esses espaços. Há mais de duas décadas atrás, Arroyo (1980), desenvolveu reflexões sobre as vinculações entre empresa e escola. Para ele, a escola vincula-se à empresa pela função socializadora que ela exerce sobre a futura força de trabalho. Essa função socializadora não é exercida apenas, nem fundamentalmente, pelos conteúdos que transmite, mas, sobretudo, pela estrutura e organização que a escola encarna. Assim, “a introdução de mecanismos e práticas que predominam na organização empresarial fará da estrutura escolar um agente socializador na medida em que ela reproduz, em sua organização, o modelo de sociedade a que haverá de adaptar-se o estudante quando ingressar no mercado de trabalho” (p.42).

O sistema FIEMG ao orientar ações para a atuação do Conselho de Educação, define também a participação das empresas revelando a existência de forças patrimoniais da esfera privada na dinâmica escolar.

“Por que a empresa deve se interessar pela escola pública? Nada de caridade ou filantropia. O empresário deve ajudar e prestigiar a escola pública em seu próprio interesse. À medida que a tecnologia avança e a economia mundial se globaliza, a competitividade da empresa nacional passa a depender cada vez mais do nível de escolaridade do trabalhador brasileiro. Estamos hoje em desvantagem em relação ao primeiro mundo e em comparação com algumas nações emergentes. Enquanto o trabalhador brasileiro possui em média 3,5 anos de escolaridade, os trabalhadores dos chamados ‘tigres asiáticos’ (Coréia do Sul, Singapura e Taiwan) desfrutam de mais de dez anos. Isso significa que em média, eles são mais capazes do que nós de assimilar tecnologias e fazer funcionar os equipamentos mais recentes. Estamos também em desvantagem em relação aos nossos parceiros do mercosul. Na América Latina, apenas Honduras tem mais analfabetos na força de trabalho, em porcentagem, do que o Brasil” (1994:03).

As expressões do Conselho de Educação da FIEMG ilustram o poder das organizações empresariais. Diante deste quadro, é possível afirmar que está em curso uma nova estratégia de privatização do ensino público que se efetiva por meio de uma relação simbiótica entre o público e o privado em diferentes países. No caso mineiro, as parce-

rias entre empresas e escolas propostas pelo Conselho de Educação filiado à FIEMG, são elucidadoras da atual modalidade de privatização do ensino, onde o espaço público é gerido pela iniciativa privada. Gentili (1998) afirma que o atual processo de privatização envolve três modalidades institucionais complementares: 1) fornecimento público com financiamento privado (privatização do financiamento); 2) fornecimento privado com financiamento público (privatização do fornecimento); e 3) fornecimento privado com financiamento privado (privatização total). O que está fundamentalmente em voga é a estrutura da escola pública com o paradigma gestorial da empresa privada, assim, posso acrescentar uma nova modalidade às descritas por Gentili, qual seja, fornecimento público com gestão privada (privatização da dinâmica escolar).

A Pedagogia da Habituação: a captura da subjetividade do (futuro) trabalhador

A intervenção empresarial não incide apenas de forma objetiva na gestão da escola, mas também por meio de atitudes transmitidos pelos conhecimentos não manifestos que disciplinam e ordenam as ações dos agentes educacionais, e também por meio de ritos de poder que qualificam e desqualificam, incluem e excluem, permitem ou negam, definem o certo e seu oposto, os bons e os maus, os exitosos e os fracassados.

Assim, a participação do empresariado na gestão da escola pública não está provida apenas de um cariz técnico e operacional para garantir sua eficiência e produtividade ou de ações movidas pela dimensão assistencialista, mas contém um forte conteúdo ideológico referente ao papel da educação escolar. Conteúdo que opera na esfera cultural e da política com alguns desdobramentos sobre o “Currículo Oculto”. Apple (1982), ao trabalhar com a categoria “currículo oculto”, enfocou-a como os tipos de recursos e símbolos culturais, selecionados e organizados pelas escolas que estão “dialeticamente relacionados com os tipos de consciência normativa e conceitual ‘exigidos’ por uma sociedade estratificada” (p.10). Nessa obra, buscou então a compreensão de como as escolas produzem e reproduzem formas de consciência que

permitem a “manutenção do controle social sem que os grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismos declarados de dominação” (p.12). Outra noção que está presente na corporificação de currículo oculto, e que me parece propícia para uma melhor compreensão da correlação entre escola e empresa em sua dimensão cultural, é a noção de *habitus* desenvolvido por Bourdieu (1990). Segundo Bourdieu, *Habitus* é uma estrutura internalizada, são os valores e as formas de percepções dominantes incorporadas pelo indivíduo e por meio dos quais ele percebe o mundo social. Para o autor,

“(...) as representações dos agentes variam segundo sua posição (e os interesses que estão associados a ela) e segundo seu habitus como sistema de esquemas de percepções e apreciação, como estruturas cognitivas e avaliatórias que eles adquirem através da experiência durável de uma posição do mundo social (...)” (Idem, p.158).

O *Habitus* empresarial veiculado na escola busca a produção e reafirmação/consolidação de práticas visando a regulação comportamental e cultural dos estudantes de forma a habituá-los à lógica hegemônica. Há nos princípios, condutas, normas, regras rituais e procedimentos da empresa uma nova *Pedagogia da Habituação*, visando à conformação e à adequação dos estudantes à nova fase de produção da mais-valia. A expressão *Pedagogia da Habituação* foi criada no sentido de traduzir o conjunto de dispositivos que visa à produção de novas subjetividades para os estudantes. Este conceito se traduz também pela reafirmação e consolidação de práticas as quais visam a regulação comportamental e cultural de forma a habituá-los à lógica hegemônica do capital neste novo período de acumulação. A *Pedagogia da Habituação* conserva ou produz múltiplas relações de poder por meio de princípios, condutas, normas, regras, rituais, os quais objetivam a conformação e adequação dos estudantes à nova fase da reestruturação produtiva. O que está presente no interior desta dinâmica é o estabelecimento das conexões entre a dinâmica escolar e a dinâmica empresarial, provocando um ajustamento da escola ao universo mercantil segundo os desígnios do capital. A dimensão ideológica do currículo oculto incide por meio de múltiplos aspectos, contudo, no que tange a relação empresa-escola, podemos apreender impactos mediante: a conformação da organi-

zação do trabalho pedagógico ao reordenamento político e econômico do mundo do trabalho, mediante a veiculação dos aparatos culturais da lógica empresarial; A formação do trabalhador economicamente desejável, segundo os desígnios do pensamento empresarial expressos no currículo formal e oculto da escola; A ocupação de forma sistematizada da escola pública pelo setor produtivo privado e a simbiose entre a educação escolar e o mercado de trabalho numa perspectiva pragmática; A garantia da legitimidade da empresa no plano subjetivo, mas com resultados objetivos em seu processo de acumulação.

A organização do trabalho na escola não é composta apenas por um conjunto de conteúdos escolares, que articulam em torno do currículo a produção das ciências e dos saberes construídos historicamente pela humanidade de forma neutra e a-política. Simultaneamente à transmissão dos saberes científicos em forma de conteúdos programáticos organizados pelo currículo escolar, veiculam-se valores, imagens, hábitos, representações, normas de conduta, gestos e maneiras prescritos por uma cultura hegemônica. Esses artefatos culturais não foram produzidos por um ente transcendental de forma fantasmagórica, como suas formas de naturalização querem nos fazer crer. A própria atuação dos agentes do capital no espaço escolar denota tal assertiva. Nessa atuação pode-se perceber a prevalência da legitimação dos conhecimentos, saberes e cultura empresarial, incorporados às narrativas do currículo escolar em que ora ocorre de forma mais manifesta, ora de forma mais implícita, ou oculta, por meio de pelo menos três dispositivos: a meritocracia como fator determinante de inclusão e exclusão; a disciplinarização enquanto perspectiva de subsunção às exigências de produtividade e a premiação como propulsora do progresso pessoal.

As representações da empresa operam por meio de múltiplas práticas imagéticas e discursivas com conteúdos pedagógicos e políticos ancoradas em um aparato ideológico mais amplo, para a construção de determinada identidade individual e social. Os componentes dessa socialização encontram-se inter-relacionados e são veiculados em alguns procedimentos orientados pela empresa, adotados pela escola, registrados pelos alunos e profissionais da escola (mediante produção

de textos, relatórios, confecção de vídeos, dentre outras formas) e conferidos pela empresa, que, por sua vez, retroalimenta o processo.

As redações dos estudantes, assim como seus depoimentos colhidos durante a pesquisa empírica revelaram mecanismos de exclusão e a resignação veiculados nas práticas da empresa na escola acirrando o princípio da meritocracia. Várias afirmações revelaram que a busca pelo êxito ou pela inclusão, e o conseqüente esforço pela sua conquista, legitimam via escola a naturalização do processo de segregação entre “os bons” e “os maus” por meio da adequação de comportamentos da sociedade disciplinar. Os comportamentos, habilidades e desempenhos são aceitos, geralmente, como algo dado, neutro e a-político. Aos inaptos, a punição ocorre mediante os processos de exclusão das ações promovidas pela empresa no interior da escola.

Assim, o *ethos* empresarial reproduzido na escola possibilita aos estudantes absorverem a suposta naturalização da hierarquização e da desigualdade social. Obviamente, esses “conteúdos” não são repassados de uma forma manifesta numa unidade programática proposta pela empresa, mas são veiculados por meio de codificações presentes nas ações, reproduzindo a distribuição de poder na sociedade. Essas codificações, no entanto, parecem funcionar mais eficazmente na retenção dos princípios que sustentam a hegemonia do capital por meio da maximização da produtividade dos mais “capazes” ou dos mais “aptos”. Na carta dos alunos remetida à empresa, há vestígios de observação que as oportunidades não são estendidas a todos, contudo, o que prevalece é o sentimento de gratidão à empresa pelos “benefícios” por ela prestados, contribuindo para a garantia de sua legitimidade pelo ato de “narrar” representando o visto (Silva, 2001).

Um outro princípio veiculado pelo “currículo oculto” dos fundamentos da empresa na escola está presente nas formas de disciplinarização, imbricadas na dimensão meritocrática². O predomínio da disciplina ocorre por meio de mecanismos que estabelecem a contenção dos gestos, comportamentos uniformizados e habilidades desejáveis para o futuro trabalhador. Nota-se, via de regra, o predomínio da ideologia do esforço pessoal que, com o tempo, tende a se autonomizar, assumindo uma força invisível de governamentalidade dos comportamentos para se

conformar a modelos fixos, respeitar convenções e fortalecer as regras que organizam as relações no espaço escolar e na esfera produtiva.

São evocadas, pois, de maneira muito concreta noções pré-estabelecidas que orientam as relações cotidianas para administrar as contradições e os conflitos por meio de sutis dispositivos de controle. Ao se prescrever a premissa: “o sucesso só depende do esforço pessoal de cada um”, há uma sustentação da crença que as “instituições” empresa e escola - tal como a sociedade mais ampla - são justas e democráticas, e depende apenas do indivíduo a conquista da ascensão social, colocando tais instituições numa posição ilusória de harmonia. A maior parte dos alunos selecionados para participarem das atividades propostas pela empresa apresentava comportamentos mais dóceis e, presumivelmente, mais susceptíveis de adaptação às regras estabelecidas. As ações paralelas de gratificação-sansão são também utilizadas como dispositivos nas ações da empresa com os estudantes. Os alunos com bom desempenho disciplinar e cognitivo são incluídos, ao passo que os menos aptos, os indisciplinados que têm comportamentos do “não-conforme”, são punidos com a exclusão.

Na escola é estabelecido um plano de prêmios para resultados conseguidos. Está presente nessa ação a idéia que não importa o valor financeiro do prêmio, mas o valor do seu significado como reconhecimento do esforço individual ou coletivo, aplicando aquele princípio difundido na empresa de o que importa é que as pessoas possam sentir-se reconhecidas e lembradas no momento em que os resultados sejam alcançados; tal é o caso de encarar simbolicamente a fita de vídeo produzida como um “troféu”. Há também um tipo de premiação mais objetiva:

“Depois de realizado um trabalho deste [excursão na empresa Arafertil, Araxá] os alunos faziam uma redação e a empresa premiava. Então toda a escola fazia a redação, nós corrigíamos, selecionávamos as melhores e encaminhávamos para a empresa e eles premiavam. Deram bicicletas como prêmio” (Professora 5 entrevista como citado em Silva, 2001:265).

A doação de prêmios é uma das estratégias mais utilizadas nas empresas modernas acompanhada pela individualização dos salários vinculados à aquisição de metas. A estratégia da premiação possibilita também instaurar a competitividade como forma de garantir

a produtividade e a lucratividade da empresa. A competição incide no âmbito interno e entre os pares. Há, nesse caso, a conjugação da competição com a cooperação por meio de uma dupla mensagem: a de contribuir com o grupo para o cumprimento de uma “missão” comum e, ao mesmo tempo, a de investir nos objetivos individuais, numa perspectiva hedonista, para a conquista do sucesso pessoal e, por conseqüência, da mobilidade social pela auto-superação. Esse aspecto corrobora a assertiva de Peters (1994) que observa uma variante particular. Segundo ele, o racionalismo econômico da Nova Direita é construído nos termos clássicos do *homo economicus*: “a suposição é a de que em todos os nossos comportamentos agimos como indivíduos auto-interessados” (p.272). Assim, a principal inovação do racionalismo econômico, em sua versão contemporânea, consiste em elevar tal princípio ao *status* de um paradigma, a fim de que se possa compreender a própria política e, na verdade, todo o comportamento. Tendo como referência tal suposição, a competição, enquanto mediadora da premiação e ao projetar ações presentes num suposto futuro compensador regula comportamentos visando a maximização do grau de utilidade e produtividade.

Entretanto, esta lucratividade produzida socialmente pelos trabalhadores torna-se uma apropriação privada dos donos dos meios de produção, conservando o clássico e básico princípio do capitalismo. Aos trabalhadores cabe consentir com o elogio e/ou, no limite, com recompensas em forma de cursos, viagens ou bônus, como forma de promoção do progresso. Essas ações estão em sintonia com um dos objetivos do Conselho de Educação filiado à FIEMG, pelo qual se firma o propósito de “formar vencedores”.

Nesta direção, é apropriado remeter à conclusão de Tragtenberg (1980), ao afirmar que “empresa não é só o local físico onde o trabalho excedente cresce às expensas do necessário, o palco da oposição de classes; é também o cenário da inculcação ideológica. Nesse sentido, empresa é também aparelho ideológico” (p. 28). São múltiplos e complexos os mecanismos utilizados para a materialização, o desenvolvimento e a expansão do conteúdo ideológico do *Estado Amplo*; um deles tem sido a instituição escolar. Essa instituição, sobretudo no atual mo-

mento de transnacionalização da economia, torna-se uma aliada fundamental para a personificação do poder do Estado Amplo. Por outro lado, a própria intervenção do setor empresarial na gestão da escola já é um demonstrativo do poder do Estado Amplo que, de forma crescente ganha espaços na esfera pública.

A Pedagogia da Habituação e os nexos entre as relações do público e privado no contexto da reforma do Estado

Nas seções anteriores, enfocamos as formas como são veiculados no currículo oculto dispositivos que visam a produção de novas subjetividades para os estudantes, mediante práticas da empresa visam a regulação comportamental e cultural, de forma a habituá-los à lógica hegemônica neste novo período de acumulação, e a produção do trabalhador economicamente desejável. Nessa perspectiva Mészáros (2005) afirma “uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (p. 45)”. Essas constatações explicam as tendências hegemônicas da educação escolar e o motivo pelo qual ela se torna um alvo cíclico das reformas. As reformas educacionais, portanto, estão em sintonia com as reformas do Estado e, em ambos os casos, são expressões da lógica excludente do atual padrão de acumulação.

Ao focalizar a relação entre o setor empresarial e a educação escolar, depreende-se sua vinculação com os mecanismos que se processam na prática social mais ampla, no aparelho de Estado. Para uma percepção mais acirrada do grau do poder das organizações empresariais no capitalismo contemporâneo é pertinente recorrer às formulações feitas por Bernardo (1998). O autor distingue duas configurações do Estado: Estado Restrito e Estado Amplo. Na sua concepção, o Estado Restrito imprime as clássicas funções designadas pelos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário e tem seu campo de ação demarcado no processo particularizado da economia. Assim, o Estado Restrito assumiu um relevante papel articulador em contextos nos quais as unidades econômicas se encontravam em processo de particularização e isolamento

recíproco. Nesta direção, as atribuições do Estado Restrito ascendem e se legitimam quanto maior for a fragmentação do funcionamento das unidades econômicas.

Quanto ao Estado Amplo, a terminologia criada por Bernardo é por si só elucidativa da abrangência do seu conceito, pois em sua definição, o Estado Amplo é constituído pelos mais variados mecanismos de produção da mais-valia das *Condições Gerais de Produção*. Nesta direção, as empresas compõem e são componentes do Estado Amplo, uma vez que é no seu interior que são produzidos os princípios de administração da produção capitalista, a gestão da força de trabalho e a lógica de produção de mercadorias. Processos esses que ocorrem de forma dinâmica, inter-relacionada e em constante mutação por meio da atuação dos *gestores*. São eles que detêm o poder de planejar e controlar tanto as unidades produtivas quanto as Condições Gerais de Produção, mediante os saberes que detêm sobre os processos organizacionais. Para Bernardo, os *gestores* constituem uma classe capitalista ao lado dos burgueses, diferenciando-se desta pelas concepções jurídicas na relação de propriedade, dentre outros aspectos. É possível pensar a proposta de reforma do Estado brasileiro à luz do *Estado Amplo*? Quem são os “novos” partícipes do aparelho do Estado preconizado pela Reforma?

Embora a proposições de Bresser Pereira (1999) para reforma do Estado tenha sido objeto de discussões recorrentes por pesquisadores do campo das políticas educacionais e, por isso, possa soar muito repetitivo o enfoque de tal abordagem, faremos breve menção aos seus principais pressupostos como forma de problematizar as novas institucionalizações dos formatos da composição das esferas pública e privada.³ Bresser, referenciando-se nas premissas da Terceira Via de Anthony Giddens (2001), desenvolve a noção do público não-estatal no processo de implementação e execução das políticas sociais, as quais incidem sobre diferentes esferas da sociedade. Para tanto assegura “a reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (Brasil, 1995:76). O autor introduz ainda o conceito

de *publicização*⁴, o qual trata-se de um processo em que ocorre a “descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica” (Idem). Tal proposição contribuiu para intensificar os mecanismos e crenças da necessidade de transferência da execução de atividades do poder público estatal para o setor público não estatal, ou seja, atividades não exclusivas do Estado como educação, saúde, cultura, dentre outros.

Acirra-se assim a “lógica dos ‘quase-mercados’”: que põem em evidência o caráter híbrido das novas formas de financiamento, fornecimento e regulação que o próprio Estado incentiva e que se inscreve na redefinição das suas funções, promovendo no interior de seu espaço estrutural, pressões competitivas entre serviços, adotando instrumentos e princípios de gestão baseados na racionalidade instrumental e subordinado os direitos sociais às lógicas da eficácia e da eficiência (Afonso, 2003). A noção de “quase-mercado” propaga a idéia de que “tanto do ponto de vista operativo, quanto conceitual, diferencia-se da alternativa de mercado propriamente dita, podendo, portanto, ser implantada no setor público sob a suposição de induzir melhorias” (Souza & Oliveira, 2003:877).

Destarte, a conformação da educação escolar à nova fase de produção da mais-valia tem contribuído de forma significativa para a proliferação de políticas tendo como referenciais, paradigmas advindas do neoliberalismo e a consolidação de uma figura jurídica nova: o Terceiro Setor. Para Montañó (2003) a aceção do termo, por si, já indica controvérsias ao primar por recorte do social em esferas: o Estado (primeiro setor), o mercado (segundo setor) e a sociedade civil (terceiro setor). Essa abordagem setorializada isola e autonomiza a dinâmica de cada um deles e desistoriciza a realidade social como se o “político” pertencesse à esfera estatal, o “econômico” ao âmbito do mercado e o “social” remetesse apenas à sociedade civil, num conceito reducionista.

Há ainda dissensos sobre sua composição. No entanto, Ghon (2000) o classifica como um “conjunto heterogêneo de entidades

composto de organizações, associações comunitárias e filantrópicas ou caritativas, alguns tipos específicos de movimentos sociais, fundações, cooperativas, e até algumas empresas autodenominadas como cidadãs” (p.93). Ainda de acordo com a autora, o Terceiro Setor ganhou espaço nos anos 1990 porque passou a desempenhar o papel de intermediação entre o Estado e a sociedade, antes ocupados por movimentos sociais e sindicais combativos. Segundo Paoli (2002) o “terceiro setor” reivindica um modelo de regulação social mais eficaz do que o realizado pelo Estado, portanto a ser realizado em outro lugar: a sociedade civil, composta por uma grande diversidade de ações, atores e organizações, que se unificam pela recusa em pertencer ao âmbito do Estado e do mercado. Assim, na expansão do terceiro setor, propõe-se de fato outro modelo para a resolução da questão social – centrado na generalização de competências civis descentralizadas, exercidas pelo ativismo civil voluntário em localidades específicas.

Segundo Montaño (2003) quando o Estado transfere a responsabilidade por prover alguns serviços sociais para a sociedade civil, o cidadão é privado de um serviço que tem direito e passa a recebê-lo como um ato de boa vontade, de altruísmo. O problema se instaura, pois, quando o Estado incentiva e apóia estes programas e desresponsabiliza-se paulatinamente das responsabilidades sociais. Nesse processo legitima-se como solução para a crise do capital as políticas neoliberais, o qual busca cada vez formas mais eficazes de intensificação da atuação do mercado e minimização da intervenção social. Neste sentido, o novo trato à questão social é alterado significativamente: estão sendo retiradas paulatinamente da órbita do Estado, sendo privatizadas. Nessa perspectiva, é preciso relativizar a dita “não governamentalidade” e a “auto governamentalidade” dessas organizações. É preciso relativizar também o caráter de “não lucratividade” dessas entidades. Nas “organizações sem fins lucrativos” são caracterizadas diversos tipos organizacionais: algumas fundações braços assistenciais de empresas não podem esconder seu claro interesse econômico por meio da isenção de impostos, ou da melhora da imagem de seus produtos. Agregar valor social à marca é um fato inerente às ações e projetos sociais desenvolvidos pelas empresas visan-

do à lucratividade de forma indireta expressa pela isenção de impostos e *marketing*. Tal possibilidade é garantida pela Lei nº. 8.313/91, a qual permite a Pessoa Física ou Pessoa Jurídica deduzir **até 100% do valor da doação ou patrocínio** sempre respeitado os limites do imposto devido do incentivador, ou seja, de **4% para pessoa jurídica** ou 6% para pessoa física. Alguns propugnadores dessa tendência como Amoroso (2003) afirma que as empresas, ao desenvolverem a responsabilidade social estão promovendo uma verdadeira revolução cívica, contagiando os próprios funcionários que também passam a assumir papéis voluntários em projetos sociais. O percentual estimado é em torno de 67% dos funcionários empregados nessas empresas.

O que esse “canto da sereia” omite é que por trás dos selos de “empresa-cidadã” há precário mundo do trabalho com expressivos mecanismos de produção da mais-valia por meio do trabalho “voluntário”, constituindo-se em um negócio bastante lucrativo. No Brasil, o Instituto Ethos tinha apenas 11 sócios ao ser fundado, em 1998. Esse número ultrapassou a casa dos 750, formado por empresas que respondem por 30% do PIB do país. Os dados evidenciam o crescimento do setor e, obviamente a lucratividade das empresas envolvidas.

Segundo Paoli (2002), a utopia da responsabilidade social do empresariado torna-se então conservadora por que por mais sensível que seja às desigualdades sociais, preserva ao mesmo tempo as hierarquias desiguais que produzem a descapacitação dos cidadãos, ao recriá-los como cidadãos de segunda e terceira classes dependentes da caridade da ação externa privada para possibilidade da inclusão social. Dependem, portanto, das intenções, dos interesses e das flutuações, dos acertos e dos enganos próprios do mundo mercantil e inerentes à liberdade com que afinal foi cunhada há dois séculos atrás a expressão “iniciativa privada” contra a qual se formaram os espaços públicos diferenciados, críticos e propositivos, voltados para a emancipação ampliada de um mundo comum.

Esses mecanismos de flexibilização, pelo fato de serem os grandes co-responsáveis pela abolição da “solidariedade coletiva” são constituidores da lógica do “salve-se quem puder”, pois contribuem decisivamente para o acirramento do desemprego estrutural, a gradativa

redução dos direitos sociais dos trabalhadores, o descrédito de tudo que é público e para a sacralização do mercado.

No decorrer dessas reflexões, o que esteve em relevo foi apenas um ângulo do conflito, que diz respeito ao modo pelo qual são operados alguns aspectos das novas configurações do público e privado, os quais incidem na esfera escolar. Não podemos negar, todavia, a existência das dinâmicas de resistência, manifestas ou tácitas, que se consolidam na prática social mais ampla e no cotidiano da escola e contribuem para a transgressão, a alteração ou a desconstrução do discurso hegemônico do capital que circula na escola, dentre outros espaços.

Considerações finais

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa -ou mesmo mera tolerância- de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica de nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental.

Istiván Mészáros

Essa tarefa compete apenas, e, sobretudo, àqueles que têm como utopia uma educação “para além do capital” e que colocam como horizonte de sua *práxis* a construção de uma escola intrinsecamente vinculada aos interesses daqueles que historicamente ficaram à margem dos bens sociais e materiais produzidos coletivamente pela humanidade. A escola deve, pois constituir-se, em um espaço de intercâmbio de significados e de padrões culturais garantindo a pluralidade em detrimento do consenso (parafrazeando Néelson Rodrigues, “todo consenso é burro”); o local do cruzamento de vários discursos ao invés de um único discurso considerado legítimo, por isso oficial e único; um local em que alunos e professores devam ser considerados como sujeitos da educação. Como tal, é preciso que a escola considere também o seu discurso como portador de memórias sociais diversificadas, ao traçar os parâmetros para a elaboração da política de educação que se manifesta no seu projeto pedagógico. Mas pensar uma escola dessa forma implica também pensar uma sociedade

em que não haja o silenciamento de várias culturas, ou a anulação, pela deslegitimação das lógicas contra-hegemônicas que exclui o domínio da política da esfera do social. A escola é também um espaço de luta, podendo corporificar noções que tendem a desconstruir ou transgredir determinadas formas de conhecimento oficial e de concepção de organização da sociedade, rompendo com binarismos maniqueístas presentes no currículo escolar e nas práticas de gestão presentes nesta nova composição do espaço público, ensejados pelo Terceiro Setor.

A emergência de ações vinculadas ao Terceiro Setor, provocam irrupções no exercício da cidadania e a redução do espaço público dos cidadãos por meio da simbiose entre as esferas pública e privada levando a degeneração dos direitos sociais historicamente conquistados. Decorrente desse processo, as novas entidades reformistas do Terceiro Setor, são organizadas menos como lugar de acesso a uma cidadania emancipatória e mais como lugar de exercício de uma cidadania outorgada, que promove a inclusão de indivíduos a uma rede de serviços de forma assistencial. Esse processo ocasiona uma alteração na relação Cidadão-Estado por meio de dispositivos que garantem uma subordinação da lógica mercantil do capitalismo neo-clássico em detrimento dos direitos sociais do bem público. Eis um dos principais desafios para as ciências humanas na contemporaneidade: estabelecer o debate entre as atuais dimensões do público e do privado e o processo de reconfiguração do Estado derivadas de processo de emergência e consolidação do Terceiro Setor. Outro desafio também importante é o de pensar o lugar da esfera pública para a construção de projetos coletivos resguardando a crença que não somos sujeitos participantes do “fim da história”, afinal, podemos ressignificar o clássico axioma positivista do Hino Nacional Brasileiro: *“verás que um filho teu não foge à luta”*. Trata-se da sobrevivência da cidadania.

Recibido el 24 de julio de 2008.

Aceptado el 03 de diciembre de 2008.

Resumen

A reconfiguração do Estado, aliada ao processo de transnacionalização do capital e a expansão dos diferentes mecanismos de reestruturação produtiva, produzem paisagens sociais, as quais constituem e são constituintes de novas sociabilidades que se materializam na vida cotidiana com alcances em múltiplos espaços. Neste artigo, enfocaremos aspectos relacionados às novas relações entre a esfera pública e privada, mediante a materialização de práticas produzidas pela participação do setor empresarial na dinâmica escolar. As premissas que sustentarão as análises presentes no percurso deste trabalho baseiam-se em duas perspectivas analíticas: a participação do setor empresarial na gestão da escola pública corporifica estratégias de privatização da dinâmica escolar; a relação entre a esfera pública e privada no âmbito educacional instaura a *Pedagogia da Habituação* mediante a veiculação do *ethos* empresarial como forma de intensificar a regulação comportamental e cultural dos (futuros) trabalhadores à lógica mercantil neste novo período de acumulação.

Palabras clave: Relação pública e privada. Reestruturação produtiva. Gestão escolar. Currículo oculto. Terceiro setor.

Abstract

The reconfiguration of the state, allied to the process of trans-nationalization of capital and the expansion of the different mechanisms of production restructure, fabricate social landscapes, which constitute and are constituent of a new sociability that materialize in the day-to-day living stretching out to multi spaces. In this article, we will focus in aspects related to the new relationships between the public and private sectors, by means of the materialization of practices produced by the participation of the entrepreneurial sector in the academic dynamics. The premises that support the present analysis in the course of this work, are based on two analytical perspectives: the participation of the private enterprise in the management of public schools personifying strategies of privatization of the academic dynamics; the relation between the public and private sectors in the academic domain establishes the *Pedagogy of Habituation* through the propagation of the entrepreneurial *ethos* as means of intensifying the behavioral and cultural parameters for the (future) workers to the mercantile logic in this new period of accumulation.

Key Words: Public and private relation. Production restructure. Management of public schools. Hidden curriculum. Third sector.

Notas

¹. Processos similares ocorreram nos Estados Unidos ainda nos anos 80, englobando todos os níveis de ensino. Segundo documento da CEPAL/UNESCO (1995) trata-se de um dos mais populares programas do país: o *Adopt-a-School*, mediante a associação de uma empresa

a uma escola específica e, sumariamente, as ações estão pautadas em doações em dinheiro ou em espécie, participação do pessoal da empresa em atividades tutoriais, visitas a fábricas e outras instalações de produção etc. Um outro esquema específico de incentivos é a instituição de um fundo de bolsas para os alunos mais destacados de escolas de bairros periféricos de Cincinnati (EUA), realizado pela cadeia de supermercados Kroger. Esse incentivo é operacionalizado com o depósito de US\$ 1mil por ano numa conta pessoal dos estudantes selecionados, o qual pode ser sacado futuramente para financiar os estudos pós-secundários. A formação do trabalhador também tem se apresentado como um dos elementos estratégicos para o Grupo American Express. O início das atividades de âmbito pedagógico pelo grupo ocorreu em 1982, em Nova Iorque, a partir da implantação da primeira Escola de Finanças. Seu projeto, para ser desenvolvido em dois anos, pautava-se na “combinação” do ensino secundário tradicional com formação acadêmica especializada em serviços financeiros e prática numa empresa local. Ainda segundo CEPAL/UNESCO (1995), “o sucesso do programa induziu sua rápida expansão a outras cidades e tipos de atividade. Existem atualmente 62 escolas como essa, com um total de 3,3 mil de alunos que se preparam nas áreas de finanças, turismo, serviços públicos e ciências ligadas à produção” (p.385). Consta ainda do mapeamento realizado pelo referido documento uma associação realizada por 50 empresas de Chicago para a criação de uma escola corporativa e comunitária (Corporate/ Community School of America ou C/CSA), inaugurada em 1988. Com mais de três milhões de dólares em doações, “seu objetivo é proporcionar às crianças de um bairro periférico de Chicago educação de alta qualidade, a custos semelhantes aos do sistema público. O projeto baseia-se num dinâmico programa de atenção pré-escolar, na busca ativa da participação dos pais e no uso de critérios empresariais de eficiência no gerenciamento financeiro” (Idem, *ibidem*).

² Uma das professoras entrevistadas critica a segregação dos alunos praticada pela empresa: “ara participar de um evento tinha que ter uma seleção de alunos, não era para todos. Eles patrocinaram um trabalho de campo na Arafertil, em Araxá, um programa de educação ambiental que eles têm, uma atividade excelente, maravilhosa. Mas para isso qual era a condição deles? Que a gente selecionasse os melhores alunos da escola. Aqueles que não ia dar problemas de disciplina. Eu acho que a parceria deveria visar principalmente os alunos que tivessem dificuldades, que precisasse sair da escola para saber lidar com a questão da cidadania e também de aprender a como se comportar num ambiente que era novidade. Muitas vezes isso era negado, porque você tinha que escolher os melhores, que tivesse um desempenho melhor, um comportamento melhor (Professora 1 entrevista como citado em Silva, 2001).

³ A relação entre as esferas pública e privada, constitui-se em objeto de investigação de diferentes campos do conhecimento como a filosofia, sociologia, direito, ciência política, educação, dentre outros. Sennett (1998) ao focar a materialidade da vida pública e privada, produz uma instigante genealogia da história das palavras “público” e “privado”. Ao identificar as primeiras ocorrências da palavra “público” localiza o significado como o bem comum na sociedade: Localiza a acepção da palavra em 1470, em Roma, como aquilo que é manifesto e aberto à observação geral”. Ainda segundo o autor perto do século XVII a oposição entre “público” e “privado” era matizada de forma mais semelhante ao de seu uso atual. “Público” significava aberto à observação de qualquer pessoa, enquanto privado significava uma região protegida da vida. No Renascimento, a palavra era utilizada com um sentido amplo, em termos do bem comum e do corpo político; gradualmente *le public* foi se

tornando também uma região especial da sociabilidade. Já no século XVII, os cidadãos das capitais tentavam definir tanto o que era a vida pública quanto aquilo que não era por meio de crenças e comportamentos. A dupla relação do capitalismo industrial com a cultura pública urbana repousava, nas pressões de privatização que o capitalismo suscitou na sociedade burguesa do século XIX. Para o autor, a família burguesa tornou-se idealizada como a vida onde a ordem e a autoridade eram incontestadas. Usando as relações familiares como padrão, as pessoas percebiam o domínio público não como um conjunto limitado de relações sociais como no iluminismo, mas consideravam a vida pública como moralmente inferior”. A esse respeito ver Sennett (1998).

⁴Essas, dentre outras, são premissas básicas da reforma do Estado a qual foi instaurada no âmbito do então Ministério da Administração e Reforma do Estado – MARE, mediante o *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado em 1997*.

Referências

- AFONSO, A. J. (2003) “Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação”, em **Revista Brasileira de Educação**, (22).
- AMOROSO, S. (2003) **Responsabilidade social: menos marketing e mais ação**. Recuperado em 07 julho, 2004, de http://www.filantropia.org/artigos/sergio_amoroso.htm.
- APPLE, M. (1982) **Ideologia e currículo**. Brasiliense, São Paulo.
- ARROYO, M. G. (1980) “Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira?”, em **Educação e Sociedade**, (5), 5-23.
- BERNARDO, J. (1998) **Estado: a silenciosa multiplicação do poder**. Escrituras Editora, São Paulo.
- BOURDIEU, P. (1990) **Coisas ditas**. Brasiliense, São Paulo.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. & GRAU, N. C. (1999) “Entre o estado e o mercado: o público não-estatal”, em GRAU, N. C. (Org.) **O público não-estatal na reforma do estado**. FGV, São Paulo.
- GENTILI, P. (1998) **A falsificação do consenso**. RJ: Vozes, Petrópolis.
- GIDDENS, A. (2001) **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Record, Rio de Janeiro.
- GHON, M. da G. (2000) “Educação, trabalho e lutas sociais”, em FRIGOTTO, G. & GENTILI, P. (Orgs.) **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. CLACSO, Buenos Aires.
- MARX, K. (1983) **O capital: crítica da economia política**. (20ª ed.). (R. Sant’Anna, Trad.). Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.
- MÉSZÁROS, I. (2005) **A educação para além do capital**. Boitempo, São Paulo.
- MONTAÑO, C. (2003) **Terceiro setor e questão social - crítica ao padrão emergente de intervenção social**. Cortez, São Paulo.
- PAOLI, M. C. (2002) “Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil”, em SANTOS, B. de S. (Org.) **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa (pp. 373-418)**. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.
- PETERS, M. (1994) “Governamentalidade neoliberal e educação”, em da SILVA, T. T. (Org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Vozes, Petrópolis.
- SENNETT, R. (1998) **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade**. Companhia das Letras, São Paulo.

SILVA, M. V. (2001) **Empresa e escola: do discurso da sedução a uma relação complexa.**

Tese de Doutorado, Unicamp, Campinas, SP, Brasil.

SOUZA, S. Z. L., & OLIVEIRA, R. P. (2003) “*Políticas de avaliação da educação e quase-mercado no Brasil*”, em **Revista Educação e Sociedade**. 23 (84).

TRAGTENBERG, M. (1980) **Administração, poder e ideologia.** Moraes, São Paulo.

Documentos

Documento do pacto de Minas pela educação (1993) **Revista Minas aponta o caminho.**

Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (1995) Brasília. CEPAL / UNESCO.

Lei n. 8.313, de 23 de dezembro de 1991 (1991).

Parceria empresa-escola: desenvolvimento e cidadania (1996) Conselho de Educação do Sistema FIEMG.

Parceria empresa-escola: prêmio FIEMG “Nansen Araújo” (1996) FIEMG. Belo Horizonte.

Plano diretor da reforma do aparelho de estado (1997) Ministério da Administração e Reforma do Estado, Brasília.

Por que a empresa deve se interessar pela escola pública? (1994) [Apostila]. Belo Horizonte: FIEMG.

Programa brasileiro de produtividade e qualidade (1990) Brasília.

Programa de Qualidade Total (1992) Secretaria do Estado da Educação. Belo Horizonte.

Relatório anual do grupo MG 1997 (2000) Grupo Mg.

Relatório de atividades (1995) **Pacto de Minas pela educação** (Relatório de Pesquisa/2005), Uberlândia, MG, Universidade Federal de Uberlândia.

Fragmentación educativa en el campo docente: acerca de criterios de selección de profesores en escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires¹

Nadina Poliak*

Introducción

Producciones recientes sostienen la hipótesis de un incremento en la fragmentación educativa, como correlato de procesos generales de fragmentación social y polarización en las sociedades contemporáneas. Partiendo de esa base, en este artículo se discute si esta fragmentación tiene una expresión particular en el campo de las escuelas de nivel medio y sus profesores.

En el abanico de problemáticas que atraviesa actualmente la escuela media, en que se cuestiona su sentido mismo y su finalidad,² no se puede eludir la cuestión de las desigualdades y los mecanismos de selección operantes. Es a partir de estas inquietudes que se abordan las percepciones de los docentes que enseñan en las distintas escuelas, particularmente de la Ciudad de Buenos Aires.

En este artículo se presentarán algunos resultados de mi tesis de Maestría, en la cual se indagaron las dinámicas de fragmentación educativa en la Ciudad de Buenos Aires, en perspectiva histórica, centrándonos aquí específicamente en las dinámicas propias del campo docente, como uno más de los indicadores de la fragmentación del sistema. El recorte realizado para este artículo enfoca en las características de los profesores que enseñan en los distintos grupos de escuelas y los perfiles de *profesor ideal* que se interpela en cada uno de ellos.

Así, se intenta dar cuenta cómo en la actualidad –a diferencia del momento de origen y expansión del sistema educativo– se pone en cues-

* Master en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Lic. en Ciencias de la Educación. Docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Buenos Aires e investigadora de FLACSO-Argentina. Becaria de la ANPCYT-FONCYT.
e-mail: npoliak@flacso.org.ar

ción la nominación misma de “cuerpo docente” como totalidad homogénea. En otras palabras, nos preguntamos si la fragmentación del campo institucional conllevaría una reconfiguración entre quienes se dedican a enseñar en estas instituciones. Estudios recientes advierten que “hoy no sólo los estudiantes y las condiciones materiales de escolarización son diferentes y desiguales en cada circuito, también lo son quienes en ellos enseñan” (Birgin, 2000:18). Uno de los “baluartes” de la escuela pública, el docente homogéneo e intercambiable entre instituciones, estaría en “vías de extinción”, con lo que se reforzaría la fragmentación.

La primera parte de este artículo se centrará en discusiones recientes sobre desigualdad y fragmentación en el ámbito educativo; luego se caracterizarán los grupos de escuelas de la muestra, dando cuenta de las diferencias en sus culturas institucionales y destacando las particularidades de sus profesores; finalmente se abordarán los criterios disímiles para la selección docente que operan en cada uno de los grupos.

Breves discusiones sobre desigualdad y fragmentación educativa

En América Latina, en los años noventa asistimos a un crecimiento sin precedentes de la desigualdad. Vivimos en una sociedad cada vez más dual con creciente fragmentación y aumento de la vulnerabilidad social. En el ámbito internacional, es importante considerar los estudios que han avanzado en pensar la desigualdad con nuevas perspectivas, incorporando nuevas conceptualizaciones y modos de abordaje. Al fenómeno de la desigualdad “tradicional” se suman “nuevas desigualdades, que proceden de la recalificación de diferencias dentro de las categorías a las que antes se juzgaba homogéneas” (Fitoussi y Rosanvallon, 1997:74), dando cuenta de complejidad que adquiere la desigualdad en las sociedades actuales, de carácter inestable. En este sentido, también frente a las nuevas configuraciones sociales, el trabajo de Tilly (2000) brinda elementos para pensar a la desigualdad no como un estado fijo, sino en tanto resultante de la construcción de relaciones perdurables en el tiempo entre los sujetos.

Las ciencias sociales han avanzado en analizar las implicancias de las desigualdades en diferentes esferas. En este sentido, la actual confi-

guración social plantea nuevas formas de desigualdad que atraviesan el sistema educativo, poniendo en cuestión su función integradora. Nos interesa detenernos en las desigualdades educativas, en tanto no sólo reflejan procesos de desigualdad social más amplios sino que contribuyen a ellos. Investigaciones internacionales (Bowles y Gintis, 1981; Bourdieu, 1976; Rosenthal y Jacobson, 1980; entre otros) han constatado, ya hace más de veinte años, que oportunidades educativas similares en condiciones de desigualdad social no garantizan posibilidades equivalentes de acceder a los bienes culturales que el sistema educativo debiera asegurar. Ahora bien, el rol seleccionador que el sistema escolar adopta, debe ser analizado en consonancia con los aspectos que operan en el orden de la subjetividad de los actores. Sociólogos como Dubet y Martucelli (1997) han avanzado en los planteos de las teorías de la reproducción, buscando la comprensión de las experiencias educativas de los alumnos, cómo ésta es construida y cómo en este proceso los individuos se construyen a sí mismos.

En el ámbito nacional, también se han desarrollado diversas conceptualizaciones, retomando aportes internacionales, para analizar los sistemas educativos en sociedades periféricas. Si la escuela en la Argentina había sido hasta avanzado el siglo XX un espacio de integración de diferentes sectores sociales que emergían a la vida social y económica, la situación actual es sumamente diferente. Ya a inicios de los años 80 surgen estudios que denuncian el papel de la escuela en la reproducción de las desigualdades. Siguiendo la tradición francesa, esa línea de investigación mostró la constitución de circuitos diferenciados y su correspondencia con el origen socioeconómico de los alumnos³ (Braslavsky, 1985).

A más de veinte años de estos aportes, la situación educativa del país se ha modificado notablemente. Por un lado, dadas las consecuencias sociales del modelo económico (que alcanzó su punto más álgido en torno a la crisis del 2001); y por otro, la implementación de la reforma educativa, que entre un conjunto de medidas modificó la estructura del sistema.⁴ Varios trabajos (Neufeld, 1999; Kessler, 2002; Tiramonti, 2004) retoman los estudios que en la década del '80 caracterizaban al sistema educativo como segmentado y desarticulado pero señalan que los cambios ocurridos en nuestra sociedad hacen inapropiado el uso de la categoría segmento,

ya que éste implica la existencia de un Estado que garantice la inclusión de las unidades educativas en una totalidad. El concepto de **fragmento** da mejor cuenta de la configuración actual del sistema educativo.

“El fragmento es un espacio autorreferido dentro del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias; las primeras marcan los límites o las fronteras del fragmento, las otras señalan la heterogeneidad de esos espacios. Así, 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 o instituciones, sino que se trata de un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes. Este concepto de fragmentación es el que muestra mejor la configuración actual del sistema educativo” (Tiramonti, 2008:4).

Entonces, los procesos de fragmentación educativa aluden a la pérdida de la integración como elemento fuerte de la estructuración social; la inexistencia de un Estado que garantice la inclusión de las unidades educativas en una totalidad. En términos de Jesús Barbero, hablar de fragmentación es hablar de “des-agregación social, de atomización, de un nuevo modo de estar juntos que no implica necesariamente un escenario de horizontes comunes para todos” (Barbero: 2006).

Los grupos de escuelas⁵

En base a esta caracterización de nuestro sistema educativo como fragmentado, presentaré a continuación seis grupos de escuelas de la Ciudad de Buenos Aires y su conurbano. Si bien toda clasificación es arbitraria, es importante, sin embargo, sistematizar la información de escuelas por medio de algunas dimensiones específicas, para analizar algunas cuestiones particulares y características de cada grupo. No se trata de “grupos puros” ni tampoco fijos; además existen cruces y elementos compartidos entre algunos de ellos.⁶

El criterio que resultó diferenciador en los grupos de escuelas fue variando desde que comenzó la investigación. La selección de escuelas se realizó en base a la matrícula recibida, pero luego otros elementos iban cobrando fuerza a medida que se avanzaba en entrevistas y observaciones. La **cultura institucional** –que incluye su matriz de origen, los discursos fundantes y circulantes, los distintos actores de esa comu-

nidad— imprime en las escuelas características y modos particulares de trabajo, que exceden el estrato social de la matrícula. Esta definición entiende a la cultura escolar como un conjunto amplio de elementos que se pueden observar en el día a día de una escuela.⁷

“La cultura escolar (...) está constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar; mentalidades y comportamientos) sedimentados a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades, y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas” (Viñao, 2002:73).

En este marco partimos del supuesto de que los contextos de emplazamiento de las escuelas en las que se desempeñan cotidianamente los docentes producen problemáticas específicas, que marcan diferencias profundas entre quienes que trabajan con alumnos provenientes de distintos estratos sociales. A continuación presentaremos someramente los grupos de escuelas relevados y las principales características de sus profesores.

GRUPO A: escuelas públicas que atienden a estratos bajos

Se trata de un grupo de escuelas que atienden chicos con bajos recursos económicos y que, en general, habitan en una villa de emergencia cercana. En su mayor parte, los estudiantes pertenecen a la primera generación de su familia que accede a estudios de nivel medio: son sectores que pugnan por su derecho a educarse, buscan continuar sus estudios más allá de la escolaridad básica. Han sido denominadas en otras investigaciones como “escuelas para resistir el derrumbe” (Tiramonti, 2004); o con la metáfora de “escuelas en los márgenes”, para escapar a aquellas perspectivas que en la forma de nominar las instituciones en contextos de pobreza extrema las clasifican y estigmatizan (Redondo y Thisted, 1999). Escuelas en los márgenes que se ubican en espacios sociales que son fronteras de la exclusión; escuelas donde la pobreza se constituye en límite objetivo, pero no obstruye la posibilidad de subjetivación.

Los profesores: preocupación, obstinación, resignación. Los profesores que reciben estudiantes de estratos bajos señalan que sus mayores preocupaciones se ubican en torno a las condiciones de vida de sus alumnos y el impacto que esta situación tiene en las instituciones educativas.

“Me preocupan mucho los problemas económicos de los chicos que no tienen para poder estudiar” (doc. 2, Esc. 13).

Además tienen una percepción fuerte (de muy baja presencia en otros grupos de docentes) sobre *la utilidad de su función docente*, en el sentido que sienten que sirve y aporta a la comunidad. Un porcentaje importante marca que sienten reconocimiento por la tarea que cumplen, ya sea de parte de los padres, de los alumnos o de sus colegas. Podríamos preguntarnos por el carácter místico que podría tener el desempeño docente en esta situación, especialmente con las capas más pobres de la población de Buenos Aires. Este interrogante sobre el misticismo del trabajo docente ya fue abordado por investigaciones de carácter histórico para el nivel primario (Redondo, 2004); sin embargo, esta sensación de particular utilidad en contextos adversos, parece ser un rasgo novedoso en escuelas de nivel medio.

Afecto y preocupación podrían señalarse como rasgos distintivos de la identidad de los profesores de este grupo. Aquí la utilidad de su rol y el deseo de continuar en la misma escuela cobran también un nuevo sentido: sentirse responsables del futuro de los chicos, brindarles “algo” que no pueden recibir si no es en la escuela por medio de sus profesores. Trabajar allí y desear continuar haciéndolo es una apuesta muy fuerte.

GRUPO B: escuelas confesionales que atienden estratos bajos y medios

En esta caracterización de la configuración fragmentada de nuestro sistema educativo, el segundo grupo abarca escuelas de carácter confesional. Este carácter es un elemento de fuerte impronta en sus culturas institucionales, que trasciende y atraviesa el estrato social que atienden. Son escuelas cristianas que en general, reciben subsidios estatales para solventar su Planta Orgánica Funcional, con porcentajes disímiles. La mayor parte de sus alumnos han realizado sus estudios en la misma escuela o provienen de otras escuelas confesionales. La realización de actividades recreativas o de beneficencia fuera del horario escolar con los coordinadores de catequesis forma parte de los proyectos institucionales de todas las escuelas relevadas en este grupo. A su vez, el perfil de docente que se busca necesariamente refiere a profes-

res que profesen la religión católica y compartan los valores cristianos; condición *sine qua non* para ingresar a escuelas parroquiales de estratos muy pobres y también para las escuelas más onerosas.

Otra de las características de este grupo de instituciones es que se presentan, en una primera instancia, como escuelas de baja conflictividad, con un funcionamiento de tipo familiar aunque no sean instituciones pequeñas. Aun tratándose de escuelas con matrícula numerosa, algunos de sus docentes definen el clima institucional como “gran familia”, metáfora frecuente evocada en los testimonios.

En un estudio que analiza comparativamente modelos de escuelas – en todo el globo– a partir de la relación con el afuera escolar (mundo escolar-mundo exterior) y otras dimensiones (Rivas, 2005), al tomar el modelo de “escuela religiosa privada”, se marca la primacía de las fronteras con las dimensiones del afuera escolar. El terreno espiritual que sostiene a la escuela religiosa predomina sobre el mundo del trabajo, la nación o la ciencia. Se señala que “a diferencia del afuera preocupado por la circulación de bienes materiales y seres productivos, el adentro religioso problematiza las almas, sobre el viejo patrón de clausura frente al mundo exterior de las casas pedagógicas de la modernidad” (Rivas, 2005:51). La necesidad de mantener la cultura de lo sagrado es un elemento que nuclea a este grupo de escuelas; sin embargo, podríamos plantear –a modo de hipótesis provisoria– que la agudización de la crisis por la que atravesó Argentina en los últimos años, ha conllevado una mayor permeabilidad de las escuelas, incluyendo también las de este grupo.

Los profesores: buenos cristianos para buenos cristianos.

Todos los docentes que se desempeñan en estas escuelas se presentan como creyentes; algunos son católicos practicantes y otros declaran no ser participantes activos de la iglesia católica. En relación a sus preocupaciones en la tarea docente, expresan:

- *¿Cuáles son sus mayores preocupaciones en su trabajo como docente de esta escuela?*
- *Interesarme por la problemática de los chicos, sus cosas. Tenemos una psicopedagoga que nos da un informe sobre cada uno de los alumnos, de los que habitualmente tienen problemas. Con ellos trabajamos en forma más personalizada, para mejorar la conducta y el rendimiento” (doc.3, esc 6)*

Un sentido redentor atraviesa su tarea: podríamos pensar en el análisis que realiza Popkewitz (1998) sobre el gobierno del alma infantil, especialmente el poder pastoral. Si bien este tipo de poder no es atribuible sólo a este grupo de escuelas (de hecho, para la conceptualización de Popkewitz es una característica de la escuela moderna como institución tanto religiosa como secular), consideramos que en estas escuelas parroquiales esto se vislumbra con mayores énfasis y visibilidad. Las palabras de profesores y directivos de este grupo de escuelas dan cuenta de una fuerte preocupación por regular el presente de los jóvenes, manifiestan estar interiorizados en sus problemáticas, resguardarlos, protegerlos de los “vicios e inseguridades” que pudieran acosarlos, para que en el futuro sean seres honrados y fieles. La alianza con las familias se torna fundamental para continuar con el proceso de intervención moral.

GRUPO C: escuelas públicas que atienden estratos medios

Se trata de escuelas ubicadas en zonas de clase media de la Ciudad de Buenos Aires, en barrios comerciales y residenciales. Por distintos motivos, tuvieron prestigio hace algunas décadas, muchos alumnos se anotaban al sorteo o se presentaban a dar un examen de ingreso (vigente hasta 1990), y recibían un caudal de estudiantes que no ingresaban a los colegios dependientes de la Universidad. En la década del noventa, muchos de sus alumnos, hijos de profesionales o de sectores acomodados de las capas medias pasaron a colegios privados de la zona; paulatinamente este grupo de instituciones fue perdiendo prestigio. Sin embargo, cada una en su barrio sigue siendo muy requerida. En su mayoría han sido Colegios Nacionales dependientes del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación que, a partir de 1992, con la transferencia de establecimientos nacionales a la jurisdicción pasaron a la órbita de la entonces Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

En las escuelas de este grupo, tanto en los objetivos institucionales que desde la conducción se plantean, como en el registro de los docentes acerca de la elección escolar de sus alumnos o en su propia valoración de la escuela, surge con fuerza el valor de la instrucción, casi en forma incuestionable.

Entre las metas que los directores se plantean se señala una buena preparación para el futuro, sobre la base de una instrucción de ca-

rácter general, incluyendo, en algunos casos, la formación en valores y la convivencia. El conocimiento impartido por la escuela se torna fundamental para el futuro de los egresados: pasar por la escuela secundaria de algún modo garantiza, desde la óptica de sus directores, el acceso a cierto tipo de conocimientos necesarios para el desempeño laboral y profesional. La apuesta que desde la conducción se realiza al conocimiento y a la instrucción marca una distancia con las escuelas del grupo de estratos bajos, donde se priorizaba la “contención”.

La mayor preocupación de los profesores que atienden a chicos de estos estratos medios de la población es que sus alumnos obtengan una formación amplia, que comprendan aquello que se les enseña; que se sientan motivados en su aprendizaje o que finalicen exitosamente su escolaridad. Como segunda preocupación destacan aspectos vinculados con su propio desempeño profesional, que incluye mejorar como docente, no estancarse. Esta preocupación aparece con mucha mayor fuerza en este sector que en los otros, ubicados en escuelas en los extremos de la pirámide social. Podríamos mencionar esta inquietud por el propio desempeño profesional como un elemento distintivo de los profesores de escuelas de estratos medios.

Los profesores: la apuesta a la instrucción para evitar la caída.

Los profesores de este grupo de escuelas son quienes con más fuerza apuestan al ascenso social para sus alumnos, vía educación, al menos desde sus imaginarios. Señalan el proceso de “cuesta abajo” que han sufrido las familias en los últimos años, y confían en que la escuela pueda ser una alternativa para, al menos, no seguir cayendo en la rueda. A su vez, los docentes de este grupo son quienes declaran con más énfasis en las entrevistas que han sufrido en carne propia los procesos de empobrecimiento de sectores medios, y perciben que deben hacer mayores sacrificios para mantener el nivel anterior o una resignación de espacios de ocio para obtener mayores horas de trabajo. Marcan, incluso, que han perdido bienes, ahorros, o hábitos de consumo antes adquiridos, por disminución de los ingresos.

“Hay cosas que uno tenía, propias de la clase media, que hoy no es posible tener. Por ejemplo, vacaciones, auto, qué sé yo...” (Docente 3, Escuela 11).

Podríamos pensar que para estos profesores la posibilidad de contar con capital cultural institucionalizado en títulos (en sentido de Bourdieu) ha permitido evitar una caída social más abrupta, y que es esta misma posibilidad la que buscan para sus alumnos. La apuesta al conocimiento, a la viabilidad de continuar estudios superiores marcaría una situación de espejo con su propia situación. Notamos un empobrecimiento compartido, donde la empatía se hace más grande porque alumnos y docentes pertenecen a un grupo social similar, en contraste con profesores vistos por sus alumnos “desde arriba” en un grupo, “como estrato superior” en otro o “como amenaza” en otro.

Estos profesores sienten incierto el futuro de sus estudiantes, no saben si efectivamente podrán finalizar sus estudios universitarios y tener un buen pasar económico. Temen por la pauperización y la incertidumbre general que se atraviesa, por lo que la instrucción (y el consecuente título que habilita la continuidad para estudios superiores) podría ser un elemento privilegiado para enfrentar los temores. Ese temor e incertidumbre por los procesos de “cuesta abajo” que afecta a sus estudiantes, es similar al temor e incertidumbre por su propia situación como docentes.

GRUPO D: escuelas preocupadas por lo intelectual que atienden estratos medios y altos

Se trata de un grupo de escuelas de orientación humanista, ligadas a las elites progresivas ilustradas de nuestro país, de tradición clásica. Son escuelas que tienen en la enseñanza de tipo intelectual su principal objetivo. Sus culturas institucionales están centradas en la educación de la inteligencia y el sentido crítico de los jóvenes, en sentido amplio, en relación con las humanidades modernas: amor al conocimiento, las ciencias y las artes. Tienen una organización curricular similar a la universitaria, de orientación profesionalizante.

En este grupo se incluye una escuela pública dependiente de la universidad y otra del sector privado, orientada a lo vincular-afectivo, la expresión y la creatividad. Un elemento para destacar dentro de la organización pedagógica de esta institución son los talleres de lectura, filosofía y ciencias que, si bien no forman parte del programa oficial,

están dentro del horario escolar.⁸ En su mayoría, la matrícula que reciben proviene del amplio espectro de las capas medias de la Ciudad de Buenos Aires. A pesar de su dependencia a distintos sectores de gestión, es la preocupación por una formación amplia en términos culturales lo que nos permite incluirlas en el mismo grupo.

Dentro del amplio espectro de establecimientos que reciben a la heterogénea clase media porteña, este agrupamiento de escuelas resulta, al menos, particular. El criterio de agrupamiento responde a los objetivos que las instituciones que lo conforman se plantean, como componente de su cultura institucional, esto es la apuesta a la formación intelectual y crítica de sus alumnos. Sin embargo, algunas de sus escuelas tienen puntos en contacto con las escuelas privadas que atienden estratos altos (la escuela de elite, que por su origen elitista conserva pretensiones de formar una elite ilustrada); o la multiplicidad de actividades que propone la escuela privada; al tiempo que otros elementos las acercan a las escuelas públicas que atienden estratos medios, especialmente la conformación de su matrícula. Con esto remarcamos que si bien existen rasgos que nos permiten conformar un grupo específico, las fronteras entre los grupos de escuelas son móviles y no responden a un criterio único de estrato socioeconómico.

Los profesores: universitarios para futuros universitarios. En estas escuelas casi la totalidad de los docentes son graduados universitarios y algunos alcanzaron posgrados, especializaciones y maestrías.

En la escuela pública de elite, entre las características que el director señala como elementos destacables de su institución resalta el nivel del equipo, garantizado por concurso en el caso de los profesores titulares. Hace referencia a los profesores eminentes que la institución tiene desde hace muchos años y valora (como en el caso de la escuela privada de carácter renovador) la relación del docente con el conocimiento, la posibilidad de investigar y/o publicar.

“El colegio tuvo históricamente muy grandes docentes, docentes eminentes; había en mi época esos profesores monstruosos que a uno lo marcaban, grandes monstruos sagrados y éstos están en el colegio todavía, hay grandes monstruos sagrados y monstruitos que uno ve este va a ser, yo miro mucho el profesor que publica libros o publica cosas (...) entonces

la alta capacidad técnica es muy importante... el elenco de profesores es fundamental” (Dir., Esc. 11).

El nivel del equipo docente es planteado en esta escuela como un *elemento de distinción*.⁹ Se trata de graduados universitarios que poseen capital cultural institucionalizado en títulos y que enseñan a alumnos que seguramente los tendrán. A esta formación en la universidad que opera como mecanismo en la distinción, se suma la trayectoria prolongada dictando clases en la institución.

En la escuela de este grupo de sector privado, para ser docente, junto a los requerimientos de experiencia universitaria aparece un nuevo elemento, en relación a la edad: ser joven.

“Se requiere, primero, que hagas investigación; ser joven y tener título universitario” (Doc. 1, Esc. 4).

Además, el paso por el colegio parecería ser un trampolín (o en todo caso un paso) para acceder a otras tareas profesionales; el ejercicio profesional en esa escuela no es vivido por sus profesores como algo perdurable o prolongado.

Se juega aquí una tensión extraña entre la demanda de juventud y experiencia. El plantel docente de esta institución (incluyendo directivos) no supera los cuarenta años de edad y, a su vez, la mayor parte cuenta con experiencia y trayectoria en docencia universitaria y/o en la investigación. La experiencia, así, no sería entendida como una larga trayectoria en el sistema educativo o en el nivel de enseñanza media, sino como una trayectoria que haya facilitado la vinculación con el mundo académico o las letras.

Por el contrario, y tensionando con estas reflexiones, en la otra escuela de este grupo, de reconocida y antigua trayectoria elitista, el plantel docente incluye profesores de mayor edad. A su vez, la tradición es uno de los elementos que caracterizan su cultura institucional. Como mencionábamos, en este establecimiento, como en todos los dependientes de la universidad, los aspirantes deben aprobar un curso de ingreso que los selecciona y garantiza, según las autoridades, la homogeneidad intelectual de sus alumnos. Sumado a esto, un importante porcentaje de los alumnos son hijos o incluso nietos de ex-alumnos, lo

que podría dar cuenta de una estrategia de reproducción cultural y social de las familias que optan por este tipo de instituciones.

Ya sean los “grandes monstruos sagrados” o los jóvenes profesionales exitosos con una estética particular, parecería que la edad, el pertenecer a una cierta generación y lo que a eso se asocia, se torna en estas escuelas un elemento de peso. Esta tensión juventud-tradición, sin embargo, no nos impide ubicarlos dentro de un mismo grupo con características comunes. El contacto con la investigación, con la producción de conocimientos, con los avances científicos o las vanguardias artísticas pareciera que puede jugarse tanto en instituciones de cultura institucional de tipo tradicional o en otras de cultura institucional más progresiva ligadas a lo socio-afectivo y la creatividad.

Los profesores de este grupo de escuelas serían un reflejo de lo que los estudiantes podrían ser en un futuro: profesionales de disciplinas sociales o humanísticas, ligadas a los medios o artistas que pueden vivir de sus profesiones. Para esto, es decir, para que puedan producirse estos procesos de identificación, los requisitos de pertenencia a estos tipos de instituciones se tornan muy específicos y complejos, que redundan en el prestigio de las instituciones: no se trata de un género en particular, tampoco de cualidades personales, mucho menos de una orientación religiosa. Tampoco es suficiente la formación: en este caso la carrera universitaria es casi excluyente, pero sólo como piso en los criterios de selección. Ser docente en estas escuelas conlleva, como decía uno de ellos, una *estética particular*, un modo de vida acorde al proyecto de la escuela, una forma de ser creativa, de orientación renovadora (esto no implica un desmedro del valor de la tradición), intelectual e investigativa.

GRUPO E: escuelas que atienden estratos altos

Aquí caracterizamos un conjunto de colegios de barrios del norte de la Ciudad de Buenos Aires y su conurbano. En el marco de nuestro trabajo, para este grupo de escuelas, la selección no se centró en el valor de sus cuotas sino en su intención por formar a los grupos de privilegio. Seleccionamos instituciones que explícitamente se proponen la preparación de sus estudiantes para el ejercicio de posiciones de poder.¹⁰

La zona donde se encuentran las escuelas que tomamos es residencial, con casas grandes, jardines, piletas, o edificios en torre. Los colegios ocupan casi una manzana y tienen edificios varios para los distintos niveles. Sus instalaciones se encuentran en perfectas condiciones de mantenimiento y cuentan con modernos laboratorios de idiomas y ciencias. Son bilingües, de jornada completa, casi todos cuentan con Bachillerato Internacional. Ofrecen un amplio abanico de actividades deportivas, talleres, competencias, viajes de estudios, entre otras. En relación a las fronteras con la provincia de Buenos Aires, es preciso señalar que algunos de estos colegios, además de los locales para actividad física en la Ciudad, cuentan en el conurbano bonaerense con campos de deportes o quintas, que utilizan como ámbitos de recreación para las familias los fines de semana.

Sus perfiles institucionales se encuentran ligados con la inserción en un mundo competitivo o con fuerte peso de la tradición, en el que las instituciones cumplen el rol de continuar con las posiciones ya adquiridas, brindando capital social para garantizarlas. “*La construcción de un nosotros*” es un rasgo distintivo de las escuelas de este estrato, en un proceso de homogeneización interna (Kessler, 2002:33).

Otro de los rasgos que caracterizan a este grupo de escuelas, en consonancia con el peso que adquiere la tradición, se relaciona con el sentido de pertenencia que los alumnos y sus familias tienen con respecto a la institución. Fomentarlos es una de las orientaciones u objetivos que las escuelas se proponen, como un modo de poder llevar adelante las distintas actividades. Los directivos señalan que los alumnos pasan muchas horas en las aulas, talleres, practicando deportes, y que sería muy difícil que esto sucediera con éxito si no se contara con una identificación fuerte con la escuela.

Asimismo, la construcción de un fuerte sentido de pertenencia se refuerza por la existencia de asociaciones de ex-alumnos y otras agrupaciones de apoyo a la escuela; además de la alta matrícula que es hija de ex alumnos (padres o abuelos). En este punto, encontramos aquí un rasgo de la cultura institucional que lo acerca a la escuela universitaria del grupo B, centrada en la formación intelectual de sus estudiantes, de amplia trayectoria en la formación de la elite nacional. De este

modo, señalamos nuevamente que la agrupación de las escuelas no es inalterable, sino que hay elementos que las cruzan y acercan.

Los profesores: “nativos” para alumnos cosmopolitas. La particularidad de los docentes de estas instituciones privadas que atienden a los estratos más altos de la población es que muchos de ellos son *native speakers* (nacidos en países europeos angloparlantes), y el resto en general es bilingüe. Como elemento anecdótico, podemos señalar que una de las entrevistas a profesores tuvo que ser realizada en idioma inglés –se trataba de una profesora que vive hace diez años en nuestro país pero no maneja el español–, pues había un único docente disponible ese día. Si bien podríamos haber retrasado la toma para otro momento, optamos por realizarla y de este modo intentar capturar las particularidades de quien enseña en su idioma natal en un medio donde éste predomina y no necesita manejar el idioma local para su desempeño cotidiano. Esta situación podría leerse como un elemento más que da cuenta del carácter endogámico en estas escuelas. En este caso, los docentes son quienes tendrían poco contacto con el mundo exterior a la escuela, circunscribiendo sus relaciones al interior de ese espacio cerrado. Además, da cuenta del peso de la tradición; en este caso, la contratación de profesores originarios del país o continente del que la escuela surge señalaría una búsqueda por recuperar valores pasados que se consideran fundamentales para conservar.

Otra de las características comunes de los profesores de este grupo es que se trata de planteles estables y con mucha antigüedad en la institución, ya que casi no se han incorporado docentes en los últimos años; y en general hay muy pocos docentes jóvenes.

En la mayor parte de las escuelas de este grupo los profesores tienen una dedicación exclusiva o semi-exclusiva. Se busca un compromiso institucional y se ofrecen las condiciones –salariales y otras– para que el mismo sea retribuido. Los directivos destacan positivamente que sus profesores ejerzan sólo en esa escuela y no circulen como “*profesor taxi*”.

Estos profesores se sienten cómodos en las escuelas en que trabajan, ya sea porque comparten los valores que éstas sostienen o porque están satisfechos con las condiciones de trabajo y la retribución que

reciben. En casi la mitad de las respuestas de docentes de este grupo se valoran positivamente los desafíos profesionales que el trabajo en esa institución plantea. Posibilidades de aprender, innovar, trabajar en equipo, respeto y jerarquización de la labor docente son los aspectos que estos profesores remarcan.

En las escuelas de este grupo, a diferencia de lo podría pensarse en una primera instancia, la selección de los docentes no parecería ser un tema nodal. Uno de los factores que podrían explicar esta situación es la existencia de un plantel estable, son escasos los momentos de renovación. La *antigüedad* en la institución cobra aquí mucha fuerza y es sumamente valorada. La misma puede leerse simultáneamente como una ventaja en el trabajo pedagógico (sumado al desempeño exclusivo) que genera mayores compromisos y acuerdos más estables; o bien como otro de los elementos que dan cuenta de perfiles institucionales tradicionales, con matiz conservador.

GRUPO F: escuelas de reingreso (ER)¹¹

Las escuelas de reingreso son escuelas creadas en el año 2004 (entre el año 2004 y el año 2005 se crearon diez ER) en la Ciudad de Buenos Aires con un plan de estudios y un régimen académico particular, enmarcadas en una campaña más amplia denominada “Deserción Cero”. Su plan de estudios está pensado para un sector particular de la población joven, aquella que “por motivos diversos no comenzó sus estudios de nivel medio, o ha visto interrumpida su escolaridad” (Res. 814/SED/04). Tienen un régimen distinto en función de una población particular al tiempo que entrega un título común (bachiller), con el fin de no establecer diferencias de acreditación. Se propone lograr objetivos generales y pone el énfasis en lo común con el conjunto del sistema, al tiempo que plantea estrategias diferenciales para lograrlos (Tiramonti et. al, 2007). El plan ofrece un número reducido de asignaturas de cursado simultáneo y admite la construcción de diversos trayectos formativos, permitiendo que los alumnos avancen de acuerdo con sus posibilidades. Dispone de un sistema de cursado y promoción por asignaturas y un sistema de ingreso que reconoce los logros anteriores. Asimismo, estas escuelas cuentan con Tutorías, Apoyo Escolar, y

Asesores Pedagógicos, con el fin de facilitar y acompañar la cursada. En síntesis, las escuelas de reingreso suponen una flexibilización novedosa en el régimen académico tradicional (Tiramonti et. al, 2007).

Los profesores: compromiso y militancia. Los profesores de este grupo tienen características y preocupaciones muy similares a los del primer grupo que analizamos (A). Son escuelas públicas y la mayor parte de sus estudiantes provienen de sectores más vulnerables; sin embargo, dadas las características de su formato y el sentido inclusor con el que fueron creadas, las hemos clasificado como un grupo particular.

Podría pensarse que si los estudiantes –expulsados de otras escuelas– aprenden el oficio de alumnos (disciplinamiento en horarios, normas, etc.), los profesores también deben hacer lo suyo en su rol: se van construyendo como docentes de reingreso. Esto incluye también un conjunto de cualidades personales que debería tener un profesor para desempeñarse en estas escuelas. Una de ellas es el fuerte compromiso, que es vivido por los docentes casi como un requisito necesario para poder desempeñarse en las ER. Se percibe como una de las características de la identidad de un docente de reingreso junto con la cuestión vincular (Arroyo y Poliak, 2008).

Otras de las características personales que relevamos son:

- *“tener un rasgo humano para esto”* (Dir. Esc.V); *“Ser muy abierto, tener idea de lo que es trabajar en taller”* (Asesora, Esc. V); *“esto de tener una escucha con el alumno”* (Prof. Esc.IV); *“Acá tenés que tener mucha paciencia porque el chico que no te conoce, pero todos los profesores nuevos son probados, ésa es la realidad. Tenés que tener la habilidad de no enojarte”* (Prof. Esc. I); *“tener una escucha con el alumno. Tratar de ser flexible en el sentido de poder modificar una estructura en función de esto. Si venís con una estructura de otras escuelas, acá sonaste”* (Prof. Esc.IV).

Parecería que para permanecer en estas escuelas hay que construir un perfil o identidad profesional que contemple las características personales reseñadas, que parecen ocupar un lugar importante en relación con la capacidad de “adaptarse” a las características de estas escuelas y por tanto de transitar exitosamente el proceso de socialización profesional.

Fragmentación en el cuerpo docente. Criterios de selección y mecanismos de reclutamiento de los profesores

Hasta aquí hemos presentado seis grupos de escuelas, de acuerdo a sus culturas institucionales, haciendo referencia a algunas características de sus profesores, sus preocupaciones e inquietudes. Para ahondar en estas dinámicas, nos interesa ahora enfocarnos en las reconfiguraciones particulares del cuerpo de profesores, para ver si en esa configuración fragmentada de nuestro sistema educativo, que recién describimos, existe una expresión particular en el ámbito docente de escuela media.

Diversos estudios han revelado el modo en que las escuelas seleccionan su matrícula, poniendo en juego diferentes mecanismos que procuran garantizar ciertas características en su población estudiantil.¹² Básicamente para la escuela primaria se han estudiado los llamados “circuitos de evitación”, que operan en la distribución diferencial de la matrícula¹³ (Krawczyk, 1987; Montesinos y Pallma, 1999). Nos detendremos aquí en un proceso que puede pensarse como complementario: los modos de reclutamiento de los planteles docentes y los perfiles a los que se aspira en las distintas escuelas, dando cuenta de un proceso de selección por doble vía. Sostendremos que en los diferentes planteles de docentes y, en especial, en la dinámica del acceso a la docencia en las instituciones, se juegan mecanismos de inclusión-exclusión más amplios.

Los criterios de selección, distintos en distintas escuelas, darían cuenta de modos más profundos de diferenciación. Parecería que más allá de los mecanismos formales vigentes, existen diferentes criterios que las escuelas de distintos grupos tienen para imaginar un perfil de “*profesor ideal*”. Presentamos aquí, en términos comparativos, los criterios fundamentales que según las percepciones de los actores se ponen en juego en cada grupo (con dinámicas de trabajo, culturas institucionales y expectativas distintas), deteniéndonos en particularidades de cada establecimiento cuando sea necesario.

Docentes del sector estatal

Respecto de los mecanismos institucionales para el reclutamiento de personal, en el caso de las escuelas de sector estatal (las del Grupo

A, C y F de la muestra), todas responden a la normativa vigente: el Estatuto Nacional del Docente¹⁴ y su correlato jurisdiccional¹⁵.

Adentrándonos en los testimonios, cabe destacar que ninguno de los directivos entrevistados ha hecho mención a tácticas institucionales que busquen evitar el cumplimiento de la regulación, aunque muchos de ellos critican la rigidez de la misma.

“No hay selección. En general no hay ni más ni menos estímulo [desde la escuela] para irse ni para quedarse” (doc. 1, esc.10, Grupo C).

Sin embargo, aunque en todas las escuelas de dependencia estatal existan mecanismos similares,¹⁶ *el tipo de profesor a que se interpela para trabajar en las distintas escuelas es diferente*. Efectivamente, en las escuelas públicas de estratos bajos (grupo A y F), pensando en un perfil de “profesor ideal” para enseñar allí, los directivos hacen mención a características más de tipo personal y actitudes frente a la escuela o la tarea que a aspectos vinculados con la formación. Voluntad, buena disposición; *“bancarse las condiciones”* y sobre todo comprensión y aceptación para con los jóvenes de esa escuela.

“Se requiere una buena formación en el área, buena que no quiere decir mucha... y equilibrio personal que les permita actuar con adolescentes, esto es, que sean personas bien ubicadas en su lugar de adultos, con eso alcanza...” (Dir. Esc. 13- Grupo A).

Junto a esto, por ejemplo, una directora reconoce haber ido a los actos públicos para *“alertar”* a los aspirantes sobre las condiciones y la ubicación de la escuela y desalentar a quienes no estuvieran dispuestos a enseñar bajo las mismas, dando cuenta de *un uso estratégico de la normativa vigente*.

“Los docentes vienen por acto público... durante unos años yo milité yendo a los actos públicos y poniendo cartelitos donde se ofrecía la escuela que aclaraban... ‘frente a la villa’... para que la gente sepa de entrada y no venga nadie que no elija venir... pero ya me di cuenta que si están incómodos se van solos...” (Dir. esc. 8- Grupo A).

En otros casos, los directores destacan que esas mismas condiciones ya funcionan como “filtro”, y quienes deciden incorporarse al

plantel docente es porque tienen intención de trabajar en condiciones adversas, “aceptando el desafío que implica”.

Para los profesores de este grupo, la actitud hacia los alumnos (sensibilidad con los sectores desfavorecidos, aceptación, capacidad de contenerlos y demás) es un requisito de peso en los criterios institucionales.¹⁷ Además, para ellos, la comodidad en el lugar de trabajo y el sentirse a gusto (“el calor humano”) es fundamental, algunos señalan que si no se contara con un buen clima no continuarían en esas escuelas. La exigencia de una dedicación y un compromiso especiales, que ha sido llamado “obstinación por educar” en estos contextos de extrema pobreza (Redondo, 2004) parecieran caracterizar este grupo.

“Es muy importante el compromiso con la institución y con los chicos. No sería estrictamente un criterio de selección de la escuela, sino un criterio que hace que los docentes se queden o se vayan” (doc.3, Esc. 13- GRUPO A).

La mística que se asocia al trabajo con poblaciones de bajos recursos económicos parecería marcar las estrategias institucionales de reclutamiento, actuando con fuerza independiente. Junto a esto, la fuerte tendencia a no querer dejar de desempeñarse en esas escuelas y preferirlas por sobre cualquier otra, y la particularidad de que efectivamente la mayor parte de los profesores de este grupo se desempeñan en otras escuelas cercanas similares a las que visitamos, darían cuenta de un circuito particular que adopta en este punto un carácter cercado.

En las escuelas del sector público, hay un grupo de escuelas en que algunos de sus docentes fueron elegidos de un modo particular: los directivos de las Escuelas de Reingreso (que llamamos grupo F). Los directores de las ER fueron seleccionados por un mecanismo excepcional, en base al argumento de la gestión educativa de ese momento de la CBA acerca de la necesidad de contar con perfiles acordes a la nueva propuesta. Aunque se tomó en cuenta que cumplieran con los requisitos mínimos que debe cumplir un docente para acceder a un cargo directivo (haber aprobado el curso de ascenso), se realizaron una serie de entrevistas a quienes cumplieran con estas condiciones con equipos técnicos y funcionarios de la ex Secretaría de Educación. En base a los testimonios, notamos que en la percepción de los directivos sobre este

proceso ha quedado más presente el recuerdo de la recomendación y la selección por medio de entrevistas que el cumplimiento de los requisitos institucionales de ascenso. La importancia que tuvo la forma de selección puede observarse en la fuerte adscripción y el compromiso que los mismos manifiestan en relación con el proyecto. El perfil de los directivos –que parece adecuarse al espíritu de la política de las ER– parece central a la hora de entender el funcionamiento y la impronta inclusora y pedagógica de estas escuelas: la mayoría está convencido de su sentido, cumple la función de difundir la propuesta y “socializar” al resto de los actores institucionales en los contenidos y actitudes necesarios para su desarrollo (Arroyo y Poliak, 2008).

Para los docentes de estas ER el compromiso es vivido como condición necesaria para ser docente de reingreso. Aparece como un significativo común que aglutina un sinnúmero de sentidos pero que a la vez permite dar cierta unidad y direccionalidad al trabajo y posibilita así construir una identidad que da sentido a la tarea cotidiana.¹⁸

En un grupo de docentes de estas escuelas –tanto las del grupo A como las F– predomina lo que llamaremos discurso de la militancia (Arroyo y Poliak, 2008). Caracteriza esta perspectiva –que tampoco es monolítica– una mirada fuertemente política de la tarea de enseñar. En general, se parte de una mirada crítica de la sociedad y de las políticas de Estado de los últimos años y desde allí se organiza un sentido a veces reparador y a veces transformador del papel de estas escuelas.

“Vemos que el trabajo en estas escuelas –no lo voy a decir como negativo– es militancia. Se hizo y se sostuvo esta escuela por militancia, militancia como docentes y militancia social, la tenés que ver desde la perspectiva ideológica, tener un posicionamiento social para poder ser de esta escuela y el posicionamiento social es: ‘muchachos peleemos por la igualdad, nivelemos, integremos’” (Dir. Esc. I, Grupo F).

En otro grupo de docentes de este mismo grupo de escuelas lo que predomina son elementos discursivos vinculados a la tarea de redención y salvación que tiene la escuela. Podríamos pensar en el análisis que realiza Popkewitz sobre el gobierno del alma infantil, especialmente el poder pastoral (que vimos para las escuelas confesionales). Formar el alma, inculcar valores, propiciar la autorreflexión sobre la

propia conducta, bajo una cultura de la redención que pretende administrar el razonamiento de los jóvenes. “Al seguir la pista de los diferentes discursos pedagógicos, uno encuentra que estos discursos de redención y salvación “hacen” del niño/joven un individuo que muchas veces no es razonable, capaz, competente, al que debe salvar con la adecuada atención y cuidado. Lo subordinan y descalifican para poder rescatarlo” (Popkewitz, 1998:14).

“No tienen contención para nada; ellos buscan la contención y están muy carenciados de contenidos, están disociados, no están asociados a la escuela. La escuela lo que tiene que hacer es integrarlos y yo creo que es bueno porque los asocia mediante cariño, afecto: Muchas veces se acercan y conversamos sobre su vida” (Dir. Esc. III, Grupo F).

Más allá de los distintos sentidos que asume el compromiso en estas escuelas –y sus distintas implicancias políticas– interesa destacar que todos ellos tienen un elemento común: la fuerte impronta en la enseñanza. El compromiso es vivido como condición necesaria para lograr la transmisión.

Docentes del sector privado

Revisemos a continuación las escuelas de gestión privada (a la que corresponden los grupos B y E de la muestra). La selección, contratación y condiciones de trabajo en este sector difiere ampliamente de las escuelas del sector estatal. Como es sabido, la selección de docentes es libre en las escuelas de este sector siempre que tengan los títulos correspondientes, no existen Juntas de Clasificación que regulen las formas de ingreso y desarrollo de la carrera docente y desde sus inicios la SNEP¹⁹ autorizó la selección en cada escuela.

En cuanto a los criterios institucionales para la selección de su personal, los mismos son tan diversos que se dificulta tipificación alguna, aunque en todos los casos, es la figura del director el que tiene la responsabilidad (y hace uso) de la contratación de profesores. No se ha presentado en esta investigación, ningún caso de mecanismo colegiado o de consulta –por citar un ejemplo que podría ser innovador– para la evaluación de antecedentes. A su vez, tampoco se consideran aquellos aspectos

de índole “positiva” que tiene el Estatuto: la posibilidad de concursos de oposición. Tan sólo en una escuela se mencionan pruebas de conocimiento. Se trata de un proceso complejo, con presiones y demandas no siempre explícitas de padres, comisiones directivas, tradiciones, pero en algunos de los casos relevados la discrecionalidad de quién ocupa la dirección del establecimiento pareciera ser la única pauta que prima. Allí el director hace la selección a partir de su propio conocimiento personal de docentes que decide incorporar al plantel. No menciona requisitos académicos o profesionales específicos, tan sólo que él mismo los conozca, y que, una vez incorporados al colegio, se comprometan con su trabajo. En este caso puntual, la discrecionalidad del director para “depurar” docentes (en sus propios términos) parecería relacionarse con el compromiso. Ningún tipo de regulación externa (más allá del título habilitante) ni criterio relacionado a la formación y/o capacitación pareciera inmiscuirse en la voluntad subjetiva del director. Es interesante recordar que se trata de una escuela con subsidio estatal: es el gobierno de la jurisdicción el que sostiene el pago de los salarios docentes y sin embargo no tiene injerencia alguna en los criterios de selección o revocación.

Como se adelantó, para los profesores de las escuelas confesionales del grupo B, dos son los requisitos principales que la escuela considera al momento de seleccionar su plantel: compartir el ideario institucional y ser católico. Compartir los valores cristianos –como elemento estructurante de la identidad institucional– es criterio *sine qua non* para desempeñarse allí. En este caso, al tratarse de una escuela de tipo parroquial, el compartir la religión es requisito para el ingreso, previa entrevista con el asesor espiritual.

“Conocimiento catequístico [sic] y acuerdo con el proyecto. Yo sé que no se toman docentes evangélicos, tienen que ser católicos” (doc.3, esc.7).

“Se precisa tener un perfil acorde con la institución: ser católico y aceptar la religión” (doc.4, esc. 6).

Centrándonos ahora en las escuelas agrupadas en D (aquellas que priorizan la formación intelectual de sus estudiantes de estratos medios y altos), los profesores de la escuela privada son muy elocuentes al referirse a los criterios de selección. Mencionan no sólo el título uni-

versitario –preferentemente de la UBA–, sino también la vinculación con la investigación en su disciplina:

“El curriculum vitae. Después la presentación de un proyecto. Un perfil general de docente: esto es que sea una persona formada, con opinión sobre los temas, incluso hasta la percepción de una cierta estética, de un cierto gusto” (doc.2, esc.4).

A diferencia de todas las otras escuelas relevadas, su director no se “conforma” con egresados universitarios en su plantel. Requiere, además, que sigan en contacto con la institución universitaria, que investiguen, publiquen, pertenezcan a una cátedra, mantengan contacto con la disciplina en la que se formaron.

Finalmente, en las escuelas privadas que atienden a los estratos más altos (grupo E), hemos señalado que la estabilidad y perdurabilidad de los planteles docentes es una característica importante. En caso de que se produzca una vacante, los mecanismos utilizados no son homogéneos: desde avisos clasificados; recomendaciones de directivos de otros colegios; o contactos que puedan traer otros docentes reconocidos o el mismo director. Pero más que los mecanismos concretos, lo que opera en estas escuelas como elemento de distinción son los requisitos que deben cumplimentar sus profesores para pertenecer a ellas. Entre éstos, se plantea la capacitación (ampliada al exterior); la formación religiosa; el ser nativo o el bilingüismo; una preferencia no excluyente por un título universitario. De este modo, vemos cómo el bilingüismo –elemento clave de la vida institucional– también se torna elemento clave en la contratación de sus profesores, marcando una separación tajante con las escuelas de otros grupos. La construcción de la diferencia también se produce en el abanico de capacitación que pueden ofrecer a sus profesores, que no reconoce fronteras nacionales.

Otro elemento que destacan es que el profesor se haya desempeñado (o se desempeñe) en escuelas “similares”. En algunos casos, esto actúa como carta de presentación para el profesor ingresante, lo exime incluso de la presentación de sus antecedentes, funcionando como garantía de buen desempeño.

“Sí, se espera que sea católico, no hay digamos grandes investigaciones al respecto, pero se espera que sea católico, y es más: del grupo docente se

espera que cuando interviene con los alumnos lo haga desde esa perspectiva. Esa me parece más una expectativa que un prerrequisito. Es decir, ha habido acá personas que han trabajado y que a lo mejor porque han trabajado en otro colegio ese punto queda absolutamente de lado. Tal docente viene de San XX se habló con el Rector de San XX y nos dijo que era bueno... y lo tomó, ahora si ellos habían hecho ese filtro, por ejemplo, no se sabe, se presume que si estuvo en esos lugares” (Dir. Esc. 2).

Algunos testimonios, aunque breves, son elocuentes:

*“Un requisito es... tener un buen **pedigrée**” (doc.2, esc.2).*

Hay criterios que juegan al momento de selección y que no aparecen en los testimonios de los profesores. Por un lado, el ser hombre o ser mujer para escuelas exclusivas para chicos o chicas, respectivamente. Si bien estas escuelas que no son mixtas priorizan en la elección de su plantel a docentes de un género en particular, pareciera que quienes allí trabajan “no ven” este criterio restrictivo, naturalizándolo, como un elemento más del paisaje cotidiano, como el “camello que los árabes no ven” (Pineau, 2001).

Estos dos elementos –género y experiencia en escuelas similares– son criterios que efectivamente tienen un peso importante en el reclutamiento de docentes de las escuelas de este grupo, y que, al encontrarse naturalizados en los discursos de sus docentes, operan con mayor potencia.

Reflexiones finales

En este artículo hemos visto cómo en las escuelas relevadas, caracterizadas con distintas culturas institucionales, los aspectos relativos a un *profesor ideal* son bien disímiles. En general, el perfil que los directivos imaginan para pensar el profesor ideal tiende a acercarse a las características que efectivamente tienen los profesores de sus escuelas. En estos perfiles imaginados por los directivos de las diferentes instituciones –y en muchos casos reforzados en el discurso de los profesores– podrían leerse los procesos de fragmentación, cristalizando uno de los factores que intervienen en la disparidad, y contribuyen a ahondarla. En cada uno de los grupos (y aun en algunas escuelas espe-

cíficas) las características son tan particulares que cuesta imaginar a un mismo profesor enseñando en más de uno. La diversidad de perfiles incluye un espectro amplísimo de criterios: el compromiso y la “entrega” para con las escuelas más desfavorecidas; el bilingüismo, la actualización en el exterior y la trayectoria en escuelas de similar prestigio, en las escuelas de sectores privilegiados y de elite; atravesando matices muy distintos en las escuelas que reciben chicos de las capas medias: un vínculo activo con el conocimiento en escuelas progresistas; el compartir (y actuar conforme a) una misma religión en escuelas confesionales; cualidades de tipo personales y otras. Los alumnos, en cada uno de estos circuitos y escuelas, aprenden cotidianamente con profesores con trayectorias particulares que implican formación, titulación, valores y características distintos.

Pensando el profesorado de escuela media como un campo, como sistema de relaciones en el que se disputa un determinado capital, en sentido de Bourdieu,²⁰ no se trata sólo de luchas por posesión de ese determinado capital, ni de jerarquías al interior del mismo; sino de un estado de situación más agudo: la fragmentación del campo como tal. En un territorio común, en una misma geografía, se configuran nuevas dinámicas donde parecería que no caben posibilidades de nexos o pases entre sus profesores. Ausencia de elementos conciliables señalan la caducidad de un modelo hegemónico y homogéneo; pero también de posibilidades más abiertas y plurales, aunque comunes. Podemos aquí preguntarnos por la fuerza fragmentadora de estas dinámicas, en donde pareciera que lo común, lo integrador, lo compartido parece ya no caber en una diferenciación donde se juega el sentido mismo de la docencia. Nuevos retos se plantean si pensamos en los efectos políticos y pedagógicos de una dinámica centrada en la fórmula “para cada escuela, un perfil de profesor”.

En este sentido se plantea la preocupación sobre la naturalización de estos procesos de fragmentación en las propias instituciones y sus impactos en las experiencias subjetivas de docentes y, especialmente, por la fragmentación de las expectativas entre quienes hoy enseñan en las escuelas. Se abre aquí la pregunta acerca de cómo la aceptación naturalizada de las diferencias puede tener inciden-

cias nada promisorias en las identidades de los jóvenes que se están formando.

Cabe preguntarse qué significa esta multiplicidad de sentidos de la escuela y de la docencia en términos de justicia educativa. La heterogeneidad de propuestas podría interpretarse como la incorporación de la diversidad de intereses, demandas y expectativas que los diferentes grupos sociales depositan en la escuela, y por tanto una ganancia en términos de respeto de la diferencia. Sin embargo, sostendremos que la idea de justicia se pone en juego cuando para determinados grupos sociales se construye un sentido que no reconoce sus peculiaridades culturales (individuales y/o grupales).

Para finalizar, una última reflexión. La bibliografía específica sobre docentes define la socialización profesional (Davini, 1995; Terhart, 1987, entre otros) como una etapa central del largo proceso de formación de los profesores; precisamente la etapa en que en cada escuela van aprendiendo de sus colegas más cercanos.²¹ Lo que nos preguntamos aquí es si en cada grupo de escuelas opera un proceso de socialización particular –o privativo– de cada circuito. La socialización de los docentes en prácticas institucionales específicas aparece como una consumación de las dinámicas de fragmentación educativa. Parecería que asistimos a procesos de conformación de identidades profesionales docentes en función de las características de las escuelas en que trabajan, dada la impronta en la práctica cotidiana. Si nos encontramos en presencia de prácticas profesionales circuitadas, se abre un desafío central que interpela a las políticas educativas, y políticas docentes en particular.

Por eso, parece indispensable buscar reponer un horizonte de igualdad y menores distancias entre los grupos, un escenario de integración que no retorne a una concepción fija de identidad. Las escuelas con sus profesores tienen allí un lugar renovado a desplegar.

Recibido el 26 de enero de 2009

Aceptado el 9 de marzo de 2009

Resumen

Este artículo se centra en la reconfiguración de los planteles de profesores que enseñan en las distintas escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. Así, avanza en la identificación de elementos diferenciadores en ese campo; buscando una contribución a la comprensión de una agudización de circuitos educativos, centrándose específicamente en las dinámicas propias del campo docente, como uno más de los indicadores de la fragmentación del sistema porteño. A partir de los testimonios de los docentes, se analizan los perfiles de profesor ideal que operan en los distintos grupos de escuelas. Se parte del supuesto que, en los diferentes planteles de docentes y, en especial, en la dinámica del acceso a la docencia en los diferentes grupos de escuelas, se juegan mecanismos de inclusión-exclusión más amplios. Los criterios de selección, distintos en distintas escuelas, darían cuenta de modos más profundos de diferenciación.

Palabras clave: Fragmentación educativa. Escuela secundaria. Docentes. Perfil de profesor ideal. Política educativa.

Abstract

This article focalizes in the reconfiguration of the teachers' staffs that they teach in the different schools of the City of Buenos Aires. This way, it advances in the identification of elements differentiators in this field, looking for a contribution to the comprehension of an agudización of educational circuits. It makes focus on the own dynamics of the educational field, as one more of the indicators of the fragmentation of the system. From the testimonies of the teachers, there are analyzed the profiles of ideal teacher that operate in the different groups of schools. It splits of the supposition that, in the teachers' different staffs and, especially, in the dynamics of the access to the teaching in the different groups of schools, more wide mechanisms of incorporation - exclusion play. The criteria of selection, different in different schools, would realize in deeper manners of differentiation.

Key words: Educational fragmentation. Secondary school. Teachers. Profile of ideal teacher. Educational politics.

Notas

¹ Este artículo presenta algunos resultados de la tesis de Maestría de mi autoría, denominada *¿Fragmentación educativa en el campo docente?: Un estudio en la escuela media de la Ciudad de Buenos Aires*; FLACSO, agosto de 2007. Para dicha tesis, se realizó un relevamiento en una muestra de 14 instituciones de nivel medio, seleccionadas en función del estrato social de la matrícula que reciben y del sector de dependencia; no sólo la cuota. Asimismo, para este artículo, se agregan instituciones que formaron parte de una investigación posterior, realizada en el año 2007, en cuatro escuelas de las llamadas de Reingreso. El informe general de esta última investigación, con la dirección de Tiramonti, se denomina *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa*, Buenos Aires, FLACSO, 2007.

² Sobre la crisis del nivel medio de enseñanza en nuestro país, puede consultarse, entre otros: Filmus, 2001; Tenti F., 2003; Tiramonti, 2004; Gallart, 2005; Jacinto, 2006; Brito, 2008.

³ Básicamente se caracterizaba al sistema educativo argentino como desarticulado y segmentado (Braslavsky, 1985). Los distintos colegios de nivel secundario se diferenciaban por la dependencia (público-privado); la modalidad y, sobre todo, el nivel de exigencia que cada colegio secundario tenía para admitir a sus alumnos. Recuérdesse la vigencia del examen de ingreso en ese período.

⁴ En el marco de la reforma educativa, se ha dictado en 1992 a nivel nacional la Ley Federal de Educación (24.195/92), que establece, entre sus notas más salientes, una modificación en la estructura del sistema. Las distintas jurisdicciones –a excepción de la CBA– se han adecuado a estos cambios, con resultados muy dispares. Incluso se afirma que el antiguo sistema educativo nacional se ha transformado en una federación de subsistemas provinciales desarticulados (FLACSO, 2000). La Nueva Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206/06) propone una estructura única para la escuela media.

⁵ La muestra consta de trece establecimientos de nivel medio localizados en distintos barrios de la Ciudad de Buenos Aires en los que se ha realizado el trabajo de campo. La selección muestral refiere a las escuelas, dentro de las cuales se han seleccionado a cuatro docentes en forma aleatoria. En una primera etapa, en cada escuela, se encuestó a dos docentes de primer año y dos de quinto año y se entrevistó a un directivo. El instrumento de encuesta a docentes incluyó preguntas abiertas y cerradas, en un cuestionario semiestructurado. Luego, es una selección más acotada, se entrevistaron en profundidad docentes de ocho escuelas.

⁶ En la tesis completa se dedica un capítulo a analizar aquellos elementos comunes que cruzan al conjunto de los profesores entrevistados, qué percepciones, preocupaciones y expectativas atraviesan a la mayor parte de los docentes, más allá de las particularidades de sus escuelas. De este modo, se trata de mostrar como ciertos aspectos de la identidad del docente de escuela media no han sido totalmente erosionados, sino que siguen manteniendo aspectos comunes, algunos de los cuales se remontan al origen de la profesión y otros se vinculan a procesos más recientes. Percepciones comunes, en un sistema heterogéneo, básicamente vinculadas a sus condiciones de trabajo y al lugar de la escuela en el futuro de los jóvenes. Por motivos de espacio, en este artículo se ha optado por detenerse en aquellos aspectos que dan cuenta de las diferencias más que las continuidades.

⁷ Lo que sostiene este autor es que “cada establecimiento docente tiene, más o menos acentuada, su propia cultura, unas características peculiares. No hay dos escuelas, colegios, institutos, universidades o facultades exactamente iguales, aunque puedan establecerse similitudes entre ellas” (Viñao, 2002:80).

⁸ Estos talleres, acordes al proyecto institucional, así como el origen profesional de los padres (ligados al campo de la psicología, los medios de comunicación, la literatura o las artes), son rasgos que permiten situar esta escuela dentro de lo que irónicamente se denomina “escuelas psico-cerámicas”.

⁹ Bourdieu utiliza esta categoría al desarrollar los gustos y los consumos de bienes sociales y simbólicos que se consideran distinguidos [por oposición a los gustos medios o populares], en tanto cumplen la función de diferenciar jerárquicamente a los sujetos.

¹⁰ Por posiciones de privilegio entendemos la pertenencia a sectores que combinan las diferentes formas de capital caracterizadas por Bourdieu: capital económico (bienes materiales), cultural (conocimientos, credenciales escolares, lenguaje) y social (vínculos, relaciones

interpersonales establecidas) que procuran mediante la escolarización el pasaje o conversión de una formas de capital en otras, desplegando una estrategia para el arribo o la conservación de una posición determinada. No se trata solo de una posición económica ventajosa, sino también la pertenencia a grupos favorecidos social y culturalmente.

¹¹ Como se señala en la Nota 1, este grupo de escuelas se sumó más tarde a la muestra. En el momento del trabajo de campo, que dio origen a mi tesis de Maestría, estas escuelas aún no existían. Para diferenciarlas de las otras 13 escuelas de la muestra, se identificará a las ER con números romanos.

¹² En la actualidad en la Ciudad de Buenos Aires no existe normativa que regule la selección de la matrícula en escuelas estatales (radio, examen de ingreso o similar), siendo el sorteo público el mecanismo que rige cuando la demanda excede las vacantes. Sin embargo, los estudios citados dan cuenta de estrategias de captación implícitas a nivel de las instituciones.

¹³ Éstos son mecanismos por los cuales las escuelas procuran o intentan procurar una selección de sus alumnos; la mayor parte de las veces por el origen social o la nacionalidad de los postulantes a la matrícula

¹⁴ Como es sabido, en sus orígenes, el Estatuto Nacional del Docente fue pensado para disolver procesos sumamente discrecionales que operaban previamente en los mecanismos de ingreso y ascenso en la carrera. Vigente desde 1958, rige en todo el país, y a él se adaptan las normativas jurisdiccionales. Entre otras cosas, regula las modalidades de contratación, el escalafón profesional y el ascenso. Es en este sentido que implicó, en términos de derechos, un avance importante y un hito fundamental hacia la profesionalización del trabajo docente en su conjunto.

¹⁵ Por su parte, el Estatuto del Docente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (Ordenanza 40.593 aprobada en el año 1985 y sus decretos reglamentarios) es la instancia formal de regulación de la actividad docente de todo el sistema educativo dependiente de la Secretaría de Educación de dicha jurisdicción (en sus distintas áreas y niveles). Para ingresar a la docencia en el nivel, el postulante debe poseer “las condiciones generales y concurrentes” que se define en el art. 14 del Capítulo VII de dicho documento. A su vez, en el título II sobre disposiciones especiales, art. 11.3, se especifica que el ingreso al área de Educación Media y Técnica “se hará por concurso de títulos y antecedentes, con el complemento de pruebas de oposición en los casos específicamente determinados y con la intervención de la Junta de Clasificación respectiva”. Una vez elaborados los listados tienen expresa disposición de darse a publicidad de modo de garantizar su transparencia y accesibilidad. Desde hace unos años, los listados de inscripción deben exhibirse públicamente, para evitar posibles discrecionalidades por parte de las autoridades de las escuelas.

¹⁶ En el caso de la CBA existen diferencias en la inscripción por acto público o por listado por establecimiento, según la Junta. No nos explayaremos aquí en las mismas.

¹⁷ También es preciso señalar que las particularidades de este grupo de profesores no se limitan a cualidades de tipo personal, sino que incluyen un abanico de saberes específicos, un repertorio de conocimientos, destrezas, de prácticas pedagógicas y políticas que suponen un caudal de experiencia que se toma experiencia acumulada y posiblemente ausente en profesores de otros grupos.

¹⁸ En un trabajo anterior (Arroyo y Poliak, 2008) analizamos las distintas articulaciones de sentido en torno a la idea de compromiso. Sentidos que se vinculan por un lado con las figuras e ideas que históricamente asumió la docencia y por otro a las distintas trayectorias de los docentes (de formación, de lugares de inserción laboral, de adscripción política y militancia, etc.).

¹⁹. Superintendencia Nacional de Educación Privada (SNEP), organismo que en la órbita del Ministerio Nacional reúne todos los servicios en esa materia.

²⁰. Un campo se define por aquello que está en juego y a partir de intereses específicos, que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos y que no pueden ser percibidos por alguien que no haya sido construido para entrar en ese campo (Bourdieu, 1990).

²¹. Las fases o etapas de la formación pueden dividirse para estos autores en: biografía escolar previa, formación inicial y socialización profesional.

Bibliografía

- ARROYO, M. y POLIAK, N. (2008) *“Enseñar en las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Múltiples sentidos en el marco de una política pública de inclusión educativa”*. Ponencia presentada en el **VII Seminario de la Red ESTRADO. Nuevas regulaciones en América Latina**. Buenos Aires.
- BARBERO, J. M. (2006) “Dinámicas urbanas de la cultura y cultura escolar”. Ponencia presentada en el **Seminario IPE-Unesco “Nuevos tiempos y temas en la agenda de política educativa. La escuela vista desde afuera”**, Buenos Aires.
- BIRGIN, A. (2000) “La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión”, en GENTILI, Pablo y FRIGOTTO, Gaudêncio (comps.), **La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo**. CLACSO – Asdi, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (1976) **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. Laia, Barcelona.
- ____ (1990) **El sentido práctico**. Taurus Humanidades, Madrid.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1981) **La instrucción escolar en la América capitalista**. Siglo XXI Editores, México.
- BRASLAVSKY, C. (1985) **La discriminación educativa en Argentina**. Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires.
- BRITO, A. (2008) **Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue**. FLACSO Argentina, Tesis de Maestría, mimeo.
- DAVINI, M. C. (1995) **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**. Paidós, Buenos Aires.
- DUBET, F y MARTUCELLI, D. (1997) **En la escuela. Sociología de la experiencia escolar**. Editorial Losada, Buenos Aires.
- FILMUS, D. y otros (2001) **Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización**. Ediciones Santillana, Buenos Aires.
- FITOUSSI, J. P. y ROSANVALLON, P. (1997) **La era de las desigualdades**. Manantial.
- FLACSO (2000) **Estado de situación de la implementación del tercer ciclo de EGB en cinco jurisdicciones**. Informe de avance. MECyT, mimeo.
- GALLART, M. A. (2005) **Modelos de gestión, autonomía institucional y logros educativos en la enseñanza media argentina**. Informe final de investigación. PREAL – CENEP, agosto, Buenos Aires.
- JACINTO, C. (2006) *“La escuela media. Reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad”*. **Documento Básico, II Foro Latinoamericano de Educación**. Santillana, Buenos Aires.

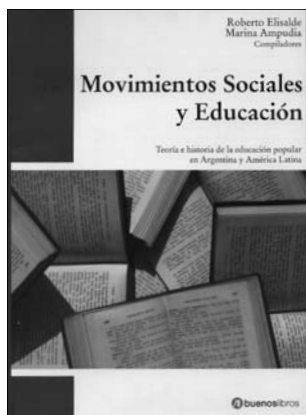
- KESSLER, G. (2002) **La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires.** IIPE-UNESCO, Buenos Aires.
- KRAWCZYK, N. (1987) **Los procesos institucionales y la discriminación educativa en los colegios secundarios de Argentina.** Tesis de Maestría, Buenos Aires.
- MONTESINOS, M. P. y PALLMA, S. A. (1999) “Contextos urbanos e instituciones escolares. Los “usos” del espacio y la construcción de la diferencia”, en NEUFELD, M. R. y THISTED, J. A. (comps.) “**De eso no se habla...**” los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Eudeba, Buenos Aires.
- NEUFELD, M. R. y THISTED, J. A. (comps.) (1999) “**De eso no se habla...**” los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Eudeba, Buenos Aires.
- PINEAU, P. (2001) “¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: ‘Esto es educación’, y la Escuela respondió: ‘Yo me ocupo’”, en PINEAU, P.; DUSSEL, I. y CARUSO, M. **La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad.** Paidós, Buenos Aires.
- POLIAK, N. (2007) **¿Fragmentación educativa en el campo docente?: Un estudio en la escuela media de la Ciudad de Buenos Aires.** Tesis de Maestría, FLACSO, Buenos Aires.
- POPKEWITZ, T. (1998) **La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente.** Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.
- REDONDO, P. (2004) **Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación.** Paidós. Cuestiones de educación, Buenos Aires.
- REDONDO, P. y THISTED, S. (1999) “Las escuelas primarias ‘en los márgenes’. Realidades y futuros”, en PUIGGRÓS, A. **En los límites de la educación. Niños y jóvenes de fin de siglo.** Homo Sapiens, Rosario.
- RIVAS, A. (2005) **Pasajes, fronteras, fuerzas. El adentro y el afuera político de la educación en el federalismo argentino.** Tesis de Maestría, FLACSO, Buenos Aires.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1980) **Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno.** Marova, Madrid.
- TENTI FANFANI, E. (2003) **Escuela media para todos. Los desafíos de la democratización en el acceso.** Fundación OSDE; UNESCO-IIPE; Grupo Editor Altamira, Buenos Aires.
- TERHART, E. (1987) “Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?”, en **Revista de Educación**, N° 284, MEC, Madrid.
- TILLY, Ch (2000) **La desigualdad persistente.** Manantial, Argentina.
- TIRAMONTI, G. (Comp.) (2004) **La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media.** Manantial, Buenos Aires.
- _____ (2008) “Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas”, en TIRAMONTI, G. **La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación.** Paidós, Buenos Aires (en prensa).
- TIRAMONTI, G.; MONTES, N.; POLIAK, N. y ZIEGLER, S. (2007) **Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina.** FLACSO, Informe final. Disponible en http://www.flacso.org.ar/educacion/investigacion_formatosesc.php.
- VIÑAO, A. (2002) **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios.** Ediciones Morata, Madrid.

RESEÑAS

RESEÑAS DE LIBROS

Movimientos Sociales y Educación

*José Luis Lens Fernández**



ELISALDE, Roberto y AMPUDIA, Marina (compiladores). *Movimientos sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos libros, Buenos Aires, 2008, 337 pp.

Este libro se enmarca en aquellas iniciativas de intento de recuperación de las corrientes de resistencia a las políticas sociales neoliberales desarrolladas en América Latina, principalmente a partir del comienzo del Tercer Milenio. Se trata de las acciones y dinámicas de movimientos sociales y sus instancias de educación popular en la región.

Desde el 2001, tal como se señala en el libro, se volvió a colocar a la educación popular en un lugar importante del debate pedagógico, presentándola, tanto desde lo académico cuanto desde las prácticas y acciones de las organizaciones sociales, como un instrumento, entre otros, de construcción de poder en el campo socio-político. La selección de textos de esta interesante y valiosa compilación se enmarca en este escenario de cambios.

* Doctor en Educación. Docente del Departamento de Educación e investigador del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.
e-mail: jlens@speedy.com.ar

El libro se divide en tres partes esenciales, que nos darán una idea de lo que se pretende con la compilación:

I. Experiencias contemporáneas de educación popular en la Argentina y América Latina.

II. Teorías en torno a la educación popular y al campo de jóvenes y adultos.

III. Entrevistas a informantes clave en los temas tratados en I y II.

Quizá la organización, siguiendo el orden de fundamentación de la teoría a la práctica, debería haber sido:

I. Teorías en torno a la educación popular y al campo de jóvenes y adultos.

II. Experiencias contemporáneas de educación popular en la Argentina y América Latina.

III. Entrevistas a informantes clave en los temas tratados en I y II.

No obstante, esto no cambia el carácter y objetivos de los temas desarrollados.

En la primera parte se presentan ensayos sobre procesos históricos y experiencias llevadas a cabo en las últimas décadas en nuestro continente. Desde la militancia barrial en los años `70 hasta iniciativas actuales de los movimientos sociales en América Latina. Éstos son sus temas:

1. En Argentina: la educación de jóvenes y adultos frente a los desafíos de los movimientos sociales emergentes, a cargo de María Teresa Sirvent.

2. En Brasil: una mirada sobre el Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra (MST) y la educación los trabajadores, a cargo de Norma Michi.

3. En Argentina: movimientos sociales y educación. Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. Experiencias pedagógicas en el campo de la educación de jóvenes y adultos. Su autor es Roberto Elisalde.

4. En Argentina: militancia y educación popular. La experiencia de militancia barrial de la izquierda peronista en los setenta. Sus autores son: E. Alfieri, J.P. Nardulli y R. Zaccardi.

5. En Paraguay: la experiencia educativa de las ligas agrarias cristianas de Paraguay, de Juan Pablo Nardulli.

La lectura de estos artículos les permitirá a los lectores tomar contacto con un conjunto de experiencias de movimientos sociales y educación popular en la región. Aquí nos parece importante resaltar dos puntos a tener en cuenta:

- La importancia y valor de tematizar estas experiencias socio-político-educativas que, lamentablemente, tienen poco arraigo y presencia en el mundo académico, ya que, como sabemos, la convivencia entre los saberes populares y los de la academia nunca ha sido muy buena.

- Más allá de la fuerza y dinámicas internas comprobadas en los diferentes movimientos sociales de la región (aquí se analizan movimientos sociales de Argentina, Brasil y Paraguay) y sus instancias de educación popular, es importante reflexionar sobre su falta de articulación y organización estratégico-táctica, lo que dificulta la posibilidad de una mayor fuerza de agencia y transformación en el plano socio-político regional, así como de incidencia política de las administraciones gubernamentales en los niveles locales, municipales y nacionales.

En la segunda parte se incluyen investigaciones y ensayos acerca de las influencias actuales de la tradición de Paulo Freire; debates en torno a la naturaleza de lo popular, trabajos sobre la educación de jóvenes y adultos, y contribuciones multidisciplinarias para su estudio. Éstos son sus temas:

1. Paulo Freire: sustantividad democrática y educación. Autor: José Luis Lens.

2. ¿Qué es lo popular de la educación popular? Una aproximación histórica, a cargo de Pablo Pineau.

3. La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía, por Daniel Suárez.

4. Orientaciones políticas de las prácticas de educación de adultos. Continuidades y rupturas. Autores: Silvia Brusilovsky y María Cabrera.

5. El sujeto de la educación para jóvenes y adultos. Territorialización y desterritorialización de la periferia. Autor: Marina Ampudia.

6. ¿Qué aportes puede hacer la antropología a una experiencia de educación popular? Autores: Carolina Hecht y Silvia Rodríguez.

Si bien en estos ensayos los lectores podrán percibir una base teórico-operativa de fundamentación en el plano socio-político-educativo de los movimientos sociales y sus instancias educativas, sobre todo en el pensamiento de Paulo Freire, el mayor y más importante referente de la educación popular en América latina, también notamos que aún nos debemos un paradigma socio-político-educativo capaz de sostener y promover una verdadera articulación estratégico-táctica de los diferentes movimientos de la región.

Finalmente, en la tercera parte se destacan entrevistas realizadas a protagonistas de movimientos sociales, que nos acercan desde otra perspectiva a la realidad de estas organizaciones sociales y la educación popular.

En síntesis, libros que como el que estamos reseñando no sólo son necesarios, sino indispensables. ¿Por qué? Porque:

- Dan a conocer experiencias democrático-populares que, de no rescatarlas para su comunicación, muchas de ellas quedarían en el anonimato.

- Reponen en el mundo académico el debate y la crítica centrada en experiencias extrauniversitarias de gran relevancia social, política y educativa como las que aquí se exponen y analizan.

- Alimentan la esperanza de lucha por un mundo mejor, menos feo, menos malvado, en el que, como decía el inolvidable Paulo Freire, “sea posible amar”.

Los compiladores son profesores e investigadores de la Universidad de Buenos Aires, e integrantes de la Cooperativa de Educadores e Investigadores (CEIP) vinculada a movimiento sociales, como empresas recuperadas y organizaciones territoriales, que pugnan por una educación pública y popular.

Los artículos referidos a la teoría e historia de la educación popular, realizados por destacados investigadores y profesores desde un enfoque multidisciplinar, son un real aporte para la discusión en este campo de la educación.

Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina

Soledad Di Croce*
y Mariana Echenique**



SALVIA, Agustín (compilador) *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Universidad de Buenos Aires, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2008, 302 pp.

Este libro presenta los resultados de investigación del Proyecto UBACyT de Urgencia Social: “Jóvenes excluidos: políticas activas de inclusión social a través del trabajo y la capacitación comunitaria” dirigido por Agustín Salvia durante el período 2004-2006 en el marco del Programa “Cambio Estructural y Desigualdad Social” del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

El trabajo hipotetiza respecto “de la continuada presencia de condiciones estructurales y político-institucionales que hacen posible (...)

* Profesora de Ciencias de la Educación. Auxiliar de Investigación de Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.
e-mail: soledicroce@yahoo.com.ar

** Alumna del Profesorado/Licenciatura en Ciencias de la Educación. Auxiliar de Investigación de Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.
e-mail: mariana_echenique@yahoo.com.ar

la reproducción de juventudes socialmente excluidas en clave de una desigualdad socio-económica y socio-cultural mucho más general” (p. 13) en Argentina a principios de siglo XXI. A través de cuatro bloques temáticos que reúnen artículos afines, se aporta al debate alrededor de la juventud, cuyo problema no pasaría tanto por la condición de ser joven sino por la desigualdad de oportunidades que ello implica.

En el primer bloque, denominado **“Panorama de la Situación Juvenil en la Argentina”**, se abordan los trayectos socio-laborales y educativos de los jóvenes a través de indicadores de estratificación social y socio-residenciales. Los autores señalan que la mejora general registrada en los indicadores económicos y laborales y la expansión de las credenciales educativas del nivel medio –que permite a los jóvenes acceder a mayores niveles de instrucción que las generaciones precedentes–, no les garantizan mejores oportunidades laborales. Esto se asocia a la persistencia de determinados factores como la polarización de la estructura social, la segmentación educativa y laboral y los procesos de selección de empresas basados en atributos personales. De esta manera se evidencia un sistema social que genera trayectos educativos, laborales y sociales diferenciales en función de la posición que se ocupa en la estructura social.

El análisis se profundiza al considerar la variable espacio socioeconómico residencial, a la que se trasladan las desigualdades que ocurren en las relaciones de clase, generando circuitos de “apropiación, concentración y distribución entre los hogares de los bienes y servicios, públicos o privados, así como de los funcionamientos fundamentales de la vida social” (p. 88). Es decir, se configuran diferencias residenciales marcadas por recursos económicos, socioculturales y redes familiares y sociales que facilitan o no el acceso a los servicios educativos y a trabajos de calidad, como así también a la inserción social y al ejercicio de la ciudadanía.

Finalmente, se evalúan desde una perspectiva histórica indicadores laborales y educativos de la población joven entre 1970 y el 2001, analizando las modificaciones en la estructura económica y ocupacional y las tendencias que atraviesan a este grupo etario. Por un lado, se señala un proceso de evolución creciente de los niveles educativos –

destacando la participación de las mujeres en el sistema educativo formal— aunque este logro no abarca al total de esta población ni garantiza el acceso a una educación de calidad. Por otro lado, los indicadores laborales parecen revelar dos tendencias: un incremento de la tasa de desocupación, especialmente durante el último período intercensal —el cual no constituye un proceso homogéneo sino que afecta en mayor medida a los jóvenes de menor edad—; como también una equiparación en la participación de varones y mujeres en el mercado laboral, las cuales vieron impulsada su fuerza de trabajo por la caída del empleo de los jefes de hogar y los ingresos familiares.

En el segundo bloque, **“Cuestión de Estado. Políticas de capacitación y empleo para jóvenes”**, los autores investigan los alcances de algunos instrumentos en materia de políticas de capacitación y empleo dirigidos a jóvenes. Se busca comprender las racionalidades y lógicas de construcción política que se esconden en la fundamentación de dos programas sociales representativos de dos décadas distintas: el Proyecto Joven implementado en los ‘90 y el Programa Incluir en los 2000. El análisis comparativo se basa en dos líneas: una referida al diseño específico y otra a la lógica de intervención. El Programa Incluir muestra ciertas innovaciones a nivel discursivo que indicarían una nueva mirada de la problemática juvenil, como por ejemplo, objetivos orientados a la inclusión social y estrategias de intervención tendientes a promover la participación socio-comunitaria de los jóvenes y el fortalecimiento institucional tanto en áreas gubernamentales como no gubernamentales. A pesar de ello, existe una línea de continuidad entre ambos programas al ser financiados por organismos internacionales, sustentarse en la política de focalización, descentralización y racionalidad basada en la teoría del capital humano que éstos propugnan y no considerar los factores de contexto vinculados a las oportunidades de inserción laboral de los jóvenes.

A través de la mirada de los actores participantes: “hacedores, ejecutores y beneficiarios”, si bien inicialmente el programa presentaba un doble objetivo complementario: mejorar las condiciones de los jóvenes vulnerables y crear institucionalidad, luego de la implementación se observa mayor éxito en el fortalecimiento institucional a partir

de la construcción de una red entre hacedores y ejecutores que en la real llegada a los jóvenes beneficiarios.

El tercer bloque, llamado **“Jóvenes y Políticas Públicas: Diálogos Inciertos, Rupturas Manifiestas”**, se basa en la evaluación del alcance, contradicciones e impacto de la aplicación del Programa Incluir en un municipio del conurbano bonaerense. En primer lugar, aporta elementos que permiten una mejor comprensión del alcance del programa sobre las oportunidades de afiliación socio-laboral de jóvenes pobres que no estudian ni trabajan o tienen una inserción precaria. La investigación realizada da cuenta de que los jóvenes que logran concluir las acciones de capacitación son los más integrados, activos ocupacionalmente, que poseen mayor nivel educativo y algún tipo de inclusión social a través de organizaciones de la sociedad civil. A su vez, se constató que el programa tiene mayor impacto sobre la búsqueda de empleo que sobre la probabilidad de inserción en el mercado de trabajo. Esta probabilidad, en un contexto de vulnerabilidad, se ve condicionada por aspectos como el género y las responsabilidades familiares. Una vez más se afirma que el nivel de educación de los jóvenes y sus progenitores en condiciones de pobreza parece tener poca incidencia en las oportunidades de inserción en el mercado laboral, teniendo un peso mayor la condición socio-económica de sus hogares.

Por otra parte, se analizan las políticas de educación y formación implementadas en la última década, que lejos de conformar instancias coordinadas y reguladas que garanticen el derecho a una formación continua para el trabajo, se caracterizan por ser ofertas segmentadas, sin planificación central ni articulación, de baja permanencia e implementadas por multiplicidad de instituciones privadas y organizaciones no gubernamentales. A su vez, las percepciones de los beneficiarios mostraron que existe desconocimiento sobre el contenido y las condiciones de los programas, a la vez que éstos no consideran en su mayoría las necesidades de la población destinataria ni brindan orientación y entrenamiento para las tareas a cumplir.

Finalmente, la implementación del Programa Incluir evidencia una brecha entre el modo en que define e interpela a los jóvenes y las percepciones y condiciones reales de existencia de esos jóvenes. No da

cuenta del universo complejo al que se enfrenta, marcado por factores como la edad, la clase, el género y la caracterización cultural, además de una diversidad de trayectorias de vida condicionadas por la conjugación de una educación y empleo precarios con las desventajas presentes en los ámbitos familiar y barrial.

Por último, en el cuarto bloque **“Miradas Sobre El Futuro: Representaciones Juveniles en Contextos de Pobreza”**, los autores analizan la construcción de sentido a partir de dos experiencias: el embarazo en mujeres jóvenes y la conversión religiosa a fin de comprender la relación entre modelos biográficos y experiencia. En el primer caso, las jóvenes vivencian una ruptura biográfica marcada por la anomia y la culpa que les impide la continuación de su proyecto de vida y las margina del modelo objetivado como normal. Así trasladan a los hijos las aspiraciones de ascenso social y emancipación. En el segundo, definen la ruptura con el pasado “como momento de adquisición de sentido y regeneración” (p. 251). A diferencia de la situación anterior, no la viven como una desviación de la trayectoria normal, sino como la construcción de otro tipo de trayectoria.

Finalmente, la obra avanza un poco más sobre la influencia de la experiencia escolar en la capacidad de pensar proyectos personales. El análisis concluye en que las trayectorias educativas más cortas vinculadas al fracaso escolar, a la inclusión laboral precaria, a las responsabilidades familiares, entre otras cuestiones, se constituyen para estos jóvenes en “desventajas sociales” (p. 266) que dificultan su integración social, la conformación de su identidad como adulto y su visión de futuro. Por último, se abordan los imaginarios de movilidad social a través del estudio de la representación del éxito y el fracaso. En los discursos se evidencia que el éxito es asociado al estudio como medio de ascenso social y ligado al anhelo de organizar la vida en torno a un proyecto. Sin embargo, los obstáculos que reconocen para el logro de esta meta serían precisamente la propia falta de planificación y de conducta racional, citando sus cualidades personales como factor explicativo. Esta autoestigmatización individualizante hace que perciban las posibilidades de movilidad social ascendente o descendente en función de las elecciones que realicen, sin considerar las diferencias de oportunidades que genera la estructura social.

Un aspecto a destacar de esta obra es la diversidad de estrategias de investigación que utiliza para abordar la temática: estudios de casos, observaciones controladas, análisis estadísticos y relevamiento de experimentos sociales. Esta perspectiva metodológica logra mostrar la complejidad de los procesos de exclusión y desigualdad que atraviesan las experiencias juveniles en contextos vulnerables, marcadas por factores estructurales que tienden a reproducir trayectorias laborales y de vida empobrecidas. El trabajo analiza el problema desde un enfoque que supera la cuestión económica al avanzar desde una arista simbólica en la indagación de las representaciones, percepciones, expectativas y experiencias de vida de los jóvenes, lo cual connota una mirada más amplia acerca de sus oportunidades de inclusión social.

LA ESCUELA MEDIA EN DEBATE: Problemas actuales y perspectivas desde la investigación

*María Laura Bianchini**



TIRAMONTI, Guillermina y MONTES, Nancy (compiladoras). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial / Flacso, Buenos Aires, 2008, 210 pp.

La escuela media en debate es un libro que se propone analizar el nivel medio del sistema educativo argentino como “ámbito atravesado por cierta pérdida de sentido” (p.9), producto

* Profesora de Ciencias de la Educación. Ayudante de Primera de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación y auxiliar de investigación del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.
e-mail: mlbianchini@gmail.com

de la crisis de la escuela media originaria, con su función meramente política y su avance a mediados del siglo XX hacia una misión de integración social y relación con el mundo laboral.

Para ello, las autoras organizan la presentación en cuatro ejes: “Desigualdad y fragmentación educativa”, “Educación y trabajo”, “La escuela media como institución: sujetos y prácticas curriculares” y “Cultura política, juventud y subjetividad”.

A esos ejes los precede un artículo de Bernard Lahire: “Pensar la acción: entre la pluralidad disposicional y la pluralidad de contextos”, que nos introduce en la reflexión de algunos conceptos sociológicos centrales: “disposiciones”, “habitus” y “ethos”. Disposiciones como construcciones sociales, distintas maneras de ver, sentir, actuar y al “habitus o ethos” como maneras de hacer que están incorporadas producto del proceso de socialización. De esta manera comienza a reflexionar sobre la diversidad de modos de socialización en función de la complejidad y particularidad de cada sociedad, proponiendo pensar estas cuestiones.

En este sentido, Tiramonti intentando discutir el mito de la sociedad igualitaria y de aquella escuela pública de principios de siglo que incluía a todos pero con un rasgo desigualador, retoma en su artículo la idea de “fragmentación educativa” y la diferencia de la segmentación, aludiendo a la primera como la distancia social entre diferentes grupos o sectores sociales, como aquella frontera pero que no se constituye como un todo integrado y coordinado.

Para reconstruir la idea de fragmentación, retoma el concepto de “cierre social” de Weber, como aquellos procesos por los cuales las comunidades excluyen, limitan o condicionan el acceso a ciertos recursos; asociado a la tendencia de algunas comunidades de ampliar sus recompensas limitando el acceso a un número reducido de personas, es decir, una monopolización de los bienes sociales. La distancia a la que se alude con el concepto de fragmentación se refiere a “...la existencia de mundos culturales distantes cuyos contenidos sólo admiten la contrastación pero no la comparación y mucho menos su ordenamiento en una escala jerárquica” (p. 29).

Es decir, la fragmentación hay que entenderla en relación a ciertos fenómenos sociales relacionados con procesos que inciden en la estructura de oportunidades, tales como: la expansión de la economía, las po-

líticas distributivas del Estado, las modificaciones en los modelos de acumulación. La escuela comienza a aparecer como institución contenedora en un marco caracterizado por un proceso de desintitucionalización, crisis y reorganización del mercado de trabajo, que exigen el despliegue de una serie de estrategias destinadas a “quedar adentro” de esa nueva lógica, esto es lo que determina las tendencias mencionadas anteriormente de “cierre social” y la construcción fragmentada del sistema educativo.

En función de lo descrito anteriormente, Inés Dussel se concentra en el análisis de la desigualdad educativa en su artículo *“La escuela media y la producción de desigualdad: continuidades y rupturas”*. Hace mención al crecimiento de la necesidad de incluir a cualquier precio a los alumnos en las escuelas denominando a este fenómeno “hermandad en la desgracia” y haciendo alusión a políticas características de la crisis del año 2001 donde el *ethos* igualitarista aparece puesto en duda. Propone pensar la desigualdad educativa teniendo en cuenta en primer lugar, la revisión de las posiciones universalistas originarias del sistema educativo que sostenían que la mejor forma de igualar era “negar las diferencias”. En segundo lugar, propone repensar el origen de las políticas compensatorias de los últimos años concebidas como políticas con sentido universalista, igualador y aliviador; y en tercer lugar, reflexionar sobre los efectos de la expansión de la matrícula en el nivel medio fundamentalmente para visualizar en la experiencia escolar las formas que toma la desigualdad educativa.

Al igual que Dussel, Emilio Tenti Fanfani en *“La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural”* realiza un análisis de las experiencias educativas en la escuela media como consecuencia de la masificación del nivel. Como así también hace hincapié en algunas de las rupturas que caracterizan la construcción de la subjetividad de los alumnos como la separación entre la escuela y la familia, entre la cultura escolar y la vida contemporánea.

En este sentido, Tenti Fanfani continúa el análisis centrándose en la escuela media como dispositivo de socialización, señalando el sentido que adquiere hoy este nivel del sistema como última etapa de la escolarización obligatoria o como un momento más del proceso de formación permanente. Alude al proceso de desintitucionalización, fundamentalmente de la escuela pública, la cual hoy se ve sobrecargada de

demandas sin encontrar las condiciones para cumplir con las expectativas sociales no sólo por falta de recursos, sino también por falta de estrategias. Esto, sumado al proceso de masificación del nivel, a la necesidad del Estado de garantizar su obligatoriedad, a la crisis de la relación entre la cultura y la identidad de los adolescentes, el déficit de interés y motivación para aprender, crisis de autoridad pedagógica tradicional y la desigual distribución de las oportunidades de vida de los jóvenes provoca malestar institucional y nuevos desafíos de escolarización.

El segundo eje del libro presenta la relación entre educación y trabajo analizada desde diferentes abordajes: la escuela y las percepciones sobre el trabajo, cambios en la relación vinculados al contexto socioeconómico-cultural y al mercado laboral en la actualidad, los sujetos y sus posibilidades de desarrollar trayectorias que incluyan el trabajo como realización personal y como factor de inclusión social.

Claudia Jacinto, en *Políticas públicas trayectorias y subjetividades en torno a la transición laboral de los jóvenes*, analiza cómo se desdibuja la construcción de certezas en torno al pasaje a la vida adulta en el marco de los procesos de fragmentación, inividualización y crisis del mercado de trabajo. Para ello analiza el modo en que las políticas públicas logran influir o no en las trayectorias y en la construcción de subjetividades de los jóvenes, centrando su crítica en la débil institucionalidad para acompañar el proceso de inserción del joven en el mundo laboral, las consecuencias del proceso de deterioro del mundo laboral relacionado con la ruptura de mecanismos de socialización laboral y cambios en el imaginario de los jóvenes respecto al trabajo. Es decir la ruptura de las formas tradicionales de inserción laboral no fueron acompañadas por políticas públicas que propiciaran la inserción, sino simplemente por dispositivos que apuntaban a la capacitación de los jóvenes y una inserción inestable por medio de pasantías de corto plazo o escasamente rentadas.

Por su parte, Ana Miranda y Analía Otero abordan en este marco las transformaciones de la condición juvenil. Recuperan el concepto de adultez como aquella etapa de la vida en la que el sujeto logra acceder a un empleo y muestran cómo a fines del siglo XX esta concepción comienza a entrar en crisis y modifica la condición juvenil como consecuencia de la crisis de las condiciones materiales que sostenían la idea

de “adulthood”, es decir, el incremento de las desigualdades sociales, la polarización social contribuyen a las dificultades en la inserción laboral fundamentalmente en quienes no estudian ni trabajan.

El último artículo de este segundo eje, *Trayectorias educativas y laborales: un cruce desde la percepción de estudiantes del nivel medio*, de Nancy Montes, aborda la relación entre el análisis de las trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio y las expectativas de futuro que tienen respecto del mundo del trabajo. Existen diferencias en relación a la pertenencia a un grupo social y las trayectorias que caracteriza a cada uno: las clases más altas constituyen configuraciones fragmentadas y se caracterizan por el cierre social en términos de su proceso de socialización, en cambio las clases medias bajas demuestran mayor apertura en sus estrategias de socialización. En general todos los jóvenes tienden a asumir una actitud optimista frente a su futuro, mostrando los sectores más favorecidos certeza respecto del camino a seguir; en cambio a los sectores medios los caracterizan una mayor incertidumbre.

En el tercer eje se abordan los modos de enseñar, la selección cultural que realiza la escuela, los vínculos entre pares e intergeneracionales, los problemas sociales que llegan a la escuela, la escuela como ámbito de producción y transmisión cultural, y el tipo de vinculación entre la escuela y otras instituciones del medio.

Andrea Brito, en *Lazos y palabras entre los jóvenes y la escuela: leer y escribir en el nivel medio*, reconstruye las diferentes configuraciones escolares para especificar los saberes y contenidos relacionados con el lenguaje y la escritura. Al analizar estas configuraciones y la perspectiva de los alumnos marca como posibles motivos: la crisis de la lectura y escritura, el diagnóstico de la crisis acompañado de una visión arraigada en la centralidad del libro como eje ordenador de saberes y cultura letrada sin anunciar cuestiones de desigualdad en relación al uso y producción de las prácticas y su consecuente descontextualización en la definición. También a las expectativas de los jóvenes respecto de la valoración de las prácticas de lectura y escritura como condición para el acceso al mundo laboral y como configuración de la identidad, y la relación de estas prácticas con la irrupción de nuevas texturas como Internet.

Por su parte, Perla Zelamnovich en “*Hacia una experiencia intergeneracional*” indaga las prácticas curriculares en función de los encuen-

tros y desencuentros entre las generaciones en el abordaje de experiencias y prácticas retomando el papel de los adultos en la trayectoria de los jóvenes a partir de cuatro supuestos: la culpabilización y criminalización del joven, los acelerados cambios tecnológicos, de información y comunicación, los discursos que hablan del debilitamiento de la función del adulto y la autoridad pedagógica y los efectos del procesos de fragmentación y masificación de la escuela media. La autora nos propone ubicar modos de encuentro y desencuentros generacionales, identificando y analizando las condiciones que las hacen posible, es decir pensar nuevos modos de conversación intergeneracional.

Sandra Ziegler, en *Variaciones en los territorios de la excepción: retratando las experiencias escolares de las elites*, también aborda el ámbito escolar como productor de subjetividades y lazos sociales, pero analizando a instituciones que pretenden formar sectores de elite. Un fragmento que muestra una experiencia escolar excepcional a la que transitan la mayoría de los jóvenes en nuestro país. Para ello se detiene en analizar los propósitos de estas escuelas, sus sentidos y las distancias entre las propuestas académicas que despliegan. Identifica como rasgo común la excelencia académica, el prestigio, la formación tradicional, la preparación de calidad para la vida universitaria y la actividad profesional, a la vez que certifica cierta posición social. Asimismo marca algunas diferencias respecto de los sentidos que agrupan a este fragmento de escuelas tales como: educar para la competencia y el mundo globalizado, educar para la conservación y en valores cristianos y educar para la distinción intelectual. Es decir, si bien la pertenencia a una determinada clase social señala puntos de quiebre respecto a la realidad de otras escuelas medias, hay otros factores que establecen diferenciaciones que se vinculan a los núcleos de sentido que construye cada institución en relación con su contexto de referencia. La autora culmina el texto con un sugerente interrogante: ¿estas propuestas pedagógicas son transferibles a otras instituciones?

Por último, el eje *Cultura, política, juventud y subjetividad* analiza la cultura política de las escuelas y su relación con la subjetividad. En los artículos se hace referencia a la crisis del proceso de conformación de las identidades que construyó la modernidad y que afecta los modos sociales de los jóvenes. Silvia Duschatzky, en *Maestros errantes. Nuevas formas subjetivas de habitar la escuela contemporánea*, intenta dilucidar esos

modos que hacen a la dinámica de la escuela y de los “maestros errantes” y sus operatorias; es decir, aquellas prácticas no instituidas que va implementando el sujeto que habita la escuela, tanto los jóvenes como los adultos docentes. Las formas errantes aparecen cuando las formas convencionales no ofrecen recursos para el pensamiento de los problemas, emergen de formas no habituales.

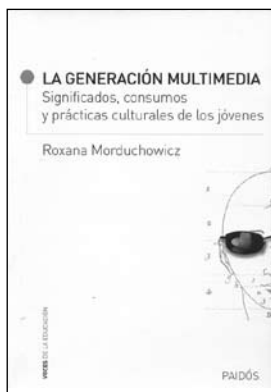
Por su parte, Carina Kaplan en “*Destinos escolares en sociedades miserables*”, piensa en cómo configuran su identidad los jóvenes que transitan por la escuela hoy a partir de tres metáforas que constituyen nombres de libros: la corrosión del carácter (Senet, 2000), las cárceles de la miseria (Wacquant, 2004) y la miseria del mundo (Bourdieu, 1999), aludiendo con esto a los cambios que ha generado el capitalismo en los deseos y sentimientos de las personas, por ejemplo, la puesta en duda de la relación entre el esfuerzo de hoy y la recompensa futura que generaba la cultura del trabajo dejando de ser esta un cimiento de la sociedad; la profundización de la desconfianza y el proceso de judicialización de la infancia y la juventud, y la reconcentración del poder y el ejercicio de la violencia simbólica a través de la transmisión de ideología dominante. Entonces, ¿cuál es el papel de la escuela como institución productora de identidad y subjetividades? Para la autora, la escuela tiene que repensar su papel si queremos incidir en las experiencias de los jóvenes.

En este sentido, Pedro Núñez y Lucía Litichever continúan este análisis concentrándose en la relación entre cultura política, cultura escolar y desigualdades sociales y educativas que caracterizan nuestro contexto con el objeto de explorar la noción de autoridad en *Cultura política en la escuela media: diferentes anclajes de la experiencia escolar juvenil*. Analizan la voz de los jóvenes respecto a sus expectativas e imaginarios relacionados con lo que la escuela les da, y observan que en la mayor parte de los casos estas expectativas coinciden con lo que realmente las instituciones les brindan. Es interesante destacar el análisis que realizan cuando se los consulta acerca del sentido de pertenencia a su escuela volviendo a manifestarse una diferenciación por sector social de procedencia estudiantil. En general, en las escuelas más prestigiosas socialmente el sentido de pertenencia se visualiza más fuerte, en cambio en las escuelas a las que acuden sectores medios y/o bajos el tiempo y calidad de tránsito por las mismas no les es suficiente para “ser parte”. El artículo

muestra con claridad cómo el entramado institucional, va consolidando las trayectorias de los jóvenes no sólo respecto de la permanencia por la escuela, sino también de la construcción de su subjetividad.

La escuela en general y el nivel medio en particular han sufrido transformaciones y cambios históricos que modifican el entramado institucional de la modernidad. A partir de estos cambios, el libro en su conjunto aborda diferentes interrogantes sobre las modificaciones que se dan en el ambiente cultural de la escuela, las transformaciones en la configuración de las desigualdades, en las maneras en que la escuela construye ciudadanía y se interroga acerca de su relación con el mundo del trabajo. De ahí que considero que el constituye un aporte al debate sobre la crisis del nivel medio, dejándonos preguntas abiertas significativas para pensar no sólo la práctica docente y escolar, sino también las políticas públicas y educativas.

La generación multimedia Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes



María Matilde Balduzzi*

MORDUCHOWICZ, Roxana. *La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Paidós. Colección Voces de la educación. Buenos Aires, 2008, 124 pp.

Este libro expone los resultados obtenidos en una investigación de carácter cuantita-

* Lic. en Psicología. Magíster en Educación – Psicología cognitiva. Docente del Departamento de Psicología e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.
e-mail: mabal@fch.unicen.edu.ar

tivo realizada por la autora -doctora en Comunicación- durante el año 2006, con el propósito de explorar los consumos culturales de niños y jóvenes argentinos de once a diecisiete años.

En once capítulos, la autora analiza el acceso a los medios de comunicación y a las nuevas tecnologías, los significados que les otorgan sus usuarios y las prácticas que desarrollan. Explora el papel de los medios de comunicación –tanto los nuevos como los tradicionales– en la vida de los adolescentes, aportando información sobre la manera en que inciden los contextos sociales, culturales, económicos y personales en el acceso, la apropiación y el uso de medios y nuevas tecnologías.

La autora habla de “generación multimedia” para aludir tanto a la oferta mediática y tecnológica de que disponen los jóvenes como a su utilización “en simultáneo”.

En coincidencia con estudios similares realizados en Inglaterra y Francia, verifica la tendencia de los jóvenes a consumir los medios de manera cada vez más personalizada, individual y privada, tendencia que va más allá del contexto social de pertenencia.

En el primer capítulo, analiza las percepciones de la sociedad, y en especial de la escuela, sobre los medios de comunicación: desde la descalificación de lo audiovisual, considerado un medio de evasión opuesto a la disciplina, el esfuerzo y la austeridad, a la idealización de su potencial como democratizador del conocimiento y promotor del aprendizaje. Estas actitudes opuestas se reflejaron –explica la autora– en los estudios científicos. Considera, entonces, la “teoría de los efectos”, centrada en el análisis del comportamiento de los niños a partir de los contenidos de los medios; la “teoría de los usos y las gratificaciones”, cuyo objeto de estudio fue la actitud de las audiencias ante los mensajes de los medios; y los “estudios culturales”, que sitúan los consumos culturales de las audiencias en sus contextos sociales.

“Los niños y los jóvenes se mueven en un universo de dinamismo, de fragmentación, de inmediatez, un mundo mosaico, de continua estimulación, y donde todo es simultáneo” (pág. 27). Esta afirmación, realizada al comienzo del segundo capítulo, es desarrollada puntualizando distintos aspectos: nuevos modos de percepción, relación de los jóvenes con la cultura popular, sociabilidad, nuevas dinámicas familiares... El capítu-

lo termina con un cuadro en que se expresan –en porcentajes– las respuestas a una encuesta que indaga sobre aquello que los jóvenes valoran en sí mismos y en los otros.

En el tercer capítulo, la autora describe los usos que hacen los adolescentes de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Propone analizarlos en contexto, pensando el tema en términos de “entorno mediático”, es decir, explorando la compleja relación y entrecruzamiento entre medios en la vida cotidiana de los jóvenes. Analiza, además, los cambios en los hábitos y costumbres familiares a que condujo la incorporación al hogar de la televisión, el video y la computadora.

En el capítulo cuarto detalla en porcentajes el acceso de los jóvenes a los distintos medios y bienes culturales: televisión, radio, libros, teléfono, diarios, celular, computadora, etc. Analiza estos porcentajes considerando los distintos sectores sociales así como el acceso y uso que se les da en ellos. Tiene en cuenta, además, variables de edad y género. Resulta interesante el análisis que se hace aquí, de la ubicación de los medios en una casa y, en especial, en la habitación de los jóvenes.

En el capítulo quinto, la autora se ocupa del acceso simbólico a los medios y a las nuevas tecnologías, centrándose en los significados que los jóvenes les otorgan y los usos que hacen de ellos. Considera las horas diarias que los adolescentes pasan viendo televisión, escuchando radio, leyendo libros, escuchando música, leyendo diarios y utilizando la computadora. Los resultados, expresados en porcentajes, se discriminan según la variable disponibilidad de recursos económicos.

La valoración que hacen los adolescentes de los distintos medios –entretenimiento, información, comunicación, etc.– son analizados en el capítulo sexto, considerando cada uno de los medios, así como variables de género y edad.

La autora analiza, además, los contenidos que los jóvenes eligen de cada medio y los criterios con que los seleccionan (capítulo 7). Describe, asimismo, las prácticas de uso simultáneo de distintos medios, cuestionando la concepción según la cual los medios audiovisuales conspiran contra la lectura (capítulo 8).

Roxana Morduchowicz describe luego las relaciones que los adolescentes establecen con sus pares, entendiéndolo que la utilización de los medios y las nuevas tecnologías ofician de mediadores en la comu-

nicación con los otros. La autora detalla, en porcentajes, con quiénes hablan los jóvenes de lo que ven en los distintos medios: televisión, radio y computadora. Retoma aquí el tema de los cambios en la dinámica familiar que produjo el consumo de los medios (capítulo 9).

A continuación, la autora se interroga sobre otro tipo de actividades que los jóvenes desarrollan en su vida cotidiana, analizando lo que ellos consideran un día “divertido” y un día “aburrido” (capítulo 10).

En el último capítulo, se plantea la posibilidad de una actitud reflexiva y crítica de los adolescentes respecto a los medios y las nuevas tecnologías: la autora se pregunta por la credibilidad que los jóvenes asignan a los contenidos a que acceden a través de los medios, por su posibilidad de evaluar la información que ofrece Internet y por su aptitud para diferenciar la calidad de lo que ven, leen o escuchan. Analiza, según estos interrogantes, las respuestas de los adolescentes, distribuyéndolas según edades. Se cuestiona, además, sobre el papel de los medios en la conformación de un capital político y cívico. En relación a este problema, expone en un cuadro una selección de temas de actualidad, considerando las variables edad y nivel socioeconómico.

En las conclusiones del libro, la autora alude al papel de la cultura popular en la pertenencia generacional y en la construcción de identidad, subrayando la ruptura que la investigación realizada produjo respecto a algunos preconceptos que circulan en la sociedad: responsabilizar a los medios del aislamiento de los adolescentes, de las escasas prácticas de lectura, etc. El libro termina con algunas preguntas en torno a la formación de los jóvenes.

En síntesis, puede afirmarse que el análisis cuantitativo de los datos relevados en la investigación que dio origen a este libro, se complementa con oportunas interpretaciones en torno a los significados atribuidos por los usuarios, lo que hace que el texto resulte sumamente interesante y útil para acercar, tanto a los investigadores como a los profesionales que trabajan con adolescentes y a los educadores, a una mayor comprensión de la relación que los jóvenes establecen con los medios y del papel de éstos en el proceso de construcción de su identidad. En definitiva, el libro resulta una contribución valiosa para entender quiénes son y cómo son los jóvenes, en este momento histórico y en la particular realidad sociocultural de nuestro país.

RESEÑAS DE JORNADAS

Congreso Nacional sobre Democracia VIII Congreso Nacional y I Congreso Internacional sobre Democracia. "Desafíos y oportunidades para la democracia latinoamericana del siglo XXI". 1 al 4 de Septiembre de 2008. Rosario, Argentina.

Erica Lanzini, Juan Suasnábar** y Mariana Guzmán del Valle****

¿Qué hace esto aquí? Ello podría preguntárselo el lector al constatar que la revista que tiene en sus manos está dedicada a temas educativos y no así –al menos por ahora– la jornada que aquí reseñamos. Pregunta legítima entonces que invita, cuando menos, a realizar algunas justificaciones.

No es novedad hoy en día que educación y política están relacionadas; de hecho podría admitirse que toda educación es una actividad política y viceversa. Pero más aún, política democrática (y el adjetivo no es un dato menor) y educación comparten un núcleo fundamental:

* Licenciada en Relaciones Internacionales. Docente del Departamento de Política y Gestión de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina. Becaria de CONICET.
e--mail: erica.lanzini@gmail.com

** Profesor en Ciencias de la Educación. Docente del Departamento de Política y Gestión de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina. Becario de la CICPBA.
e-mail: juansuas@gmail.com

*** Alumna de la Carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.
e-mail: marianaguzman7@hotmail.com

la necesidad de un pensamiento político que, como sostiene Eduardo Rinesi, se haga merecedor de este nombre partiendo de suponer que “*el horizonte de lo dado no constituye el límite infranqueable para nuestros sueños y para nuestros programas de acción*”. Educación y democracia comparten ese nudo –siempre problemático–, esa tensión entre lo que es y lo que puede ser y hacerse, y desde allí es que proponemos tender puentes entre un evento destinado a desarrollar este tipo de tensión entre los desafíos y oportunidades que el *hoy* le presenta al *mañana de la democracia*, hoy y mañana, oportunidades y desafíos, que son también los de la educación.

El evento que aquí reseñamos fue organizado por la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), conjuntamente con la Secretaría de Asuntos Académicos del Centro de Estudiantes de dicha Facultad, y se desarrolló del 1º al 4 de septiembre de 2008, en la sede de la Ciudad Universitaria de la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina), en el marco de la conmemoración de los 35 años de la creación de la Facultad y los 25 años de recuperación de la democracia en Argentina, con el objetivo de generar un espacio de debate y reflexión desde la Universidad acerca de la democracia latinoamericana en la actualidad.

En el acto de apertura, que contó con la presencia del gobernador de Santa Fe, Hermes Binner, el intendente de la ciudad de Rosario, Ing. Miguel Lifschitz y distintas autoridades de la UNR, el Rector, Prof. Darío Maiorana, sostuvo la necesidad de “retomar el sentido de la democracia desde el verbo democratizar que significa generar y producir democracia. No hay democracia si no hay inclusión, no hay democracia si no hay derechos ejercidos realmente por los ciudadanos. Generar democracia implica desarrollar políticas para que haya mejor calidad de vida para todos”.

A lo largo de cuatro días pudo contarse con la presencia de reconocidos investigadores y académicos de distintos países, como Liliana De Riz (CONICET - Universidad de Buenos Aires), Catalina Smulovitz (Universidad Torcuato Di Tella), Fernando Calderón (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo - Bolivia), Manuel Antonio Garretón (Universidad de Chile - Chile), Marcelo Cavarozzi (Universidad

Nacional de San Martín - CONICET), Waldo Ansaldi (Instituto de Investigaciones Gino Germani - Universidad de Buenos Aires - CONICET), Hélió Trindade (Universidad Federal de Río Grande do Sul - Brasil), Rafael Cordera Campos (Unión de Universidades de América Latina y El Caribe - México), Adriana Chiroleu (Universidad Nacional de Rosario), Pedro Krotsch (Universidad de Buenos Aires y de La Plata), Ricardo Sidicaro (Universidad de Buenos Aires), Marcelo Leiras (Universidad de San Andrés), Enrique Peruzotti (Universidad Torcuato Di Tella), Gabriela Ippolito (Universidad Nacional de San Martín), Edgardo Mocca (Club de Cultura Socialista), Emilio De Ipola (Universidad de Buenos Aires - CONICET), Vicente Palermo (CONICET) y más de 300 ponentes, docentes e investigadores de América Latina.

Los debates y discusiones estuvieron distribuidos en distintas áreas temáticas: administración y políticas públicas, género, políticas sociales, teoría e historia política, desarrollo local, política comparada, instituciones políticas, teoría e historia de las relaciones internacionales, política exterior, integración regional, comunicación política, opinión pública y medios de comunicación, adoptando modalidades diversas: conferencias, mesas especiales y paneles. También tuvieron un espacio propio los estudiantes universitarios que pudieron presentar trabajos en distintos paneles.

La conferencia inaugural estuvo a cargo de Alain Rouquié, prestigioso politólogo francés, quien disertó sobre las democracias post-autoritarias y los desafíos de la reconstrucción. Durante su exposición, Rouquié afirmó que “la cultura autoritaria no desaparece de la noche a la mañana, la consolidación de las democracias no es sólo elecciones o alternancias de dirigentes, sino cambio cultural. La Argentina tiene que cambiar la cultura del conflicto y del incumplimiento de las reglas”, para dejar atrás los sesgos de períodos autoritarios y mejorar su calidad democrática.

El primer día de actividades culminó con una conferencia titulada “Perspectivas y desafíos para América Latina” a cargo del Dr. Marcelo Cavarozzi (Argentina), el Dr. Fernando Calderón (Bolivia) y el Dr. Manuel Garretón (Chile) donde el tema común fue el escenario político latino-

americano luego de las diferentes elecciones que se han dado en la última década. El politólogo argentino se refirió a la cuestión afirmando:

“que la mayoría de los liderazgos de América Latina, no todos, tienen que ver con un personalismo, que no es un camino de largo plazo adecuado. En la medida que esos personalismos expresen procesos más profundos, como es el caso de Evo, no está mal. Ahora, cuando esos personalismos, como Chávez, Uribe, inventan episodios, creo que no es bueno ni para la región, ni para sus respectivos países. No son buenos para la región, porque distraen a América Latina de los verdaderos problemas. Los verdaderos problemas tienen que ver con cómo la política tiene que hacer algo más en relación a sociedades más racionales y más equitativas”.

En el segundo día de actividades, en el que se realizó un homenaje al humorista rosarino Roberto Fontanarrosa, no sólo pudimos escuchar una numerosa cantidad de ponencias, presentaciones en paneles temáticos y conferencias, sino que además se destinó un espacio para la presentación de importantes revistas académicas y hubo un panel sobre experiencias de voluntariados universitarios. Para finalizar, el Dr. Quevedo conferenció sobre “el desafío de comunicar en la sociedad de la información”.

La educación universitaria tuvo un lugar especial en el tercer día de congreso. En una mesa especial sobre *Agendas de Educación Superior en América Latina*, que contó con la presencia de distintos académicos de América Latina –Hélgio Trindade (Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil), Rafael Cordera Campos (Unión de Universidades de América Latina y El Caribe México) y Adriana Chiroleu (Universidad Nacional de Rosario)–, Pedro Krotsch realizó un tratamiento sobre la crisis actual que vive la universidad en general, con respecto a los ideales. ¿Cuáles son los ideales de la universidad? ¿Qué demanda la sociedad a la universidad?, fueron algunos de los interrogantes que trató de contestar a lo largo de su disertación. Para el investigador, la universidad ha caído en un exceso de demandas, que van desde lograr la democratización al interior de la misma hasta la integración de culturas. Llamó a la reflexión sobre cuál es realmente el camino a seguir por las universidades, cuál es la utopía que persiguen y deben perseguir el conjunto de las unidades académicas.

Este vínculo entre política, democracia y educación que se manifestó de manera implícita o explícita durante los cuatro días del congreso, fue reafirmado en la conferencia de cierre realizada por el Dr. Marcelo Cavarozzi. En su presentación titulada “Las paradojas de la democracia en América Latina del Siglo XXI”, el reconocido politólogo consideró que el “desafío principal que enfrenta la sociedad” es “revertir la destrucción del Estado” que, a su juicio, “tiene una de sus máximas expresiones en el deterioro de la escuela pública, como símbolo de espacio común de formación entre actores de las distintas clases sociales”. Por último, Cavarozzi señaló lo que considera “la paradoja” de los sistemas de gobierno de América Latina: “Todas las encuestas realizadas en los países de la región indican que la mayoría de la sociedad considera que la democracia no le soluciona ninguno de los problemas económicos ni sociales. Pero no lo cuestionan como sistema. Es una paradoja que un sistema participativo no dé soluciones, pero también lo es que en medio de la resignación la gente lo mantenga”. Frente a esta paradoja, instó a “buscar un sentido nuevo a la democracia”.

Dotación de sentido que, a nuestro entender, no puede lograrse sino a partir de la educación.

Publicaciones - Fichas Técnicas

IIPE presenta



De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas para la educación en América Latina

Autores: Néstor López (coordinador); Manuel Bello; Elsa Castañeda Bernal; Silvina Corbetta; Daniel Galarza; Néstor López; Luis Navarro y Verónica Villarán.

Editorial: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IIPE - UNESCO.

Año: 2009.

(328 pág.)

Capítulos del libro:

Prólogo. Margarita Poggi

Introducción. Néstor López

¿Qué políticas de pedagogía y gestión escolar son necesarias?

Luis Navarro

Las relaciones de la escuela con la familia y la comunidad, en el camino hacia la equidad. Manuel Bello y Verónica Villarán

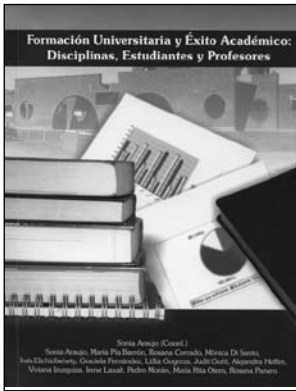
Las condiciones sociales para el aprendizaje en la relación equidad social y educación. Elsa Castañeda Bernal

El gobierno de los sistemas escolares y las políticas de equidad para la igualdad. Reflexiones a partir de la opinión de expertos. Daniel Galarza

Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. Silvina Corbetta

Hacia una nueva generación de políticas. Una invitación a revisar viejas tensiones en el campo de las políticas sociales y educativas. Néstor López y Silvina Corbetta

NEES presenta



Formación Universitaria y Éxito Académico: Disciplinas, Estudiantes y Profesores

Autora: Sonia Araujo (Coord.)

Editorial: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Año 2008

(282 pág.)

Capítulos del libro:

Introducción

Primera Parte: Perspectiva general

Capítulo 1: Características del proyecto de investigación. Sonia Marcela Araujo

Capítulo 2: Quiénes ingresan y quiénes permanecen en la Universidad. Un panorama general de los estudiantes de la UNCPBA. Sonia Marcela Araujo

Segunda Parte: Perspectivas específicas

Capítulo 3: Ingresantes y Rendimiento Académico: el caso de las facultades de Ciencias Exactas, Ciencias Humanas y Ciencias Veterinarias. Alejandra Heffes, Irene Laxalt y Rosana Panero

Capítulo 4: Los sujetos y las prácticas. Una mirada desde los ingresantes universitarios. Graciela Fernández y Viviana Izuzquiza

Capítulo 5: Ingresar, transitar, permanecer: una mirada a las prácticas de los alumnos universitarios avanzados. María Pía Barrón y Judit Goñi

Capítulo 6: Prácticas de enseñanza y valoración de los docentes. Rita Otero e Inés Elichiribehety

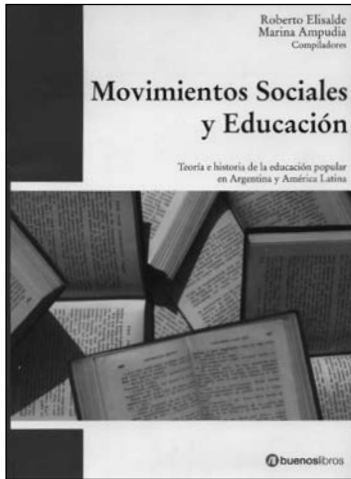
Capítulo 7: Prácticas y hábitos de estudio de alumnos ingresantes y avanzados de la carrera Medicina Veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNCPBA. Mónica Di Santo, Lidia Gogorza, Pedro Morán y Eduardo Castro

Capítulo 8: Alumnos avanzados: avances y retrocesos en la formación universitaria. Sonia Araujo y Rosana Corrado

Anexos

Anexo I: Encuesta a alumnos de primer año

Anexo II: Encuesta a alumnos avanzados



Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina

Autores: Roberto Elisalde y Marina Ampudia
(Compiladores)

Editorial: Buenos Libros.

Año 2008

(338 pág.)

Capítulos del libro:

Introducción

A. Experiencias contemporáneas de educación popular en Argentina y América Latina
Sirvent, María Teresa. La educación de jóvenes y adultos frente a los desafíos de los movimientos sociales emergentes.

Michi, Norma. Una mirada sobre el Movimiento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) y la educación

Elisalde, Roberto. Movimientos sociales y educación: bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. Experiencias pedagógicas en el campo de la educación de jóvenes y adultos

Alfieri, E.; Nardulli, J. P.; Zaccardi, R. Militancia y educación popular: la experiencia de militancia barrial de la izquierda peronista en los setenta

Nardulli, Juan Pablo. La experiencia educativa de las ligas agrarias cristianas del Paraguay

B. Teorías en torno a la educación popular y al campo de jóvenes y adultos

Lens, Luis. Paulo Freire: sustantividad democrática y educación

Pineau, Pablo. ¿Qué es lo popular de la educación popular? Una aproximación histórica

Suárez, Daniel H. La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía

Brusilovsky, Silvia; Cabrera, María E. Orientaciones políticas de las prácticas de educación de adultos. Continuidades y rupturas

Ampudia, Marina. El sujeto de la educación para jóvenes y adultos. Territorialización y desterritorialización de la periferia

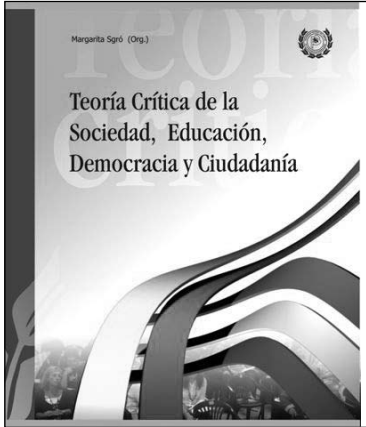
Hecht, Carolina; Rodríguez, Silvia. ¿Qué aportes puede hacer la antropología a una experiencia de educación popular?

C. Entrevistas

Vignau, Sol. Movimientos sociales y educación: educación autónoma, rebelde, digna y zapatista

Carapezza, Eliana. Entrevista a Raúl Galván de la Unión Campesina Proriajhú – Chaco

Otro mundo es posible. Entrevista a integrantes del Movimiento Campesino de Santiago del Estero, MOCASE



Teoría crítica de la sociedad, educación, democracia y ciudadanía

Autora: Margarita Sgró (organizadora)
Editorial: Universidad Nacional del Centro de
la Provincia de Buenos Aires.
Año: 2008.
(470 pág.)

Índice

Presentación.

Teoría crítica de la sociedad, educación, democracia y ciudadanía. Margarita Sgró

Conferencias temáticas

Ação Comunicativa, Democracia e Educação. Pedro Goergen

Teoría Crítica de la sociedad: Derecho y Democracia. Marcos S. Nobre

Habermas: racionalidade, alteridade e educação. Eldon Mühl

Crítica da razão e iluminismo pedagógico em Rousseau – Claudio A. Dalbosco

Temáticas Mesas Redondas

I Formación y Ciudadanía

Os caminhos da educação: da ação educativa ao agir comunicativo. Armino José Longhi

La acción educativa como formadora de ciudadanía: reconstrucción de un concepto de educación desde la filosofía práctica. Andrea A. Díaz

II Habermas, Evolución social y Aprendizaje

Habermas: Evolução Social e Aprendizagem. Clodomiro José Bannwart Júnior

¿Es posible recuperar, desde una perspectiva habermasiana, la filosofía de la historia? Hugo A. Russo

III Teoría crítica de la sociedad y Teoría crítica de la educación

A crise ética no contexto contemporâneo: condições e possibilidades para um novo ethos mundial – Vanderlei Barbosa

Alter-educação. Nelson Palanca

La crisis del racionalismo, la sociedad “post-secular”, y la cuestión de la enseñanza laica – Flora M. Hillert

IV Teoría crítica de la Sociedad y Teoría crítica de Educación.

Educación y Comunicación: Habermas, Mead y Dewey

Educación y democracia entendidas a la luz del concepto de experiencia en Dewey. Adriana Pinna

Educación y comunicación. Posibilidades para una Teoría Crítica de la Educación. María Alejandra Olivera

V Teoría crítica y dimensión ético-política de la educación

Cultura popular, projeto social e dimensão ético-política da educação. Larissa Michelle Lara

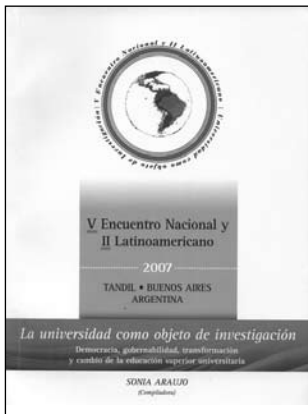
Construcción de conocimiento crítico desde la pedagogía dialógica. Ana Vogliotti

Semiformação versus aptidão à experiência: implicações ético-políticas dos escritos adórnianos sobre educação. Angelo Vittorio Cenci

VI Teoría crítica de la Sociedad como teoría social: Weber y Durkheim

Burocracia, segundo Weber e sua relação com a educação moderna – Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta

A teoria da solidariedade social de Durkheim na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas. Luiz Roberto Gomes



V Encuentro Nacional y II Latinoamericano. La universidad como objeto de investigación. Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior universitaria

Tandil, 2007. Buenos Aires, Argentina

Autora: Sonia Araujo (Compiladora)

Editorial: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Año 2008 - (320 pág. + CD-ROM)

Índice:

Presentación. *Sonia Araujo*

Primera Parte: Conferencia inaugural y Paneles

Conferencia Inaugural: *Noé Jitrik*. Relato especulativo sobre dichas y desdichas de las universidades. Presentación: *Pedro Krotsch*

Panel: Gobierno, gobernabilidad y transformación de la universidad. Mod.: *Juan C. Pugliese*
Hugo Aboites Aguilar. Univ. Latinoamericana: conducción y gobierno en tiempos de encrucijada - *Adrián Acosta Silva*. Poder, gobierno y cambio institucional en las universidades de México - *Antonio Camou*. Gobernabilidad y democracia en la universidad pública argentina. Notas para la discusión

Panel: Formas de gobierno, gestión y cambio curricular y disciplinar. Mod.: *Alicia V. de Burgos*
Adriana Chiroleu. ¿Cambio en la universidad o cambio de la universidad? Las nuevas demandas como factor de cambio institucional - *Eduardo Ibarra Colado*. Organización y gestión de la universidad: contextos y problemas - *Edith Litwin*. Los cambios en las estrategias de enseñanza en la universidad: la clase memorable - *Leonario Silvio Vaccarezza*. Orientación y gestión de la utilidad de la investigación universitaria

Segunda Parte: Panelistas de los Foros Preliminares

Foro: Aportes para el debate de la Ley de Educación Superior en Argentina: tensiones y desafíos. Coord.: *Lucía B. García*

Juan C. Pugliese. Hacia un nueva ley de educación superior. Síntesis de objetivos. Temas de debate - *Estela M. Miranda*. Entro lo deseable y lo posible: Aportes para el debate sobre una nueva Ley de Educación Superior en Argentina - *Mónica Marquina*. "El mito normativo en el marco de políticas ausentes": hacia una nueva ley de educación superior

Foro: Nuevas formas de expansión y gobierno de la educación superior. Coords.: *Javier Araujo* - *Carlos Pérez Rasetti*

Javier Araujo. La expansión de las ofertas educativas de las universidades nacionales: ¿competencia o cooperación? Una aproximación desde la perspectiva de la internacionalización de la educación superior - *Carlos Pérez Rasetti*. Morfología de la expansión universitaria. Estrategias institucionales de expansión geográfica en las universidades argentinas.

Foro: Política de investigación científica en las universidades nacionales. Coord.: *Carlos Abeledo.*

Diego Hurtado, Ana M. Vara. Investigación en las universidades argentinas: Nuevas demandas y contradicciones - *Cristóbal Lozeco.* Políticas de investigación científica en las universidades nacionales. Marcos y restricciones para formular una política científica. Una mirada desde la Universidad Nacional del Litoral - *Mariana S. Versiño.* Entre lo existente y lo alternativo: la inevitable tensión de racionalidades en la definición de políticas de investigación en la universidad

Foro: Sistemas de información y gestión de la educación superior universitaria. Coord.: *Emilce Moler*

Emilce Moler. Estadísticas Universitarias: Fortalezas y dificultades en la sistematización de la información - *Luján Gurmendi.* El SIU en el sistema universitario nacional

Tercera Parte: Mesas de trabajo: Relatorías

Mesa 1: Políticas, gobierno, gestión y poder. *Javier Araujo – Cecilia Di Marco*

Mesa 2: Economía y financiamiento. *Renata Giovine*

Mesa 3: Investigación del cambio organizacional y curricular. *Mabel Guidi – Marcela Mastrocola*

Mesa 4: Investigación y transferencia del conocimiento. *Alejandra Corbalán – Ana María Montenegro*

Mesa 5: Universidad y trabajo. *José Luis Lens – Rosana Panero*

Mesa 6: Historia de la universidad: instituciones, disciplinas y sujetos. *Lucía B. García – Marisa Zelaya*

Mesa 7: Políticas de evaluación, acreditación y prácticas institucionales. *María Cristina Dimatteo – Claudia Rosana Floris*

Mesa 8: La institución y los actores. Coordinación: Albarello, Barrón, Corrado, Díaz, Eizaguirre, Fernández, Goñi, Laxalt, Heffes, Izuzquiza, Manzione, Spinello, Venanzi. Relatoría: *Rosana Corrado – Graciela Fernández*

Sección Pósters. *Mercedes Baldoni*

CD-ROM con Resúmenes y Trabajos Completos. *Clara Colavitta*

Publicaciones del NEES

- NARODOWSKI, Mariano (1993) **Especulación y castigo en la escuela secundaria.** Editorial Revista Espacios en Blanco - Serie Investigaciones. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina.
- CORBALÁN, Alejandra y RUSSO, Hugo (Comp.) (1998) **Educación, actualidad e incertidumbre.** Editorial Revista Espacios en Blanco - Serie Investigaciones. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina.
- CASTRO, Inés (Coord.) (2002) **Visiones latinoamericanas. Educación, política y cultura.** Coedición Plaza y Valdés - Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) - Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- CORBALÁN, María Alejandra (2002) **El Banco Mundial. Intervención y disciplinamiento. El caso argentino, enseñanzas para América Latina.** Biblos. Buenos Aires, Argentina.
- ARAUJO, Sonia Marcela (2003) **Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura.** Coedición Editorial Al Margen y Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina.
- LANDÍVAR, Tomás E. y FLORIS, Claudia (2004) **Educación para la comunicación: una necesidad pedagógica del siglo XXI.** Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina.
- CORBALÁN, María Alejandra (Coord.) (2005) **Enredados por la educación, la cultura y la política.** Editorial Biblos - Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina.
- ARAUJO, Sonia (2006) **Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica.** Colección Cuadernos Universitarios. Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.
- HERRERA, Martha Cecilia (2007) Encrucijadas e indicios sobre América Latina. Educación, cultura y política. Colección Educación, cultura y política. Editorial Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- MIGUEZ, Daniel (comp.) (2008) Violencias y conflictos en las escuelas. Editorial Paidós Tramas Sociales. Buenos Aires, Argentina.
- GIOVINE, Renata (2008) **Cultura Política, Ciudadanía y Gobierno Escolar. Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires (1850-1905).** Colección Itinerarios. Editorial: Stella/La Crujía. Buenos Aires, Argentina.

Banco de evaluadores
Revista Espacios en Blanco N° 1 A 19

| | |
|------------------------|-----------------------|
| Liliana Martignoni | Mabel Guidi |
| Elisa Lucarelli | Guillermina Tiramonti |
| Matilde Rodríguez | Ovide Menín |
| Lucía García | Jorge Pérez San Román |
| Ana María Fernández | Ricardo Baquero |
| Matilde Balduzzi | Hugo Russo |
| Renata Giovine | Daniel Míguez |
| Gabriel Huarte | Alejandra Birgin |
| Alejandra Corbalán | Carlos Cullen |
| Margarita Sgró | Lucía Garay |
| Ana Montenegro | Adrián Scribano |
| Constanza Padilla | Lidia Fernández |
| José Antonio Castorina | Silvia Llomovatte |
| Carina Kaplan | Graciela Frigerio |
| Juan Samaja | Mariano Narodowski |
| Sonia Araujo | Emilio Tenti |
| Graciela Carbone | |

**Agradecemos a quienes han colaborado como evaluadores de los
artículos publicados en estos 15 años**

Normas para la publicación de trabajos

Procedimiento - El autor enviará su texto anónimo en archivo por correo electrónico a la dirección de la Revista. Los *papers* serán aceptados para su evaluación si son trabajos inéditos y no enviados a otras publicaciones.

Sistema “Blind Review” - El título completo del *paper*, nombre y apellido, adscripción institucional actual, máximo título alcanzado, domicilio postal, números de teléfono, fax y/o e-mail del autor deben ser insertos en una carátula aparte a fin de asegurar el riguroso anonimato en el proceso de evaluación. La primera página de texto debe incluir el título y omitir autores, instituciones y cualquier otro dato que pueda revelar su identidad.

Presentación y extensión - Los trabajos deben ser tipeados en páginas de tamaño A4, fuente *Times New Roman* 12, simple faz y a espacio y medio. Los artículos tendrán un máximo de 30 páginas, las reseñas bibliográficas 5 y las referidas a eventos 3.

Títulos, resumen y palabras clave - Los títulos (en español e inglés) deberán especificar con claridad el tema abordado en el artículo. Cada artículo deberá presentar un resumen de 100-150 palabras en español (“Resumen”) y en inglés (“*Abstract*”). El autor debe indicar hasta 5 palabras clave en español e inglés (“*Key Words*”) que permitan una adecuada indexación del artículo.

Citas y Referencias - Se recomienda la adopción del *A.P.A. Manual* por su simplicidad y practicidad. Por ello, las citas textuales de hasta tres líneas serán integradas al cuerpo del texto, colocadas entre comillas y seguidas por el apellido del autor del texto, año de publicación y número o números de páginas correspondientes, todo entre paréntesis. Cuando el autor citado integre el párrafo, sólo el año y el número de página serán colocados entre paréntesis. Las citas de más de tres líneas serán destacadas en párrafo aparte y centralizadas, dejando dos centímetros como sangría derecha e izquierda. Las referencias sin cita se incorporan en el párrafo entre paréntesis, consignando autor y año de publicación de la obra.

Ilustraciones, figuras, cuadros y tablas - Las ilustraciones, figuras, cuadros y tablas deben ser numeradas de acuerdo al orden en el que serán insertos en el texto y presentados cada uno en una hoja separada al final del artículo. En el texto se indicará el lugar aproximado de ubicación.

Notas al pie de página - Las notas explicativas se incluirán al final del artículo, antes de la bibliografía.

Bibliografía - Al final del trabajo deben ser incluidas las referencias bibliográficas citadas de la siguiente forma:

* Libros: Apellido, iniciales del nombre, año entre paréntesis, título en negrita, editorial, lugar de edición.

* Revistas: Apellido, iniciales del nombre, año entre paréntesis, título del artículo entre comillas y en itálica o cursiva, nombre de la revista en negrita, número de volumen, número de la revista entre paréntesis, mes (si corresponde).

Evaluación - Después de una revisión formal preliminar, el Comité Editorial enviará el artículo a *referees* autónomos, cuya área de trabajo esté ligada al tema del artículo. En un plazo no mayor a los tres meses, el resultado de la evaluación será enviada al autor.

Derecho de respuesta - El comentario de un artículo publicado en *Espacios en Blanco. Revista de Educación* como la réplica, están sujetos a las mismas reglas de publicación. Si un comentario fuere aceptado para su publicación, el Comité Editorial avisará al autor del artículo original y le ofrecerá igual espacio para la réplica. La réplica podrá aparecer en el mismo número que el comentario o en números siguientes.

Responsabilidad Editorial - La responsabilidad sobre el contenido de los artículos es de los autores de los mismos y no de la Revista ni del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Toda la correspondencia debe dirigirse a:

Directora del Comité Editorial

Revista *Espacios en Blanco*

Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) - Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco

(7000) Tandil - Buenos Aires, Argentina.

Tel. (54-2293) 439688 – internos 201/206 - 439750/51/52. Fax: 439750 – interno 223.

e-mail: espacios@fch.unicen.edu.ar

