

C

CRISIS DEL DISPOSITIVO ESCOLAR.

Pensando desde América latina.

LIDIA M. RODRÍGUEZ*



* Investigadora y docente del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER.

1.

En el marco del proyecto monumental de construir la Patria y organizar el Estado Nacional, de transformar la aldea en ciudad moderna y llevar la civilización hasta los últimos confines del desierto, se organizaba en la Argentina deomonónica el Sistema de Instrucción Pública Centralizado y Estatal².

Sarmiento planteaba entusiasmado la novedad de la Instrucción Pública en su programa educativo escrito durante el exilio rosista y después de los viajes estudiando el problema de la educación en Europa y Estados Unidos:

El lento progreso de las sociedades humanas ha creado en estos últimos tiempos una institución desconocida en siglos pasados. La instrucción pública, que tiene por objeto preparar las nuevas generaciones en masa para el uso de la inteligencia individual, por el conocimiento aunque rudimental de las ciencias y hechos necesarios para formar la razón, es una institución puramente moderna, nacida en las disenciones del cristianismo y convertida en derecho por el espíritu democrático de la asociación actual. Hasta ahora dos siglos había educación para las clases gobernantes, para el sacerdocio, para la aristocracia; pero el pueblo, la plebe no formaba, propiamente hablando, parte activa de las naciones³.

En el marco de incorporación al nuevo orden moderno, la escuela se abocó a la tarea de construir el nuevo espacio público laico a través de la alfabetización obligatoria de toda la población. Permitió así el acceso al tipo de conocimientos, sensibilidades y disciplinamiento corporal que la escritura posibilita⁴.

La escuela necesitó desarrollar diverso tipo de estrategias hegemónicas del universo cultural de los sujetos sociales y políticos que estaban siendo subalternizados en el terreno político y económico. Otras posibilidades culturales necesitaron ser reprimidas, desplazadas, subordinadas -y lo fueron de modo eficaz e incompleto, victorioso e inestable- para que la sociedad moderna, capitalista,

alfabetizada, fuese posible.

El dispositivo escolar, entendido como "un conjunto resueltamente heterogéneo",⁵ formado por elementos tales como "discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos; proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas"⁶ nació así en un proceso largo, conflictivo, doloroso y en ocasiones traumático, con la "función principal la de responder a una urgencia", tuvo una "función estratégica dominante"⁷.

La discursividad escolar organizó así una nueva superficie de inscripción que fue de enorme fecundidad en la producción de sentidos y subjetividades culturales. La relativamente rápida difusión de la tecnología de la lectoescritura organizaba así en la Argentina de principios de siglo, un nuevo horizonte cultural en el cual el analfabetismo era significado como déficit cultural más que como carencia de conocimiento respecto al uso de cierta tecnología. Nacía así un nuevo nombre de la exclusión, en un registro específicamente escolar.

"[...] los Estados modernos jerarquizaron la escritura casi como única forma de comunicación y de información, desplazando otras formas, otros canales. De alguna manera nuestra cultura bloqueó la reflexión, el conocimiento sobre la percepción corporal, kinésica y proxiémica, el rol de los sentidos en nuestra experiencia cotidiana. [...] Culturas del afecto y del sentimiento, del azar y la incertidumbre, del misterio y de lo negro, de la actuación y la improvisación, del humor y la irrespetuosidad, de la aventura y la 'pulsión exploradora', de lo oral y lo 'no verbal', de la cotidianeidad y de la construcción cotidiana del sentido [...], del juego, la fiesta, la simulación y el entretenimiento, fueron desjerarquizadas por las culturas oficiales -aquellas que desde el Estado, o no, cumplan un rol organizador de la sociedad- [...] que las consideraban bárbaras, irracionales"⁸.

En el marco de esa hegemonía cultural, desde el inicio, se instala una zona que parece de difícil control, objeto de permanentes resurgimientos y apariciones. El temor a su emergencia se hacía presente en esa prosa fundadora del Facundo - "Civilización y Barbarie. Vida de J. F. Quiroga" escrito 4 años antes de Educación Popular - después del cual un proyecto político pedagógico sería no sólo legítimo sino absolutamente imprescindible. Sarmiento comienza evocando a aquello temido e incontrolable, poseedor de secretos incognoscibles, que era necesario conjurar:

"Sombra terrible de Facundo, voy a evocarte, para que, sacudiendo el ensangrentado polvo que cubre tus cenizas, te levantes a explicarnos la vida secreta y las convulsiones que desgarran las entrañas de un noble pueblo! Tú posees el secreto: revélanoslo! Diez años aún después de tu trágica muerte, el hombre de las ciudades y el gaucho de los llanos argentinos, al tomar diversos senderos en el desierto decían: 'No, no ha muerto! Vive aún! El vendrá!' Ciertamente! Facundo no ha muerto; está vivo en las tradiciones populares, en la política y las revoluciones argentinas, en Rosas, su heredero, su complemento [...]"⁹.

La crisis está presente en el origen como fantasma, como posibilidad del regreso, como eterna presencia de todo aquello que el dispositivo escolar suprimió, subordinó, reprimió, negó. La posibilidad de su propia disolución -y el temor que genera- es constitutivo de la educación moderna. La negatividad está inscrita en su discursividad desde el origen.

Por ello Facundo se asemeja a los espectros derrideanos, sugeridos a propósito del Fantasma del Manifiesto:¹⁰

"[...] todo comienza con la aparición del espectro. Para más precisión, con la espera de su aparición. La anticipación es a la vez impaciente, angustiada y fascinada: aquello, la cosa, acabará por llegar. [...] el asedio es histórico, pero no se fecha dócilmente [...] Lo fantasmal se desplazaría como el movimiento de la historia"¹¹.

Así como la razón iluminista está desde el origen amenazada por lo que intenta negar- desde fines del siglo XVIII Nietzsche, Freud, Marx ponen en cuestión la apelación a verdades esenciales, la transparencia del sujeto cartesiano, la linealidad del desarrollo de la historia- la construcción del dispositivo escolar en América Latina, pilar fundamental del proceso de construcción de nuestra dolorosa modernidad periférica, está amenazado desde el comienzo. La posibilidad de su subversión le es constitutiva.

A lo largo del siglo los esfuerzos de reforma educativa se repitieron como intentos de dominar aquello que la escuela había dejado fuera en el proceso de su constitución. Esa otra posibilidad subversiva estaba ya presente cuando en la escuela Normal de Paraná se forman los más afamados positivistas y sus más brillantes detractores. De Pedro Scalabrini fueron alumnos Senet y Mercante, que en la Universidad de la Plata desde fines del siglo pasado, se ocupaban de construir instrumentos para medir la velocidad de reacción a estímulos de los niños, el contorno cerebral, etc. de modo de agruparlos en clases homogéneas; y también Vergara, que proponía el gobierno propio escolar y se vinculaba fuertemente con el movimiento anarquista.

2.

Aún con características y ritmos diferentes en los países, los sistemas escolares en América Latina se expandieron y desarrollaron durante la primera mitad del siglo.

"La mayoría de las variables cuantitativas confirman que los sistemas educativos latinoamericanos seguían creciendo por lo menos hasta mediados de la década de 1970, aunque en muchos aspectos la onda expansiva de la educación pública llegó hasta fines de los 80.¹² El 43 por ciento de la población latinoamericana de 15 años y más era analfabeta absoluta en 1950, tasa que en 1970 había descendido al 27 por ciento y en 1985 al 17 por ciento. En 1950 sólo 2 países sobrepasaban el 80 por ciento de escolarización del nivel primario de niños de 7 a 12 años y la mayoría no alcanzaba el 60 por ciento. Pero en 1985 prácticamente la totalidad de los sistemas se encontraba en condiciones de incor-

porar el 100 por ciento de ese grupo de edad. La educación media y superior fueron las que más se expandieron.

En 1950 sólo 3 países habían superado el 15 por ciento de la población alcanzada por enseñanza media y la mayoría estaba por debajo del 7 por ciento. En 1985 la cobertura a nivel de la región fue del 52 por ciento. En cuanto a la educación superior, en 1950 sólo 1 país había logrado incorporar el 10 por ciento de la población entre 19 y 22 años, 1 país el 8 por ciento y la mayoría estaba bajo el 4 por ciento¹³.

En Argentina, la tasa de escolarización del nivel primario pasó de un 20 por ciento en 1869 a un 95 por ciento en 1991, para el nivel medio pasó de 33,4 en 1980 a 53,5 por ciento en 1991, y la del nivel superior pasó de 5,1 en 1980 a 10,6 en 1991.¹⁴ El analfabetismo disminuyó de un 77 por ciento en el primer censo de 1869 a un 3 por ciento en 1991... El desgranamiento disminuyó de un 65 por ciento en la cohorte 1954-1960, a un 46 por ciento en la cohorte 1974-80.

De acuerdo con las estadísticas de los organismos internacionales, en la Argentina el sistema tenía problemas pero educaba a la mayoría¹⁵. De haberse sostenido la tendencia histórica, casi todos los niños y adolescentes deberían tener hoy posibilidad de ingreso al nivel superior¹⁶.

Pero ya desde mediados de los años 60 surge una situación educativa con características inéditas¹⁷. Como resultado de la expansión de la educación primaria, comienza a crecer fuertemente la demanda por educación media y superior. Por otro lado, la irrupción de los medios masivos, - en particular la televisión y el satélite - comienzan a configurar un nuevo escenario cultural.

El discurso funcionalista explica el nuevo escenario educativo operando una simplificación del problema al reducir la cuestión de la "crisis" a problemas de control, eficiencia, recursos, y ocultando así las dimensiones sociales e históricas que lo estaban constituyendo.

Así, la Conferencia Mundial "La crisis de la educación", celebrada en 1967 en Virginia, y de la que participaron 52 países, recomendaba como soluciones:

- que cada sistema educativo tendiera a eficientizarse, aumentando la calidad y cantidad de servicios, y recurriendo a la ayuda exterior en el orden técnico y financiero.
- que todo sistema se sometiera periódicamente a la evaluación por parte de colegas extranjeros, tales como los expertos de la UNESCO.
- que los medios de comunicación colaboraran activamente en el proceso de modernización,
- la asunción definitiva del planeamiento como método central de trabajo.
- en cuanto a los maestros, se consideró que debía garantizarse el aumento de su productividad, encontrando nuevas formas de relación docente-alumno que superaran la antigua correspondencia maestro-número de estudiantes¹⁸.

La hegemonía del discurso funcionalista en la conceptualización de la compleja problemática en que los sistemas escolares entraron a partir de la segunda mitad del

siglo, ha repercutido en un empobrecimiento del pensamiento pedagógico, en un estancamiento que le ha imposibilitado desarrollar un nuevo lenguaje capaz de construir un nuevo horizonte de discursividad adecuado a las sociedades del nuevo milenio.

Porque crisis no es un concepto 'neuro', meramente descriptivo de una situación pre-existente, que tiene funciones meramente explicativas. Por el contrario, tiene enorme eficacia política y prospectiva, en la medida en que dibuja una escena y plantea una hipótesis, y fundamenta un programa.

Reintegrar a la crisis su historicidad constitutiva permite recuperar su sentido político y prospectivo. Más que cuestión a superar, anomalía a corregir, o ausencia a llenar en una totalidad que en sí misma sería completa y armoniosa, puede ser pensada y tratada como presencia, como promesa, como propuesta. Como aquello capaz de subvertir la armonía de la totalidad, de poner en evidencia su fragilidad, su contingencia. Temida, como los espectros no siempre claramente corporeizada, pero productiva.

Otra serie se hace entonces posible. Más que los momentos de déficit y carencias, los de propuestas y de rupturas. No tanto los problemas de esta escuela que creció, se expandió, acompañando la modernidad, sino la educación que no fue. Las experiencias abortadas, los discursos reprimidos, las propuestas transformadoras. No los puntos a mejorar de la educación que supimos concebir, sino su contracara. La que no se llegó a institucionalizar, lo que permaneció en germen, lo que fue derrotado, subalternizado, o quedó al margen. El proceso de presión que las alternativas pedagógicas¹⁹ fueron ejerciendo sobre el sentido que a educación había conseguido ligar la pedagogía normalista, que operaron horadando, desarticulando y poniendo en crisis esa configuración discursiva hegemónica.

3.

De la misma manera en que Simón Rodríguez -maestro de Bolívar- creara una discursividad subversiva del orden positivista en el mismo momento en que éste luchaba por constituirse como hegemónico, fue desde su vínculo político-pedagógico profundo con las culturas subordinadas, reprimidas, desjerarquizadas por el normalismo normalizador, que Paulo Freire iniciaba un trabajo deconstructivo de la educación moderna hacia la misma época en que el pensamiento del centro empezaba a preocuparse por la crisis de la educación. La Pedagogía de la Liberación que desde fines de los 50 se desarrollaba en las zonas más pobres de América Latina, operó el borramiento de las fronteras entre civilización y barbarie, saber y no saber, educador y educando, educación y política. Los dualismos que sustentaron la pedagogía fundadora quedaron puestos para siempre en cuestión.

Freire se ubicó así en una frontera de época y de sentido, no por medio de complejas elaboraciones teóricas, sino fundamentalmente a través de las experiencias que inspiró y los debates que suscitó. Con él, alcanza su máximo nivel de integración el discurso moderno: libera-

ción como organizadora de la totalidad de la propuesta, y posibilidad de una nueva discursividad pedagógica, en la medida en que marca rupturas al sistema de equivalencias establecido por el discurso fundador.

Si para el normalismo civilizador el saber del maestro era el que hacía posible y daba sentido a la tarea de enseñar; a partir de Freire sólo hay educación porque no existe un conocimiento-objeto que pueda ser poseído y transmitido, sino una construcción de conocimientos que únicamente es posible en el vínculo dialógico²⁰. Porque no es sólo que el educador debe ser educado²¹, sino que no es tal con independencia del vínculo pedagógico. De lo cual se deriva la no esencialidad y, por lo tanto, la intercambiabilidad de los lugares de educador educando, sin la cual no existe el proceso de conocimiento, no hay posibilidad de educación.

"La búsqueda del conocimiento, que no se reduce a una mera relación sujeto cognoscente-objeto cognoscible, y rompe la 'estructura dialógica' del conocimiento, está equivocada ... La educación, por el contrario, no es la transferencia de ese saber-que lo torna casi 'muerto', es situación gnoseológica, en su sentido más amplio²².

El sujeto cartesiano iluminado por una razón capaz de ser transparente a sí misma, fundamento del educador normalista, y la ciencia, legitimadora del arbitrario cultural de la escuela y fundamento de la pedagogía higienista, quedaron para siempre cuestionados. No hay un objeto (saber) que pueda ser poseído, sino una construcción de conocimientos que se puede hacer en común. Pone en duda la existencia de un saber verdadero, 'por fuera' de la relación pedagógica, que debe ser transmitido por el educador al educando.

Su propuesta, de enorme productividad en América Latina, ponía en la agenda educativa de hace más de 30 años, elementos propios de las llamadas "pedagogías posmodernas"²³ y abría la posibilidad de un nuevo horizonte de discursividad. Profundamente moderno, rousseauniano, creyente profundo en la razón común que iguala los hombres y hace posible la existencia del contrato, restauró la unidad entre educación y política propia del Iluminismo, negada por el positivismo posterior; y organizó su propuesta a partir de una radicalización de la categoría de emancipación. Recuperó así un elemento central del discurso moderno -que estuvo fuertemente ligado a las utopías de fines del siglo pasado en Argentina-, en su planteo de imbricación profunda, constitutiva, entre lectura y escritura de la palabra, y comprensión y transformación de la realidad.

Esta vinculación entre educación y política como parte de la tradición pedagógica anarquista y del primer socialismo se expresó paradigmáticamente en Argentina en las discusiones del momento fundacional respecto a la educación como derecho ciudadano, a cargo del estado, sostenida por liberales y socialistas; o educación como constructora de la utopía, a cargo del partido o sindicato, defendida sin concesiones por el movimiento anarquista.

Por ello, en América latina, la crisis también es un

regreso, vuelta de nudos de discusión que fueron subsumidos en los discursos hegemónicos, pero no socialmente saldados.

4.

Aquello que hoy surge como quiebre a la educación moderna, fue posibilidad -derrotada, reprimida, negada- en el momento de constitución. Hacia fines del siglo pasado se desplegó en Argentina un amplio escenario educativo utópico: normalizadores, liberales y anarquistas, disputaron por la generación de sentidos educativos en el espacio del estado y en el de la sociedad civil. En el comienzo, el sueño era no tanto acceder a la escuela pública -a la que, con enorme entusiasmo, veían nacer anarquistas, socialistas, liberales y conservadores- sino protagonizar su diseño.

Progresivamente, el discurso hegemónico subordinó esas diversas y ricas significaciones que la educación tenía en experiencias y discursos del movimiento obrero y de las sociedades populares a una lógica de alfabetización-escolarización de la población. El Estado ocupó progresiva e inexorablemente el lugar del educador. Obreros y trabajadores podían aspirar a acceder a la escuela pública, en la medida en que renunciaran a disputar la hegemonía en su construcción. Muchas alternativas que se oponían a la educación en manos del estado, fueron brutalmente reprimidas; otras se transformaron en actividades complementarias para los grupos no atendidos por la oferta oficial: adultos, obreros, enseñanza de oficios, etc.

El vínculo entre educación y proyecto social, entre educación y política, propio del proyecto sarmientino, del socialismo y del anarquismo, fue negado. También fue negada la posibilidad del intercambio entre educador y educando. El lugar del saber -el sujeto educador- fue quedando progresivamente fijado: estado, adultos, sectores medios. Se borraron de la agenda educativa la preocupación por el cuidado del cuerpo, la alimentación, el trabajo como organizador del aprendizaje, el valor del trabajo manual. En fin, muchas otras posibilidades de desarrollo educativo debieron ser negadas, subsumidas, reprimidas, para que la pedagogía positivista se asentase con éxito acompañando la consolidación de la hegemonía conservadora. Posibilidades que permanecieron latentes, que fueron resurgiendo y resignificándose a lo largo de todo el siglo, y que estallan en la desarticulación de aquel discurso fundador que las mantenía sujetas.

5.

Es claro porqué la perspectiva funcionalista y tecnocrática es incapaz de ofrecer una salida real, eficaz -vale- para la difícil situación por la que atraviesa la educación de fin de milenio. Estamos atravesando una crisis radical, profunda. Estamos hablando de una desintegración del dispositivo educativo moderno, y por ello es imposible pensarla sólo como problemas de eficacia, eficiencia, modernización. Es imposible comprender la magnitud del problema, y, por lo tanto, visualizar sus

posibles caminos de salida, sin ubicarlo en un registro histórico y político.

Pensar la crisis de los sistemas escolares en América latina es penetrar la América Latina profunda, cotidiana, potente, sufrida, esperanzada. Por ello, más que déficit o falla, requiere ser pensada como presencia y posibilidad; recuperando la compleja articulación entre escuela y cultura, entre educación y política. Teniendo especialmente en cuenta que la contracara del discurso escolar no sólo operó en un pasado que ya hubiese sido, sino que sigue siendo altamente productiva de sentidos y sujetos, en los espacios de trasmisión y creación cultural subalternos, híbridos, complejos, conflictivos, dentro y fuera del espacio institucional de los sistemas escolares.

Notas

² "SIPCE: Sistema de Instrucción Pública centralizado y estatal". Ver: Puiggrós, A. (dirección): *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema escolar. Historia de la educación en la Argentina*. Tomo I. Galerna. Buenos Aires, 1990. Caracterizados por: principalidad del Estado, subsidiaridad privada, laicismo o catolicismo subordinado a la lógica del Estado, escolarizado, centralizado, ritualizado, produce redes o circuitos

³ Sarmiento D., *La educación popular*.

⁴ Ver, por ej.: Quiróz, M.T.; Schmucler, H.; et al.: *Comunicación y Educación como campos problemáticos desde una perspectiva epistemológica*. Facultad de Ciencias de la Educación. UNER. Paraná, 1995; Ford, Anibal: *Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis*. Amorrortu. Buenos Aires, 1994; Ong, W.: *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. FCE. México, 1987.

⁵ Foucault, M.: *El discurso del poder*. Folios Ediciones. Argentina, 1985.

⁶ Ibid.

⁷ Ibid.

⁸ Ford, A.: "Culturas populares y medios de comunicación", En: *Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis*. Amorrortu. Buenos Aires, 1994.

⁹ Sarmiento, D.: *Facundo*. Estrada. Buenos Aires, 1953.

¹⁰ *Manifiesto del Partido Comunista*, 1847

¹¹ Derrida, J.: *Espectros de Marx*. Trotta. Valladolid, 1995.

¹² Fuente: Argentina, Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Elaboración en base a datos del Censo Nacional de Población y Vivienda, INDEC, 1991.

¹³ Romero Lozano, S.: "La distribución social de responsabilidades y actuaciones en el desarrollo futuro de la educación en América Latina", en: *Revista Iberoamericana de Educación*, N°1, enero-abril de 1993, España, pág.18-19.

¹⁴ Braslavsky, C.: "Transformaciones en curso en el sistema educativo argentino", en: Puryear, J. y Brunner, J.J.

¹⁵ Fuente: Argentina, Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Elaboración en base a datos del Censo Nacional de Población y Vivienda, INDEC, 1991.

¹⁶ CTERA. Instituto de Investigaciones Pedagógicas. Proyecto de Diagnóstico Permanente del Sistema Educativo. Primer Informe.

¹⁷ Puiggrós, A.: *Imperialismo y Educación en América Latina*. Nueva Imagen. México, 1980.

¹⁸ Extraído de: Puiggrós, A.: *Imperialismo y Educación en América Latina*. Nueva Imagen. México, 1980.

¹⁹ Puiggrós, A. (dirección): *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema escolar*. op.cit.

²⁰ Marx, K.: *Tesis sobre Feuerbach*.

²¹ Ibid.

²² Freire, P.: *Extensión o Comunicación. La concientización en el medio rural*. Tierra Nueva. Uruguay, 1971.

²³ de Alba, A. (comp.): *Posmodernidad y educación*. CESU. México, 1995. Posmodernidad.