

VII jornadas nacionales ? IV latinoamericanas ?Conocer para poder hacer una nueva sociedad. Un desafío para los pueblos latinoamericanos?. Grupo de Trabajo "Hacer la Historia", Santa Rosa, 2006.

El Estado sin esencia.

Lucila da Silva.

Cita:

Lucila da Silva (2006). *El Estado sin esencia. VII jornadas nacionales ? IV latinoamericanas ?Conocer para poder hacer una nueva sociedad. Un desafío para los pueblos latinoamericanos?. Grupo de Trabajo "Hacer la Historia", Santa Rosa.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/lucila.dasilva/11>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pm6Y/fCu>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Nombre de la ponencia:

E l E s t a d o s i n e s e n c i a .

Mesa Temática:

N ° 5

Autor:

d a S i l v a , L u c i l a .

Institución:

U n i v e r s i d a d d e B u e n o s A i r e s .

Alumno:

C a r r e r a C i e n c i a P o l í t i c a .

mluciladasilva@yahoo.com.ar

Resumen:

¿Cómo es la relación entre educación y estado en argentina? ¿De qué forma debemos interpretar la relación entre la educación y el estado argentino, en la actualidad considerando a la misma como un periodo crítico y con una perspectiva de cambio? El Estado, es en sí mismo, un *ente vacío*. Que deviene en discurso verdadero y eso lo convierte en *dominante*, porque reproduce un flujo de determinados significados que lo sitúan en un lugar *hegemónico*. Entonces, lo que debemos reemplazar, no es la forma, es ese mismo sentido. Es al *discurso hegemónico*, a determinado cúmulo de significados que se instituyeron, que se congelaron en el tiempo como verdad. Como algo imposible de cambiar. Y aquí es donde elegimos la escuela los que queremos construir. Porque tal como lo afirma Paulo Freire, somos seres *condicionados* no determinados. Se trata de ver la realidad del discurso dominante a través de la producción constante de subjetividad, llevando la lucha al espacio del debate crítico y el intercambio entre educadores y educandos.

Palabras clave

Estado – Educación- Discurso- Hegemonía- Subjetividad

El estado sin esencia: Claves para analizar la figura estatal en la educación argentina

El trabajo que les voy a presentar ahora es mi primera incursión dentro de educación. Hace poco empecé a revisar bibliografía tratando de ver cuál era el tema sobre el que quería trabajar. La primera pregunta que se me presentó fue, ¿cómo es la relación entre educación y estado en argentina?, pero esa pregunta me parecía demasiado amplia, y al mismo tiempo ese no era exactamente el problema que llamaba mi atención. Así es que intentando hilar un poco más fino definí mi tema que finalmente tiene un tinte bastante filosófico, y es ¿de qué forma debemos interpretar la relación entre la educación y el estado argentino, en la actualidad considerando a la misma como un periodo crítico y con una perspectiva de cambio?

La cultura es una compleja y dinámica red de *significados*. Es *compleja* en tanto las relaciones que se dan en su seno son múltiples. Y *dinámica* porque la forma en que los significados circulan es *reticular* y *permanente*. Dentro de ella coexisten dos tipos de entes: los *esenciales* y los *vacíos* o no esenciales. Que un ente posee *esencia* significa que tiene la facultad de *producir* y *reproducir* significado. Que un ente es vacío significa que solo puede *reproducir* el significado. Los sujetos son los únicos *entes esenciales*. El significado o *sentido* de algo en una cultura, es producido en un momento y dentro de una relación determinada. Los sujetos se significan a si mismos, a otros sujetos y a los entes vacíos. En suma, a todas las relaciones que se dan dentro de la cultura. Este sentido, puede tener corta duración y corto alcance. Este es el caso por ejemplo, de los códigos que se desarrollan en un grupo de adolescentes, donde un significado existe dentro de ese pequeño ámbito, y desaparece tan pronto como esa formación se disuelve o esos significados son reemplazados por otros. Puede también tener una mayor duración, y corto alcance; como por ejemplo aquellos que se conservan a lo largo de las generaciones de una familia. Existe una tercera categorización donde el sentido tiene corta duración y largo alcance, donde el ejemplo puede ser una moda o la reacción de una cultura ante un suceso puntual.

Finalmente puede tener larga duración y largo alcance. En este caso puntual, dos cosas pueden suceder: que ese significado se mantenga en el plano *informal* de la cultura, y devenga en *habitus*, uso o costumbre. O que se *formalice*; es decir que se institucionalice, se legalice. Cuando esto último pasa, el significado se independiza y deviene en *ente vacío*.

Ahora bien, la estrecha relación que se establece entre los significados informales y los entes vacíos produce lo que en una cultura se conoce a través del tiempo como *verdad*. El proceso constitutivo de la verdad, que es dinámico como todo en la cultura, es posible en tanto determinado sentido es tomado por el ente vacío y reproducido de una forma particular. Esta forma particular es el *discurso*, y este a su vez tiene la facultad de ser *hegemónico*.

Es necesario, en este punto que diga que algo es hegemónico, en tanto es dominante. Pero, claro, esta relación particular, no se trata simplemente de la sujeción de una parte por la otra; es una instancia dinámica. Es un tipo particular de relación de *poder*. En la misma línea, Foucault entiende

que es posible captar los mecanismos de *poder* entre dos puntos de relación: Por un lado, las reglas del derecho que delimitan formalmente el poder, por otro los efectos de *verdad* que este poder produce, transmite y que a su vez reproducen ese poder. Un triángulo, pues: *poder, derecho* y *verdad*. » Así, podemos ver como el poder es un elemento constituyente de este discurso *verdadero* al mismo tiempo que este último es *reproductor* de ese mismo poder.

En suma, puedo decir que el Estado, es en sí mismo, un *ente vacío*. Que deviene en discurso verdadero y eso lo convierte en *dominante*, porque reproduce un flujo de determinados significados que lo sitúan en un lugar *hegemónico*.

En este punto ya tenemos clara la idea de un Estado no esencial, pero nos resta; por un lado ver como este discurso llevo a la educación argentina a un plano crítico; y por el otro como, teniendo esas premisas; debemos analizar esa relación, para la creación de un nuevo discurso.

Antes de los '90.

En América Latina, a partir del siglo XIX ya estaban delineados los sistemas escolares modernos. La mayoría estaban reflejados en el sistema francés pero más tarde las particularidades de cada país se fueron delineando a partir de las características económicas, sociales, culturales y políticas.

Existía un camino guía que se estableció a través de los gobiernos liberales, conservadores, populares, desarrollistas, nacional socialistas, etc; una especie de acuerdo tácito, donde el espacio educativo debía ser enfatizado y preservado de los vaivenes históricos. La educación había sido desde la formación de los estados nacionales el elemento fundacional y cohesivo, todos los valores y normas de los ciudadanos tenían su raíz en ese ámbito. Las problemáticas presentes tales como el analfabetismo, la deserción y la repetitividad tenían una influencia marcada pero regular que permitía un diagnóstico y posterior tratamiento de la situación.

En los años 60 era evidente que la educación estaba avanzando en forma sostenida. No solo se trataba de las mejoras en los índices más tradicionales tales como alfabetismo e inserción sino que se estaban dando importantes pasos en lo referido a temas históricamente marginales como la educación de adultos, también en lo referido a campesinos y aborígenes.

Los regímenes dictatoriales de la década del '70 dieron paso a lo que se llamó el modelo de valorización financiera. Por un lado se trató de un gran cambio en el régimen de acumulación, comenzaba la etapa de desindustrialización y la gran apertura al mercado financiero mundial. Por otro lado se inauguraba la etapa del terrorismo de estado en Latinoamérica en general y el Argentina en particular. Acá se estaba preparando el terreno para el avance del paradigma neoliberal, la comunidad educativa en su totalidad era considerada peligrosa. Se llevaron adelante ataques contra instituciones,

docentes, directivos, estudiantes investigadores y demás miembros. Comenzaba en esos años el cambio de trato para la educación argentina.

Lamentablemente el gobierno democrático que marco los '80 no significo una salida a lo que ya se venia anticipando desde la década anterior. La crisis hiperinflacionaria y el gran endeudamiento externo fueron los dos de los muchos conflictos que amenazaban con desbaratar la economía argentina. Desde el liderazgo político hubo algunas intenciones por conservar algunos vestigios de un estado social pero se torno imposible, no había intenciones de cuestionar las bases del régimen de acumulación impuesto por los militares.

Es en ese contexto que comenzamos a hablar de periodo crítico porque comienza a delinearse el discurso que tendrá su apogeo en la década del noventa y continúa hasta la actualidad.

Definido por Petrella como un “conjunto de principios ideológicos, de conceptos teóricos y de instituciones y técnicas de desarrollo (...) basado en la primacía de tres poderes: el del mercado (...) el de la empresa (...) y el del capital.”¹ El fenómeno de la globalización va a configurar al mercado como nuevo centro gravitativo. Esta nueva perspectiva devino en la década del noventa en la nueva lógica coordinadora de la vida social ya que todos los países se ven obligados a adaptarse a las nuevas condiciones, por el riesgo de quedar afuera de las redes de comercio internacional (Lechner, 2006). Así, el nuevo credo va a ser el “modelo neoliberal”

El paradigma que encarna este ideal se guía por una convicción que gira en torno a dos ideas sobre el mercado: Que este es el mecanismo más eficaz para la asignación de recursos y satisfacción de necesidades. Y en segundo lugar que tiene la gran capacidad de autorregularse para conducir a la sociedad a un optimo de eficiencia y bienestar.

A nivel político el neoliberalismo se constituye como “neoconservadurismo – liberal”. Se trata de un discurso difundido e institucionalizado por los estados y por los organismos financieros internacionales (Fondo Monetario internacional, Banco Mundial). El conjunto de las medidas comienzan a implementarse motivadas por la preocupación debido a los niveles de pobreza alcanzados en la región en la década del '80. Esto se reflejó, por ejemplo que en la publicación realizada en 1990 *Informe sobre el Desarrollo Mundial* presente a la reducción de ese índice en el cono sur como la máxima prioridad (Eycurra, 2000). El discurso estaba sustentado por una basta producción teórica en materia educativa. Estas ideas nacieron cuando después de la segunda guerra mundial, en Estados Unidos, comenzó una oleada de millones de jóvenes que se volcaron a la educación superior. Promovido principalmente por las altas recompensas para aquellas personas que tuvieran mayor formación; esta gran expansión demando mayores inversiones desde el gasto público. Viendo este panorama, se presento el cuestionamiento acerca de si se trataba de un gasto simplemente o en realidad se trataba de una inversión. Nace así la teoría del Capital Humano, que afirma que los fondos destinados a educación son en realidad inversiones, que luego van a ser redituadas por un lado, en

¹ Petrella, Ricardo, Principales desafíos de la globalización actual, en Revista Latinoamericana de temas internacionales, N° 26, Oct. Nov. Dic., 2002, pag. 110.

tanto mayor productividad individual; y por el otro en tanto se ampliarían las bases técnicas o intelectuales de gran parte del mercado laboral.

Dentro de la sociología educativa, esta postura fue rechazada por Pierre Bourdieu quien explica que lo que motivo dicha producción fue en realidad el cuestionamiento sobre el nivel de desempeño escolar alcanzado por los niños de las diferentes clases. Este afirma que “los economistas” no toman en cuenta la transmisión del “capital cultural”², es decir, su transmisión doméstica. Por lo tanto sus cuestionamientos alrededor de la relación entre la “aptitud” hacia los estudios y la inversión en los mismos ignoran que dicha “aptitud” también es producto de una inversión en tiempo y en capital cultural. Y que ignoran, además que el rendimiento económico y social del título escolar depende del capital social que puede ser puesto a su servicio.

Pero ni la situación ni los objetivos eran los mismos en EEUU que en Latinoamérica. Lo que se buscaba en nuestro continente era puntualmente *educar para el trabajo*. De ninguna manera se esperaba ampliar los límites de producción intelectual.

A la vista del discurso dominante a fines de los años 80 el presupuesto destinado a educación era ineficiente (Puiggrós, 2006.), el desempeño de los docentes era de mala calidad y el sostenimiento de esos sistemas significaba una carga para sectores sociales que no recibían ningún beneficio de ello. Esta concepción era, en parte, la que amparó las políticas de “ajuste”, que se pusieron en marcha a comienzos de la década del 90. Dado que la inversión realizada en educación no estaba siendo rentable.

En la actualidad, la realidad es analizada desde *dos ideales: la eficiencia y la calidad*.

En base al primer objetivo el análisis contempla la relación entre la inversión y la cantidad de graduados en cada nivel. A medida que se avanza observando los distintos escalones, se ve que los superiores la “eficiencia” disminuye, del mismo modo en las minorías educativas tales como adultos, discapacitados, inmigrantes y otros proyectos escolares no- tradicionales (Puiggrós, 2006).

Para alcanzar el segundo fin, se pusieron en marcha una serie de estrategias: por ejemplo, evaluaciones y perfeccionamiento docente.

En este contexto, la identidad de las escuelas está determinada por dos factores: la ubicación geográfica y la composición de la matrícula. Así se definieron dos categorías: escuelas *céntricas* y escuelas *periféricas*.

Las primeras suelen responder a las demandas de calidad siguiendo el ideal de los establecimientos privados; más actividades extracurriculares, así como mayor equipamiento edilicio y tecnológico.

Las escuelas de la segunda categoría han desempeñado un rol que podría calificarse de asistencial porque enfatizan lugares tales como la alimentación y la cobertura social (Carro y otros, 2002) esto determina que la parte pedagógica queda en algún sentido relegada. La posibilidad de incentivar mecanismos para reconstruirla aparece como prácticas alternativas que oscilan entre la

vuelta a una escuela de tipo tradicional y formas novedosas tales como la *doble escolaridad*, los *grados integrados*, o la *no graduación*.

Igualmente, cada una de las respuestas que estas escuelas de bajos recursos dan a la crisis se encuentra muchas veces asfixiadas por un discurso que por un lado postula que bajos recursos y bajo rendimiento escolar se encuentran en una relación proporcional directa. Y por el otro, reproduce la exclusión reduciendo estos establecimientos y los sujetos que se vinculan a ellos, al ámbito de la marginalidad.

Esta división identitaria acentúa también la idea de escuela – mercancía, ya que aquellas que se denominan centrales comienzan a buscar la calidad pero en términos de oferta educativa. Donde cada escuela elabora objetivos particulares y se pone así en competencia con otras instituciones. Situación que se repite respecto a la asignación de recursos a partir de las gestiones individuales de cada establecimiento.

La medida en que estas prácticas afectan al sector de los educandos es igualmente crítica. La sistemática disminución de la partida presupuestaria se llevó a cabo privilegiando la infraestructura edilicia y el equipo didáctico, pero disminuyendo el monto de los salarios. Al mismo tiempo, la flexibilización y el difícil acceso a los cargos precarizaron ampliamente el sector. Porque la gran parte de sus energías debían ser puestas en la defensa de sus puesto de trabajo.

Para ilustrar en última medida los efectos que el discurso neoliberal tuvo sobre la educación en los años 90 podemos detenernos a hablar de la idea de *equidad*. Este concepto significó el perfecto reemplazo del ideal que protagonizó los cánones educativos hasta la década del 90: la igualdad.

El nuevo horizonte que marcó este cambio se basó en el reconocimiento de una pluralidad de posibilidades de inserción en el mercado laboral. Esta concepción hizo necesaria una escuela que formara una masa trabajadora bien entrenada e intelectualmente flexible (Carro, 2006). Al mismo tiempo se estimuló una orientación del gasto *focalizado*, es decir que el Estado debía reorientar la inversión pública hacia la educación básica, poniendo en práctica políticas de ajuste y reformas sectoriales. Es decir, recomponer el gasto público, orientándolo hacia los niveles más bajos. De esta forma, se promueven los mecanismos de mercado en las franjas superiores. Del mismo modo la transferencia de gestión de las escuelas de los niveles básicos a las comunidades provocó un método de financiamiento indirecto, llevando a un alejamiento cada vez mayor del estado.

A modo de conclusión:

Una de las primeras preguntas que me hice al plantearme este problema fue ¿por qué la escuela? Quiero decir, ¿por que eligen la escuela los que quieren destruir y por que la elegimos aquellos que queremos construir? En el primer sentido, es claro que si se atenta contra el PBI y contra el ingreso *per capita*, la educación estará devastada, como de hecho esta pasando. Pero mi

² Bordieu Pierre, *Los tres estados del capital cultural*, Recherche en sciences sociales, 1979

cuestionamiento es ¿por qué *utilizar* a la escuela ? El discurso necesita de la escuela para existir. A través de un fuerte control ideológico, el neoliberalismo pedagógico entendió que educar era *transmitir* determinados tipos de conocimientos; aquellos que le dan fundamento, que lo erigen como verdad. Toma los significados que le interesa aparezcan como la base de la cultura de una sociedad, como realidades inefables y eternas. Sobrevalúa que ese discurso *es*, pero oculta la realidad ontológica inevitable de que en otro momento no era, z por lo tanto puede *no ser*.

Claramente todos sus movimientos son de *supervivencia*. Las fisuras que fue abriendo en la escuela son presentadas como disfuncionalidades del sistema, y sus “recetas” como soluciones, cuando en realidad sabemos bien que son causas. El ataque sistemático al gremio docente obedece a la inevitable realidad de no poder reemplazar a los educadores por tecnología. Entonces es que se flexibilizan sus condiciones laborales y se reduce el presupuesto. Al mismo tiempo, es fundamental para el *discurso* descentralizar sus demandas, desarticular los sindicatos, desvincularlos de los espacios políticos ; porque es así como logra monopolizar y manipular los espacios de saber. Que no son ni más ni menos que espacios de poder.

Algo que llama mi atención en este proceso es la percepción de que el discurso hegemónico contradice su propio papel. Es decir, va perdiendo su *forma*, que es el Estado. Porque fue *mutando* en tanto que se desvanece entre los grandes capitales, apareciendo relegado, intenta extrapolar a los mismos organismos la toma de decisiones. En este punto, es que pienso en Negri, porque el Estado es solo eso, *forma*. Haz algo que esta mas alla, que es el discurso, el imperio lo llamaria el. Pero profundiyar sobre Negri me llevaria media hora mas, así es que continuo.

Lo que quiero decir, es que analizamos al Estado para ver que no es a el, no es a la *forma* a donde debemos apuntar a la hora de modificar nuestra realidad. Porque justamente se trata de un ente *vacío*, que lo que hace es nada mas que reproducir un determinado sentido. Entonces, lo que debemos reemplazar, no es la forma, es ese mismo sentido. Es al *discurso hegemónico*, a determinado cúmulo de significados que se instituyeron, que se congelaron en el tiempo como verdad. Como algo imposible de cambiar.

Y aquí es donde elegimos la escuela los que queremos construir. Por que tal como lo afirma Paulo Freire, somos seres *condicionados* no determinados. Y esto es a lo que me refiero cuando digo que los entes vacíos tienen la capacidad de reproducir los significados, pero no de producir nuevos. Este es el punto de partida para el cambio. Es decir, que educar no sea ya transferir conocimiento sino crear las condiciones de su producción o de su construcción .Se trata de ver la realidad del discurso dominante a través de la producción constante de subjetividad, llevando la lucha al espacio del debate crítico z el intercambio entre educadores z educandos. Debemos tener plena conciencia de este rol reciproco porque es fundamental, y así nos aproximamos a la apretura del horizonte para el cambio. Interpretando las relaciones, nuestras relaciones para pensarnos de forma diferente.

Referencias Bibliográficas

- Bobbio, Norberto; Matteucci, Incola y Pasquino, Gianfranco: *Diccionario de Política*, Mejico, Siglo XXI, 2000.
- Bordiued, Pierre: *Los tres Estados del capital Cultural*, Apunte de cátedra sociología de la educación.
- Brusilovsky, Silvia: *¿Criticar la educación o formar educadores críticos?*, Bs. As., Libros del Quirquincho, 1992
- Foucault, Michel: -*Vigilar y Castigar*, Bs. As. Siglo XXI, 1989
-*Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, 1979.
- *La vida de los hombres infames*, La Plata, Altamira, 1996.
- Karabel, J.; Halsey, A.H.: *Poder e ideología en educación; La investigación educativa: Una revisión e interpretación*; Nueva York, Oxford University Press; 1989.
- Mc Laren, Peter: *La vida en las escuelas una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, Siglo XXI.
- Neufeld, María Rosa: *Etnografía y Educación en la Argentina- Escuelas y contexto político: Un balance mirando hacia el futuro*, IX Simposio Interamericano de investigación Etnográfica en Educación, Méjico, 2000.
- Neufeld, María Rosa y Gras, Estela: *El fracaso del contexto de Washington, La caída de su mejor alumno: Argentina, A la vuelta de la globalización neoliberal. La crisis social en Argentina*; Bs. As, Icaria.
- Puiggrós, Adriana: *La Otra reforma, ¿Cuándo empezó la debacle educacional en América Latina?*, Apunte de cátedra Sociología de la educación.