



# La reconfiguración de los sistemas educativos: modos de salida del monopolio estatal

## The reshaping of the educational systems: ways out to the state monopoly

Mariano Narodowski \* y Luján Báez\*\*  
 Universidad Torcuato Di Tella, Argentina.



\* Doctor en Educación con mención en Historia y Filosofía (UNICAMP, Brasil) y en el 2002 obtuvo la prestigiosa Beca Guggenheim. Actualmente es Director del Área de Educación de la Universidad Torcuato Di Tella de Argentina. Ha publicado más de 170 artículos en revistas científicas y trece libros, entre los que se halla "El desorden de la educación. Ordenado alfabéticamente" (2004)

\*\* Licenciada en Educación (Universidad Nacional de Quilmes) y candidata a Magíster en Educación por la Universidad de San Andrés. Becaria de la Fundación Luminis. Asistente de Investigación en el Área de Educación de la Universidad Torcuato Di Tella, Argentina.

### Resumen

Muestra las implicaciones y el rol sistémico que juegan en el sistema educativo la escuela pública, la privada, el Estado y la sociedad civil. De igual manera, describe las condiciones de consolidación y ejecución del sistema educativo para encontrar e im-

plementar repuestas viables para mejorar las oportunidades de justicia social y de formas alternativas y creativas en el ámbito de la educación.

**Palabras clave:** Sistema educativo, Mercado, Políticas educativas, Monopolio estatal, Estado educador.

## Abstract



It shows the implications and the systemic roll which plays in the educational system the school both private and public, the State and the civil society. At the same the time the consolidation and the implementation conditions of the educational system, in the efforts

to find and to apply viable answers, in order to improve the social justice's opportunities and the alternative and creative ways in the educational orbit.

**Key words:** Educational System, Market, Educational Policies, State Monopoly, State Educationalist

## La constitución de un monopolio estatal para la educación escolar

Entre mediados del siglo XVI y hasta mediados del siglo XIX, la educación estuvo en manos de diferentes corporaciones de educadores –en su mayoría religiosas–, que se autorregulaban en términos financieros y construían un saber acerca de la enseñanza y la transmisión de conocimientos;

la injerencia del Estado en la provisión del servicio educativo era mínima y en constante conflicto con las diferentes corporaciones educativas (Archer, 1979; Narodowski, 1999).

Será hacia la segunda mitad del siglo XIX que comenzará a producirse un formidable proceso de pasaje de la educación escolar basada en la lógica corporativa hacia una nueva configuración en la que la educación escolar pasa a ser una “razón de Estado”. Comienza a operar lo que Michel Foucault denominó un lento proceso de estatalización, que finalmente desembocará en lo que se designó como “sistema educativo nacional”. En términos de Foucault:

[cita extensa] “... el Estado no es universal; el Estado no es en sí mismo una fuente autónoma de poder; el Estado no es otra cosa que los hechos: el perfil, el desglosamiento móvil de una perpetua estatalización o de perpetuas estatalizaciones, de transacciones incesantes que modifican, desplazan, conmocionan o hacen decantarse insidiosamente, poco importa las finanzas, las modalidades de inversión, los centros de decisión, las formas y los tipos de control, las relaciones entre los poderes locales y la autoridad central (1996).

De acuerdo con las evidencias recogidas por la investigación, si bien existen diferencias entre países, el proceso de estatalización de las escuelas se llevó a cabo mediante tres estrategias políticas: la contratación de docentes asalariados, la limitación o el condicionamiento al accionar de las Iglesias en el terreno escolar y la obligatoriedad escolar (Narodowski, 1999).

En Occidente, el Estado se constituye como representante del interés general de toda la sociedad y proclama poner a disposición de los educadores los recursos financieros necesarios para lograr los ideales democráticos de igualdad de oportunidades, puntualmente proclamados por lo Estados.

Paulatinamente, los educadores comienzan a ser cada vez más controlados en sus permisos para la enseñanza, siendo la dependencia respecto del Estado cada vez mayor y la autonomía en su oficio cada vez menor. Perdían independencia de criterio pedagógico y el Estado les imponía pautas de trabajo docente, tanto en los métodos como en los contenidos.

Pero a la vez esto significó una ventaja enorme en relación con la situación económica anterior: ya no dependían de las vicisitudes del mercado para subsistir, sino que su estipendio vital estaba relativamente asegurado: los docentes empezaban a ser trabajadores asalariados del Estado, y si bien su situación financiera siempre fue precaria, al menos tenían asegurado un ingreso a cambio de sus servicios como enseñantes.

Cuando el Estado se hace cargo de las escuelas también obliga a los padres a enviar a ellas a sus hijos, so pena de diversas sanciones (Bouillé, 1988). De esta manera, la obligatoriedad masiva necesitaba de una alianza entre la escuela y la familia, que implicó derechos y obligaciones para ambas partes. El deber de las familias era entregar a los hijos para que se convirtieran en alumnos, y su



**Los educadores comienzan a ser cada vez más controlados en sus permisos para la enseñanza, siendo la dependencia respecto del Estado cada vez mayor y la autonomía en su oficio cada vez menor.**





***El surgimiento de los sistemas educativos nacionales mantuvo la impronta de una acción estatal que permitió disciplinar las prácticas escolares de manera homogénea mediante un sistema fuertemente centralizado y asentado en la norma.***



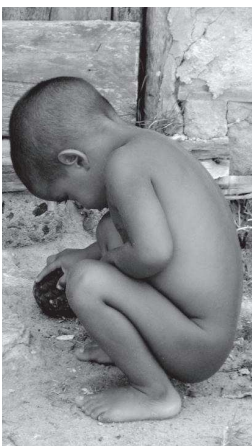
derecho consistía en que la educación escolar fuese mejor que aquella que los adultos les brindarían a los niños en el hogar; la escuela debía recibir a los niños y educarlos con los saberes y valores correspondientes.

De esta forma, el surgimiento de los sistemas educativos nacionales mantuvo la impronta de una acción estatal que permitió disciplinar las prácticas escolares de manera homogénea mediante un sistema fuertemente centralizado y asentado en la norma.

Esto suponía establecer una correspondencia directa entre la macropolítica educativa y la práctica escolar, concibiendo al orden de lo escolar como no dependiente de sus propias regulaciones micropolíticas, sino determinado por factores externos a su propia constitución. "Aquello que sucedía en las escuelas debía ser un reflejo fiel de las regulaciones producidas en el nivel central estatal" (Andrada, 2002a).

Este disciplinamiento se materializó en la inmensa mayoría de los sistemas educativos de manera continua, prácticamente durante un siglo –hasta los años sesenta del siglo XX– mediante la implementación de políticas oficiales que determinaban el uso del currículum, de los textos escolares, la manera en que se debía enseñar, los contenidos científicos y de los actos patrióticos que tenían como misión construir un sujeto social determinado.

En este periodo la enseñanza básica fue una prioridad del Estado: la escuela primaria se constituyó en el punto nodal del desarrollo de los sistemas escolares, lo que generó dos efectos que hablan de la importancia de estas políticas. El primero, la masividad en la matrícula, y, el segundo, la construcción de una cultura escolar que determinó un poderoso sesgo identificadorio y de uniformización de la población en términos de algunos saberes. Este sesgo identificadorio permitió colocar a la escuela primaria como agente central en el proceso de conformación de identidades



rígidas y llevó a las instituciones escolares a un significativo nivel de homogeneización regional y cultural (Narodowski, 1999).

Durante este periodo la acción estatalizada identificó la escuela pública (y lo público) con la escuela estatal. La educación escolar se transformaba en una suerte de razón de Estado y este, por su lado, en un Estado educador. Por lo tanto, se produce la yuxtaposición de lo público y de lo estatal, y, en consecuencia, la exclusión y desplazamiento de las alternativas a lo estatalizado al espacio de la educación privada. Por supuesto que en muchas sociedades este proceso no estuvo exento de conflictos, pero estos no llegaron a poner en cuestión el proceso de estatalización de las escuelas.

## La ruptura del monopolio estatal

A partir de la década de los sesenta del siglo XX y hasta los comienzos del siglo XXI, se va acrecentando la debilidad política del Estado para hacerse cargo de dos cuestiones que había sustentado y conseguido en el siglo XIX. Por un lado, con las sucesivas crisis fiscales pierde la capacidad de financiar sus actividades, y, por otro lado, pierde la capacidad política para legitimar sus acciones; el Estado ya no puede decirnos qué y cómo debemos educar. Obviamente, nuestra mirada global obliga a relativizar las consecuencias de la hipótesis al contexto histórico y político de cada Estado.

En esta época comienzan a percibirse las primeras fracturas del proceso de estatalización; el sistema comienza a ser cuestionado por no transmitir conocimiento socialmente significativo y por no haber logrado garantizar la igualdad de oportunidades que proclamaba. No solo que la escuela no ha logrado ser promotora de igualdad, sino que desde distintas investigaciones (Bourdieu & Passeron, 1977; Bowles, & Gintis, 1981) se demuestra todo lo

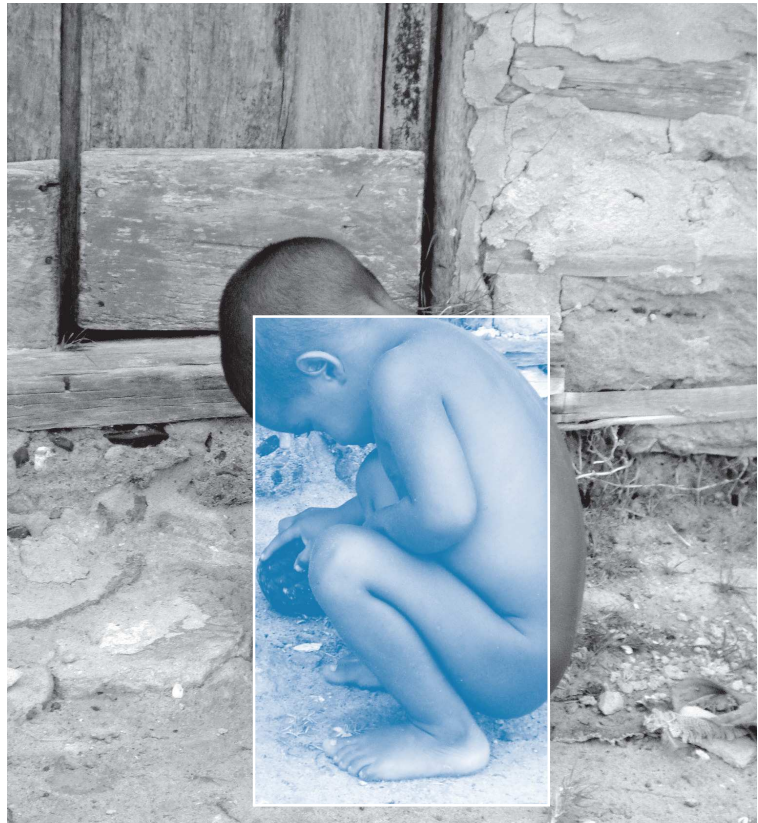
contrario. Otras investigaciones demostraron que la pertenencia a un "radio domiciliario" y la delimitación de escuelas por zona o barrio, impuesta por el monopolio estatal, aumentaron la segregación socioeconómica de los sistemas educativos y terminó construyendo circuitos paralelos y diferenciados por los que transitaban los alumnos de acuerdo con su origen socioeconómico (Gintis, 2002).

Si bien el Estado fue el principal agente de aumento de la matrícula y de oportunidades educativas, no logró incorporar a los sectores más postergados de la sociedad y tampoco brindar una educación no segregada..

Progresivamente se van resquebrajando los sustentos de la estatalización del Estado moderno: este ya no logra imponer prácticas escolares homogeneizadoras, uniformizadoras y universalizantes, y al mismo tiempo comienzan a surgir sectores sociales que buscan otros modos para educar a sus hijos porque descreen de la capacidad de la escuela estatal para adaptarse a sus nuevas demandas sociales y culturales respecto de los cambios en las concepciones de infancia, de disciplina escolar, de la acción de los medios de comunicación, de las perspectivas de género, etc..

Entonces, ¿cuál es el lugar que ocupa el Estado y su monopolio en un contexto de deslegitimación política y amenazado por sucesivas crisis fiscales que le impiden cumplir con la promesa de una educación pública (en sentido estatal) para todos y todas? ¿Qué pasa hoy si el Estado ya no tiene fuerza suficiente para reconstruir su legitimación? ¿Qué sucede cuando el Estado pierde la capacidad financiera y la legitimidad política para regular la oferta escolar y disciplinar a la población infantil?

No se trata de la desaparición del Estado (lejos estamos), sino de una reformulación de sus funciones en la educación y en la configuración del sistema educativo, ya no



directamente vinculado al monopolio estatal, sino a un modelo más heterogéneo y dinámico, con nuevos componentes. Hoy no contamos con un Estado que promete regular, financiar y proveer educación para todos y todas, él ha dejado de ser el oferente monopólico de la educación escolar.

Tras las fallas del Estado, a fines de los ochentas del siglo XX el discurso educativo produce un giro que invoca la introducción de mecanismos de mercado: competencia, incentivos, libre elección de escuelas, financiamiento a la demanda escolar. Los promotores de este modelo sostienen que la competencia entre las escuelas puede provocar una mejora (en la calidad, nuevo concepto pedagógico) del servicio y que la elección de los padres es un derecho y que aun quienes poseen un bajo nivel de educación pueden realizar elecciones racionales (Chubb & Moe, 1989; Gintis, 2002). La importancia de estas propuestas reside en que rompen con el

Este sentimiento orgulloso de pertenecer a la UPTC ha sido construido por factores esenciales para la vida de todo ser humano: un salario, un reconocimiento de nuestro saber, un diario vivir con los colegas y compañeros, un reto constante para desarrollar las responsabilidades laborales y profesionales y una realización personal estrechamente unida a la calidad de vida que hemos podido desarrollar en nuestros hogares, con nuestros hijos, familiares, amigos y vecinos, entre otras alteridades.

En segunda instancia, nuestros cuerpos han empezado, hoy, una nueva transformación que nos da la sabiduría de aceptar el reemplazo de nuestra absoluta presencia por los jóvenes colegas y compañeros; ellos tienen, ahora, el vigor que hace veinte años tuvimos nosotros.

Nuestras almas y nuestros cuerpos se conjugan con los cuerpos y almas jóvenes que, como el clavo dentro de la madera, se fusionan para formar un solo cuerpo y darle solidez. Hoy el ejemplo para la nueva generación es nuestra experiencia acumulada, que algunos llaman canas, otros arrugas; experiencia que sigue aún viva, puede aún modificar los eventos y contribuir a las transformaciones.

Es nuestra historia la que permitirá continuar la construcción y el avance de este lugar en donde estamos incrustados como ese clavo que hace ya parte de la madera. Ese clavo sabe, entonces, que debe seguir adelante, a pesar de sus quebrantos, a pesar de sus contradicciones y de sus imperfecciones hasta que su ciclo se cumpla.

Esta analogía permite que nosotros aceptemos que la constancia, la perseverancia para hacer de nuestra función una acción de calidad son los elementos que hacen posible construir un porvenir, como lo hizo Eleazard, el personaje de la obra de Jean Giono intitulada

El Hombre que sembraba árboles, durante

las dos guerras mundiales. Es aquí donde nuestras almas entran en la historia de la UPTC. ¡Así no podamos creerlo!

Ahora, veinte años han pasado y en muchos casos no los hemos sentido, solo, tal vez, cuando levantamos nuestra mirada y observamos detenidamente a los estudiantes, a nuestros hijos, a nuestros sobrinos, a los hijos de nuestros amigos, de nuestros vecinos.

Son ellos los que ponen en evidencia el paso del tiempo, con cuerpos que denotan el crecimiento de niños a jóvenes, con sus vestimentas que marcan el deseo de autonomía e independencia, con sus comportamientos que gritan el ser grandes, con sus ideas que muestran la toma de conciencia de empezar a ser jóvenes adultos, con su jerga juvenil que delimita una generación, con la espontaneidad y con su risa, elixir de la vida, de la confianza de estar apoyados por los adultos.

Esta mirada es la que nos da la importancia repentina de existir, de vivir y de continuar haciéndolo. Porque hay que dar gracias a la vida de estar vivos y gracias a la UPTC por ser el lugar que nos propicia el pan de cada día, intelectual, material y, por sobre todo, humano, dentro de la imperfección humana.

Hay que dar gracias, sobre todo, a cada uno de nuestros compañeros, ya sea como docente, como empleado público o como trabajador oficial por hacer bien su trabajo, por facilitar nuestras acciones, por hacer realidad nuestro sueños académicos y, sobre todo, porque no podemos emprender acciones o estar en las acciones sin la solidaridad, la buena voluntad, la honestidad, el afecto que debemos siempre procurar en esta nuestra institución para una convivencia llevadera.

Para terminar, no me resta sino decir que mis veinte años han pasado tan rápido que hay ocasiones que no me miro por dentro.

Tunja, 10 de octubre de 2006



**Es nuestra historia la que permitirá continuar la construcción y el avance de este lugar en donde estamos incrustados como ese clavo que hace ya parte de la madera.**







