



Escuela, Estado y familia. Un pacto por redefinir

Vain, Pablo Daniel

Universidad Nacional de Misiones

vain@campus.unam.edu.ar

Fecha de recepción:

04/05/08

Fecha de aceptación:

18/10/08

Palabras clave:

estado,
educación,
discriminación
educacional,
familia

Keywords:

state,
education,
educational
discrimination,
family

La maquinaria de la igualación compulsiva actúa contra la más linda energía del género humano, que se reconoce en su diferencia y desde ellas se vincula. Lo mejor que el mundo tiene está en los muchos mundos que el mundo contiene.
(Eduardo Galeano, 2006, p. 38)

Resumen

El pacto fundacional que hizo posible el nacimiento de la escuela, como un dispositivo masivo de educación, signó las relaciones entre escuela y familia. Se trató de un pacto, mediante el cual las familias delegaron en el estado y este en la escuela, la responsabilidad de educar. Bajo el discurso de la modernidad, la escuela prometió a las familias, transformarse en la herramienta que haría posible la inclusión y la movilidad social ascendente de sus hijos. Pero el sueño de que los sectores marginados, tendrían la oportunidad de insertarse en los estratos superiores de la sociedad, no iba a cumplirse más que parcialmente y solo en función de las necesidades de expansión del capitalismo.

En cambio, gracias a la escuela, el capitalismo industrial, pudo contar con mano de obra elementalmente instruida en función de los requerimientos de las fábricas, y logró disciplinar a los obreros, apuntando a maximizar el producto de su trabajo. Sin embargo, la promesa de una escuela pública que generaría mayor equidad, se desmoronó frente a la constitución de un sistema educativo altamente segmentando, que ofrece distintos niveles de calidad, según los sectores sociales que atiende, transformándose en un sistema de reproducción de lugares sociales. Quizás por ello, la demanda que se hace desde la escuela, reclamando mayor participación de la familia en los procesos educativos, no encuentre la respuesta esperada.

El pacto fundacional

La génesis de la escuela puede rastrearse en la historia y obedece a ciertas circunstancias y momentos históricos. Cortese y Ferrari (2003, p. 16) nos recuerdan que distintos autores (Contreras Domingo, 1994; Filmus, 1999; Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1999):

[...] coinciden en señalar que los inicios de la escuela ocurren a partir de dos importantes momentos históricos. Uno, está relacionado a la revolución francesa cuyos ideales de igualdad, fraternidad y libertad propugnaban el camino hacia un nuevo régimen político tras el cual se abandonaba la forma monárquica de gobierno para pasar a constituirse el gobierno del pueblo. Esto significaba el nacimiento de una nueva identidad política y social de los hombres, ya que dejaban de ser súbditos del rey para transformarse en los ciudadanos de una República.

Para el sostenimiento de este nuevo orden político y social se necesitaba de una institución capaz de transmitir y controlar aquellos valores y principios que permitirían transformar la sociedad.

El otro momento histórico corresponde al desarrollo del capitalismo, sistema económico social que gracias a la escuela pudo contar con mano de obra elementalmente instruida en función de los requerimientos de la producción industrial, y logró disciplinar a los obreros, apuntando a maximizar el producto de su trabajo.

Frigerio y Otros (1999) sostienen que “[...] cada institución se construye a partir de lo que puede llamarse un primer contrato o contrato fundacional” (citado en Cortese y Ferrari, 2003, p. 18) en el que se fijan los derechos y obligaciones entre las partes. El pacto fundacional que hizo posible el nacimiento de la escuela, como un dispositivo masivo de educación, signó las relaciones entre escuela y familia. Se trató de un pacto mediante el cual las familias delegaron en el Estado, y este en la escuela, la responsabilidad de educar.

Bajo el discurso de la modernidad, la escuela prometió a las familias, en nombre del Estado, transformarse en la herramienta que haría posible la inclusión y la movilidad social ascendente de sus hijos.

Pero el sueño de que —igualdad educativa mediante— los sectores marginados tendrían la oportunidad de insertarse en los estratos superiores de la sociedad no iba a cumplirse más que parcialmente y solo en función de las necesidades de expansión del capitalismo.

El origen de la escuela pública, algunos análisis

Entendiendo el *curriculum* como proyecto político-educativo (de Alba, 1995), nos parece relevante tratar de comprender qué proyecto político-educativo se gestó mediante el proceso de escolarización masiva. El pacto fundacional que hizo posible el nacimiento de la escuela como un dispositivo masivo de educación se originó en un contexto caracterizado por:

- la expansión del capitalismo (dimensión económico-social);
- la emergencia de los estados-nación (dimensión política);
- el discurso de la modernidad (dimensión ideológica).

La expansión del capitalismo

Este aspecto lo abordaremos a partir de los aportes de Dermeval Saviani, Louis Althusser y Michel Foucault.

Saviani (1991) nos permite pensar que la educación pública, a pesar de su discurso igualitario, encubre un sistema de reproducción de la fuerza de trabajo que resulta funcional al desarrollo del sistema capitalista. La expansión industrial, característica del modo de producción capitalista, genera la necesidad de la formación de recursos humanos mínimamente calificados, para ser empleados en las fábricas. En este contexto socio-económico, aparece el impulso a la educación pública. Dice el autor: “El enfoque que emana de los clásicos de la economía política burguesa [...] es el de que una instrucción general elemental dispensada al conjunto de los trabajadores tiene efecto benéfico sobre el proceso productivo siempre que no sobrepase los aspectos rudimentarios, lo que puede ser suplido en poco tiempo y a expensas del Poder Público [...]” (p. 69).

Pero la educación pública, y su principal creación la escuela pública, no solo resultan funcionales al desarrollo capitalista, como lugares de

capacitación de la mano de obra industrial, sino que también pueden constituirse en un eficaz mecanismo de reproducción ideológica. La escuela puede ser un instrumento sumamente apto para legitimar y reproducir el orden social impuesto desde los sectores hegemónicos de la sociedad. En otras palabras, la escuela puede ser el lugar en el cual, mediante el ejercicio de la violencia simbólica, se naturalice el orden social de la burguesía industrial, que es presentado como el único orden social posible.

Sin embargo, el orden social que intenta imponerse (mediante la educación y otros tantos mecanismos) no logra hacerlo en su totalidad. Surgen movimientos sociales que se le oponen. El anarquismo, el socialismo y el comunismo —desde lo político— y los gremios —desde lo social— comienzan a cuestionar ese orden social y su efecto central: la explotación de los trabajadores.

Frente al crecimiento de estos movimientos y al éxito de algunos de ellos en ciertos terrenos, el capitalismo recrea su estrategia y resuelve ceder algo, para no perderlo todo.

Saviani (1991, p. 75) nos recuerda que “[...] La experiencia acumulada en la resistencia a las luchas obreras conduce a la burguesía a reformular su estrategia de modo de incorporar determinadas reivindicaciones de tenor socialista, así como al propio proletariado en el orden social burgués”. Este cambio de estrategia dará origen al llamado Estado de Bienestar (Welfare State) cuya vigencia se extenderá, aproximadamente, entre 1940 y 1970. Esta nueva concepción del Estado capitalista implicará una transformación importante de las políticas sociales, a partir de la incorporación de los derechos sociales y de la dimensión social de la ciudadanía. Si bien no todos los autores coinciden en una misma caracterización del Estado de Bienestar¹ es claro que en este esquema, la educación pública logrará su máximo esplendor (consolidándose un modelo dual, en el que paralelamente a la educación pública existirá una educación privada, regulada por el mercado, dirigida a las élites y, consecuentemente, poco extendida).

Sin embargo, la combinación de una decidida acción del sistema capitalista en contra del socialismo, y las contradicciones internas del propio sistema socialista producen el derrumbe del bloque socialista y comienzan a poner fin a un mundo bipolar. Este proceso, cuya expresión simbólica la constituye la caída del Muro de Berlín, y que empieza a

desarrollarse a partir de 1980, se caracteriza por un Estado que se aparta de las políticas sociales en el contexto de salvajes planes de ajuste. En ese marco, el Estado se desentiende de la educación pública y se incrementa la educación privada. La educación comienza a convertirse en un bien regulado por las leyes del mercado.

Althusser es quien desarrolla el concepto de aparato ideológico del Estado, que al decir de E. Jiménez (1994, p. 53) son “[...] aparatos cuya contribución esencial al sistema es el logro de su reproducción por una acción a nivel superestructural, más que como aparatos cuyo funcionamiento se halla más o menos estrechamente ligado al desarrollo de las fuerzas productivas [...]”. Dichos aparatos se presentan bajo la forma de distintas instituciones públicas, neutrales y especializadas. Incluyen entre ellos a los aparatos ideológicos: religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, de información y cultural. Interesa subrayar el modo en que dichos aparatos son visualizados. Se trata de su presentación como neutros, lo que les da un nivel de legitimación particular. La escuela, por ejemplo, no es percibida como un destacamento de los aparatos ideológicos del Estado, es decir de los sectores que hegemonizan el mismo; sino como una institución cuasi-natural, cuya existencia resulta indispensable, soslayándose de este modo su carácter arbitrario.

En palabras de Althusser (1988, p. 36):

[...] un aparato ideológico cumple muy bien el rol dominante de ese concierto, aunque no se presten oídos a su música: ¡tan silenciosa es! Se trata de la escuela.

Toma a su cargo a los niños de todas las clases sociales desde el jardín de infantes, y desde el jardín de infantes les inculca —con nuevos y viejos métodos, durante muchos años, precisamente aquellos en los que el niño, atrapado entre el aparato de Estado-familia y el aparato de Estado-escuela, es más vulnerable— ‘habilidades’ recubiertas por la ideología dominante (el idioma, el cálculo, la historia natural, las ciencias, la literatura) o más directamente, la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía) [...] ningún aparato ideológico de Estado dispone tantos años de la asistencia obligatoria (y por si fuera poco, gratuita...) 5 a

6 días sobre 7 a razón de 8 horas diarias, de formación social capitalista.

Pero esta visión ha recibido variadas críticas, una que nos parece interesante es la que formula Roberto Follari (1992, p. 20), quien indica:

Se ha hablado de la institución educativa como aparato ideológico del Estado; es ésta una caracterización pobre de su relación respecto al poder. En primer lugar, porque lo educativo formal constituye un aparato de reproducción material de lugares sociales, no sólo ideológico; y en segundo, porque no es del Estado, sino en la medida en que dentro de sí no se produce una lucha política e ideológica contradictoria con éste. Y debe admitirse que la escuela ofrece a menudo suficiente espacio crítico como para esta última opción.

Dos ideas interesantes a recuperar surgen del planteo de Follari:

- la escuela como un aparato de reproducción material de lugares sociales. Ello hace referencia a la segmentación del sistema educativo, esto es: a la existencia de circuitos educativos diferenciados conforme sus destinatarios, organizados en clases sociales.
- la reproducción absoluta como un imposible, lo que permite recuperar las ideas potentes de las teorías reproductivas, sin pensar —como algunos les atribuyen— que la reproducción es posible al infinito.

Foucault (1989), al analizar el nacimiento de las disciplinas, posiblemente complementaría lo anterior poniendo la atención en los mecanismos mediante los cuales actúa el poder y se logra la dominación de los sujetos.

La emergencia de los estados-nación

Los procesos de consolidación de los estados-nación han requerido gestar una identidad nacional, que podría pensarse en relación con:

- el concepto de comunidad propuesto por Weber;
- los procesos de comunalización descriptos por Brow y Geertz;
- la idea de nación, en tanto “comunidad imaginada” planteada por Anderson.

Max Weber remite a un cierto “sentido compartido de pertenencia” (citado por Brow, 1990, s/n), lo que coloca el problema más cerca de la cuestión de la autopercepción de los actores sociales que de la existencia de ciertas “condiciones objetivas” que permitirían delimitar la comunidad. Ello implica un proceso de “comunalización”, es decir, de construcción de la identidad comunitaria. Brow y Geertz (Geertz, 1992 citado en Brow, 1990, s/n) sostienen que este proceso de comunalización se construye sobre la base del “sentimiento de pertenencia” al que aludía Weber. El sentido de comunidad se asienta sobre la subjetividad de los actores, esa subjetividad es construida por la estructura social o, si se prefiere, por los sectores hegemónicos de la misma. Y para ello, existen mecanismos sociales que tienden a construir ese “sentimiento compartido”. Anderson (1993, p. 23), por su parte, propone inicialmente definir nación en términos de

Una comunidad políticamente imaginada como inherentemente limitada y soberana. [...]. Mi punto de partida es la afirmación de que la nacionalidad o, la calidad de nación... al igual que el nacionalismo, son artefactos culturales de una clase particular. A fin de entenderlos adecuadamente, necesitamos considerar con cuidado cómo han llegado a ser en la historia, en qué formas han cambiado sus significados a través del tiempo y por qué, en la actualidad, tienen una legitimidad emocional tan profunda...

Probablemente, un caso que nos permite pensar esto es nuestra experiencia sobre la guerra de Malvinas.

La contribución de la escuela a la construcción de la identidad nacional se relaciona —en el caso de la Argentina— con:

- la transmisión de una historia oficial;
- la imposición de una sola lengua;
- la instalación de ciertos mitos nacionales;
- la utilización de los símbolos patrios;
- el uso de una religión, como mecanismo unificador.

Esto nos permite pensar por qué los campesinos pobres, los indios o los inmigrantes quedaron subsumidos bajo la identidad de un ciudadano único, impuesto desde los sectores dominantes de la sociedad.

También, como la escolarización masiva (producto de la implantación de la educación pública, gratuita y obligatoria) implicó que detrás del discurso de la igualdad se lograra imponer un proceso de fuerte homogeneización, alrededor de un modelo social caracterizado por las clases medias urbanas (más allá de que la mayoría de los alumnos no pertenecieran a esta clase).

El discurso de la modernidad

El discurso, que fue el sustento ideológico principal para la creación y consolidación de la escuela, podría caracterizarse por:

- La noción de progreso, que apareció vinculada al concepto de evolución unilineal.
- La idea de razón como opuesta al pensamiento religioso que se erigió —etnocéntricamente— desde un modelo de razón primitiva hacia un modelo de razón desarrollada (el modelo positivista de la ciencia).
- La nueva concepción de organización social (contrato social) que terminó sustituyendo a la aristocracia feudal por la burguesía industrial, como clase dominante.
- Una noción predominantemente urbana de la organización social que desplazó a la organización campesina del feudalismo.
- El discurso de los derechos del hombre y del ciudadano que suplantó al derecho monárquico.
- La propiedad privada que se instala como un valor central de la sociedad.
- La movilidad social ascendente, que se perfila como posibilidad al alcance de todos, pero condicionada a la capacidad de trabajo y competitividad.
- La aparición del estatuto de la infancia. Según Philippe Aries (1973), esta categoría comienza a visualizarse a partir del Siglo XVI.

Algunos de los aspectos salientes del discurso de la modernidad serían utilizados para poner en marcha lo que algunos autores denominan la “maquinaria escolar” (Alvarez Uría y Varela, 1991).

Civilización y barbarie

De un lado, estaban la milenaria civilización incaica y sus herederos, que peleaban por lo suyo: por sus tierras, su cultura y su derecho a una vida digna. Del otro, la barbarie de los invasores, cuyo único dios estaba representado por el oro y la plata, y cuyo medio para llegar a él era la codicia, que no reparaba en muertos.
(Pigna, 2004, p. 240)

En el caso de la noción de progreso, se trata de un discurso que piensa el progreso de las sociedades como un desarrollo unilineal, en el cual las culturas “menos avanzadas” se encuentran en estadios inferiores que podrán superar, siguiendo el ejemplo de las “más adelantadas”. La educación debía ser un vehículo de “modernización” y la escuela su instrumento privilegiado. Aquí se inserta el concepto sarmientino de civilización o barbarie.

El discurso de los derechos del hombre y del ciudadano coloca en primera plana la cuestión de la igualdad. Pero en las prácticas educativas que se instalan en la época, la igualdad termina siendo concebida como negación de las diferencias y homogeneidad de las identidades. “La igualdad de derecho no encontraba —ni encuentra— su concreción directa en la igualdad de hecho. Por ello, clásicamente y también en la actualidad hay una igualdad civil frente a las leyes, pero existe una desigualdad que es social” (Southwel, 2006, p. 50).

Las nociones de propiedad privada y movilidad social ascendente instalan la quimera de la igualdad, planteada en términos de inclusión y movilidad social ascendente, que remite a cómo los sujetos de las clases bajas pueden ascender en los estratos sociales merced a su trabajo e instrucción.

La aparición del estatuto de la infancia sitúa a la infancia en el lugar de una nueva categoría social que transforma al niño en un ser desvalido, que necesita de la acción del adulto para lograr su crecimiento.

Esta difícil tarea de transformar pueblos atrasados en naciones prósperas, ciudadanos pobres e incultos en ricos e instruidos, y niños inmaduros en “hombres de bien” ya no podía estar a cargo de las familias, sino de especialistas y de instituciones especializadas. Esto generó el

pacto mediante el cual las familias delegaron en el Estado, y este en la escuela, la responsabilidad de educar. Pero estos procesos de igualación se produjeron de modo conflictivo y contradictorio: a modo de ejemplo, podemos analizar el caso de la Argentina. Southwell indica que “[...] debe decirse también que esta relación funcionó como un principio formal, una pretensión y que —además— generó formas de homogeneización e imposición canónica, que no siempre resultaron democratizadoras” (Southwel, 2006, p. 47).

Así, por ejemplo, el propio Sarmiento expresa en una carta a Bartolomé Mitre: “Necesito ir a las provincias y usted sabe mi doctrina. No trate de economizar sangre de gauchos. Este es un abono que es necesario hacer útil al país” (citado en García Hamilton, 1999, p. 236). Pero, como prueba de las propias contradicciones del mismo Sarmiento, es interesante reproducir la intervención del sanjuanino en la Convención Bonaerense de 1859, en medio del debate con Félix Frías acerca de la educación religiosa. Dijo Sarmiento: “Al establecer la libertad de cultos, la Constitución sigue la tendencia universal al respeto y la tolerancia de toda religión” (citado en García Hamilton, 1999, p. 229). Como vemos, Sarmiento es capaz de reclamar, como todos los liberales de su época, el derecho a una educación laica que respete a todos en sus creencias y, sin embargo, despreciar al otro diferente, encarnado en el gaucho que solo sirve para que su sangre abone la tierra.

Pero esta contradicción de Sarmiento es compartida por muchos autores y militantes políticos que, desde posiciones pretendidamente progresistas, siempre denostaron a las clases populares (los gauchos, los indios, los “cabecitas negras”). Parece muy razonable, entonces, que Sarmiento se preocupara por los textos escolares. Manuales y textos escolares que, como afirmamos en producciones anteriores (Vain, 1997), operan a través de una estética determinada, reforzando los elementos constitutivos de una comunidad imaginada.

Allí recordamos como Cecilia Braslavsky (1994, p. 42) nos llama la atención sobre el siguiente hecho:

La mayor parte de los libros de texto que se utilizaban en las escuelas primarias del país desde comienzos del Siglo XX compartían esta concepción. Les ofrecían a los niños una his-

toria de la nación que incluía entre sus páginas a los blancos católicos, a los símbolos patrios, a sus personajes en desfiles militares, yendo al ejército, volviendo de la guerra. Cuando la fase guerrera del proceso de constitución nacional concluyó, el ejército fue reemplazado por la escuela. Los indios, los blancos no católicos, las mujeres; se incluían con menor frecuencia y en todo caso en la mayor parte de los textos en forma subordinada o negativa.

Un aporte en esta dirección lo provee la investigación que desarrollan Artieda y otros en relación con los discursos escolares sobre los indígenas. En un interesante artículo, esta autora (2005, p. 71) señala: “El análisis de los textos escolares permitió captar, desde la dimensión discursiva y escolar en la que intervienen, la dinámica conflictiva y la actualidad del proceso de etnicidad en la Argentina. Posibilitó comprender, a partir de indicios concretos, cómo el discurso obtura y simplifica o activa y complejiza la historia de las relaciones interétnicas”.

El sistema educativo sarmientino: una modalidad castrense

Vale la pena reconocer la noción de Foucault (1980) de que el poder trabaja en el cuerpo, en la familia, en la sexualidad y en el conocimiento, porque sirve para recordarnos que las relaciones de poder quizá pesan más que la mente. Las restricciones del poder no son agotadas en el concepto de la violencia simbólica. La dominación como instancia objetiva y concreta no puede ser ignorada en ninguna discusión de la escolarización. (Giroux, 1992, p. 128)

En trabajos anteriores, proponemos la existencia de una serie de rituales escolares (Vain, 1997, 2002, 2004 y 2007), entre ellos mencionamos los rituales del tiempo y el espacio, los de la domesticación de los cuerpos y los de los premios y castigos.

Los rituales del tiempo y el espacio reticulan el manejo del tiempo y el espacio como tecnología de poder que permiten —al decir de Foucault (1990)— el manejo de las poblaciones.

La introducción de los rituales de domesticación de los cuerpos tiene su propia genealogía. En nuestro país, por ejemplo, Domingo F. Sarmiento, considerado el más importante prócer nacional preocupado por la educación, no fue ajeno a ello. Muy por el contrario, su práctica política y sus obras están teñidas de esa moral disciplinadora.

Scavino (1993, p. 74) sostiene:

Todo Educación Popular² está recorrido por ese espíritu disciplinario y castrense; el grado de moralidad de un ‘infante’ se alcanza ‘por el solo hecho de haber estado en ejercicio’. Las Salas de Asilo —verdaderos cuarteles de instrucción preescolar y disciplinamiento riguroso para niños de entre dos y seis años— tiene como objetivo ‘modificar el carácter, disciplinar la inteligencia para prepararla a la instrucción y empezar a formar hábitos de trabajo, de atención, de orden y de sumisión voluntaria’, y es que, confirmando su tesis contra el racionalismo unitario y anticipando las críticas que le dirigirá Alberdi, Sarmiento dirá que ‘es el hombre un ser moral, que menos obra por la reflexión y el sentimiento de la justicia que por los hábitos contraídos’.

Sin embargo, firmes bajo el mandato que nos confiere la escuela por medio de sus rituales, los argentinos seguimos cantando: “[...] Gloria y loor / honra sin par / para el grande entre los grandes / padre del aula / Sarmiento inmortal [...]”.³

Y ese proyecto de educación castrense, aún vigente, se completa con el ritual de los premios y castigos. El diario *Clarín* (1996, Junio 20) relata la protesta realizada por un grupo de padres de alumnos de Primer Grado de una escuela de la Provincia de La Pampa cuyas “normas de convivencia” establecían —entre otras— las siguientes “conductas esperables” y los correspondientes castigos ante su eventual incumplimiento:

Respetar la bandera.
Retarlo, ponerlo en penitencia en dirección.
No decir malas palabras.
Firmar el cuaderno de disciplina.
No molestar.
Pararlo en un rincón del aula.

No ensuciar.
Limpiar lo que ensucia.
No escupir.
Lavarle la boca con jabón.
No entrar a las aulas al llegar a la escuela, ni en los recreos.
Dejarlo parado sin jugar en los recreos. [...]
No tirar el pan.
Que lo coma aunque lo hubiera tirado.
Cuidar la escuela con cariño.
Ayudar a las porteras a limpiar la escuela.

Estos rituales poseen como principal sentido destacar la asociación entre las acciones de la vida escolar y el soporte principal de la modalidad disciplinaria: vigilar y castigar. Contribuyen a constituir un régimen de infrapenalidad en el cual se establecen las prácticas educativas aceptadas y, por oposición, las desviaciones de la norma. Infrapenalidad en tanto la escuela ha construido, a través de su historia, un exhaustivo conjunto de reglas que deben ser observadas, estas regulan el desempeño de los alumnos en la institución, pautando sus comportamientos con un nivel mayor de obsesividad que en la vida cotidiana. De ese modo, muchas acciones que para el conjunto de la vida social no constituyen faltas, detentan ese carácter en el interior de la escuela. Este sistema de normas y desvíos posee su correlato en términos de premios y castigos, los que operan como recompensa o penalización de las acciones. Los alumnos no accionan en la escuela a partir de la significación que las propuestas educativas tienen para ellos, sino por sujeción a la norma, por el deseo de ser premiados o el miedo a ser castigados (Vain, 2004).

Un pacto por redefinir

Es claro que la promesa de una escuela pública que generaría mayor equidad se desmoronó frente a la constitución de un sistema educativo altamente segmentando, que ofrece distintos niveles de calidad según los sectores sociales que atiende, transformándose en un sistema de reproducción de lugares sociales.

La escuela actual es la heredera del proyecto sarmientino, en el cual, como sostiene Santillán:

[...] era importante neutralizar al menos dos tipos de crianza que, según el pedagogo sanjuanino, actuaban en extremo. Se trataba tanto de la educación de la familia oligárquica como de la familia popular. De ahí que el proyecto de la escuela moderna intenta avanzar sobre la vida doméstica con una fuerte impronta ‘normalizadora’ y, progresivamente, a través del paradigma del positivismo y el higienismo (Puiggrós, 1990). La familia importaba por su incidencia en ‘la herencia’, la constitución de los niños ‘débiles’ y los buenos y malos hábitos. (Santillán, 2007, s/n)

Quizás por ello, la demanda que se hace desde la escuela, reclamando mayor participación de la familia en los procesos educativos, no encuentre la respuesta esperada. Especialmente cuando, como en estos tiempos “[...] el empobrecimiento de la población se da cita con el empobrecimiento de la educación pública” (Tenti Fanfani, 1997, p. 173).

Para replantear la relación escuela-familia, habría que reformular el pacto fundacional. Pero la pregunta sería, ante este nuevo pacto, ¿qué tienen escuela y Estado para ofrecer?

Notas

- 1 En un interesante trabajo, Grassi (1998, p. 382) destaca: “Como bien señala Esping-Anderesen (1993), no hay absoluta unidad de criterios para juzgar cuándo un estado es un Estado de Bienestar, aunque la “ciudadanía social” constituye la idea central de esta configuración histórica. No obstante, desde el punto de vista empírico, la diversidad es la norma”.
- 2 Se refiere a la obra de Sarmiento *Educación Popular* (1849).
- 3 La cita pertenece al Himno a Sarmiento, cuya letra y música son de Leopoldo Corretjer.

Bibliografía

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Alvarez Uría, F. y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La piqueta.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Artieda, T. (2005). Los discursos escolares sobre los indígenas. Continuidades y rupturas a fines del Siglo XX. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 3, 59-74.
- Filmus, D. (Comp.) (1994). *Para qué sirve la escuela*. Buenos Aires: Tesis Grupo Editorial Norma.
- Brow, J. (1990). *Notes on community, hegemony and the uses of the past* (Trad. F. Jaume). Manuscrito no publicado.
- Cortese, M. y Ferrari, M. (2003). Algunas reflexiones sobre el contrato fundacional y el mandato social de la escuela especial. En P. Vain (Comp.) *Educación especial. Inclusión educativa, nuevas formas de exclusión. Colección Ensayos y Experiencias*, 49.
- de Alba, A. (1995). *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Follari, R. (1992). *Práctica educativa y rol docente*. Buenos Aires: REI-Aique-IDEAS.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1990). *Diálogos sobre el poder*. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- García, F. (1996, Junio 20). A los chicos que escupan les lavarán la boca en una escuela. *Clarín*, p. 56.
- García Hamilton, J. (1999). *Cuyano alborotador. La vida de Domingo Faustino Sarmiento*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Grassi, E. (1998). Políticas sociales, necesidades y la cuestión del trabajo como capacidad creadora del sujeto humano. En E. Villanueva (Coord.) *Empleo y globalización. La nueva cuestión social en la Argentina* (pp. 375-401). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Pigna, F. (2004). *Los mitos de la historia argentina*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Santillan, L. (2007). *Las familias en la escuela* (Proyecto Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo Fascículo 6). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Saviani, D. (1991). *Educación: temas de actualidad*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Scavino, D. (1993). *Barcos sobre la pampa. Las formas de la guerra en Sarmiento*. Buenos Aires: El cielo por asalto.
- Martinis, P. y Redondo, P. (2006). *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del Estante.
- Minujin, A. (Ed.) (1992). *Cuesta abajo: Los nuevos pobres, efectos de la crisis en la sociedad argentina*. Buenos Aires: Losada-UNICEF.
- Torres, C. (Comp.) (1994). *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Vain, P. (1997). *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. Posadas: Editorial Universitaria de Misiones.
- Vain, P. (2002). Los rituales escolares y las prácticas educativas. *Revista Electrónica Education Policy Analysis Archives (EPAA)*, 13(10). Extraído el 12 Diciembre, 2007 de <http://olam.ed.asu.edu/epaa/>.
- Vain, P. (2004). Los rituales escolares y las prácticas educativas. En N. Elichiry (Comp.) *Discusiones en Psicología Educativa* (pp. 67-93). Buenos Aires: JVE-EUDEBA.