

**Cuartas Jornadas de Sociología de la UNLP.**

***La Argentina de la crisis***

***Desigualdad social, movimientos sociales, política e instituciones***

**Presentación del trabajo:**

**“La evolución del control social: una mirada a través de la sanción de la Ley Federal de Educación”**

**Autores:**

**Aspiazu, Eliana Laura** DNI: 28.643.167  
Dirección: Garona 1821, Lomas de Zamora (1832)  
e-mail: [eliaspiazu@yahoo.com.ar](mailto:eliaspiazu@yahoo.com.ar)

**Luzuriaga, María José** DNI: 26.357.588  
Dirección: Divisoria 1732, Adrogué (1846)  
e-mail: [majoslua@yahoo.com.ar](mailto:majoslua@yahoo.com.ar)

**Marcos, Mariana** DNI: 28.170.940  
Dirección: Calle 155 n° 1817, Berazategui (1884)  
e-mail: [mariana\\_marcos\\_00@yahoo.com.ar](mailto:mariana_marcos_00@yahoo.com.ar)

**Toledo, Javier Martín** DNI: 22.081.976  
Dirección: San Juan 1666, Florencio Varela (1888)  
e-mail: [martindfv@gmail.com](mailto:martindfv@gmail.com)

**Pertenencia institucional:** Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de Bs. As.

**Mesa temática sugerida para participar:**

Mesa 16: Educación y Sociología. Educación básica y políticas educativas.

## **Presentación**

El presente artículo se propone describir a través de los cambios que evidencia el dispositivo escuela, el pasaje de la sociedad disciplinaria a la sociedad de control, que comienza a gestarse en la década del '70 y se profundiza en los '90. Para esto se desarrollará un estudio comparativo entre la Ley de Educación Común (n° 1420) del año 1884, y la Ley Federal de Educación (n° 24.195) sancionada en 1993 y sus fundamentos curriculares.

La Ley Federal de Educación es interpretada como un acontecimiento que marca un cambio en las formas de ver y decir a la escuela que se evidencia en las transformaciones del sujeto que se busca conformar, de los dispositivos y técnicas que se utilizan, del tipo de relaciones que se busca estimular entre estos sujetos y de las formas de inserción en el todo social.

Las leyes y los fundamentos son analizados como documentos, es decir que su tratamiento supone un proceso de selección y discriminación funcional al objetivo antes planteado. A su vez, nos valimos de algunos conceptos teóricos, principalmente aquellos enunciados por Michel Foucault, que hemos utilizado como herramientas de análisis histórico de las leyes.

El trabajo se ha organizado en diferentes apartados. En el primero de ellos se describe el contexto socioeconómico en el que se llevó a cabo la reforma educativa del año 1993, puntualizando en las características de la sociedad disciplinaria y la mutación hacia la sociedad de control y su particular caracterización en la Argentina.

En el segundo apartado, se analizan las características del sujeto y de la ciudadanía social que se buscan construir desde la Ley de Educación Común y la Ley Federal de Educación, intentando rastrear las rupturas y continuidades entre sus diferentes definiciones.

En el tercer apartado se identifican, en cada una de las leyes, las técnicas de control específicas de las que se vale el dispositivo escuela para constituir un tipo de sujeto y una forma de ciudadanía social acordes a cada modelo.

El cuarto apartado consiste en el análisis de las características del dispositivo escuela que se propone desde la Ley Federal de Educación, señalando las modificaciones respecto de la ley anterior, en el tipo de aprendizaje, educación y enseñanza y en los saberes propuestos. Se vinculan estos cambios a un nuevo tipo de escuela adecuado a las necesidades de las racionalidades políticas emergentes.

Finalmente, en el último apartado se definen las formas de lo social y del Estado en ambas etapas. Se pone especial énfasis en la escuela como una institución, entre otras, de las que se vale el Estado para administrar, organizar y ejercer formas de gobierno acordes con sus objetivos.

### **Contexto socioeconómico de la Reforma Educativa**

Durante la década de 1970 comienza a gestarse una mutación que implicó el pasaje de un diagrama de poder disciplinario hacia otro postdisciplinario o de control.

En este contexto, la crisis de gobierno surgida en los '70 podría pensarse como resultado del defasaje entre las racionalidades políticas emergentes en esa época, o sea, las nuevas formas de pensar el ejercicio del poder, y las tecnologías de gobierno ya existentes. Las prácticas y dispositivos disciplinarios desde los que se ejercía el gobierno hasta ese momento se encuentran desarticuladas con la nueva racionalidad política emergente: el neoliberalismo.

En el marco de la sociedad disciplinaria, el Estado Social, como racionalidad política, actuaba en la dirección de estimular el crecimiento nacional y el bienestar general a través de

la promoción de la ciudadanía social, la responsabilidad social y la socialización de los riesgos.

El orden interior existente desde el siglo XIX hasta fines del siglo XX, era proyectado y programado como una especie de disciplina exhaustiva ejercida de forma constante e ilimitada sobre todos y cada uno de los individuos. Las técnicas de control disciplinarias atravesaban los cuerpos y ejercían sobre ellos un control minucioso y detallado de sus fuerzas, con la finalidad de construir sujetos políticamente dóciles y económicamente útiles. El poder en la sociedad disciplinaria era ejercido de forma permanente y buscaba que sus efectos tuvieran la mayor intensidad y extensión posibles.

En la década del '70, a partir de los problemas económicos en los países centrales y del retraimiento de las grandes economías del mundo, el Estado encuentra cada vez más problemas para solventar la lógica de prestaciones del Estado Social. Las demandas parecían evolucionar siguiendo una línea infinita, y los impuestos requeridos para sostener el gasto público en servicios sociales hacían peligrar la continuidad del capitalismo y eran demasiado altos para el beneficio privado (Rose, 1997).

El Estado ya no podía permitirse económica y socialmente ejercer un poder omnipresente, por eso redefine sus funciones, sobre la base del ahorro de energías y la economización del gobierno de lo social (Foucault, 1991). Se inicia un proceso de desestatalización del gobierno y de desgubernamentalización del Estado (Rose, 1997).

En este contexto, aparecen situaciones de resistencia a la dominación disciplinaria desde lo académico y desde los discursos políticos de la época. Los costos que debe afrontar el Estado no son solo económicos sino además sociales, el Estado se encuentra obligado a economizar su ejercicio del poder, cambiando el estilo y la forma del orden interior (Foucault, 1991).

Todos estos cambios expresan la emergencia del neoliberalismo, la racionalidad que rompe con del Estado Social en varios niveles: a nivel de las moralidades implicadas, de las explicaciones dadas y de los vocabularios vigentes (De Marinis, 1999).

En el contexto sociopolítico y económico de Argentina, puede verse cómo se desarrolla esta mutación hacia el modelo de sociedad postdisciplinaria, que comienza en los años '70 y se profundiza en los '90. En ese momento, comienza un periodo caracterizado por transformaciones económicas, políticas y sociales que evidencian la instalación de una nueva racionalidad política de claro corte neoliberal.

En los años noventa en la Argentina, el gobierno de Menem – junto con distintos grupos de intelectuales orgánicos al establishment, fundaciones económicas, sectores de los medios de comunicación, etc. – impuso un diagnóstico que iba en línea con el discurso de los organismos multilaterales de crédito (FMI., BM.) y que se basaba en el llamado “Consenso de Washington”. Oponiéndose al estado intervencionista y proteccionista, y al “populismo económico”, este discurso se propone la “estabilidad macroeconómica”, es decir, el equilibrio en la balanza de pagos, el control del déficit fiscal y de la inflación, y la estabilidad del tipo de cambio; todo esto logrado a través de las llamadas “reformas estructurales” relacionadas a la apertura comercial, la liberalización financiera, la privatización de empresas públicas y la desregulación de mercados.

En este camino de redefinición de las relaciones entre la sociedad y el Estado, bajo el lema “más mercado menos Estado” y consolidando transformaciones que se habían emprendido durante la última dictadura militar, el gobierno menemista produce tres acontecimientos legislativos centrales: el primero de ellos es la aprobación de la ley de Emergencia Económica y la ley de Reforma del Estado (1989); el segundo, la sanción de la ley de Convertibilidad (1991); y, como tercer acontecimiento, se produce la reforma educativa a partir de la promulgación de la Ley Federal de Educación en el año 1993.

A partir de las reformas de los noventa vemos cómo el proceso de concentración de la propiedad y del capital, tiene su correlato en la distribución cada vez más regresiva del ingreso: si en 1974 el sector de más altos ingresos obtenía el 28% de los mismos, durante el transcurso del plan de convertibilidad éste porcentaje se elevó al 38% (Pucciarelli, 1998). Esto se expresa también en los crecientes niveles de las diferentes situaciones de pobreza, que luego de disminuir en el periodo de 1991/94, por la eliminación del “impuesto inflacionario” y el crecimiento económico, vuelve a mostrarse de manera más importante, consolidando el sector de los llamados “nuevos pobres”, y acentuando el crecimiento de los “indigentes” entre los pobres estructurales (Pucciarelli, 1998).

Las reformas neoliberales implementadas en los noventa significan el abandono del proyecto intervencionista y una potenciación de la economización de los recursos gubernamentales del Estado. Al desregular y privatizar se acrecentó la importancia de los sectores hegemónicos y su capacidad de influencia en las decisiones estatales.

### **Tipo de sujeto y de ciudadanía social propuestos por la Ley de Educación Común y la Ley Federal de Educación**

En el presente apartado intentamos describir cuál es el tipo de sujeto y la forma de la ciudadanía social que proponen las leyes de educación analizadas, en las que pueden rastrearse modos diferentes de definirlos y caracterizarlos.

La Ley 1.420 fue elaborada en función del objetivo de construir individuos económicamente útiles y políticamente dóciles y de la necesidad de constituir una idea de ciudadanía social que acompañara la formación y establecimiento del Estado-Nación.

Esta ley establecía como objetivo para la escuela primaria *el logro del desarrollo moral, intelectual y físico del niño* (art.1); así como establecía la *obligatoriedad, gratuidad y*

*gradualidad de la escuela primaria*, que debía ser dada conforme con los “*preceptos de la higiene*” (art.2). Estos artículos pueden relacionarse con los fines de homogeneización de la población, que se llevarían a cabo a través de la educación y con la búsqueda de construcción de sujetos racionales, dóciles, obedientes y útiles: sujetos “normales”, acordes al tipo de sociedad y Estado que se estaba constituyendo, el cuales tuvo plena vigencia hasta la década del ‘70, pasando por varios modelos de desarrollo.

A partir de la sanción de la Ley federal de Educación, en el año 1993, se modifican las características del sujeto que se busca constituir: en lugar de los sujetos obedientes, dóciles y “normales”, se promueven ahora sujetos *autogestivos, creativos, críticos, responsables de sus éxitos y fracasos, autónomos y solidarios*.

En este sentido, se desarticula la idea de ciudadanía social, que promovía la ley 1420, bajo la cual el Estado era el responsable de garantizar los derechos sociales del individuo, y comienza a instalarse la idea de un sujeto autogobernado estimulada desde el Estado con el fin de economizar más efectivamente los medios de gobierno.

El ciudadano que se busca formar en la sociedad postdisciplinaria es definido en el artículo 6 de la Ley Federal: *hombres y mujeres con vocación nacional, proyección regional y continental, con visión universal, en tanto formación integral y permanente; que se realicen en su dimensión cultural, social, estética, ética y religiosa, acorde con sus capacidades*. Creemos que al hacer énfasis en los logros según las capacidades individuales independientemente del contexto, queda oculto que las capacidades son adquiridas en la interacción social y esto potencia las desigualdades culturales. Es decir que, por un lado, se esconden las diferencias estructurales y, por el otro, se reconoce la existencia de diferencias bajo la idea de respeto de la diversidad.

### **Las técnicas que intervienen en la constitución de los sujetos en ambas leyes**

Así como en las leyes analizadas es posible rastrear conceptos de sujeto y ciudadanía diferenciales, también es factible encontrar indicios acerca del modo en que el dispositivo escuela se vale de técnicas<sup>1</sup> específicas para lograr su construcción efectiva. Precisamente, en esta sección se pretende rastrear en la Ley de Educación Común las técnicas de control disciplinarias que han intervenido en la constitución de los sujetos hasta la década del '70, para luego identificar en la Ley Federal de Educación las continuidades y reajustes de esas técnicas y la emergencia de otras nuevas.

#### ***Las técnicas de control disciplinarias***

La labor de dar una identidad común a los sujetos y lograr que conformasen una ciudadanía social que acompañara la formación y establecimiento del Estado-Nación, se emprendió a través de técnicas de control disciplinarias que eran, a la vez, individualizantes y totalizantes. Abordaban a los cuerpos en tanto máquinas de las que se podía arrancar docilidad y utilidad crecientes (anatomopolítica del cuerpo humano), y en tanto soporte de procesos biológicos que se pueden regular (biopolítica de la población) (Foucault, 1987).

En el marco de esta iniciativa, la escuela, entre otras instituciones disciplinarias, funcionó como operador de encauzamiento de las conductas. Siguió el modelo médico psiquiátrico de observación, diagnóstico y tratamiento de los sujetos” (Murillo, 2003, 15-16), para lo cual era necesario distribuir a los individuos en el espacio de forma tal que fuera posible su vigilancia jerarquizada y continua (Foucault, 1985).

En este sentido, la secuencialidad y la jerarquización, fueron los dos principios que estructuraron al sistema educativo. Al interior del dispositivo escuela, los alumnos eran

---

<sup>1</sup> Se define “técnicas” como saberes en los que se especifican un conjunto de pasos a seguir para conducir las conductas, conducción que no necesariamente es consciente y racional.



dispuestos en hileras en la clase y los pasillos; se le atribuía un rango a cada uno por las tareas y las pruebas realizadas; se los alineaba por grupos de edad unos a continuación de otros; las materias enseñadas, las cuestiones tratadas se sucedían según un orden de dificultad creciente. En este conjunto de alineamientos obligatorios cada alumno era posicionado en un orden u otro de acuerdo a su edad, sus adelantos y su conducta y se desplazaba sin cesar por esa serie de casillas, que marcaban una jerarquía del saber y una distribución de los valores o de los méritos. La organización de un espacio serial, al asignar espacios individuales, funcionaba como un microscopio de la conducta que hacía posible el control de cada cual y del trabajo simultáneo de todos; organizó una nueva economía del tiempo de aprendizaje; hizo funcionar el espacio escolar como una máquina de distribuir saberes comunes, pero también de vigilar, de jerarquizar y de recompensar.

La sanción normalizadora era la principal forma de castigo en las instituciones disciplinarias. Éstas utilizaban como castigo una serie de procedimientos sutiles, que iban desde el castigo físico leve, a privaciones menores y a pequeñas humillaciones; el objetivo era hacer penables las infracciones más leves de la conducta y dar una función punitiva a los elementos del aparato disciplinario. En la escuela, así como en otros dispositivos, reinaba “una micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes “incorrectas”, gestos impertinentes, suciedad), de la sexualidad (falta de recato, indecencia)” (Foucault, 1985, 183); las conductas que se desviaran de lo estrictamente estipulado como lo correcto eran sancionadas con el fin de ser corregidas y normalizadas.

La evaluación, introducía formas de sanción menos sutiles. Las pautas de evaluación, estandarizadas y comunes a todas las instituciones, también respondían al objetivo de homogenización de la sociedad y normalización de los individuos. La adquisición de

conocimientos y la constitución de actitudes eran contrastadas mediante la técnica del examen. La calificación clasificaba, castigaba y gratificaba, distribuyendo a los individuos y administrándolos convenientemente, es decir, que el error funcionaba a modo de divisoria de aguas donde comenzaba la sanción normalizadora.

Aunque se ha puesto el acento en el modo en que la escuela operaba sobre los alumnos, también establecía obligaciones para padres y para docentes. Aparecía como obligatorio para los padres matricular a los niños cada año y para aquellos que no lo hicieran se estipulaban las multas respectivas (art.17), así como se multaba a los padres que no justificaran el exceso de faltas de sus niños (art. 20). Entre las obligaciones de los docentes se encontraban: cumplir la ley y los reglamentos, dirigir personalmente la enseñanza, concurrir a conferencias pedagógicas y llevar registros de asistencia y estadística (art.27). Además, en cada escuela debía llevarse registro de un libro anual de estadística con datos de las condiciones del edificio, inventario de los recursos disponibles y con datos de los alumnos acerca del “grado de su clase, el aprovechamiento, conducta, etc.” ( art. 21). También estaba establecido que debía realizarse un Censo de Población escolar cada dos años (art.23). Mediante estas disposiciones la escuela recolectaba datos tanto de los alumnos como de su entorno, facilitando el control de la población y sus fenómenos específicos: natalidad, morbilidad, duración de la vida, fecundidad, estado de salud, frecuencia de enfermedades, formas de alimentación y de vivienda. A su vez, a través de los censos de población escolar y los libros de estadísticas de las escuelas, en los que aparecían datos de los alumnos y de los padres, se lograba un conocimiento minucioso de cada individuo, lo cual era posible por el prestigio del saber validado de la escuela para introducirse en los hogares.

### ***Las técnicas de control posdisciplinarias***

Si bien la redefinición de la subjetividad está en transcurso, así como tampoco están aún delimitadas claramente las técnicas que operan en esa redefinición, creemos que la Ley Federal de Educación es un acontecimiento en tanto “dice” a los sujetos y a la educación de otra manera, y en tanto se pueden empezar a identificar en ella técnicas de control posdisciplinarias. La particular coyuntura de cambio también explica que se encuentren continuidades.

El cambio más significativo que se encontró fue un corrimiento del eje del disciplinamiento metódico hacia la delimitación higiénica de territorios donde ya no rigen reglas del orden general, sino que su validez es contingente, relativa al caso y, sobre todo, específica del lugar (De Marinis, 1998, 33).

Actualmente, existen continuidades con varios de los aspectos de la escuela como institución disciplinaria en el sentido de la jerarquía existente en la relación entre alumno-docente, en la disposición del ámbito cerrado de la clase, la estructuración temporal de las diferentes actividades institucionales, etc.; sin embargo, ocurrieron transformaciones en cuanto a la distribución de los alumnos en el aula, la desestructuración de la secuencialidad y de la participación del alumnado en las clases, el fluir de los aprendizajes, la adaptación constante de las actividades, un orden no tan estricto de complejidad creciente, el trabajo áulico en el marco de un proyecto áulico inscripto en un proyecto institucional, etc.

En las técnicas evaluativas los cambios son particularmente visibles, a pesar de que no por ellos deja de haber continuidades. Concretamente, se enuncia que evaluar los aprendizajes de los alumnos deja de ser una forma de comprobar cuánto sabían acerca de un tema o una disciplina a los fines de su promoción, para pasar a ser un instrumento de superación de dificultades que tiene la función de retroalimentar las propuestas didácticas, haciendo de la evaluación un proceso sistemático y continuo. Antes, el papel central de la evaluación lo tenía

la calificación, pero bajo esta nueva concepción hay una evaluación constante que se traduce en acreditación, entendida como contrastación de capacidades adquiridas con capacidades propuestas. Además, se abre lugar a la participación en el proceso evaluativo a la familia y los directivos, quienes tienen el derecho y la responsabilidad de juzgar los resultados del plan de evaluación. La nueva técnica de evaluación es la compensación, definida como el fortalecimiento de las posibilidades del alumno y el debilitamiento de sus limitaciones. La institución escolar debe intentar agotar los medios e instancias que les permitan a los alumnos arribar a los aprendizajes previstos. Las dificultades en el aprendizaje deben verse como un problema a resolver por medio de nuevas estrategias, pues si durante la compensación se reitera la misma propuesta de enseñanza podría consolidarse la exclusión de aquellos alumnos que mediante esas propuestas no construyeron conocimientos.

En síntesis, la nueva ley promueve unas técnicas lo suficientemente flexibles como para administrar subjetividades muy diferentes. La posibilidad de adaptar las expectativas de logro y las exigencias de las pautas de evaluación a los límites del caudal de los conocimientos previos de los alumnos de cada institución se traduce en escuelas diferentes, en educaciones diferentes, y que generan, a su vez, subjetividades también diferentes: por un lado, en las zonas integradas se constituyen individuos dotados de conocimientos y competencias que los hacen capaces de incrementar y revisar continuamente sus conocimientos y de adaptarse a los constantes cambios tecnológicos y a una organización laboral cada vez más flexible; y, por el otro, en las zonas de riesgo, se promueven sujetos dotados de saberes locales, integrados al sistema educativo mediante una estructuración de las actividades y unas técnicas de evaluación cada vez más flexibles, y envueltos en una red de actividades, iniciativas y proyectos que los mantiene anclados a las zonas de riesgo en un simulacro de inclusión. Esto permite administrar su tiempo, evitando usos que podrían resultar peligrosos para los sujetos integrados en zonas seguras.

### **El nuevo modelo de escuela propuesto por la ley Federal de Educación**

En el primer artículo de la Ley Federal de Educación, se señala el inicio y la dirección de una paulatina reconversión de la educación para adecuarla continuamente a las necesidades nacionales dentro de los procesos de integración. Entre los principios y objetivos de la política educativa aparecen: *la equidad en la distribución de los servicios de educación, a fin de lograr la mejor calidad posible y resultados equivalentes que tienen en cuenta la heterogeneidad de la población* (art. 2-5).

A partir de esos artículos podemos ver que, detrás del respeto a las características particulares y a la heterogeneidad y bajo la idea de los saberes equivalentes, se esconde una adaptación de la escuela a las necesidades de un mercado integrado al mundo global. La búsqueda de resultados equivalentes refleja el intento de integración flexible de los sujetos al mercado con las características propias de cada contexto en la totalidad de la extensión geográfica del país, es decir, sin la intención de obtener saberes igualadores. Con esto se le quita a la escuela la propiedad de distribuir equitativamente saberes universales y elaborados.

Las transformaciones de los modelos pedagógicos, organizacionales y administrativos del sistema educativo y del dispositivo escuela son presentadas como respuestas a las interpelaciones de la sociedad ante los cambios acaecidos en la realidad social. Según los documentos, no se trataría de una reforma, sino de una transformación superadora del modelo vigente hasta entonces, con el fin de adecuar el sistema educativo a los vertiginosos cambios recientes y en curso. La Reforma Educativa se provee de legitimidad concibiéndose a sí misma como una respuesta a las exigencias de aquellos a quienes concierne. En términos de Foucault (1992), la reforma es realizada por personas que se pretenden representativas y hacen profesión de hablar por los otros, en su nombre, entonces es un reordenamiento del

poder, una distribución del poder que va acompañada de una represión acentuada de las voces disidentes que luchan por emerger.

En el marco de una reforma autoconcebida en esos términos, los proyectos institucionales deben dar cuenta de criterios de autonomía que le darán identidad, capacidad de autogestión e inserción social a la comunidad educativa.

Es posible observar los cambios que tienen lugar en la escuela a partir de la reforma en los aspectos referidos al tipo de educación, aprendizaje, enseñanza, evaluación y a la obligatoriedad, entre otros. Se han tomado estos conceptos como eje ya que se hace un especial desarrollo sobre los mismos en los fundamentos de la Reforma.

La educación es entendida como un proceso en el cual se desarrollan las potencialidades del hombre como integrante de la comunidad. Aparece la noción de educación permanente, sostenida en la idea de que es un proceso que culmina con el fin de la vida. A su vez, se ve en la educación la herramienta que posibilita medios para la movilidad social. En este punto identificamos en la idea de la educación como medio para la movilidad social una continuidad discursiva con la forma de decir a la escuela que circulaba en la sociedad disciplinaria.

También se considera a la educación, bajo la nueva Ley, como herramienta para la promoción cultural y para la formación de espíritu crítico. Por otra parte, se considera que la escuela provee al hombre de nuevas experiencias que, relacionadas con sus saberes previos, constituyen nuevas representaciones por medio de las cuales explica y comprende el mundo para actuar en él, es decir, lo conoce.

Un aprendizaje definido en esos términos es condición de posibilidad para la regionalización del saber. Abre la posibilidad de que la significación local desempeñe el papel de límite para la aprehensión de saberes universales. En este sentido, el peligro está en que el papel del docente se restrinja a identificar qué saberes son localmente significativos y deben, por ello, ser enseñados, relegando la tarea de lograr que los alumnos encuentren

significatividad en aquello que se les aparece como “la lejana y ajena exterioridad”, dándole al aprendizaje un carácter exclusivamente regional. El aprendizaje deja de ser la adquisición de un caudal de saberes comunes, estandarizados e igualadores, extensivos a todo el cuerpo social como se concebía bajo la sociedad disciplinaria. Y a su vez, el aprendizaje ya no es entendido como una conducta demostrable a la que se evaluaba con rigor científico, sino que se convierte en un aprendizaje continuo en el cual se evalúa el desempeño global del alumno: lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal.

En la Ley también se hace referencia al saber de la gente como un aspecto central para el nuevo tipo de educación propuesta. El saber de la gente, un saber específico, local, regional, incapaz de unanimidad, si bien es reconocido en el marco de la Ley Federal de Educación, lo es en tanto que constituye limitaciones también específicas, locales, regionales que justifican la regionalización del saber enseñado, que continúa siendo jerárquicamente inferior a los saberes universales (Foucault, 1992). Tras este “reconocimiento” novedoso, la escuela sigue desempeñando exitosamente su función de invalidar el saber de las masas y consolidar, como contrapartida, el saber científico, el conocimiento jerárquicamente superior en contenidos, formas y procedimientos que es aprehendido y producido por unos pocos.

Otro aspecto en que se enfatiza es sobre la obligatoriedad. La ampliación de la obligatoriedad en la Ley Federal de Educación resalta la capacidad de sujeción extendida y la capacidad de control que tiene el sistema educativo sobre los alumnos en la etapa más profunda de formación, con lo cual es altamente determinante. Aparece la idea de facilitar la continuidad y el pasaje de los alumnos a lo largo del proceso educativo para asegurar su permanencia por un periodo mínimo de diez años.

A esto se suma la flexibilidad y la autonomía de cada institución para plantear las expectativas de logro mínimas de las que se debe dar cuenta. Estas expectativas de logro

permiten la cristalización de las disparidades sociales, regionalizando el saber y promoviendo la pauperización de los saberes universales.

### **Estado y sociedad en la mutación de la sociedad disciplinaria a la sociedad de control**

En esta última sección del trabajo, intentamos analizar las formas que adquieren lo social y el Estado en ambas etapas, así como las redefiniciones ocurridas en la relación entre Estado, sociedad, comunidad e individuos. Poniendo especial énfasis en la escuela como una institución, entre otras, de las que se vale el Estado para administrar, organizar y ejercer formas de gobierno acordes con sus objetivos.

En la sociedad disciplinaria, el Estado era el organizador del todo social e intervenía de manera directa en la constitución de sujetos y ciudadanos convenientes al diagrama propuesto. En este sentido, la gobernabilidad actuaba en dos direcciones (que Foucault explica a través del concepto de “Biopoder”): por un lado, desde la tecnología de regulación de la población (biopolítica) que cumplía una función totalizante; y por el otro, desde tecnologías de adiestramiento ejercidas a nivel microfísico sobre los cuerpos (anatomopolítica) cumpliendo una función individualizante. El Estado aparecía como el articulador de estas dos tecnologías.

En el contexto de mutación hacia la sociedad de control, se dan varios procesos: se produce una ruptura que termina con la relación directa entre Estado e individuos, la acción del Estado se descentraliza y focaliza y se desarticulan las funciones de gobierno, que son asumidas por organismos no gubernamentales.

La doble direccionalidad del poder de la sociedad disciplinaria, es reemplazada por un control de las poblaciones que se ejerce a la distancia, más fuertemente sobre aquellas poblaciones en riesgo consideradas fuente de peligrosidad. En el nuevo diagrama de poder, conviven numerosas tecnologías de gobierno, una mirada vigilante, relajada y modulada, con



pocos controles para una parte de la población, y un aumento de la exclusión y el control para otra parte de la población. Se rompe la imagen de lo social como un todo homogéneo. “El trío modulación-control-exclusión reemplaza al dúo disciplinamiento- inclusión” (De Marinis, 1998).

Se redefine la función del Estado, que deja de ser el garante de los derechos sociales para convertirse en auditor, y desarticula, descentraliza y focaliza sus funciones, trasladando muchas de ellas a organismos no gubernamentales casi autónomos a los cuales solo audita. De esta forma, el Estado mantiene controlados a los sujetos pero sin la necesidad de ejercer ese control de forma directa, es decir, “terceriza” sus funciones siguiendo la lógica empresarial de la racionalidad neoliberal.

El Estado, bajo la racionalidad política del neoliberalismo propone el cortoplacismo bajo un aura de pragmatismo y neutralidad valorativa. En el mismo sentido, se promueve la competitividad, el éxito, la asunción de responsabilidades, se apela a las comunidades y se tiende a gobernar a través de la instrumentalización de lealtades personales y de activas responsabilidades” (Rose, 1997).

Los individuos son estimulados a responsabilizarse, a ser activos, así la energía que aporten para su propio gobierno es aprovechada para los fines de economización efectiva de los medios de gobierno por parte del Estado. Asimismo, hay una desarticulación de la forma de ciudadanía social promovida. La idea del individuo libre, autónomo y responsable, que debe saber cómo hacer que sus derechos sean garantizados, introduce en los sujetos el discurso de que quién está excluido es responsable por ello, con lo que surge un vacío social que es activamente gestionado por el Estado para que los sujetos se autogobiernen.

Ante la desresponsabilización del gobierno, se da un redescubrimiento de lo local: la sociedad comienza a aparecer como algo ajeno a los individuos, hay una vuelta a la

comunidad bajo la necesidad de reconstruir lazos comunitarios para enfrentar los problemas que ya no encuentran respuesta en el Estado.

El nuevo Estado ya no va a ser un promotor de acciones de gobierno, sino que va a actuar como un facilitador de la acción no estatal. En este contexto, proliferan las instituciones como mediadoras. Las escuelas por ejemplo, geográficamente diseminadas en la totalidad del espacio, en las “zonas de riesgo” cumplen la función de desarrollar todos los aspectos sociales del barrio. De esta manera, la escuela pasa a ser el comedor, el salón de fiestas, el taller, el lugar de reunión de otras instituciones y donde, como consecuencia, se dirigen todas las demandas de la comunidad. Esta ampliación de las funciones de la escuela da lugar a que la comunidad vea en ella a la responsable de dar respuesta a las problemáticas que la comunidad padece y corre el foco de reclamo de su verdadero responsable, que es el Estado.

La comunidad educativa es la encargada de otorgarle un andamiaje institucional a la construcción común de los individuos y su acción. La escuela es el marco de creación de instancias comunitarias que faciliten proyectos institucionales y que establezcan acciones y metas educativas emergentes de las necesidades y demandas de la comunidad. Esto es parte de un proceso estratégico de racionalización de las responsabilidades ejecutivas gubernamentales del Estado. Se apela a que la comunidad educativa se vuelva más participativa y responsable en el proceso educativo, y a través de la autonomización institucional en la creación de proyectos, se generalice la descentralización de la educación en detrimento de la responsabilidad del Estado central.

La escuela como dispositivo extendido profundiza y generaliza el control a través de políticas de inserción que se focalizan en poblaciones particulares y zonas singulares del espacio social, desplegando estrategias específicas. Estas políticas intentan una socialización de los sectores “poblacionales en problemas” inventando nuevas tecnologías diferentes a las políticas integrativas universalistas, pero también distintas a las acciones particularistas de

objetivo reparador y correctivo. Estas tecnologías son pensadas para quien no se abandona por completo pero a quien se acompaña tejiendo en torno a él una red de actividades, iniciativas y proyectos (Castel, 1995).

La función integradora de la escuela asume un protagonismo y una visibilidad inéditos en relación a las que antes eran sus funciones preeminentes: educación, moralización y disciplinamiento. La escuela emerge, entonces, como “la” gran contenedora social.

### **Bibliografía**

- Castel, Robert (1995), *La metamorfosis de la cuestión social*, Paidós, Buenos Aires.
- De Marinis, Pablo (1998), “La espacialidad del Ojo Miope (del Poder) (Dos ejercicios de cartografía postsocial)”, en *Archipiélago*. Cuadernos de Crítica de la Cultura 34-35.
- De Marinis, Pablo (1999), “Gobierno, Gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos: un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo”.
- Foucault, Michel (1985), *Vigilar y Castigar*, Siglo XXI, México.
- Foucault, Michel (1986), *Historia de la Locura en la Época Clásica*, FCE, México, T.I.
- Foucault, Michel (1987), *Historia de la sexualidad*, Tomo I, *La voluntad del Saber*, Siglo XXI, México.
- Foucault, Michel (1991a), *La arqueología del saber*, Siglo XXI, México . Introducción.
- Foucault, Michel (1991b), “Nuevo Orden Interior y Control Social”, en Foucault, Michel, *Saber y Verdad*, La Piqueta, Madrid.
- Foucault, Michel (1992), *Microfísica del Poder*, La Piqueta, Madrid
- Foucault, Michel (1993), *Genealogía del racismo*, Altamira, Buenos Aires. Primera Lección y Undécima Lección.
- Foucault, Michel (1999), *Las palabras y las cosas*, Siglo XXI, México. Prefacio.
- Murillo, Susana (1996), *El discurso de Foucault: Estado. Locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno*, UBA CBC, Bs.As.
- Murillo, Susana (1999), “Gobernabilidad, Locura y Delito. La mutación desde el modelo médico-jurídico al modelo tecnológico”, en *Revista Sudestada*, Año 1, N°1, Rosario, Argentina, Otoño.
- Murillo, Susana y La Greca, Francis, (2000) “Práctica Educativa y nuevos contextos socio-culturales”, en *Pentágono. Revista Interinstitucional de Información, Actualización y Foro Académico de Educación Superior*, N°1, Bs. As.
- Pucciarelli, A. (1998) “¿Crisis o decadencia? Hipótesis sobre el significado de algunas transformaciones recientes de la sociedad Argentina, en *Sociedad*, N° 13. Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires.
- Rose, Nicolás (1997), “El gobierno de las democracias liberales avanzadas: del liberalismo al neoliberalismo”, en *Archipiélago*. Cuadernos de Crítica de la Cultura 29.

### **Documentos**

- Fundamentos curriculares de la provincia de Bs. As. del año 1997.
- Ley de Educación Común (n° 1.420) del año 1884.
- Ley Federal de Educación(n° 14.195) del año 1993.