

# La encerrona política

*No te detengas, no dejes de seguir sacando. Cada rostro, cada gesto, cada palabra, cada canto, por lejano que sea, recobrados cuando parecían perdidos para siempre, te ayudan a sobrevivir.*

Norberto Bobbio

Los conceptos sobre los que se edifica una teoría de la educación van mutando conforme las circunstancias históricas y políticas. De este modo, en algún momento se reemplazó la palabra disciplina por campo disciplinar. Esto se debe a que la noción de campo es dinámica y permite advertir que en su interior existe un juego estratégico de saber y poder.

Giorgio Agamben propone una definición de campo en torno a su necesidad de circunscribir la experiencia de los campos de exterminio en Alemania.

El campo es el lugar en el que se ha realizado la más absoluta *conditio* inhumana que se haya dado jamás sobre la tierra: es decir, en última instancia, lo que cuenta tanto para las víctimas como para los descendientes. Aquí seguiremos deliberadamente una orientación inversa. En vez de deducir la definición de campo por los sucesos acaecidos, nos preguntaremos más bien: ¿qué es un campo, cuál es su estructura jurídico-política, por qué han podido tener lugar semejantes sucesos? Todo esto nos llevará a mirar el campo, no como hecho histórico, ni como una anomalía perteneciente al pasado..., sino, de alguna manera, a la matriz escondida, al nomos del espacio político en el que vivimos.<sup>1</sup>

Visto el campo como espacio político en Agamben, o como el espacio real o virtual en el que están en juego un conjunto de saberes,

---

1 Agamben, Giorgio. *¿Qué es un campo?* Artículo publicado en la Revista Sibila N° 1. Roma. 1995. Página 1.

prácticas e intereses en Bourdieu, podemos hacer coexistir ambas propuestas de acuerdo a los períodos históricos en los que ha predominado uno u otro conforme a la relación entre ciencia y política en la producción de verdades y la profesión que ostenta su posesión o difusión. Con relación a la vinculación entre política y educación desde la idea de “campo”, pienso en períodos que exceden a mi biografía temporalmente, ubico mi historia personal en un panorama amplio y diverso, organizando esta secuencia en torno a tres momentos:

Primero, las crisis políticas, los golpes de estado sucesivos desde la década del 1930 y en particular la denominada “noche de los bastones largos” del golpe de 1966 y el denominado por los dictadores “proceso de reorganización nacional” del golpe de 1976. Ambos sucesos marcaron una impronta de fuerte persecución ideológica, “fuga de cerebros”, vaciamiento de organismos de investigación, hasta la desaparición forzada de investigadores y docentes universitarios. En estos períodos ha dominado el campo como lugar de encierro y persecución ideológica.

Segundo, retorno de la democracia en 1983 con la consabida reflexión acerca de la situación del campo científico, revisión histórica de las condiciones de posibilidad de la actividad científica, formación profesional de docentes universitarios y señalamiento de los funcionarios y cómplices de la dictadura militar desde 1976 a 1983. Momento en el que el campo se torna espacio político emancipatorio con una emergencia de lo epistemológico y su difusión académica.

Tercero, la década de 1990 con la sanción de la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior, que resultaron ser una bisagra, sobretudo la segunda de ellas, en las exigencias dirigidas al docente universitario. La proliferación de los posgrados, maestrías y doctorados, con titulaciones intermedias entre la formación de grado y la de cuarto nivel. Período en el que campo y capital se

articulan estrechamente con las reglas del mercado a las que se adapta el sistema educativo.

Quiero destacar que la antigua relación entre teoría y práctica también se ha visto amenazada en los años de finales del siglo XX. Una pesada carga teórica, un tanto confusa, autores que hablan y escriben desde Europa, intentos de algunos investigadores locales por articular esas experiencias teóricas foráneas y las realidades institucionales en nuestro país. Hubo en gran medida un divorcio entre la universidad y la sociedad. Recorriendo la provincia de Entre Ríos en actividades de capacitación a maestros pude ver una multiplicidad de problemáticas, de carencias, de desencuentros, que no estaban en los enfoques teóricos de las carreras de formación docente.

Libros, textos, autores por un lado; maestros, profesores, alumnos por otro. Y en medio de ese dilema los sucesivos cambios de planes, las luchas sindicales por condiciones dignas de trabajo. La desigualdad.

Desigualdad que se profundizó en términos de condiciones de posibilidad de cumplir con las exigencias del “sistema” educativo. Por ese motivo es importante afrontar el problema de la “brecha” generacional; en la actualidad un egresado de una carrera de grado ingresa al posgrado al año siguiente y seguramente puede contar con una beca o subsidio para sus estudios. La oferta de posgrados en el presente, con programas de movilización a otras universidades, sobretudo del exterior, era algo impensado décadas atrás o estaba reservada para una minoría privilegiada.

Pero, tanto las carreras de grado como las de posgrado continúan trabajando en la línea de espacios de encierro, atadas a los evaluadores de turno, en medio de pretensiones de “superar” el legado de las políticas neoliberales, pero obedeciendo las reglas para no quedar afuera, por obra de “mecanismos de exclusión” bien aceitados a esta altura de los acontecimientos.

Los que cursan y los que dan clase en los posgrados están atentos a los pedidos de la CONEAU<sup>2</sup>. Acreditar o no acreditar he aquí la segunda cuestión. Desde la polémica epistemológica entre ciencias duras y ciencias blandas, humanidades o ciencias sociales, arribamos a un problema de corte burocrático en planillas donde cada vez existen más casilleros para llenar y donde se hace patente esta desigual condición frente al esquema institucional. Lo instrumental ha dominado lo emancipatorio<sup>3</sup>.

Este relato que parece coloreado por un gran pesimismo, es en honor a la verdad relativa de cada caso, una necesidad de salir de la caverna en la que estamos encerrados para poder ver y percibir con cierta claridad las rupturas y continuidades de nuestras historias escolares. Sin esa posibilidad de salir y de intercambiar con otras experiencias, podemos arribar a un optimismo ingenuo de nuestra

---

2 La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria es un organismo descentralizado que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación de la Nación. Fue creada con la finalidad de contribuir al mejoramiento de la educación universitaria. Su misión institucional es asegurar y mejorar la calidad de las carreras e instituciones universitarias que operan en el sistema universitario argentino por medio de actividades de evaluación y acreditación de la calidad de la educación universitaria. Disponible en: <http://www.coneau.gov.ar/CONEAU/index.php/es/coneau>

3 Habermas distingue tres tipos de intereses cognitivos. Interés cognitivo técnico: ligado al trabajo como dimensión de la existencia humana y al que se puede acceder por medio de las ciencias técnico/empíricas o analítico/empíricas. Interés cognitivo práctico: ligado a la interacción simbólica como dimensión de la existencia humana, a este interés se accede por medio de las ciencias hermenéutica/históricas. Interés cognitivo emancipatorio: ligado al poder como dimensión de la existencia humana. A dicho interés se accede por medio de las ciencias de acción, o sea, todas aquellas ciencias destinadas a alterar la sociedad, la historia o conseguir destruir el poder, como la Filosofía, la Sociología.

práctica profesional sin ánimo de transformar nuestro pequeño universo de estudio y de trabajo.

Como decía Antonio Gramsci: “(...) ante el pesimismo de la razón, el optimismo de la voluntad (...)”

El claustro es al mismo tiempo real, simbólico e imaginario. Es real en tanto que estamos inmersos en una lógica de acumulación de antecedentes profesionales y laborales; es simbólico porque la nuestra es una profesión que se sostiene fundamentalmente en el discurso y es imaginario porque siempre y en todo lugar se construye colectivamente un sentido sobre la docencia, sobre la enseñanza, sobre el aprendizaje. En esta trama real, simbólica e imaginaria, desarmar los surcos y desandarlos requiere de una mirada y de una postura crítica (sabemos que solo esto es posible si existe autocrítica).

Gramsci pregunta:

¿Es preferible pensar sin tener conciencia crítica de ello, de modo disgregado y ocasional, es decir participar de una concepción del mundo impuesta mecánicamente por el ambiente externo, o sea, por uno de los tantos grupos sociales en que cada uno de nosotros se encuentra inserto automáticamente desde su entrada en el mundo consciente (...) o bien elaborar la propia concepción del mundo, consciente y críticamente y, en conexión con esta actividad mental, elegir la propia esfera de actividad, participar activamente en la producción de la historia del mundo, ser guía de uno mismo y no aceptar pasiva y servilmente que nuestra personalidad sea moldeada desde afuera?<sup>4</sup>

La crítica al espacio cerrado en el que nos movemos, la decisión de abrirlo y de abrirse al mundo externo, el intercambio con otros

---

4 Gramsci, Antonio. *Cultura y literatura*. Península. Barcelona. 1972. Página 5.

sujetos y otras instituciones, la decisión de mirarnos a nosotros mismos como parte de aquello que consideramos indeseable, son unos de los tantos ejercicios de crítica, autocrítica, discernimiento y capacidad de juzgar. El negativo de nuestra foto.

La modernidad científica, en términos de una gnoseología nueva, comienza con lo que Francis Bacon<sup>5</sup> denominó “los ídolos de la tribu”. Bacon, a quien Popper dirige todos los dardos de su racionalismo crítico, fue una de esas bolillas que me tocaron cuando rendí Historia de la Filosofía Moderna y tuve que recitar de memoria su clasificación de las ciencias (a la que denominábamos “sábana” porque teníamos que pegar varias hojas de tamaño oficio para escribirla).

Hoy pienso que podemos resignificar a esos ídolos que representan “prejuicios” para traerlos hasta nuestra actualidad. Francis Bacon clasificó estos ídolos en cuatro: *Idola Tribu*, *Idola Specus*, *Idola Fori* y por último los *Idola Theatri*. Estos ídolos (prejuicios) se fundamentan en la naturaleza del ser humano que solo se guía por sus sentidos, no tiene ni criterio ni ideas personales; son una especie de “egoísmo gregario” que solo protege sus intereses de grupo (el claustro es un ejemplo de esto).

Los ídolos de la caverna contrarios a los anteriores, se basan en el individualismo y el egocentrismo de las personas. Cada individuo, dice Bacon, “llena su propia caverna en donde la luz de la ciencia y el saber se corrompen por las disposiciones individuales, fruto de la educación y el comercio con los demás hombres.” Cada persona juzga la realidad como le parece que es y no como es en realidad.

---

5 El *Novum organum* trata sobre la lógica del procedimiento técnico-científico, una lógica contrapuesta a la aristotélica (cuyo tratado se titulaba *Organon*), y que según Bacon resultaba buena sólo para la disputa verbal. *Novum organum* o *Indicaciones relativas a la interpretación de la naturaleza* de Bacon fue publicado en 1620.

Los ídolos del foro tampoco dejan de ser un impedimento para el avance de la ciencia, son el resultado de la vida social que influye mucho en los criterios personales. El “lenguaje” es el medio de comunicación por excelencia en la sociedad. El abuso de un lenguaje cristalizado crea no solo una distracción de sus verdaderos significados, las palabras, sino también producen controversias, guerras e imaginaciones banales.

Por último, los ídolos del teatro que están presentes en el escenario social se relacionan con el debate que sostuvieron Popper y Adorno en el ejemplo del antropólogo<sup>6</sup>.

Destruyendo estos cuatro ídolos o prejuicios que impiden el avance de la ciencia, Bacon propone su método y su ciencia para promover el progreso entre los pueblos. A veces digo que voto por el empirismo cuando la observación, en nuestro caso “participante”, ayuda a ver más allá de la teoría. Las teorías dejan caer su enorme estructura en ese claustro del aula o del salón de la clase y nos alejan de la experiencia “sensible” de lo que acontece en la escena social, y digo sensible en un doble sentido: el de la percepción y el de los sentimientos. Las teorías en cierto grado nos insensibilizan. Y el claustro refuerza su cáscara cada vez más.

De lo real como aspecto administrativo y burocrático, también admito el gran componente imaginario del ejercicio profesional docente, la práctica en términos laborales e institucionales unidos a

---

6 Se conoce por “disputa del positivismo” a la controversia que surgió a raíz del congreso de Tubinga, que tuvo lugar en octubre de 1961 en la Sociedad Alemana de Sociología, que versó sobre la lógica y la fundamentación de las ciencias sociales. La controversia la iniciaron primero Adorno y Popper, y la continúan Habermas (alumno de Adorno) y Albert (discípulo de Popper), después. Esta polémica representa un enfrentamiento entre la epistemología del racionalismo crítico (representado por Popper y Albert) y la dialéctica de la escuela de Frankfurt (en Adorno y Habermas).

los aspectos de representaciones sociales y culturales, porque un imaginario se define siempre a partir de lo social, no de lo individual. No es, entonces, una suma de imaginaciones individuales. Podemos decir que el imaginario se construye social e históricamente, y al caracterizarlo debemos tener presente los siguientes aspectos:

En primer lugar, el imaginario es el resultado de una compleja red de valoraciones que se manifiesta en lo simbólico, es decir, en el lenguaje y los valores. A su vez se concretiza en las acciones de los sujetos a través de diferentes prácticas sociales. El imaginario se nutre de las imaginaciones singulares, pero es un constructo colectivo ya que se libera de ellas y toma forma propia. Al adquirir su identidad, liberándose de los individuos que lo gestaron, tiene una dinámica propia y se instala en las instituciones que conforman la sociedad. Eso hace que actúe en todas las instituciones, ya que todas las instancias sociales se producen en alguna institución.

En segundo lugar, el imaginario se independiza de las voluntades individuales para comenzar a funcionar, pero necesita de ellas para materializarse. Las personas como "acuñaciones epocales" disponen de diferentes parámetros que regulan los comportamientos. Es a partir de ahí que intervienen los imaginarios para valorar y juzgar las acciones. La materialidad del dispositivo del imaginario –entendiendo "dispositivo" como un conjunto de prácticas sociales e institucionales– reside en los efectos que logra sobre la realidad.

Por último, el imaginario se relaciona con la memoria colectiva, y se distingue entre distintos tipos de memoria: activa, explosiva. Estas memorias denotan a su vez la vinculación entre tiempo, historia, memoria e imaginario.

Un imaginario es colectivo porque está íntimamente relacionado a la memoria del grupo social de pertenencia, precisamente porque un imaginario se construye social e históricamente. La pedagogía, como el arte de enseñar y como disciplina, se enfrenta tarde o

temprano a su propio imaginario o, al menos, al que se teje en torno a lo educativo, a los sujetos que intervienen en su labor y a la impronta que cada generación le asigna en su tarea redentora o socializante.

Como sostiene León Pomer,

La tarea de espigar en el pasado y recrearlo será selectiva, celebratoria y funeraria: cavará tumbas signadas por la ignominia, marginará, erigirá mausoleos celebratorios, mitificará personas, aconteceres, creará una tradición, una no obligada coincidencia con aquellas tenidas como incompatibles con la suya. Construirá un nuevo imaginario que querrá arrinconar, subordinar, acabar, resignificar imaginarios gestados durante los varios siglos de historia colonial. El esquema evolucionista que conviene a la ideología del progreso hará del presente –esa entraña de un futuro que debe ser diseñado– el anunciador obligadamente optimista.<sup>7</sup>

El campo de la pedagogía cuenta con sus próceres, sus maestros ejemplificadores, sus mensajes ancestrales. Cada autoridad nos deja un legado, una herencia, una continuidad. Pestalozzi, Rousseau, Sarmiento, José María Torres dejaron una impronta en el imaginario escolar que difícilmente pueda deshacerse de manera absoluta en la construcción de nuevas propuestas pedagógicas.

Los juicios de los padres fundadores –tajantes juicios de valor con aplastante carga psicológica– debían ser el sustento de una identidad cohesionante capaz de subordinar las diferencias, minorar los conflictos, devenir un ámbito de encuentro donde los riesgos de la dispersión y el caos pudieran diluirse.<sup>8</sup>

---

7 Pomer, León. *La construcción del imaginario histórico argentino*. Página 7.

8 Pomer, León. Obra citada. Página 8.

Toda propuesta pedagógica significa al mismo tiempo una apuesta: superar un mandato ligado a un tiempo que se considera debe superarse y en el mejor de los casos, elaborarse. Las instituciones escolares han sido un reflejo del mandato social que pesa sobre la educación: formar al ciudadano, capacitar al obrero, alfabetizar a los niños. El imaginario importa por su misma invisibilidad, por su manera de operar en el inconsciente colectivo. No es lo real que se presenta como un hecho, es lo que representa en los símbolos de una época que permanecen aun cuando queremos romper con ellos, transgredirlos, agredirlos.

Un claro ejemplo de esto es el intento de derrumbar el edificio positivista, el normalismo, el conductismo, quienes permanecen aún en medio de los cambios curriculares y las transformaciones didácticas y procedimentales. El mandato unidimensional de la escuela está presente en su ausencia, está en el imaginario escolar.

Homogeneizadas las personas siquiera por una memoria aceptada como patrimonio común, este se constituye en el principio-fundamento de una nueva identidad. La asunción-construcción de un SER argentino no podrá desvincularse de la adhesión sin objeciones a las prácticas, los valores, los ejemplos que la escritura de la historia habrá de proponer. La memoria de la patria –la única valedera– será el lugar de las lealtades, el altar de las coincidencias, el refugio contra las traiciones.<sup>9</sup>

La escuela instituye un imaginario con relación a sí misma, a su misión de educar, al lugar que debe ocupar en la cultura. Dadora de sentido y gestora de identidades, siempre está en el trono o en el banquillo de los acusados, ella lleva los laureles de la victoria y también las cadenas a un pasado que se detesta o que se prefiere olvidar. Cuando hay que encontrar un responsable de la violencia juvenil, de los desaciertos de un grupo, de la falta de actitudes

---

9 Pomer León. Obra citada. Página 10.

sociales y morales, ahí está la escuela soportando el peso de la culpa. Pero también lleva los homenajes cuando se trata de adjudicar un logro, un premio nobel, un triunfo; aparecen las maestras, las directoras, como hacedoras de héroes y villanos.

En las hojas de ruta, en las actas, en los registros, memoria e historia están dissociadas. Los momentos se cristalizan en las fechas, en las imágenes, en los símbolos (escudos, banderas, logotipos), en improntas que viajan a través del tiempo sellando acuerdos entre lo que se recuerda y lo que se olvida.

Cuando A. Dupront anuncia, en el Congreso Internacional de Ciencias Históricas de Estocolmo, en 1960, “la memoria colectiva es la materia misma de la historia. ¿Pero no es significativo de una mentalidad, la nuestra llamada moderna, que nosotros aun no la hayamos diferenciado casi como materia de estudio?”, el tema de la memoria colectiva permanencia casi desconocido para la historiografía. Sin embargo, la cuestión de la memoria en las ciencias humanas camina al compás del siglo XX. Se formula como polémica, a raíz de la publicación de la obra de H. Bergson *Materia y memoria* y de la respuesta que, desde la sociología, propone Halbwachs años más tarde, sentando las bases de lo que será, desde los años veinte, la sociología de la memoria. En 1925, Maurice Halbwachs sacaba a la luz su conocido estudio sobre la problemática de la memoria, su tipología, sus relaciones con la Historia, sobre el desdoblamiento de los dos conceptos y sobre la “zona de sombras” que produce su intersección. Aunque no teoriza sobre ellos (...). Por entonces, el tema no era nuevo, ni para sociólogos, ni para etnólogos, ni para filósofos, ni para psicólogos. La aportación del sociólogo no permanecería ignorada para Marc Bloch, que capta ya la novedad de la obra de Halbwachs, aunque no comprende totalmente el alcance de lo que se convertirá en un nuevo objeto de la historia.<sup>10</sup>

---

10 Cuesta Bustillo, J. *Memoria e historia Un estado de la cuestión*. Páginas 203-204.

El imaginario pedagógico no escapa al juego de la memoria y el olvido, como dos momentos de un mismo proceso, cada pedagogía nueva guarda la historia con la que quiere romper, el olvido es una forma de memoria selectiva. Esto, a mi entender, forma parte de la encerrona política en educación, no poder visualizar la censura que se filtra en la historia de ese imaginario.

Desde fines de los setenta, y especialmente durante los últimos “quince años, se ha extendido entre los historiadores el hábito de distinguir entre historia y memoria. Entre el saber científico de los hechos pasados, la historia entendida como un saber acumulativo con sus improntas de exhaustividad, de rigor, de control de los testimonios, de una parte; y por otra parte, la memoria de estos hechos pasados cultivada por los contemporáneos y sus descendientes. Desde entonces ha corrido mucha tinta sobre esta cuestión de escuela, pues, si desde muy pronto se ha podido plantear una distinción de conjunto entre la disciplina científica y la construcción social del recuerdo, ha sido menos fácil precisar sus inevitables relaciones” (J. Fabret-Saada).<sup>11</sup>

Cada pedagogía es una historia que marca el límite entre lo viejo y lo nuevo dejando en los intersticios memorias y olvidos que se tejen en un imaginario pedagógico. ¿Quién es el que construye signos del pasado y también del porvenir? ¿Qué pretendemos olvidar en la nueva escuela, en la nueva pedagogía, en los nuevos paradigmas? En estas preguntas tal vez se encuentra una de las claves para descifrar un presente incierto ante la convivencia de tantas memorias que, en apariencia, se contradicen y yuxtaponen.

Pero en lo que se piensa y se propone en toda pedagogía, habitan otros imaginarios acerca de los sujetos que asisten a su proyecto, que desisten y que desertan. Los pobres son esos sujetos sobre los cuales pesa un imaginario muy fuerte: ellos fracasan, repiten y

---

11 Cuesta Bustillo, J. Obra citada. Página 204.

abandonan la escuela. A tal punto este imaginario deja funcionar su maquinaria simbólica que, muchos conciben las escuelas especiales como un lugar de contención para los marginados. El pobre es un discapacitado más.

La historia de la pedagogía es parte de la historia social y, como propone Michel Foucault, es la búsqueda de la procedencia.

En fin la procedencia se enraiza en el cuerpo. Se inscribe en el sistema nervioso, en el aparato digestivo. Mala respiración, mala alimentación, cuerpo débil y abatido respecto al cual los progenitores han cometido errores; cuando los padres cambian los efectos por la causa, creen en la realidad del más allá o plantean el valor de lo eterno, es el cuerpo de los niños quien sufrirá las consecuencias. Bajeza, hipocresía –simples retoños del error–; no en el sentido socrático, no porque sea necesario equivocarse para ser malo, tampoco por alejarse de la verdad originaria, sino porque es el cuerpo quien soporta, en su vida y su muerte, en su fuerza y en su debilidad, la sanción de toda verdad o error, como lleva en sí también, al inversa el origen –la procedencia–.<sup>12</sup>

El imaginario se hace carne en nosotros, por eso tiene relación directa con lo real. Los marginados del sistema educativo sufren en carne propia lo que el imaginario deposita en su propia condición, al decir de Foucault:

El cuerpo: superficie de inscripciones de los sucesos (mientras que el lenguaje los marca y las ideas los disuelven), lugar de disociación del Yo (al cual intenta prestar la quimera de una unidad sustancial), volumen en perpetuo derrumbamiento. La genealogía, como el análisis de la procedencia, se encuentra por tanto en la articulación

---

12 Foucault, Michel. *El discurso del poder*. Folios ediciones. México. 1983. Página 141.

del cuerpo y de la historia. Debe mostrar al cuerpo impregnado de historia, y a la historia como destructor del cuerpo.<sup>13</sup>

No se trata, como supone Émile Durkheim de “tratar los hechos como cosas”, sino más bien de desenmascarar una ideología perversa que echa raíces en una pedagogía –aparentemente superada– de y para las clases privilegiadas. Cada tiempo renueva los prejuicios y los presagios que repiten compulsivamente la exclusión y la desigualdad. A la violencia real de la pobreza se le suma la violencia simbólica de nombrar al otro desde el lugar privilegiado de la disciplina. Como apunta Foucault:

La humanidad no progresa lentamente, de combate en combate, hasta una reciprocidad universal en la que las reglas sustituirían para siempre a la guerra; instala cada una de estas violencias en un sistema de reglas y va así de dominación en dominación.<sup>14</sup>

El desafío de una pedagogía social, que a comienzos de 1980 intentaba sustituir el mandato de la *Educación Personalizada* de Víctor García Hoz<sup>15</sup>, es desmontar en principio el fuerte imaginario que pesa hoy sobre la escuela. Imaginario todavía ligado al normalismo y al positivismo resignificados por las políticas neoliberales, para romper con la ilusión del saber inmediato acerca de la pedagogía actual como teoría y práctica en las escuelas reales y en los sujetos

---

13 Foucault, M. Obra citada. Página 142.

14 Foucault, M. Obra citada. Página 145.

15 Recuerdo una anécdota de cuando cursábamos Filosofía de la Educación en el año 1982 y un compañero de clase le dijo a la profesora que García Hoz era el pedagogo del franquismo en España. Ella le respondió: “...acá no se puede hablar de política”. El libro *Educación personalizada* era de lectura obligatoria sosteniendo la concepción antropológica de “persona”. García Hoz afirmaba que el maestro es el actor y el pedagogo el espectador, algo que fue rechazado luego reivindicando al campo de la pedagogía en España.

reales. Adriana Puiggrós comenta que García Hoz fue el orientador de la modernización educativa en la última etapa del franquismo, él combinó la pedagogía conductista con el espiritualismo católico y tuvo enorme influencia sobre los educadores latinoamericanos. Su producción se orientó hacia el diseño de modelos de control usando las técnicas de medición de la conducta y del rendimiento escolar<sup>16</sup>.

La propuesta de la educación personalizada ponía el acento en el aspecto individual del “educando”. En el imaginario educativo esa impronta se resignificó en el individualismo de las escuelas privatizadas de los años 90. Es un juego entre continuidades y rupturas que se dan al interior del campo político y del campo educativo. Muchas veces pasa desapercibido para los análisis de políticas en el terreno de la educación, la mayor parte bajo el “velo” que nubla la mirada de especialistas que prontamente adoptan una terminología sin poder advertir su procedencia. Un claro ejemplo es la metáfora militar del “desertor” escolar y la metáfora empresarial de “calidad” educativa. Estas trazan una línea de continuidad entre el fin de la dictadura y el comienzo de la etapa neoliberal del menemato.

---

16 Puiggrós, A. (Dirección). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Editorial Galerna. Buenos Aires. 1993. Página 39.