

# ORIGEN, GLORIFICACION Y CRISIS DE LA ESCUELA MODERNA. DE LA ESCUELA SAGRADA A LA ESCUELA PROFANADA

Jorge Eduardo Noro\*  
norojor@cablenet.com.ar  
(UTN)

Recibido: 03/02/2010

Aceptado: 20/05//2010

## RESUMEN

El propósito de este artículo es ofrecer una breve reconstrucción de la historia de la escuela moderna desde una mirada específica: la matriz eclesiástica. Esta categoría permite enunciar el paulatino proceso de transformación de la escuela desde la sacralidad original hasta su profanación actual. Sobre el eje isotópico de la religiosidad nos permitimos abordar las siguientes etapas: (a) La matriz eclesiástica como factor determinante de los **caracteres sagrados** de la constitución de la escuela, a partir del siglo XVI. (b) La intervención de los Estados modernos como factor desencadenante del proceso de **secularización** de la escuela. (c) La ruptura de la modernidad como variable determinante del proceso de **desacralización** de la escuela. (d) La profundización de los síntomas de deterioro de las prácticas y de la significatividad social de la escuela, interpretados como manifestaciones de un estado de **profanación** que pone en riesgo la supervivencia de la escuela como agencia educativa de la sociedad.

**Palabras clave:** escuela; matriz; educación formal; crisis de la educación; modernidad.

## ORIGIN, GLORIFICATION AND CRISIS OF MODERN SCHOOL. FROM HOLY SCHOOL TO DESECRATED SCHOOL

### ABSTRACT

The purpose of this paper is to offer a brief reconstruction of the history of modern school from a specific perspective: the ecclesiastical part. This category allows to state the gradual transformation process of the school from the original sacred to its desecration today. On the core of the religious isotopic let us address the following steps: (a) the parent church as a determinant of the sacred characters of

---

\* **Jorge E. Noro.** Profesor de Filosofía. Doctor en Educación. Universidad Tecnológica Nacional (UTN).

the constitution of the school, from the sixteenth century. (B) The intervention of the modern states as a trigger of the secularization process of the school. (C) The breakdown of modernity as a determining variable in the process of demystification of the school. (D) The deepening of the deterioration symptoms of the practices and the social significance of the school, interpreted as manifestations of a state of desecration that threatens the survival of the school as an educational agency of the society.

**Keywords:** school; parent; formal education; education crisis; modernity.

## **ORIGEM, GLORIFICAÇÃO E CRISE DA ESCOLA MODERNA. DA ESCOLA SAGRADA À ESCOLA PROFANADA**

### **RESUMO**

O objetivo deste artigo é oferecer uma breve reconstrução da história da escola moderna seguindo uma abordagem específica: a matriz eclesial. Esta categoria permite mostrar o processo progressivo de transformação da escola, passando da sacralização original à profanação atual. No que diz respeito ao eixo isotópico da religiosidade, estas são as etapas que serão levadas em conta na análise: a) A matriz eclesial como determinante do caráter sagrado da constituição da escola a partir do século XVI; b) A intervenção dos Estados modernos como pressuposto do processo de secularização da escola; c) A ruptura da modernidade como variável que implica o processo de desacralização da escola; d) O aprofundamento dos signos de deterioração das práticas e da importância social da escola, interpretados como manifestações de um estado de profanação que poderia pôr em risco que a escola continue sendo uma agência educacional da sociedade.

**Palavras-chave:** escola; matriz; educação formal; crise da educação; modernidade.

## **ORIGINE, GLORIFICATION ET CRISE DE L'ÉCOLE MODERNE. DE L'ÉCOLE SACRÉE À L'ÉCOLE PROFANÉE**

### **RÉSUMÉ**

L'objectif de cet article est celui de reconstruire à grands traits l'histoire de l'école moderne à travers un regard spécifique : l'ecclésiastique. Cette catégorie permet d'énoncer le processus de transformation progressive de l'école depuis sa sacralité originelle jusqu'à sa profanation actuelle. À partir de l'axe isotopique de la religiosité l'on aborde les étapes suivantes : (a) la vision ecclésiastique comme facteur clé pour ce qui est des caractères sacrés de la constitution de l'école depuis le XVIème siècle ; (b) l'intervention des États modernes comme facteur qui a déclenché la sécularisation de l'école ; (c) la rupture de la modernité comme variable déterminante du processus de désacralisation de l'école ; (d) l'accentuation des symptômes de dégradation des pratiques et de l'importance sociale de l'école, interprétés comme des manifestations d'un état de profanation qui met en danger la survivance de l'école comme agence éducative de la société.

**Mots clés:** école; vision; éducation formelle; crise de l'éducation; modernité.

## Escuela y matriz eclesial

Aunque trabaja con categorías religiosas, esta investigación no se ajusta a un encuadre de carácter religioso, si por tal se considera un desarrollo vinculado con la presencia o la historia de la educación relacionada con la defensa o la condena de determinadas confesiones o creencias. En realidad se trata de una indagación que parte del análisis de testimonios, indicios y documentos históricos y trabaja con categorías religiosas en ciertos momentos claves de la modernidad para revisar el proceso que marca la evolución de la escolaridad moderna hasta llegar a la situación actual. Como tal pretende ubicarse en un punto equidistante entre (1) una mirada religiosa que intenta apropiarse de la educación y de la escuela considerándolos patrimonio exclusivo, basándose en la fuerza creativa de la matriz original y (2) ciertos prejuicios ideológicos que se resisten a aceptar la procedencia de determinados fenómenos, argumentando que contradicen principios fundamentales de la educación pública y estatal.<sup>1</sup>

No representa ninguna novedad afirmar que la escuela moderna, con un floreciente recorrido a lo largo de los últimos 450 años, es un producto fiel a su origen, que ha ingresado en un tipo de crisis no ya provisional o coyuntural sino de tal dimensión que exige a la educación otro tipo de organización para su puesta en acto y difusión. La crisis actual es -en realidad- la suma de crisis recurrentes que ponen en cuestión la presencia de la escuela y su particular forma de organización de la educación, porque al mismo tiempo que se profundizan las demandas de la sociedad, se constata las imposibilidades para poder responder adecuadamente con las pautas proclamadas

---

1 “Es cierto que identificar las raíces religiosas de nuestras prácticas docentes va a contramano de la propia visión que la escuela pública ha construido sobre sí misma como espacio secularizado y claramente diferenciado de la iglesia, cuestión que quedará mas aclarada cuando nos ocupemos del último siglo de escolarización, y en este sentido, puede causar alguna que otra irritación”. Dussel-Carusó (1999, p. 55)

y vigentes desde la modernidad. Pareciera que la escuela, demasiado apegada a los moldes modernos, no ha sabido o no ha podido resolver el antagonismo entre el quiebre de la modernidad y la supervivencia de algunas de sus estructuras. La misma sociedad que protesta y denuncia su incapacidad, mantiene tácitamente su vigencia y reclama su intervención al constatar las dificultades y limitaciones para remediar las dificultades de los nuevos tiempos.

Para analizar ese periplo -conocido y previsible en parte, pero también zigzagueante y conflictivo- se recurrió a categorías de sociología de la religión (Weber, 1997; Durkheim, 1984; Berger, 1980; Mircea Eliade, 1993; Duch, 1997; Mauss, 1972). Al elegirlo no hacemos sino extender una investigación precedente<sup>2</sup> que explicitó y justificó la decisiva dependencia de la escuela moderna de la matriz eclesíastica.

Esta matriz no se asocia necesariamente con ninguna de las confesiones en particular, no obstante, reconoce su filiación con respecto a las iglesias cristianas constituidas al calor de medioevo, pero fragmentadas a partir de la ruptura de la unidad religiosa en los albores del siglo XVI. En la investigación mencionada optamos por la matriz eclesíastica<sup>3</sup> y como núcleo de referencia, considerando que operaba con mayor restricción conceptual que la matriz religiosa y con mayor amplitud que la matriz monástica, ya que los caracteres específicos de los monasterios -mencionados por varios autores, entre ellos Pineau, 2001; Dussel-Caruso, 1999- no podían considerarse privativos de tales organizaciones, sino proyecciones de la estructura misma de las Iglesias.

El vocablo iglesia, además, permitió diferenciar dos significados: por una parte la institución y su forma de organización, y, también, la estructura edilicia destinada al culto, una distinción que facilitaba la asociación con el carácter análogo de las escuelas (Hamilton, 1996, p. 164).

El recorrido diacrónico de la conformación de las escuelas modernas a partir del siglo XVI, asociado al abordaje sincrónico comparando los caracteres de ambas instituciones y organizaciones nos permitió probar la correlación necesaria entre ambas formaciones.

Si bien la escuela moderna puede ser el resultado de la concurrencia numerosas variables que contribuyeron a darle origen, constitución, expansión triunfante y universalización, la matriz eclesiástica cumplió un rol categórico en la configuración de su estructura y funcionamiento. Resulta altamente significativo comprobar que esa matriz sobrevivió y se adaptó de manera funcional a los sucesivos cambios operados en el control de la educación y de las escuelas. La matriz pudo configurarse al amparo de las instituciones y organizaciones religiosas, pero una vez constituida y consolidada como estructura, sobrevivió a pesar de los cambios operados en el desarrollo de la modernidad.

### **Sacralización**

Desde mediados del siglo XVI y hasta primer cuarto del siglo XVIII adquieren rasgos definitivos los caracteres fundamentales de la educación escolarizada en la Europa moderna. Y esto se produce no sólo porque el contexto es un período marcado por profundas transformaciones culturales, sino también porque las luchas religiosas asumen una estrecha relación con el poder político y buscan por todos los medios consolidar las diversas hegemonías confesionales. Son los representantes de las iglesias los que definen y ponen en marcha el aceitado mecanismo de la escuela. Al hacerlo no puedo sino plasmar en las aulas la sacralidad que viven en los templos. El carácter sagrado de la escuela es una proyección necesaria de la matriz que configuran quienes – en su creación - no hacen más que reproducir en el lugar y en la función lo que viven en

el ámbito religioso. El templo de las ceremonias religiosas se proyecta en el templo del saber, y sus prácticas están atravesadas por acciones, intervenciones, rituales y ministros que recrean puntualmente el universo eclesial. La escuela responde a una necesidad social y pastoral, pero también a las demandas de los nuevos tiempos, cuyas transformaciones, requieren trabajar progresivamente en la construcción de súbditos obedientes, ciudadanos responsables, feligreses convencidos, soldados intrépidos, funcionarios idóneos, trabajadores laboriosos y familias protectoras

En este período fundacional, el carácter sagrado lo envuelve todo. La palabra “sagrado” designa aquellas realidades que, por tener una especial relación con Dios y su culto, son dignas de una peculiar veneración y respeto. Es lo opuesto a lo secular y ordinario. Lo sagrado se presenta como una realidad que se destaca, se diferencia, desprende del resto, de lo no sagrado, de lo profano. Las diversas etimologías remarcan la idea de separación y distinción, a las que se unen otras como la referencia a lo santo, lo maravilloso, lo admirable, lo sobrehumano, lo poderoso, lo que suscita respeto y temor reverencial, lo intocable por su extremada pureza. En griego hay tres términos para indicar lo sagrado: el fundamental es hierós (fuerza, rapidez, vida, excelencia que posee quien está dotado de esas cualidades); y también témenos / témein (cortar, delimitar, separar), agnós (vinculado a la idea de pureza) y hagios (evoca la sensación de temor y reverencia ante lo misterioso y sobrehumano). Por su parte el latín remite al verbo sancio (delimitar, cercar un terreno sustrayéndolo al uso común), y de él derivan: sacer / sacrare (acción de reservar para el culto de Dios algunas personas, lugares o cosas) y sanctus (pone de relieve el carácter intocable e inviolable de las realidades sagradas y, secundariamente, la inocencia, pureza y virtud que deben caracterizar al hombre en cuanto partícipe

en el culto). “Sagrado” es por lo tanto lo santo, lo propio de Dios, lo cercano a lo divino, lo que es digno de admiración y absoluto respeto y, que por lo tanto, produce el sentido de reverencia y temor, de separación y distancia. La criatura no puede estar en contacto con el creador; lo mundano puede mezclarse con lo divino.

Las iglesias constituyen un territorio sagrado en el que se mueven ministros sagrados pronunciando palabras y practicando rituales sagrados (liturgia), las acciones son sagradas y los objetos sacros, de tal manera que el límite físico y simbólico entre la iglesia y el exterior traduce el límite entre lo sagrado y lo profano. El sacrilego, el que comete un sacrilegio es el que no respeta lo sagrado, el que “roba objetos sagrados, pero también el que roba (ignora, desprecia) el espacio, el tiempo, el ritual sagrado. La escuela -creada a imagen y semejanza de la iglesia, matrizada según su formato- surge también con los mismos caracteres. La sacralidad de la escuela es la impronta de su nacimiento: la constitución de su territorio, el valor de sus muros, el sentido de sus rituales, el sentido y la trascendencia de sus palabras, el carácter ministerial de los educadores (sacerdocio, pastor, vocación, seminarios), el juego de su gramática o su liturgia, las actitudes y los comportamientos de sus alumnos, la organización de su tiempo y de su calendario y hasta ese delicado equilibrio entre el adentro y el afuera, el interior y el exterior, la salvación de la cultura y el saber y la condena de la ignorancia y la barbarie.

Las Iglesias son proyecciones edilicias de un principio dogmático: “No hay salvación fuera de la Iglesia. Es decir: no hay ritual sagrado fuera de los límites del templo”. El templo simbólico (la iglesia) se asocia al templo material: la salvación se produce sólo dentro de la institución eclesial, pero la confirmación se da en el uso exclusivo del espacio sagrado. Las acciones salvíficas y transformadoras sólo son posible en

el espacio sagrado, que es el adquieren sentido los rituales y las personas; el encierro, la clausura, no es vivido como una condena sino como una salvación. No es extraño que en el esplendor de la escuela moderna, se reformule el mismo dogma: “No hay salvación fuera de la escuela” (fuera de la escuela como lugar y de la escuela como educación que se brinda en ella). Sin educación escolar no hay civilización, sólo barbarie. El juego de los silencios, de las palabras disciplinadas, de los cuerpos dóciles a los mandatos, de las órdenes impartidas, de los ritmos temporales repetidos, cíclicos, previsibles, de los espacios delineados con habilitaciones y prohibiciones, y hasta el dulce encanto del encierro frente al altar del conocimiento y el saber, que replica el retiro voluntario del creyente en el espacio sagrado ante su Dios.

La sacralidad naturaliza una relación asimétrica entre el sacerdote y los fieles, el que enseña y el que aprende, el que manda y el que obedece, el que predica y el que escucha, el que juzga y perdona frente al que se equivoca, tropieza, se arrepiente y reconoce su culpa, el salvador y el menesteroso, el sabio y el ignorante, el civilizado y el bárbaro, el altar o el púlpito y los bancos, la palabra sagrada o las lecciones y el lenguaje mundano y profano.

Esta sacralidad se vio reforzada en los orígenes de las escuelas, porque no sólo tuvieron una matriz eclesiástica sino que -casi universalmente- respondieron a la iniciativa y se mantuvieron bajo el control de las iglesias parroquiales y las órdenes religiosas que multiplicaron sus colegios de la misma manera en que reforzaban las presencias evangelizadoras en el complejo universo de la reforma y contra-reforma. De esta manera construían una especie de espacio homogéneo entre la iglesia y la escuela: los estudiantes eran feligreses y alumnos, los educadores eran ministros y docentes, en un lugar rezaban, alababan a Dios, celebraban los sacramentos,

reconocían sus pecados y buscaban el perdón, y en el otro: escuchaban al maestro, aprendían sus lecciones, cumplían sus deberes, respetaban el reglamento, pero los mensajes, el clima, las costumbres, los hábitos, las actitudes, el carácter de los vínculos eran análogos: el orden de lo sagrado lo atravesaba todo y reforzaba en el feligrés la posibilidad de creer y en el alumno la capacidad de aprender.

## **2. Secularización**

Lo sagrado funciona esencialmente asociado a las estructuras religiosas y eclesiales porque son las que administran el culto y las relaciones con lo trascendente. Pero nosotros, metodológicamente, proponemos ampliar el significado de la categoría de lo sagrado para lograr mantenerla como un predicado necesario aun cuando el control de las acciones y el fin de las mismas se desplacen hacia otros referentes y propósitos.<sup>4</sup> Una nueva semántica sustituye a la anterior pero dialoga con la misma morfología y la misma sintaxis. La matriz eclesiástica se manejó históricamente como moldeadora de la estructura y organización original, pero sobrevivió estratégicamente a la expansión y a la exitosa universalización en el contexto de la modernidad. La paulatina intervención de los Estados modernos operó como uno de los factores desencadenantes del proceso de apropiación y secularización de la escuela, reformulando su función y sus fines para adaptarlos a las funciones y demandas específicas del nuevo contexto. Pero en este proceso de confiscación y de subordinación a los fines y propósitos de los estados, se mantuvieron fielmente las estructuras consolidadas en torno a la matriz eclesiástica y al carácter sagrado de las mismas. De alguna manera se produce un fenómeno paradójal en el que se articulan lo sagrado con la secular: la escuela lucha por desprenderse de la protección y la tutela exclusiva de las iglesias pero mantiene el carácter

sagrado en su estructura organizativa y en su funcionamiento, al tiempo que seculariza el control, el manejo y los fines de la educación que en ella se imparte. A partir del siglo XVIII las escuelas constituyen un instrumento social demasiado valioso para permanecer bajo la tutela de las iglesias: el poder de los Estados Modernos descubre sus potencialidades y necesita someterla a su custodia para convertirla en la agencia de las nuevas ideas.

Secularización remite a *saeculum / saecularis* (comercio y trato de los hombres en cuanto toca y mira a la vida civil y política, en oposición a la vida religiosa; vida mundana) y traducen dos aspectos igualmente relevantes. Por una parte la secularización es (1) la apropiación de los bienes de la Iglesia por parte del Estado, y por otra (2) el proceso de separación y alejamiento de la sociedad de la religión y por tanto el proceso de afirmación de la autonomía en relación con las iglesias y los preceptos religiosos y morales propuestos por la misma. Ambas acepciones pueden aplicarse del proceso producido en la historia de la escuela moderna, ya que secularización implica convertir lo religioso en secular o mundano, para lograr que, vaciado el mundo de toda explicación basada en creencias, se pueda construir una nueva concepción según la cual la realidad se explica por sí mismo sin que sea necesario recurrir a la divinidad.

Y efectivamente las escuelas – paulatinamente y a partir del siglo XVIII - se convirtieron en objeto de intervención por parte de un Estado que descubrió el valor estratégico de la educación para sus súbditos, pero también descubrió en las escuelas la organización eficaz para hacer posible la educación universal: por eso la convirtió en un instrumento de construcción de la ciudadanía, del progreso y del bienestar. Es allí cuando se produce el proceso de secularización de las escuelas, que opera sobre los fines de la educación, los

principios que las subordinan al poder y la construcción de los sistemas educativos nacionales. Las escuelas dejan de ser necesariamente religiosas, pero mantienen su estructura, fiel a la matriz atravesada por la sacralidad eclesial.

Rechazando las protestas de las iglesias que reclamaban sus derechos y la exclusividad en el control de la educación, el Estado moderno e ilustrado justipreció sus aportes, valoró el producto, la vació de los referentes religiosos, efectuó una rápida operación sustitutiva y la convirtió en un instrumento secular de sus propósitos. Aunque los primeros esfuerzos aparecen en el Estado Prusiano, con la Revolución Francesa esa apropiación intentó hacerse exclusiva y excluyente (aun proponiendo que antiguas órdenes religiosas se transformaran en agentes de la nueva educación revolucionaria), y con el positivismo el desplazamiento de los fundamentos religiosos llegó a su máxima expresión y a su ineludible desaparición. Sin embargo ninguno de los movimientos (Prusia, la Revolución, las Nuevas Ideas, el Positivismo, Napoleón Bonaparte y los Estados nacionales que sumaron a su constitución democrática la organización de los sistemas educativos) discutieron la matriz organizacional de la escuela que mantenía el carácter sagrado en su funcionamiento, una sacralidad que le permitía seguir operando con una manifiesta y reconocida efectividad. Cada una de las piezas de la “máquina de educar”<sup>5</sup> funcionaba como los componentes de un gran ritual al que adherían los funcionarios, sacerdotes y feligreses de los nuevos templos seculares del saber.

Se creó un nuevo orden cuya sacralidad provenía no de la revelación sino de la razón y rompía definitivamente la unidad y la fusión entre el orden político-civil y el orden religioso. En el siglo XVIII declina la necesidad de disponer de un cuerpo de principios trascendentes que ordenen lo real, porque es el concepto mismo de razón el que eficazmente los

sustituye, creando un nuevo ámbito secularizado, a la medida del hombre y de la sociedad. No es extraño, entonces, que las escuelas se secularicen, debido a la puesta en marcha de nuevos relatos legitimadores, nuevos referentes (calendarios, próceres, fechas, curriculum, prescripciones, mandatos, criterios) que funcionaban como una estructura innovadora y que -sin embargo- se mantenía fiel al matriz. Se trata, en suma, de continuidad y ruptura, de un proceso de aceptación confiada de la herencia recibida para crear con ella un producto funcional e ideológicamente nuevo.

Esta secularización puede ser entendida como una desacralización de lo indebidamente sacralizado, como una tendencia que trata al mismo tiempo de purificar lo sagrado de aplicaciones indebidas, y de afirmar la justa autonomía secular de las realidades temporales: de hecho las escuelas no debían ser necesariamente religiosas, aunque las condiciones iniciales hubieran determinado allí su nacimiento, dejando rastros indelebles del origen eclesiástico y sagrado de sus fundadores. Principalmente los hombres de la ilustración re-descubrieron el vínculo necesario entre la transformación del orden social a la educación del pueblo. Planteo que se reforzó con el movimiento liberal y positivista, a partir de mediados del siglo XIX: el Estado asumió totalmente la gestión y el diseño de una educación porque estaba destinada a formar a los ciudadanos y a los trabajadores de las nuevas naciones. Y aunque este cambio de orientación no obligaba a mantener las estructuras, sobrevivió el carácter sagrado de la matriz, como uno de los principios explicativos y legitimadores del éxito arrollador y de la universalización del siglo XIX. La escuela era ya una aceiteada maquinaria que funcionaba a la perfección y que debía respetarse para asegurar los beneficios de la educación. Espacios, tiempos, rituales, ministros o sacerdotes, palabras, textos, recursos, orden, relaciones, habilitaciones y

distribuciones, premios y castigos, reglamentos, mecanismos de vigilancia y control mantenían vigente los principios sagrados que se habían matizado en los orígenes.

En este proceso, la educación de las escuelas tuvo cambios relevantes porque pasó a desempeñar funciones asignadas por el estado, los educadores fueron objeto de una preparación específica y dependieron laboralmente del poder público, las creaciones de escuelas y sus edificios obedecieron a las decisiones de los gobiernos, la universalidad se asoció a la gratuidad y a la obligatoriedad, la supervisión y la dirección, la acreditación y las certificaciones pasaron a depender del nuevo referente. Pero el resto de las actividades y funciones, el perfil de las escuelas reales, el mecanismo que ordenaba sus movimientos y sus relaciones permanecieron fieles al diseño original. El núcleo duro seguía siendo sagrado, aunque una gran variedad de elementos emergentes se habían secularizado. Esa fue la historia de la escuela moderna, plena de vigor, segura de sus posibilidades y de sus logros, asociada al Estado en su cruzada civilizadora, consciente de que era constructora de un progreso que se descubría y se sembraba solamente entre sus muros (salvación) y que se ponía en funcionamiento y maduraba fuera de ellos, en la vida real: el más allá de esta escuela secularizada eran el ejercicio de la ciudadanía, la conquista, la expansión y la defensa del territorio, la incorporación activa y laboriosa en el mercado del trabajo, el ingreso en los circuitos emprendedores, la construcción responsable y moralizada de la sociedad.

### **3. Desacralización**

El proceso de ruptura del proyecto de la modernidad –con sus diversos nombres y manifestaciones– influyó directamente en el proceso de desacralización de la escuela, provocando el quiebre de su sentido, el vaciamiento de sus contenidos y la

creciente desvalorización de sus actores y sus prácticas. Las numerosas críticas que han ido aflorando en las últimas décadas del siglo XX revelaban la situación de crisis y el desajuste funcional de una escuela configurada según la lógica moderna y con serios problemas para poder responder a las demandas del nuevo momento histórico.<sup>6</sup> La crisis desencadenó un aluvión de producciones bibliográficas, revisiones teóricas, experiencias innovadoras y sucesivas reformas educativas en la casi totalidad de los países. Proponemos otra perspectiva de análisis trabajando el fenómeno como una proyección del proceso de desacralización de la escuela moderna.

La confianza en su funcionamiento histórico había llevado casi a naturalizarla como institución universal y necesaria, pero la desarticulación creciente observada entre las demandas de la sociedad y las respuestas institucionales de la educación formal exige otro camino de indagación. La escuela mantiene aun vigentes los formatos originales en su estructura y funcionamiento, logrando un ensamble casi perfecto con las demandas de la sociedad y de la época. Los cambios acompañaron de forma permanente a la escuela, pero la solidez de su estructura le permitía –con mínimos ajustes funcionales– mantener su vigencia y responder a las demandas. Las transformaciones actuales parecen haber provocado un estallido en el seno mismo de la escuela, por eso se impone otra estrategia de análisis. Hay un fenómeno social que rodea e invade también a la escuela: la desacralización de la sociedad, la cultura y las instituciones.

Si la secularización había logrado mantener intacta la estructura sagrada de la matriz eclesial permitiéndole sobrevivir con éxito al proceso de universalización, la desacralización agrieta su estructura, su organización y su funcionamiento. El desajuste no responde solamente a un violento cambio de época (ruptura de la modernidad) sino también a un resquebrajamiento propio de la matriz.

Mas allá de los problemas que asoman en cada una de las críticas (contenidos irrelevantes, metodologías obsoletas, instrumento al servicio de las clases dominantes, agotamiento de las estrategias, códigos contrapuestos entre los actores, irrelevancia y desprotección social, agotamiento de recursos, incapacidad en la construcción de las nuevas subjetividades) hay una variable privilegiada que parece explicar el fenómeno: el proceso de desacralización que se ha instalado en la estructura misma de la escuela.

La de-sacralización consiste en la reducción o anulación del ámbito de lo sagrado, la renuncia a reconocer un ámbito de lo sacro, lo aislado, y la consecuente pérdida de valor, sustancia y contenido de los formatos sagrados. De la misma manera que la sacralización envolvía y favorecía la articulación de todos los que habitaban el espacio interior protegido y cerrado, la sacralización desarticula cada una de esas piezas. Si la secularización había sustituidos los principios, cambiado el eje del poder y desplazados los referentes religiosos, manteniendo las estructuras sagradas y sacralizando nuevos contenidos, la de-sacralización vacía rituales y contenidos: se conservan los protocolos, los mensajes, los reglamentos, las palabras, los ministros, los gestos, las órdenes, la tradición sin que – efectivamente – funcionen u operen como tal, o traduzcan la fuerza y las convicciones del pasado. Se pone en marcha una reproducción perpetua de una celebración en la que ya nadie cree demasiado, ni el ministro celebrante, ni los feligreses que participan, aunque todos ellos se mantengan formalmente fieles a la estructura original (Cox Harvey, 1968).

Los espacios, los tiempos, los lenguajes, los actores dejan de ser sagrados, y pasan al espacio de lo público, de lo disponible para cualquier uso, de lo profano: se rompe la línea divisoria y todo puede ser vulnerable y objeto de invasión. Todas los aceitados engranajes de la maquinaria son devueltos

a la normalidad, vulgarizados y convertidos en acciones sin valor trascendente: los espacios y los tiempos, las acciones y los actores pierden el carácter sagrado para volverse público y común a todos (Agamben, 2005, pp. 109 -110).

Este proceso de desacralización tiene un punto de inflexión: el recorrido histórico de la modernidad fue sostenido por una serie armónica y sucesiva de relatos legitimadores que – como en otros órdenes institucionales y sociales – habían permitido sustentar y reforzar el valor de las prácticas. Los relatos daban un sentido, entregaban un por qué, se instalaban para legitimar lo que podía representar arbitrariedad, esfuerzo, confianza, riesgo. Fueron los relatos y la vigencia de los lenguajes simbólicos los que reforzaron la sacralidad de la escuela: educadores y educando compartían la misma versión de la realidad, la interpretación de las acciones y de los rituales de la educación escolar. Como los feligreses en el templo y ante las exposiciones y admoniciones de los ministros, los alumnos frente a educadores se alimentaron de la misma construcción discursiva de lo real, de los principios, de los espacios, de la enseñanza, del conocimiento, del aprendizaje, del valor de la educación, de la construcción del futuro.

Con la postmodernidad y la desacralización, los relatos desaparecen o, simplemente, dejan de ser creíbles. Por meta-relato o gran relato, se entienden precisamente las narraciones que tienen función legitimante. Su decadencia no impide que existan millares de historias, pequeñas o no, que continúen tejiendo la trama de la vida institucional, pero con vigencia, proyección y duración efímeras. El pensamiento postmoderno, la cultura del simulacro y de la sospecha, reacciona frente a los más fuertes supuestos de la modernidad, y florece así un marcado escepticismo (epistemológico, gnoseológico y ontológico) que barre con numerosas instituciones, entre ellas, la escuela.

¿Cuáles son los síntomas de esta desarticulación de los relatos? Pérdida de credibilidad, irrupción de la duda metódica y de la crítica, fracaso en el cumplimiento de las promesas, quiebres de los códigos, predominio de las formas sobre los contenidos, ausencia de referencias y referentes, trivialización de los actos y ausencia de acontecimientos, fracturas entre los miembros firmantes del consenso que sostiene el relato (que se multiplica, se divide y estalla en diversas versiones). Cuando se renuncia a los relatos o los relatos se quiebran, cuando se produce en voluntario desarraigado de las tradiciones, caen los rituales y las convenciones y todo es sometido a sospecha y destrucción.

Las escuelas mantienen su funcionamiento, pero se presentan como una imagen del pasado con escaso impacto sobre el presente y el porvenir. Se burocratizan las funciones y se vacían los contenidos. Así como – en la modernidad - nadie se atrevía a matar a Dios, porque todavía seguía siendo socialmente necesario, nadie mata, hoy, a la escuela o reniega de ella porque aun no se ha encontrado una institución sustituta, y las voces que se alzan en su contra son rápidamente acalladas por la misma sociedad y los mismos referentes que descreen de ella. Se instala una cultura del simulacro (falsificación, falsa apariencia, construcción engañosa): se construye una realidad en la que no se cree, se repiten ciegamente prácticas que ya no tienen el efecto deseado, se cruzan intereses, prescripciones y discursos que rompen los acuerdos del pasado (Baudrillard, 1993).

Mientras en la estructura sacralizada las acciones operaban transformaciones, en las estructuras desacralizadas las acciones mantienen la cáscara del ritual pero en manos de ministros y fieles que ya no tienen fe. Con el proceso de desacralización y final de los relatos legitimadores, todo se somete a discusión: lo que desde siempre había sido obvio y necesario se convierte en

el blanco de todos los ataques: la legitimidad y la habilitación de los educadores, la veracidad y la vigencia de sus palabras, la significatividad de los contenidos, el sentido de los mensajes, el alcance y la legalidad de normas, el valor del trabajo, la trascendencia de las acciones y las órdenes, la obligatoriedad, las convenciones propias de la escuela, el clima, la seriedad, la confianza, el respeto, y hasta las formalidades propias de la sacralidad del lugar (vestimenta, presentación, orden exterior). Todo se discute aunque la celebración siga con rituales, ministros y feligreses que ya no creen en la ceremonia de la que obligadamente participan.

#### **4. Profanación**

Hay una clara diferencia entre “profano” y “profanar”. Lo profano es lo opuesto a lo sagrado, es lo que habiendo sido sagrado se ha desacralizado para ser devuelto al ámbito de lo público, de lo contaminado. Es lo que ya no debe ser preservado o resguardado porque forma parte del mundo habitual. En griego, lo profano se designa con el vocablo *ikoinos* (lo corriente, lo común, lo usual), y el latín *pro-fanum* indica el área que está fuera de lo sagrado, delante o alrededor del terreno consagrado al culto, lo que todavía o ya no sagrado. De hecho, tanto en el culto religioso como en el tránsito por la escuela, hay un simétrico ritual: fieles y alumnos pasan – cada día - de lo profano a lo sagrado, y regresan, al concluir clases o ceremonias, nuevamente a lo profano, al mundo de la vida. Entre el mundo de lo sagrado y el mundo de lo profano no hay un corte radical, porque lo sagrado procede del mundo profano, y se constituye a partir de aquellos contenidos que, desde lo profano, se nos muestran como irreducibles a la prosa de la vida.

Esta primera acepción (profano) tiene un sentido más favorable que “profanación”. Profanar – aunque proviene del

mismo origen - tiene otra carga semántica: significa destruir o alterar lo sagrado, adulterar, infligir algún daño, tomar por asalto un objeto o un lugar sagrado. Es una acción signada por la violencia y asociada con un eventual castigo hacia los autores descubiertos. Es una acción condenable, ilegítima. Implica una intervención deliberada: tratar una cosa sagrada sin el respeto que se le debe, o destinarla a usos profanos, despreciándola, restándole valor, agrediéndola, destruyéndola. Como acto socialmente condenado remite a sacrilegio, desacato, perjurio, irreverencia. Si el que la comete no es consciente de la santidad de los objetos que desprecia o de los que abusa, no comete mas que una simple profanación; si reconoce la santidad de los objeto que profana: sacrilegio.

Cuando aludimos al quiebre de la sacralidad en la estructura escolar, aludimos a un tipo de cambio estructural en el uso y funcionamiento de la escuela que se asimila al cruce hacia lo profano. Y si lo profano invade lo sagrado, lo desnaturaliza: los rituales no sólo no produce efectos, sino que las celebraciones se transforman en algo fastidioso, vacío, innecesario, y pasible de todas las críticas. Mientras las ceremonias están animadas por la fe y las convicciones todo es visto como atrayente, necesario y pertinente, pero apenas se vacían de contenido y significado, comienzan a resultar gravosas: los textos elegidos, los comentarios del celebrante, el sentido de los rituales, el tiempo, la distribución en el espacio, la relación entre los creyentes, los mínimos rituales.<sup>6</sup> Sin embargo aun sobrevive un clima de tolerancia, reconocimiento y respeto.

Recurriendo a los estudios de Agamben (2005), podemos señalar: la profanación implica, una neutralización de aquello que profana. Una vez profanado, lo que era indisponible, separado, sagrado pierde su aura y es restituido al uso, a cualquier uso. La escuela secularizada, desacralizada, profanada es una escuela recupera un uso común, ajeno a cualquier sacralidad,

y ésta es una experiencia a la que nunca estuvo acostumbrada, ya que hemos expuesto el carácter sagrado de su constitución y su expansión. Se desactivan los dispositivos del poder y se restituye al uso común los espacios de poder que había confiscado. El poder del estado se desprende de la posesión del instrumento de educación, la escuela, y la entrega a la sociedad para que con su uso haga lo que quiera.

La escuela de nuestros días es un lugar que no sólo ha renunciado a la sacralidad de sus acciones, habilitando un territorio homogéneo y una libre circulación entre lo sagrado y lo profano; no sólo es una libre prolongación del mundo de la vida que la invade para no producir hiatos entre sus mensajes y la existencia que cada sujeto debe construir; no sólo ha tirado abajo los muros, las barreras, para romper todo tipo de divisiones e integrarse en un escenario o universo único: la escuela de nuestros días es una escuela profanada. La desacralización ha sido ciertamente una condición necesaria para que se operara esta transformación, aunque no deba considerársela en sí misma una condición suficiente. La pérdida del valor y la relevancia de la educación escolarizada habilita actitudes de menosprecio y rechazo, puerta de ingreso para la profanación.

Aun renunciando a la omnipotencia de los siglos de gloria, pudo conservar su dignidad asociándola a una mínima cuota de salvación. Pero la profanación a la que aludimos ha convertido a la escuela en un territorio vulnerable, frágil, desarticulado, profanado. No sólo se le priva de la posibilidad de hacer lo que se le demanda, sino que se la convierte en objeto de múltiples agresiones y destrucciones. De alguna manera había sido ya profanada cuando se transformó progresivamente en sede de numerosas acciones que no respondían a sus fines específicos; pero luego, esa misma escuela se convirtió en objeto de violencia y de desacreditación, revelando el ínfimo

valor que representa para algunos de sus usuarios potenciales o reales (Corea-Lewkowicz, 2005, p. 32).

Demandas legales, irrupción de otros poderes, objeto de disputas y extorsiones políticas, violencia entre los actores, discriminación y exclusión, ingreso de armas, amenazas y acciones violentas, atentados, muertes masivas, diversos tipos de robos, violaciones, variadas muestras de prácticas sexuales, destrucción sistemática del mobiliario y del edificio, irrupción de situaciones propias de la vida privada, escrituras y grafitis, casos de paidofilia, agresiones a los educadores, intimidación a los compañeros y alumnos. Específicamente, en caso de los robos se observa un caso paradigmático: no sólo se roban elementos, por el valor material efectivo de los mismos, sino también objetos sin valor fuera de la escuela, como un ejercicio de una sustracción gratuita e innecesaria. Pero a su vez, frecuentemente el robo de diversas pertenencias se asocia con la destrucción irracional del resto (romper, quemar, ensuciar, escribir) dejando claro testimonio del desprecio que provoca el lugar (profanación): para su autores, la escuela no es un lugar socialmente privilegiado, que brinde algo valioso para el presente o para el futuro, y si no lo es para ellos, no debería serlo para nadie. Algunos de los responsables son conscientes de las acciones y saben que profanan un lugar sagrado (su profanación se transforma en sacrilegio); otros -crecidos en el desamparo y con variadas formas de exclusión- ni siquiera tienen consciencia de sus acciones.

## **Conclusión**

¿Todas las escuelas han sufrido el proceso de desacralización y de profanación? ¿Lo han padecido o lo padecen con la misma intensidad? ¿Se han dado necesariamente juntos y asociados? No podemos dejar de reconocer que no todas las

escuelas han sido o son objeto de profanación (por lo menos clara y manifiesta), y que hay numerosos casos de escuelas que mantienen un estilo, un funcionamiento y un respaldo propios de la modernidad y numerosas experiencias que mantienen el atrevimiento y la imaginación para recrear el paraíso perdido (Aguerrondo, 2002). No estamos hablando de las excepciones, sino de esa “educación para todos” que ha sido una demanda central en los últimos treinta años y que ha acompañado los procesos de transformación de las leyes y de los sistemas educativos. La variedad en los síntomas de la crisis remite a las verdaderas causas, que son las que demandan procesos de intervención más radicales e innovadores. El modelo original aportó – durante más de cuatro siglos - todas sus riquezas: las sucesivas transformaciones pudieron quitarte su potencial educativo, su proyección social y su relevancia subjetiva, exigiéndonos, para el presente y para el futuro, un nuevo esfuerzo de imaginación creativa y de energía transformadora.

Lejos de cualquier mirada desesperanzada, nos mueve un realismo crítico (rayano en el pesimismo) porque necesariamente se asocia al optimismo de la voluntad: las prácticas escolares de la actualidad han perdido el esplendor de los orígenes y, sobre todo, han declinado su relevancia social y sus posibilidades de constituir sociedades y subjetividades (Corea – Lewkowicz, 2005). Por eso, quedan flotando algunos interrogantes y desafíos históricos: después de 450 años de historia y con un pasado cargado de gloria, ¿seguirá siendo la escuela el lugar para la educación? Si ha de seguir siéndolo, ¿cómo recuperará su valor y su trascendencia? Y si ha llegado a su fin, ¿cuál es la nueva organización, la nueva agencia, el nuevo producto social, la nueva matriz que ponga en marcha la educación que necesitamos?

## Referencias

- Agamben, G. (2005). *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Aguerrondo, R.T. (2002). *La escuela del futuro. Qué hacen las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers editores.
- Antelo, E. y Abramowski, A. (2000). *El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina*. Rosario: Homo Sapiens.
- Baudrillard, J. (1993). *Cultura y simulacro*. Barcelona, España: Cairos.
- Berger, P. (1980). *Para una teoría sociológica de la religión*. Barcelona, España: Cairos.
- Camacho Becerra, H., Comparán Rizo, J.J. y Castillo Robles, F. (1991). *Manual de etimologías grecolatinas*. México: Limusa.
- Cirigliano, G., Forcado, H. y Illich, I. (1974). *Juicio a la escuela*. Buenos Aires. Humanitas.
- Colom, A. y Melich, J.C. (1994). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Comenio, A. (1976). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2005). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Cox, H. (1968). *La ciudad secular*. Barcelona, España: Península.
- Duch, L. (1997). *Antropología de la religión*. Madrid: Herder.
- Durkheim, E. (1984). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Akal.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. y Birgin, A. (comp.). (2001). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: FLACSO.

- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Eliade, M. (1993). *Lo sagrado y lo profano*. Barcelona, España: Labor-Punto Omega.
- Filmus, D. (Comp.) (1994). *Para qué sirve la escuela*. Buenos Aires: Tesis.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI.
- Fromm, E. (1986). *¿Tener o Ser?* Buenos Aires: FCE.
- Gauss, M. (1972). *Lo sagrado y lo profano*. Barcelona, España: Seix Barral.
- Giroux, H.A. (1997). Jóvenes, diferencia y educación postmoderna. En M. Castells (Edit.), *Nuevas perspectivas crítica en educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Hamilton, D. (1996). *La transformación de la educación en el tiempo. Estudio de la educación y la enseñanza formal*. México: Trillas.
- Hardgreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Mardones, J.M. (1997). *Desafío para recrear la escuela*. Madrid: PPC.
- Mumford, L. (1982). *Técnica y civilización*. Madrid: Alianza.
- Noro, J. (2005). *La matriz eclesial en la formación de la escuela moderna. Configuración, crisis y perspectivas*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Santa Fe, Argentina.
- Pérez Gómez, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: Esto es educación, y la escuela respondió: Yo me ocupo. En P. Pineau; I. Dussel y M. Caruso (Edits.), *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós

- Querrien, A. (1979). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta.
- Reimer, E. (1971). *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. México: Barral-Corregidor.
- Sarlo, B. (1998). *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardista*. Buenos Aires: Ariel.
- Tenti Fanfani, E. (1995). *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad*. Buenos Aires: UNICEF/Losada.
- Toffler, A. (1985). *La tercera Ola*. Madrid: Orbis-Hyspamérica.
- Torres Lemos, A. (1990). *Etimologías grecolatinas*. México: Porrúa.
- Trilla Bertet, J. (2002). *La aborrecida escuela. Junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas*. Barcelona, España: Laertes.
- Trilla, J. (1999). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona, España: Laertes.
- Varela, J. y Alvarez Uria, F. (1991). *La arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Weber, M. (1997). *Sociología de la religión*. Madrid: Ismo.

---

## NOTAS

- 1 Noro, J. (2005). La matriz eclesíastica en la formación de la escuela moderna. Configuración, crisis y perspectivas. Tesis doctoral. Mimeo.
- 2 El concepto de MATRIZ y en el de MATRIZ ECLESIASTICA está ampliamente desarrollado en la INTRODUCCION de la TESIS ( 53 – 97), fundamentando la elección y descartando otras matrices que pudieron operar en la configuración de la escuela moderna (por ejemplo: la militar)
- 3 Hacemos un uso de la palabra SAGRADO análogo al que FROMM (1986: 131) hace del concepto de RELIGION que lo despega de la relación necesaria con Dios y lo trascendente
- 4 La expresión *máquina de educar, es una analogía generosamente utilizada por diversos autores (FOUCAULT: 1989, Querrien: 1979,*

Varela-Alvarez Uria: 1991, Sarlo: 1998, Pineau, Dussel, Caruso: 2001, Mumford: 1982, 1986), y hace referencia estandarización metódica de la tarea educativa y de los procedimientos para alcanzar mejores resultados con un esfuerzo mas automatizado. La escuela es la máquina moderna de educar porque representa la sustitución de la práctica artesanal de la educación, es decir de la mera creatividad e inspiración, el cuidado y la perfección de los pedagogos. Un mismo formato o matriz se aplicaba a todos por igual y en cualquier institución que siendo escuela debía regirse con el mismo molde. La normalización (escuelas normales) se convierte en la segura y triunfante multiplicación de la máquina cuyo modelo de acción, organización y de educación era el único probado que se multiplicaba progresivamente. Está “máquina de educar” guarda relación con los “Talleres de hombres” de COMENIO( 1976: 37) y la interpretación de la segunda ola que realiza TOFFLER (1985: I, 59)

- 5 Excede las posibilidades de esta exposición, pero la desarticulación entre la escuela y los nuevos tiempos ha sido ampliamente desarrollada, entre otros por: Giroux H., 1997; Pérez Gómez A.I., 1999; Colom A. Y Melich, J.C.; 1994; Hargreaves A., 1996; Mardones J.M., 1997, Tenti Fanfani E., 1995; Duschatzky S. – Birgin A., 2001; Antelo E. – Abramowski A., 2000; Cirigliano – Forcade – Illich, 1974; Duschatzky S., 1999; Filmus D.,1994; Reimer E., 1971; Trilla J., 1999; Trilla Bertet J., 2002
- 6 En el elenco de acciones y detalles invadidos por la desacralización, podemos citar: la autoridad, la obediencia, el silencio, el trato, los saludos, las conmemoraciones y celebraciones, el valor de los símbolos.