



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**Carrera de Doctorado en Psicología (Res. C.D. 058/97-Res.C.S.405/97)**

---

**TESIS DOCTORAL**

---

**“Educación y Subjetividad: arqueología de los procesos de disciplinamiento y control en la escuela”.**

---

**AUTORA**

**María Flaviana Ponce**

**DIRECTOR:**

**Dr. Carlos Bonantini**

**2010**

## **Resumen**

Dentro del marco de las sociedades disciplinarias, la Institución Educación siempre ha formado y moldeado subjetivamente, marcando identidades.

La escuela constituiría así, un campo privilegiado y fundamental en la producción y reproducción de la cultura, en el procesamiento de valores y trayectorias discursivas de identidad.

Se buscará vislumbrar en el nivel micro y singular, las transformaciones que se dan en los procesos de subjetivación en relación a la macro dimensión de los cambios y modificaciones que se han venido desarrollando en el Sistema, a través de las nuevas Políticas Educativas.

## **Palabras claves:**

Educación - Subjetividad – Disciplinamiento

## **Abstract**

In the course of disciplinary societies, always Educational Institutions has formed our subjectivity, and has marked identities.

So, the school is a privileged space for culture production and reproduction, a fruitful way to interject values and identity.

This work will look for the actual System and the Political Educative changes that fall into micro and singular subjectivity transformations.

## **Key Words**

Education – Subjectivity – Disciplina

## Índice

---

Resumen .....	1
Palabras Claves.....	1
Abstract.....	1
Key words.....	1
Agradecimientos.....	6
A modo de presentación.....	7
Problema.....	11
Objetivos.....	12
Objetivos Generales	
Objetivos Específicos	
Metodología.....	12
Actividades realizadas.....	15
<b>I- Introducción.....</b>	<b>18</b>
<b>II- Desarrollo y discusión.....</b>	<b>25</b>
<b>Capítulo 1: La Educación como Institución. Análisis Macrosocial.....</b>	<b>26</b>
1.1. Psicología y Educación: enlaces y desencuentros.....	28
1.2. Incumbencia de la Psicología en el campo de la Educación.....	30
1.3. Las instituciones y lo institucional.....	33
1.4. La Institución Educación: el objeto de análisis y su enfoque.....	36
1.5. La dimensión institucional en la escuela.....	38
1.6. Identidades e identificaciones disciplinantes.....	40

29	1.7. Educación y sociedad: engranajes para la conservación del orden social.....	45
	1.8. El discurso hegemónico de la política educativa presente.....	48
	1.9. Contextualización del panorama actual.....	54
	1.10. La Escuela como dispositivo de regulación social.....	57
	1.11. El tiempo, el espacio y el Discurso Pedagógico: efectos de sentidos y significaciones naturalizadas.....	63
	<b>Capítulo 2: La Organización Escuela. Análisis Microsocial.....</b>	<b>80</b>
	2.1. Las organizaciones y su funcionamiento: el Sistema Educativo.....	81
	2.2. La Educación argentina en el tiempo.....	85
	2.3. La Escuela hoy.....	97
	2.4. La escuela pública como sistema de organización: refundaciones desarmónicas.....	102
	2.5. La formación de los maestros. Enunciados recurrentes.....	108
	2.6. Estructura de roles, relaciones y comunicación escolar.....	117
	2.7. Renovados procedimientos.....	119
	2.8. El analizador como dispositivo intermediario entre lo macro y lo microsocio.....	125
	2.8.1. La cuestión de la “calidad” y su relación con el aprender.....	129
	2.8.2. La cuestión de la “violencia” y su relación con el aprender.....	133
	2.9. El malestar como rasgo distintivo.....	139
	2.10. Centralidad del espacio comedor.....	143
	2.11. Otros dispositivos posibilitadores de lecturas en la cotidianeidad escolar.....	146
	2.12. Planes sociales: vigilar y controlar en escenarios post industriales.....	152

<b>Capítulo 3: Subjetividad y Educación</b> .....	156
3.1. El sujeto de la Educación a través de los tiempos.....	159
3.2. Decires y controversias.....	163
3.3. Procesos de sujeción y de socialización.....	166
3.4. La dimensión institucional de la Educación y sus efectos en la subjetividad.....	171
3.5. Una nueva área curricular: la formación ética y ciudadana.....	174
3.6. La ética en su historicidad.....	179
3.7. Educación y moral.....	184
3.8. La pretensión de una Educación virtuosa.....	194
3.9. Valores y virtudes en tiempos de violencia neocapitalista.....	201
3.10. Supuestos básicos sobre la ‘pérdida de autoridad’ en la escuela.....	204
<b>Capítulo 4: La Educación desde una mirada Arqueológica y Genealógica</b> .....	211
4.1. El Discurso Pedagógico.....	214
4.2. Una pretendida lectura arqueológica.....	217
4.3. Poder disciplinario del Discurso Pedagógico.....	219
4.4. Dispositivos de disciplinamiento y control.....	225
4.5. Adecuación de los discursos.....	231
4.6. Estrategias de Poder- Saber en Educación.....	234
4.7. Luchas que retornan.....	237
4.8. Aparición de nuevos enunciados, conceptos y categorías.....	243
4.9. Poderes, saberes y estrategias.....	246
4.10. Diagramas que se complejizan.....	249
4. 11. Poder como posibilidad instituyente.....	252

<b>III-</b>	<b>Conclusiones:</b> A modo de cierre.....	258
<b>IV-</b>	<b>Bibliografía</b> .....	266

## **Agradecimientos**

Este trabajo tiene muchos cómplices. Algunos no se enteraron, porque sus aportes provienen de charlas informales que aún así ayudaron a esclarecer algunos puntos de mi Tesis. Otros colaboraron sabiendo lo que hacían y lo hicieron (participaron) con generoso entusiasmo.

También este trabajo, fruto de mi experiencia como docente en escuelas primarias y de mi desempeño en cátedras universitarias, no habría sido posible sin el apoyo incondicional de mi familia toda, la paciencia de mis hijos y el aliento permanente de mi amor, Salvador.

Agradezco también a mi director y amigo, el Dr. Carlos Bonantini, por su grandeza humana y generosidad intelectual, por la confianza que siempre deposita en mi carrera profesional y las oportunidades brindadas.

A la Carrera de Posgrado de Especialización en Psicología En Educación, a Elsa Emmanuele, a todos sus integrantes y compañeros que transitaron conmigo, porque me permitieron pensar de otras maneras este complejo campo de la Educación.

## **A modo de presentación**

La tarea de reducir a unas breves líneas lo que he intentado trabajar a través de la escritura de múltiples páginas, me obliga a realizar una síntesis concisa y esquemática, corriendo el riesgo de que se pueda convertir en superficial u oscura.

El propósito es anticipar algunas ideas centrales que he desarrollado en la Tesis Doctoral, la que tiene lazos de continuidad con el trabajo realizado en mi Tesis de Especialización en Psicología en Educación sobre el tema: Dispositivos de Disciplinamiento y Control en la Escuela Hoy. Esto me permitió aproximar y profundizar temas que en su momento habían quedado en meras alusiones, también intenté ampliar otros que había desarrollado.

Se ha hablado tanto sobre Educación y Subjetividad, que parecería difícil agregar algo más que no sonara a gastado, repetitivo o retórico. Esto hizo que retrasara mi acariciado proyecto. No obstante, el hecho de encauzar el tema hacia una metodología arqueológica que indagara, en relación a los dispositivos de disciplinamiento y control en la escuela, me pareció un tema apasionante al fin, por tratarse de una relación poco conocida y que en tal virtud, podría convertirse en un interesante desafío, un verdadero reto, entendiendo a éste como aquel que incursiona por interregnos desconocidos, o se interroga, como es el caso, respecto de relaciones y nexos sobre los cuales, poco, o casi nada, se ha investigado.

La Tesis busca transitar el campo de la Educación, más que tomarla como punto de arranque o llegada final, vislumbrando en el nivel micro y singular, las transformaciones que se dan en los procesos de subjetivación, a la luz de la macro-dimensión de los cambios que se han venido desarrollando en el Sistema a través de las nuevas Políticas Educativas.

Asistimos, en este campo, a una realidad compleja dentro de una problemática social y política desafiante.

Me interesa la Educación como Institución social que dialécticamente permite y prohíbe, libera y condiciona, a la vez que produce normas y espacios de subjetivación. La escuela, como organización, sería el dispositivo mediador de esta función.

La Educación constituye un elemento clave para la sujeción de los actores sociales. En su dimensión institucional, implicada con lo político-social, hasta su materialización empírica en la escuela, representa un dispositivo privilegiado que serviría para garantizar el regulamiento social.

Cabe entonces, indagar no sólo la calidad y profundidad de los cambios, consecuentes de reformulaciones de políticas educativas, sino también de la diversidad de obstáculos y resistencias que se le oponen, acontecimientos y vicisitudes que atañen a una singularidad epocal, cuyo análisis exige el arduo trabajo desde una arqueología y genealogía que indague acerca de lo que sucede, tanto sea en la cotidianeidad de los grupos como de las organizaciones e instituciones, dentro de los variados sectores y dispositivos del vasto territorio de la Educación.

Ahora bien, cuando me predispuse a llevar adelante el proyecto, el primer problema que debí enfrentar fue por dónde empezar. Para dicho propósito, mi largo recorrido por este campo, desde las distintas tareas y funciones que me acercaron a las más diversas fuentes, me permitieron echar mano a muchos recursos.

Lo primero que se me ocurrió hacer, es recurrir a mis más cercanos colegas, compañeros y amigos, para darles a conocer el proyecto y poder recoger así ideas que pudieran servir de orientación a sus propósitos. En este ir y venir, encontré distintas opiniones y puntos de vista a través de las voces de muchos protagonistas que me brindaron sus “saberes”, que me permitieron comprender las disimilitudes entre percepciones singulares y su anudamiento con dimensiones institucionales muchas veces soslayadas.

Quien lea este escrito con espíritu abierto compartirá saberes y decires desde diferentes voces y tal vez, pueda reflexionar que la Educación va más allá de su comprensión como proceso

enseñanza-aprendizaje, o que la presunta actividad de enseñar, debe trascender la posibilidad de ser entendida como saber especializado que se obstina en creer que goza de autonomía para producir cambios que impactan en la sociedad.

Sin embargo, una investigación más atenta y pormenorizada sobre este asunto, nos tendría que llevar a concluir, que esta es otra de las falacias que se ha logrado socializar en el inconsciente político e intelectual hasta nuestros días.

Esta idea, por cierto, entreverada y compleja, soslayada por la gran mayoría de quienes se interesan por el tema de la Educación, será motivo también, de una atención muy especial en mi nuevo trabajo, especialmente el dominio de las postulaciones de Michel Foucault que me permitirán comprender e interpelar a la luz de la historia política, las objetivaciones tradicionales que han convocado y convocan a las prácticas psicológicas en Educación, así como a articular coherentemente el Análisis Institucional con algunos conceptos del Psicoanálisis.

Ahora bien, existe una idea generalizada acerca de que los puntos de vista de Foucault y Freud son contradictorios e irreconciliables.

En lo que a mi respecta, debo confesar, que habiendo tenido la oportunidad de estudiar y conocer el pensamiento de ambos, nunca pude estar de acuerdo con esto. Desde el primer momento, tomé una posición en contrario. Ambos autores se constituyen en un manantial inagotable en el que siempre encontraremos disponible un material susceptible de servir al enriquecimiento de la comprensión de lo que acontece.

Bajo la convicción de que una revisión más a fondo y exhaustiva de las obras de ambos me permitiría acercamientos a varios aspectos epistemológicos, históricos y culturales, aún pese a todas las diferencias que podamos identificar entre un pensamiento y otro, di curso a este trabajo en búsqueda de aquellos posibles nexos de relación que pudieran existir entre un pensamiento y otro, fundamentalmente, en lo que ambos pueden aportar a mi temática.

Desde un principio, estuve consciente que la tarea propuesta me iba a resultar ardua, sobre todo porque tenía que ir a contrapelo con la idea generalizada sobre el tema. Y si bien, entre un pensamiento y otro existen elementos contradictorios, supuse que en este campo había una deuda intelectual que había que abordar, y que no se había investigado correspondientemente, o al menos, en mi opinión, con la profundidad que el tema ameritaba. Allí, en donde los demás parecían ver sólo diferencias, mi investigación se iba adentrar por el camino opuesto.

No tengo ni la arrogancia ni la soberbia para atribuirme tener razón en todo lo que pasará a exponer, ello no invalida la importancia de aportar nuevas pistas que, al menos, influyan en las nuevas investigaciones para darle más vuelta a este y otros asuntos que iré discutiendo.

La indicación de las dificultades no pretende eludir la responsabilidad que implica siempre el hecho de decidirse a hacer algo, prescindiendo de que sea utópico o plenamente posible.

Será quien lea esta Tesis quien podrá juzgar si su objetivo ha sido logrado, o no. Sólo me queda expresar el deseo de que cualquier comentario, no se limite a la nota meramente elogiosa o a una crítica lapidaria. Podrían despertar mi vanidad o indignación; alegría o pesadumbre. Quisiera poder enriquecer mi saber, más que tener reacciones, que no me beneficiarían en el mejoramiento de mi carrera académica y profesional.

## **Problema**

La realidad es objetivable mediante esa materialidad discursiva que permite al humano construir las objetivaciones y categorías que ofician de herramientas de lectura, apropiación, simbolización y transformación microsocial. Comprender una problemática exige sucesivos descentramientos que permitan entender de qué modo singular todo tiene que ver con todo. Lejos del anhelo de respuestas rápidas, ortopédicas, utilitariamente pragmáticas, sostener interrogantes no forma parte del conjunto de los límites, sino que abre el campo de las posibilidades.

El modelo neoliberal presupone profundas redefiniciones económicas y políticas a nivel nacional e internacional.

Estas transformaciones requerirían de la construcción de un orden cultural orientado a propiciar nuevas formas de consenso que legitimen la implementación de nuevas medidas. Es en este marco, que se establece, justamente, una redefinición de las políticas educativas de nuestro país.

Frente a las propuestas que se presentan a sí mismas como modernizantes, me inquieta esta cuestión: ¿cuáles serían los nuevos intentos de control y encorsetamiento de conductas que se enmascaran a través de estas sucesivas reformas? Teniendo en cuenta que ningún proceso de construcción hegemónico político puede prescindir de una transformación de los discursos a través de los cuales la “realidad” adquiere sentido, me interesa aprehender el discurso en su materialidad de acontecimiento enunciativo para intentar deconstruir los sistemas de sujeciones que lo atrapan bajo instancias de control y sumisión, de tal modo, que pueda indagar si lo que realmente se propone es realmente una “transformación” o repeticiones y permanencias de lo que ya se venía haciendo. Es decir, analizar a la luz de la historia, aquellos mecanismos aparentemente neutros, técnicos, naturales, novedosos, que legitiman acciones y saberes considerados como necesarios y verdaderos para estos tiempos que corren y tomarlos como

productos contingentes en los que se juegan continuidades y rupturas de imaginarios colectivos, en los que se vierten componentes ideológicos y lecturas de la realidad social que convienen al proyecto político.

## **Objetivos**

### ***Objetivo General***

Establecer y analizar en la realidad educativa, las modificaciones y nuevas modalidades de disciplinamiento y control sobre los sujetos, devenidas en los procesos escolares actuales.

### ***Objetivos Específicos***

Relevar las modificaciones de las políticas educativas que se están produciendo en el contexto histórico-social actual.

Describir las prácticas escolares actuales detectando los mecanismos de disciplinamiento social en la escuela y sus efectos subjetivos.

Indagar la dimensión institucional que se materializa en acontecimientos y decires de la cotidianeidad escolar, determinando relaciones de poder, disciplinamiento y procesos de construcción de subjetividad.

## **Metodología**

Toda producción de conocimiento está situada. La Tesis no escapa a esta situación. En ella se conjugan también múltiples variables que se hacen necesarias explicitar y que atañen a un horizonte ontológico, a cuestiones metodológicas, epistemológicas, y obviamente, a un tiempo,

un espacio, y a una coyuntura política que le imprimen un sello singular. Estos factores obligan a un esfuerzo crítico para el análisis y profundización de posiciones.

En Educación asistimos a un panorama actual en el que confluyen perspectivas que pretenden armonizarse en la nueva legislación. Un Discurso Pedagógico que remite a una diversidad de hechos, acontecimientos, instituciones, prácticas, políticas.

La metodología que pretendo llevar adelante se apoya en un proceso de construcción en el que la teoría juega un papel fundamental para la búsqueda y explicación de hechos que para ser comprendidos, exigen mucho más que una descripción o fragmentación en variables. Si me quedara solamente en un nivel descriptivo, la Tesis se mantendría por fuera de las fuerzas comprometidas en los problemas sociales. Esta perspectiva metodológica presupone tener que superar un conjunto de dicotomías que caracterizaron de forma histórica las modalidades de entender las ciencias humanas: individual/social, biológico/psicológico, cuerpo/mente, interno/externo, afectivo/cognitivo, psíquico/conductual, etc.

Teniendo en cuenta que las Ciencias Sociales sostienen el derecho y la legitimidad de metodologías propias, intenté llevar adelante una estrategia a través de la cual, el objeto de estudio fue abordado desde una perspectiva cualitativa. Determiné dos niveles de análisis: uno, en el que el Discurso Pedagógico se inscribe y entrelaza, con cuestiones macropolíticas y otro, que vinculado con el anterior nivel, nos muestra cómo esas cuestiones se materializan en decires, rituales, episodios, documentaciones y líneas pedagógicas vigentes, etc. Estos componentes se recepcionarían, resignificarían y transformarían en mandatos y deberes que llegan a los maestros y se formalizan en la escuela a través de cambios curriculares (nuevas áreas: Tecnología y Formación Ética y Ciudadana), transformaciones en el enseñar y aprender: actitudes tomadas como contenidos, formación en competencias, y renovadas estructuraciones en la organización, el espacio y el tiempo.

La índole del problema planteado requirió entonces, una estrategia metodológica que implicó una articulación entre la macro y micro dimensión lo que permitió un proceso dialéctico y espiralado para la producción de conocimiento. El Método Clínico Institucional<sup>1</sup> me permitió revelar tanto la trama de enlaces, como las distancias que vinculan la escuela con el entorno y el tejido social. Constituye una teorización técnico-metodológica específica de una determinada línea de trabajo pertinente a la postura de considerar a la Psicología En Educación; un método cualitativo, que aproximándose a los métodos validados en las Ciencias Sociales, reconoce y supera las limitaciones de los estudios etnográficos y de la investigación participativa.

El análisis y la comprensión de este entramado lo realicé desde distintas fuentes documentales relacionadas con las nuevas Leyes de Educación, reglamentaciones y normativas vigentes, Diseños Curriculares, bibliografía en uso, actas, circulares, resoluciones, etc. Por otra parte, también tomé saberes y decires relevados a través de entrevistas: individuales y/o grupales, exploratorias, en profundidad. Diversos episodios registrados a través de observaciones no estructuradas de dinámicas y aconteceres grupales de horas de clases, reuniones, recreos, etc., me permitieron también el reconocimiento de la percepción subjetiva y saberes, que los diferentes protagonistas involucrados, funcionarios de la educación, docentes, padres y/o alumnos tienen de la problemática en estudio, así como los procesos de producción y juegos de poder que aparecen en todas estas materialidades discursivas<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Esta posición instituida desde 1991, aunque jurídicamente existente en Argentina hacia fines de 1995, es construida y definida por Elsa Emmanuele como “conjunto de operaciones que suponen una mirada o lectura de los acontecimientos microsociales y cotidianos, opacados por lo obvio, recuperando así la singularidad subjetiva, pero dentro de la dialéctica de una complejidad de sobredeterminaciones.” *Clínica Institucional: Praxis de la Psicología En Educación*, Elsa Emmanuele, [www.psieneduc.tsx.org](http://www.psieneduc.tsx.org). *Psicología En Educación*, Artículos.

<sup>2</sup> El concepto de materialidad discursiva nos remite a la noción de materia, la cual en sentido aristotélico (según señala Althusser, 1984:58, Marx sentía gran estima por Aristóteles), puede pertenecer a la realidad sensible o a una realidad inteligible, en diversas clases de sustancias. Se habla de materia prima o pura (*primordialis materia*), a la cual se le puede dar forma. Según Althusser la ideología tiene una existencia material: las ideas o representaciones no tienen existencia ideal, espiritual, sino material, porque la materia existe bajo diferentes modalidades. Las ideas existen en los actos, y los actos se hallan insertos en prácticas. Tales prácticas están reguladas por rituales en el seno de la existencia material de un aparato ideológico. “Esas ideas son actos materiales insertos en prácticas.”

Procuré objetivar un Discurso Pedagógico en “lo que se dice”, pero en un decir no confinado a los actos lingüísticos en sentido estricto, sino como orden en virtud del cual se circunscribe el campo de la experiencia y el del saber posible. Como discurso que se halla correlacionado con una episteme, que es como el paradigma dentro del cual se organiza el mundo. Ello implicó poner en cuestión la ecuación Conocer/Poder que se constituye en el eje central del Discurso Pedagógico.

Apunté a desnaturalizar los acontecimientos microsociales y cotidianos que se viven en Escuelas Primarias Públicas de Rosario, analizándolos en su propio devenir y anudamiento histórico, político, social. Nombrar aquello que quiebra sentidos, donde las lógicas se obturan o resquebrajan produciendo dislocaciones que la Pedagogía, en sus versiones positivista o neoliberal, ha tratado de neutralizar en pos de afirmaciones, eficiencias y efectividades.

Esto implicó desafiar las políticas que intentan “despolitizar” conflictos reduciéndolos a una esfera técnica, de relaciones y a una reflexión burocrática y cínica.

Las escuelas que seleccioné para este trabajo, las elegí especialmente por la realidad social en que están inmersas (públicas, primarias diurnas, pertenecientes a diferentes circuitos escolares). Presentan en su mayoría características similares: suburbanas, con una población de alumnos con sobre-edad, trabajadores, muchos con serios problemas de integración a la escuela y en riesgo social.

### **Actividades realizadas**

---

materiales, reguladas por rituales materiales definidos, a su vez, por el aparato ideológico material del que proceden las ideas de ese sujeto”.

- Se realizó, en primera instancia, un recorte del universo de análisis, circunscribiéndolo al ámbito de Escuelas Primarias Públicas pertenecientes a la Región VI de la Provincia de Santa Fe, tomando dentro de esta Región, a Rosario.
- Se selecciono una escuela por cada uno de los Circuitos Escolares. Esto permitió un análisis representativo y en profundidad para cumplir con los distintos objetivos planteados en la investigación.
- Se recopiló información bibliográfica y por Internet que permitió una primera aproximación a los ejes temáticos de la investigación y a la construcción de un marco de referencia.
- Se relevaron documentaciones e informaciones relativas a las modificaciones que se van o se han ido generando, a través de la implementación de nuevas Leyes de Educación.
- Se revisó la bibliografía pertinente durante todo el transcurso de la investigación, a fin de ir ampliando el marco teórico y dando cuenta de las conceptualizaciones que se iban construyendo.
- Se buscaron investigaciones precedentes que tuvieran pertinencia con esta temática propuesta a fin de obtener información de carácter preliminar.
- Se realizaron entrevistas, observaciones, y análisis de documentos.
- Las materialidades discursivas obtenidas dieron lugar a la búsqueda de fracturas, recurrencias y discontinuidades, procedimientos de triangulación, contrastación y construcción de categorías conceptuales.
- Se apuntó al análisis de situaciones, estableciendo conexiones entre el plano de lo explícito, y lo implícito que emerge en las contradicciones de discursos y acciones.
- El procesamiento del material recopilado requirió de una secuencia de diferentes momentos o etapas: - Se seleccionaron analizadores contruidos o naturales que condensaban sentidos y significaciones de hechos que en apariencia se presentaban como desconectados de la realidad general.

- Se evaluó permanentemente la metodología utilizada a fin de reajustarla y/o modificarla convenientemente para el sostenimiento de criterios de validación legítimos en cuanto a coherencia interna y relaciones conceptuales racionalmente articuladas, que dieran lugar a la comprensión de la complejidad en estudio dentro de un marco teórico articulado.

- Se buscó la posibilidad de confrontar, transferir/aplicar los avances investigativos.

## **I- INTRODUCCIÓN**

La Educación representa un elemento clave para la sujeción social. Abarca un largo y complicado proceso de aprendizaje, intencional o no. Contiene hechos de socialización diversos: familia, club, vecinos, medios de comunicación masivos, asociaciones, religión, etc. Provoca un intenso movimiento destinado a la regulación y al control.

Desde su dimensión institucional, implicada con lo político-social, hasta su materialización empírica en la escuela, se involucra como moldeante de la subjetividad y representa un dispositivo privilegiado que serviría para garantizar la regulación social.

Es en este campo, justamente, que la Psicología aparece evidenciando sus límites más difusos y permeables. Nace en las escuelas con el objetivo de regular o reordenar problemas de conducta o aprendizaje. Posteriormente entra en el campo de la salud y hoy se ha extendido a una multiplicidad de territorios: laborales, jurídicos, forense, etc., que buscan dar cuenta de diversidad de objetos: hábitos, personalidad, comunicación, niveles inconscientes o latentes, inteligencia, aprendizaje, conciencia, comunicación, didácticas, etc., múltiples perspectivas que reflejan la fragmentariedad de posiciones teóricas y operativas. Obviamente, estos posicionamientos se sitúan en diversas líneas que vertebran teorías y técnicas acordes.

Intento a lo largo de la Tesis comprender la complejidad del campo de la Educación abordando críticamente el papel de la Psicología, su presencia y eficacia, en la producción de subjetividad, considerando que la Educación constituye una de las principales instituciones que produce disciplinamiento, a fin de preservar la particular forma del orden instituido.

Para trabajar esto, he dividido la Tesis en cuatro capítulos:

### **1- La Educación como Institución. Análisis Macrosocial.**

En este capítulo analizo la Psicología y la Educación, sus enlaces y desencuentros, la incumbencia de la Psicología. Educación, como Institución social, tal como fue concebida por el

movimiento institucionalista francés: como complejo cruce de instancias políticas, sociales, culturales que dialécticamente permiten y prohíben, liberan y condicionan, como espacio de confrontación de lineamientos diversos que pugnan por imponerse o por conservar lo instituido produciendo normas y espacios de subjetivación. Educación al modo de un dispositivo privilegiado que garantizaría la regulación social a través de políticas diversas, que por un lado, aspiran al incremento de capitales, y por otro lado, al control poblacional. Analizo el discurso hegemónico de la política educativa presente, los nuevos efectos de sentidos y significaciones naturalizadas, las pretendidas nuevas formas de regulación del tiempo, el espacio y el Discurso Pedagógico. Busco indagar sobre los mecanismos de institucionalización, la instauración de órdenes discursivos y la red de singulares dispositivos de regulación y control social, dilucidando diagramas de la microfísica del poder, en el paisaje de saberes y teorizaciones que anidan en el Discurso Psi e interpelando sus prácticas imperantes dentro del vasto territorio de la Educación.

## **2- La Organización Escuela. Análisis Microsocial.**

Múltiples dispositivos pedagógicos comparten la misión de disciplinar y lograr que valores y conductas específicas aseguren la reproducción de la sociedad y la formación de la identidad nacional. La escuela, como organización, sería un dispositivo mediador de esta función.

Aquí analizo la Educación en el sentido de campo de prácticas que produce y hace circular un Discurso Pedagógico. Me centro en la escuela pública como sistema de organización, su estructura de roles, relaciones y comunicación escolar, la formación de los maestros, malestares que aparecen, el espacio comedor en las escuelas, analizadores como el tema de la “calidad” y la “violencia”, etc. En general, en todos los Documentos que llegan a las escuelas, las posiciones ontológicas y epistemológicas que les dan sustento, no se hacen explícitas, quedan como latentes, se asimilan como naturales, y sin embargo, producen efectos. La genealogía foucaultiana consiste

en buscar indagar cómo esas verdades hacen su aparición y son legitimadas, más que en describir verdades. Por eso me interesa posibilitar en este capítulo, otras lecturas de la cotidianidad escolar, elucidar la relevancia de la dimensión institucional macrosocial del Discurso Pedagógico a partir de su discursiva que prolifera en la superficie de lo cotidiano de cualquiera de los dispositivos microsociales del campo de la Educación, sosteniendo una permanente interpelación que interroge acerca de las nuevas modalidades de disciplinamiento y control devenidas en los procesos escolares actuales, sobre el sujeto. xxx

## **2- Subjetividad y Educación.**

El sujeto es histórico. Su constitución subjetiva actual representa su historia personal y social. Tomo la Educación, en su dimensión moldeante de la subjetividad, la dimensión institucional de la Educación y sus efectos en la subjetividad, como modo de sentir, de pensar, de actuar, posible en un determinado momento histórico-social. Interesan los procesos de sujeción y de socialización, valores y virtudes que se privilegian, supuestos sobre autoridad, etc.

Desde el Psicoanálisis, el proceso de socialización se entiende como encadenamiento de identificaciones primarias y secundarias que inciden en la construcción del superyó y del ideal del yo. El primero, opera como regulador normativo interiorizado. Su función es fuertemente controladora y para ello dispone de sentimientos de culpa y de expiación. El segundo, opera como nivel de aspiración del sujeto, vinculado a metas y modelos sociales.

Cuando el poder regulador de las instituciones internalizadas fracasa, tal como plantea Foucault en Vigilar y Castigar (1976), es la sociedad quien ejerce su control a través de diferentes modalidades encargadas de la protección de lo instituido. Así, las instituciones preservan la subsistencia del conjunto social.

¿Qué tienen en común Freud y Foucault? Ambos des-antropologizan, producen un descentramiento del hombre. Freud señala que los fundamentos de los procesos anímicos son de carácter inconsciente, lo que implica una nueva manera de interpretar los sucesos de la vida psíquica, descentrando al sujeto de la pura conciencia. Las actitudes, los valores, ¿pueden aprenderse como contenidos pedagógicos? ¿Se puede apelar a la racionalidad para la enseñanza de la ética o sólo caemos en una mera retórica que se nos escapa a la hora concreta de la decisión moral?

El intento de explicación y comprensión necesariamente debe entonces, implicar tres niveles de análisis:

- El nivel del mundo interno del sujeto, movilizado por expectativas y necesidades.
- El nivel de la trama relacional de los sujetos en grupos y organizaciones.
- El nivel en que lo institucional se expresa en lo dicho/no dicho, a través de poder desenmarañar contradicciones entre estos niveles.

La consideración de estos niveles rompe con la idealización que por lo general acompaña a los fines formales de la Institución Educación y que vehiculiza un grado muy alto de ilusión.

### 3- **La Educación desde una mirada Arqueológica y Genealógica.**

El análisis histórico no puede prescindir de la genealogía, es decir, de poder pensar rupturas, distancias, juegos de fuerzas y de poder. Desde las miradas tradicionales de una epistemología reducida a demarcaciones y exclusiones binarias, la postura de Michel Foucault, sin dudas distingue una singular posición entre los más grandes pensadores del Siglo XX. Siguiendo los postulados de Nietzsche, concibe la historia como azar, acontecimiento, no sujeta al protagonismo del hombre. Una historia concebida desde una perspectiva bachelardiana, signada por quiebres, rupturas. Se busca alterar toda cronología evolutiva, para buscar e indagar esas

discontinuidades que irrumpen por debajo de las apariencias homogeneizantes del pensamiento. También la perspectiva histórica marca una dimensión fundamental y constitutiva. Si no hay historia, el presente se naturaliza y la naturalización de lo instituido es el primer paso para sustraer toda posición crítica. Se hace preciso considerar, la dimensión histórica tanto de los acontecimientos que gestan cambios, como de su despliegue a nivel de los diversos grupos, de las organizaciones involucradas y de las instituciones en juego.

No obstante, no me interesa abordar el campo de la Educación desde una concepción histórica como acumulación gradual, evolutiva, cronológica, sumatoria, lineal, progresiva. Intento otra lógica, cercana a una posición materialista discontinuista, que rechaza el supuesto positivista de un desarrollo lineal, y, más bien, afirma una ruptura entre el objeto real y el teórico, en tanto éste último, es un objeto construido. Una lógica que busca las diferencias, aún bajo las apariencias de mismidades que parecieran recurrentes en el tiempo, esas singularidades que deben pensarse desde diferentes perspectivas para analizar las problemáticas que enlazan -de múltiples modos- la Institución Educación y los mecanismos de disciplinamiento social en la escuela. Interesa el estudio de las modificaciones de las políticas educativas desde sus orígenes hasta la actualidad, a partir de una perspectiva arqueológica y genealógica, teniendo en cuenta que todo conocimiento se incluye en una sociedad disciplinaria y de control, lo que exige un dominio tanto de la letra de las Leyes principales (Ley 1420; Ley Federal; Ley Nacional), textos, y otras documentaciones relevantes, como del devenir de acontecimientos sociales significativos.

Las sucesivas Reformas Educativas en la República Argentina planteadas por la Ley Federal de Educación N° 24195 (1993), y la Ley Nacional N° 26206 (2006) consideran, proponen e impulsan nuevos procesos de orden educacional a través del intento de un despliegue discursivo de corte democrático. Bajo el sello de cierta diferencia, los lineamientos educativos se reelaboran

y reactualizan, y no obstante, se apelaría siempre a lo mismo: al amarramiento o sujeción social que reproduzca el proceso de civilización y marque el acceso al orden simbólico.

Frente a la serie de propuestas, cambios y transformaciones que se presentan a sí mismas como modernizantes, progresistas y liberadoras, me inquietan estas cuestiones: ¿se enmascarará un nuevo intento de control y encorsetamiento de conductas a través de renovadas maneras de regulación y dispositivos para disciplinar?, ¿cuánto de las nuevas propuestas que se presentan como instituyentes, son realmente instituyentes y no repeticiones de instancias ya instituidas y cristalizadas?

Se intentaría lograr un nuevo orden en el Sistema Educativo, creando todo un movimiento instituyente cuyo propósito sería el de producir cambios sustanciales a través de fuertes componentes disciplinadores que acrecentarían la vigilancia sobre los educandos, la familia y la sociedad. Se me ocurren muchas preguntas que intentaré investigar: ¿No será acaso que las quejas por la “pérdida de valores sociales” se constituyen en un pretexto para añorar posturas conservadoras de orden y de autoridad? ¿Qué dimensiones de poder se ponen en juego a través de estas posibilidades transformadoras que se proponen?

Foucault plantea un sujeto que se construye en las prácticas, prácticas en las que se entrelazan cuestiones de verdad, poder y saber. Esto se transforma en un punto importante para analizar: las relaciones existentes entre la constitución del sujeto y los juegos de verdad y prácticas de poder que conllevan.

La concepción del poder para Foucault es diferente a los tradicionales análisis sociológicos. Foucault muestra cómo las instituciones de encierro, a partir del Siglo XVII, se definen como nuevos instrumentos de poder. No concibe el poder como una perspectiva jurídica y represiva, encarnada en el Estado. No lo toma como límite o prohibición. Postula el poder como “ejercicio de poder” y como estrategia. El poder es fundamentalmente productivo. La biopolítica es un

modo interesante de pensar las políticas de educación, evaluación, regulación, etc. Se busca un disciplinamiento, manipulación y control de los cuerpos de un modo productivo, sin apropiarse de ellos como en los tiempos de la esclavitud, o, sin infligir dolorosas renunciaciones, como en el ascetismo religioso. Ideales tecno-burocráticos que pretenden basarse en una supuesta neutralidad ética y política.

## **DESARROLLO Y DISCUSIÓN**

## **Capítulo 1: La Educación como Institución**

### **Análisis Macrosocial**

La comprensión y explicación de la Educación y las relaciones entre educación y sociedad, se ha realizado desde múltiples perspectivas.

Durkheim fue uno de los primeros sociólogos que planteó que toda sociedad instrumenta mecanismo de transmisión para adaptar a las nuevas generaciones las costumbres, valores, creencias, pautas de comportamiento, etc., permitidos socialmente.

La Escuela, en concreto, buscó desde el principio, la función de integrar a la vida social, función que fue ampliándose en la medida que las sociedades se fueron volviendo mas complejas y la división del trabajo mas especializada. La Educación dejó de ser sólo transmisora o socializadora, para convertirse años mas tarde, según el enfoque estructural funcionalista, en la encargada de asignar posiciones sociales y ubicar y seleccionar a los individuos en las diferentes posiciones sociales. Posteriormente para algunos sociólogos, influidos por el marxismo y por Weber, la educación cumple una función de reproducción de las relaciones de producción presentes en la sociedad, sencillamente se convierte, en palabras de Althusser, en aparato ideológico del Estado. La Educación como reproductora o transformadora de las relaciones sociales será una constante en los estudios sobre educación y sociedad.

Ahora bien, la Educación, es producto de procesos sociales más amplios, estructura y da contenido a las relaciones sociales, forma identidades, condiciona la vida social, las actitudes y la forma en que viven y se relacionan los miembros de la sociedad.

La apariencia de funcionamiento externo es similar en todas las escuelas (horarios, distribución de materias, roles, rutinas, etc); pero más allá de ésta dinámica, no se debe perder de vista las relaciones entre la Educación y lo social, el nivel macrosocial, los parámetros político-sociales, el sistema de reglas que introduce un orden en el propio conjunto social de referencia en el que se construyen las organizaciones escolares, traduciendo en el interior de las mismas el orden social existente. Este origen normativo no se genera en el seno de las escuelas, sino en la sociedad. La

Escuela perpetúa y legitima un determinado orden social que introduce grandes incoherencias cuando se materializan en ella estas dimensiones.

### 1.1. Psicología y Educación: enlaces y desencuentros

El hombre que la educación debe realizar en nosotros no es el hombre tal como lo hizo la naturaleza, sino tal como la sociedad quiere que sea.  
Durkheim, E. (1972:90)

Mi trabajo profesional se ha dado siempre en el campo de la Psicología y en el campo de la Educación, no sólo cumpliendo diferentes funciones, sino también tomándolos como objeto de investigación y, en otras ocasiones, realizando como Psicóloga Especialista en Psicología En Educación, intervenciones institucionales.

La teoría que esta formación me ha brindado me resulta imprescindible para analizar el impacto entre la Institución Educación y la constitución del psiquismo humano; los lazos entre el Discurso Pedagógico y su impronta en la subjetividad.

Dentro del campo de la Psicología, mi práctica de intervención institucional ha encontrado también sustento teórico en las teorías psicoanalíticas. El Psicoanálisis establece con el campo de la Educación, una relación plagada de encuentros y desencuentros, estos últimos provenientes de concebir que si la Educación controla, disciplina, el Psicoanálisis reivindica al ser deseante.

No es posible comprender los procesos que viven y sufren los sujetos sin prestar atención a su carácter y atravesamiento institucional. Lo institucional anuda lo singular del sujeto con lo universal de la cultura. En ese sentido, la Educación compromete al sujeto como regulación externa e internalizada, se inscribe tanto en la historia de la sociedad como en la de los sujetos.

La especificidad del profesional Psicólogo que interviene en la complejidad del campo de la Educación, exige que articule la historia social de la educación, en el seno de la economía

política, que revise críticamente teorías sociológicas y pedagógicas e interroge epistemológicamente las múltiples teorizaciones de la Psicología.

En líneas generales podríamos hablar de cuatro diferentes etapas por las que ha atravesado la Psicología en sus amarramientos con la Educación:

- Una primera época que se podría situar entre los años 1880-1920, en que la preocupación fundamental se centraba en el estudio de las diferencias individuales, la administración de tests psicométricos para diagnósticos y tratamientos de niños considerados “problema”, postura muy ligada a la Psicología tradicional y a la concepción médico-pedagógica de la Escuela Especial.
- Una segunda etapa entre 1920 y 1955 en que el movimiento de Salud Mental promueve la proliferación de Servicios de Psicología para el tratamiento de los problemas psicológicos de los niños, dentro y fuera de las escuelas, ya no realizando solamente diagnósticos y tratamientos circunscriptos a problemas de aprendizaje, sino ocupándose también de los aspectos emocionales, afectivos y sociales del niño.
- La tercera etapa la podemos localizar entre los años 1955 y 1970, en que la Psicología se comienza a articular con la formación de profesores en cuestiones de entendimiento de la psique y sus conflictos con la enseñanza y el aprendizaje, como también en lo que atañe a desarrollos didáctico-metodológicos, adaptación de la programación a las características evolutivas psicosociales y de aprendizaje de los alumnos, lo que aparece visible en dispositivos de planificación, asesoramiento curricular, orientación y apoyo a lo escolar.
- De 1970 en adelante nos encontramos con diferentes posicionamientos teóricos que intentan descentralizar la postura de una psicología individualizante para abordar los conflictos desde contextos sociales más amplios, apuntando a factores sociales y culturales que condicionan las capacidades educativas, aportaciones socio comunitarias y preventivas, etc.

Los psicólogos intervenimos y somos reclamados por una creciente demanda social; nuestro rol linda constantemente entre temas de confidencialidad y secreto profesional, funciones profesionales y funciones asignadas, dilemas éticos y deontológicos derivados de la necesaria posición crítica del Psicólogo ante el reforzamiento de un perfil institucionalmente deseable de alumno que busca que el profesional intervenga induciendo funciones formativas, procesos de etiquetaje y estigmatización, comportamientos, actitudes o conductas que hacen al “buen escolar”, etc. Los trabajadores de la Salud Mental hemos incurrido y colaborado en múltiples reduccionismos, sin decir con esto, por supuesto, que seamos los únicos causantes o responsables, pero sí concurrentes a este estado, especialmente cuando en nombre de una limitada especificidad de nuestro campo o línea de trabajo, descuidamos o desestimamos otras dimensiones de los procesos.

## 1.2. Incumbencia de la Psicología en el campo de la Educación

Los preceptos del buen hablar que el noble Ptahhotep pronunció, instruyendo al ignorante en el saber...Si su boca procede con palabras innobles, debes domarlo.  
Antiguo Egipto, 2450 a.C.<sup>3</sup>

En las últimas décadas han aparecido frecuentes interrogantes y algunas propuestas sobre como pensar y poner en práctica enfoques de trabajo de las Ciencias Sociales en diferentes instancias y situaciones de la vida social.

Elsa Emmanuele afirma que “los sustantivos Psicología y Educación no poseen dimensiones equivalentes. El primero remite a una disciplina específica y el segundo, designa tanto un objeto teórico como un espacio social, dado por un complejo cruce de instancias políticas, económicas, sociales, culturales, etc.”

---

<sup>3</sup> Alighiero Manacorda, Mario (2000). Historia de la Educación I. De la Antigüedad al 1500. México: Siglo XXI, p. 22.

Considerar la dimensión institucional de la Educación es tomarla como productora de símbolos sociales y efectos subjetivos, cuestión que convoca la especificidad interviniente del profesional Psicólogo. Así es que la Psicología, como área de conocimientos, alcanza su umbral de positividad localizando sus primeras objetivaciones en el campo de la Educación,

En el transcurso del Siglo XX, se va desarrollando un proceso de fragmentación que avanzó muchísimo en el marco de la especialización disciplinaria, lo que produjo que hoy nos encontremos con separaciones y disyunciones dentro de esta misma área, provenientes de hiperespecializaciones concentradas en sí mismas.

La necesidad de conocer y reflexionar sobre las formas y los fundamentos de estas prácticas en diferentes épocas, no tendría interés académico o histórico, porque aún las posiciones más longevas siguen vigentes en el presente, aunque quizás bajo otros “ropajes”.

En estas condiciones, se ha perdido cierta aptitud para contextualizar e integrar saberes, lo que produciría cierto debilitamiento en la atención, comprensión y tratamiento de problemáticas.

En la Res. N° 2447 del Ministerio de Educación y Cultura, 20/9/85, Incumbencias de los Títulos de Psicólogo y Licenciado en Psicología se postula de modo muy general que el Psicólogo pueda “diagnosticar, asistir, orientar y asesorar en todo lo concerniente a los aspectos psicológicos del quehacer educacional, la estructura y la dinámica de las instituciones educativas y el medio social en que este se desarrolla”.

La parcelación que compartimentó saberes, la división disciplinaria, imposibilita captar la multidimensionalidad de lo que ocurre y se conjuga en el entretejido social, lo que la más de las veces lleva a soluciones o respuestas ortopédicas, reduccionistas y mecanicistas. Mi formación como Psicóloga Especialista en Psicología En Educación<sup>4</sup> me brindó una cierta experticidad para

---

<sup>4</sup> Carrera de Posgrado de Especialización en Psicología En Educación, Facultad de Psicología, UNR, aprobada por Resolución CONEAU 2007: 141/07 Cat. “C”. Psicología EN Educación constituye una posición teórico

el ejercicio de una praxis institucional en el campo de la Educación desde un posicionamiento teórico epistemológico diferente a los tradicionales relativos a la Psicología educativa, educacional o de la educación que históricamente se centraron en objetivaciones y problemáticas reducidas a los actores más visibles: el niño, el adolescente, el docente, el personal directivo; a establecimientos o niveles organizacionales: aula, escuela, instituto o bien, a relaciones de tipo sistémico: docente, enseñanza/aprendizaje, alumno, para resituar la Educación como Institución, la Psicología En Educación, un campo disciplinar en otro campo y saberes específicos atravesados en una encrucijada de geografías diferentes de conocimientos y prácticas sociales.

Pensar la clínica, no ya desde una dominancia médica, sino la clínica como la posición que nos puede permitir el acceso a esa singularidad del otro, a su diferencia, a la relación con sus deseos y sus capacidades, con las posibilidades y obstáculos.

Difícil objetivo en tanto las prácticas profesionales escindidas han sido regidas y siguen siéndolo por la dependencia a lugares de saber y poder que operan más o menos despóticamente en los diferentes campos.

Hoy se nos presenta un particular desafío: dar cuenta de las transformaciones y las reiteraciones que realizamos en el trabajo clínico cotidiano. Se hace inevitable, crear y recrear dispositivos que aporten una cuota suplementaria de sentido para repensar el sufrimiento, la

---

epistemológica vigente únicamente en la Universidad Nacional de Rosario y en nivel PostGrado “(...) la palabra EN designa claramente un posicionamiento de la Psicología -campo de saberes específicos- en la trama de otra formación discursiva, sin por ello fusionarse, confundirse y menos aún, pretender dar a luz alguna otra disciplina diferente, so pretexto de la ciencia auxiliar, de la ciencia aplicada, de la descendencia de una supuesta ciencia madre, de la rama de un fructífero árbol, en fin, de ninguna de esas arcaicas concepciones. Y tampoco, bajo pretexto de la convergencia. Pero esto conlleva una problematización previa: tomar posición dentro de su heterogeneidad de saberes y teorías justamente para poder -al decir de Foucault- *hablar de los objetos de que trata en su discurso*. (...) En el universo simbólico todo nombre marca diferencias”

intervención clínica, la salud mental, la curación. Se trata de la apropiación de todas las herramientas que se hallan al alcance con el objeto de acceder a la singularidad, a la posibilidad de la ruptura de límites disciplinarios para poder pensar y operar desde otras perspectivas y con otros efectos de sentidos.

### 1.3. Las instituciones y lo institucional

“... la institución histórico-social del individuo (y correlativamente de la percepción de la cosa), ya sea de la transformación de la mónada psíquica en individuo social para el cual existen otros individuos, objetos, un mundo, una sociedad, instituciones, nada de lo cual, originariamente tiene sentido para la psique. Todo esto nos llevará a analizar la cuestión de la psique que, en verdad no es separable de lo histórico-social.”<sup>5</sup>  
C. Castoriadis (1983: 178)

Institución no es lugar, establecimiento, relaciones interpersonales o intergrupales.

Se define en la relación de movimiento entre instituido-instituyente. Todas las reglas, normas, costumbres, tradiciones que el sujeto encuentra en la sociedad son lo que se halla instituido.

Pero institución es más que eso.

Lo instituido no es solamente lo que atañe a normas universales o regulaciones generales de la sociedad. Esta es la concepción de institución de Durkheim, Hegel, y del estructural funcionalismo de Parsons, que tuvieron mucha repercusión en la filosofía del desarrollo, pero produjeron una “cosificación” al quedar nombrando sólo lo establecido y dado. En esta teoría se escotomizó una importante dimensión: lo instituyente. El hecho de que si bien las instituciones se

---

<sup>5</sup> Cornelius Castoriadis (1983), La institución imaginaria de la sociedad, cap. VI, Edit. Tusquets, Buenos Aires.

presentan como datos exteriores al hombre, necesitan también su poder instituyente: si el hombre sufre las instituciones, también las crea, las funda, las mantiene.

Veamos ejemplos de organizaciones e instituciones:

Tribunales es una organización, la Justicia es una institución.

La escuela es una organización, la Educación es institución.

El hospital es una organización, la Salud es institución.

Las instituciones no constituyen un nivel o una instancia de la formación social, sino que atraviesan todos los niveles de una formación social, definiéndose entonces como cruce de instancias políticas, culturales, sociales. Forman una trama que vincula y atraviesa a los sujetos, a los grupos, a las organizaciones, quienes gracias a su praxis las sostienen, pero también las crean y recrean cuando aparecen síntomas que las tornan insoportables o insostenibles.

Las instituciones se interiorizan en el nivel de los sujetos. Levy Strauss desarrolla la idea de que el inconsciente individual pertenece al orden del inconsciente institucional que estructura el parentesco con reglas, permisos y prohibiciones. Somos constituidos por otros que nos nombran, nos atribuyen un sexo, atienden necesidades que un bebé por su indefensión no podría satisfacer, o los primeros gestos y balbuceos se interpretan poniéndoles palabras significativas.

Existir, devenir sujeto, implica situarse en un orden de la cultura y es función de las diferentes instituciones, entre ellas, la educación, transmitir creencias, leyes, normativas, valores, y posiciones frente a lo real.

Las instituciones nos marcan subjetivamente, tienen funciones conservadoras y reproductoras ya que toda sociedad genera espacios, resortes, mecanismos de perpetuación y reproducción de sus relaciones fundantes, pero al mismo tiempo genera también sus propias fisuras por donde se cuelan posibilidades de transformación. Lo institucional no forma parte de lo manifiestamente instituido, pero sin embargo tiene eficacia en la subjetividad de los miembros de la institución.

La sociedad genera redes de mantenimiento y pervivencia de su “normalidad” a través de múltiples instituciones que nos “ordenan”.

Institución no es objeto real. Es un objeto simbólico.

Todas las instituciones están mediatizadas, se encarnan, en formas singulares visibles: en sujetos, grupos, organizaciones o establecimientos. Las vivimos, transitamos, las habitamos y somos habitados, las padecemos, aceptamos y/o criticamos.

Su materialidad se entreteje entre las racionalidades establecidas (leyes, normas), y los acontecimientos que cuestionan esas normas, esos códigos, cuando se hacen/sienten como insoportables, insostenibles.

Resulta de gran importancia discutir, no solamente las condiciones de existencia de los sujetos, sino también el rol que juegan las distintas instituciones de dominación social. A veces parece que importa más poder borrar la brecha que existe entre el propio deseo y lo que se impone, cuya aceptación sirve para el mantenimiento del orden social vigente.

Es necesario, el análisis en profundidad de malestares, muchas veces funcionales a aparatos de dominación social y/o a poderes diversos, porque el no análisis de ello puede provocar que no comprendamos su mecánica, sus proyecciones, etc. La queja opera como barrera, como obstáculo. Provoca una detención. Una situación desagradable no se resuelve en una queja. El malestar sólo disminuye cuando puede ser expresado, cuando puede ser expuesto y enfrentado a alguna posibilidad de resolución. La intervención permite que los saberes de los actores se pongan en juego para recuperar su capacidad de cambio de una situación que se vivencia como sufrimiento.

Análisis de instituciones como concretas y existentes, y no como construcciones mentales abstractas, para poder así provocar aunque sean mínimos movimientos que nos hagan correr, al menos, de una pesada alienación social que se vivencia como “habitual”, “natural”.

Hablar de algo tan próximo a nosotros muchas veces se nos hace como más invisible y complicado de abordar y entender.

#### 1.4. La Institución Educación: el objeto de análisis y su enfoque

“La sociedad se encuentra, pues, en cada nueva generación, en presencia de una tabla casi rasa sobre la cual debe construir con nuevos esfuerzos. Es necesario que, por las vías más rápidas, agregue al ser egoísta y asocial que acaba de nacer, otro capaz de llevar una vida moral y social. Tal es la obra de la Educación.”

**Durkheim, E.** (1972:16)

De este texto se desprende una idea fundamental: el hombre es el resultado de un proceso de socialización que se impone desde los primeros años de vida. Los valores y sus implicancias, estás condicionados en gran medida por la sociedad.

Las problemáticas que emergen en las escuelas poseen significaciones que no pueden evitar comprenderse más allá de sus espacios organizacionales, de los actos mismos de enseñar y aprender, de sus actores específicos: maestros y alumnos. Porque hablar de Educación, rebasa estos sentidos, adentrándose en otros que permanecen alienados, y/o en el desconocimiento, basados en el acto mismo de hacer entrar al sujeto en el orden de las leyes y de la cultura propiciado desde una racionalidad política imperante en una época dada. Emmanuelle, Elsa (65: 1998) considera: “Los múltiples sentidos que conlleva la Educación atraviesan al hombre precisamente en el sitio de ese complejo anudamiento propio del devenir humano, entre la biología- que opera como condición de posibilidad- y las sujeciones que en ella se inscriben al modo de una trama indisoluble: social, desiderativa (al Inconsciente) y epistémica”.

Por eso, se hace imprescindible propiciar la lectura de la Educación como esa dimensión institucional que en su funcionamiento cotidiano aparece produciendo una maraña de cuestiones que pugnan por conservar lo instituido, y/o luchan por lo instituyente.

Cada campo es un montaje que cubre múltiples instituciones. En este vasto territorio de la Educación, convergen también, múltiples y heterogéneas miradas, provenientes no sólo desde el campo de la Pedagogía, o la Psicología, como es mi interés, sino también desde otras profesiones que toman a la Educación como su objeto de estudio, dentro de las limitaciones e incumbencias profesionales específicas.

El Método Clínico Institucional permite potenciar los niveles de comprensión y de análisis, de tal modo que se pueda trascender un abordaje basado en lo individual o en la particularidad de una organización concreta, para dilucidar el por qué de ciertos acontecimientos o sucesos, más allá de la superficie de lo cotidiano.<sup>6</sup>

Lo institucional cuestiona las dicotomías jerarquizantes psíquico-social, sujeto-cultura, individuo-sociedad, natural-histórico. Esto supone una indagación del complejo atravesamiento de instancias históricas, políticas y sociales, en el continuo movimiento macro-microsocial, considerando como punto de partida, que todo suceso o acontecimiento problemático deviene como efecto de complejas políticas sociales que abonan el terreno y convergen para que esto o aquello, suceda. Suceso o acontecimiento entendido como irrupción, quiebre, emergencia de lo singular, que tendría un carácter irrepetible.

Y si se trata de dilucidar por qué sucede lo que sucede, la posición profesional conlleva la necesidad de no reducir ni agotar el análisis a nivel de lo individual, así como la intervención no puede presentarse como recetas o verdades absolutas. También se hace fundamental recuperar el análisis de la propia implicación del psicólogo interviniente mediante otros espacios: de formación, supervisión, interconsulta, debates, etc.

---

<sup>6</sup> Los institucionalistas franceses realizan un análisis muy interesante en este sentido, sobre los procesos de la Revolución Francesa. A su vez, desde los trabajos de Marx y Engels se aporta sobre el ocultamiento de hechos signados por intereses de poder, por lo que resulta importante analizar los hechos en su realidad material, tangible, como son manifiestos, descriptos, pero también lo que permanece oculto, negado y que se puede inferir.

### 1.5. La dimensión institucional en la escuela

“No existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma”.

Foucault M. (27:1987)

Generalmente cuando se habla de Educación, los profesionales abordan este amplísimo campo desde diferentes perspectivas que se pueden circunscribir desde lo más acotado, hacia lo más amplio:

- Como proceso subjetivo por el cual se aprende.
- Por las interrelaciones que vehiculizan los procesos de aprendizaje.
- Por los grupos en que ocurren estos procesos.
- Por la organización en que se incluyen estos grupos.
- Por la comunidad y el contexto que contiene a la organización o establecimiento con demandas y expectativas.
- Por las instituciones que atraviesan todos estos niveles anteriores.

Desde cada perspectiva que se tome, nos habremos referido a distintas posiciones de análisis, que según cada caso, serían individual, interpersonal, grupal, organizacional, comunitaria e institucional.

Mi desafío de trabajo, desde una postura clínica institucional<sup>7</sup>, consiste en abordar los diferentes hechos desde su múltiple determinación, intentando indagar saberes, modalidades de control, formas de percibir desvíos, poderes e intereses que se juegan, etc.

---

<sup>7</sup> La Carrera de Posgrado de Especialización en Psicología en Educación, propone una formación de experticia destinada al sostén de una praxis institucional en todo espacio social atravesado por la Institución Educación. Praxis sustentada en un posicionamiento diferente a las tradiciones imperantes, que objetiva el Discurso Pedagógico -construcción político social de una época dada que trasciende a sus múltiples hablantes- e interpela su materialidad discursiva en ese incesante devenir entre lo macro y lo microsocioal.

Sin embargo, aunque lo parezca, el procedimiento no es tan simple, porque mi expectativa es avanzar sobre la mera descripción de lo formal y manifiesto, para ingresar en niveles de significaciones y “no-dichos” instituidos.

Es así, que el acceso al conocimiento de lo institucional presenta, al menos, las siguientes dificultades obstaculizadoras:

- Lo “no-dicho”, que igualmente “habla”, aunque esté silenciado. Mucho de lo que aparece como “natural”, pertenece a esta categoría: se invisibiliza.
- Los efectos de mi propia implicación.
- La complejidad de los hechos que impiden reduccionismos generalizadores.

En toda organización social existe un monto de conocimiento oculto cuya develación es soslayada. Es importante poder desmontar el conjunto de explicaciones que aparecen como “obvias”, para facilitar nuevos re-posicionamientos y poder recuperar la capacidad de entendimiento de situaciones que muchísimas veces son sufridas sin poder ser comprendidas. El orden de naturalización de una situación equivale a un orden de encubrimiento que conforma el juego en que los diversos actores dan sentido a ese sufrimiento.

Lo que pretendo evitar es que el encuadre del trabajo y el abordaje de los diversos episodios, queden atrapados en construcciones lógicas que impidan tomarlos en su propio acontecer, con las tensiones y contradicciones que generan.

Para esto también es que las teorías deben ser tomadas en sus convergencias y divergencias, para poder producir estos movimientos y evitar caer en posturas insípidas.

La rutina cotidiana de una escuela hace evidentes fenómenos que desde una mirada institucional debemos tener en cuenta:

- la singularidad de cada establecimiento, a pesar de su semejanza con otros que tengan su misma realidad.

- los acontecimientos o episodios que adquieren en ella mayor fuerza de conflicto.

- las contradicciones que generan.

Los miembros de las diferentes escuelas enfrentan sus dificultades de singulares maneras que las podemos discriminar en por lo menos tres posibilidades, que podrían darse de forma conjunta:

Formal: basan acciones en criterios de autoridad, tradiciones, reglamentos, etc.

Informal: de acuerdo a relaciones interpersonales, grupales y con el contexto.

Fantasmático: proviene de fantasías, climas compartidos, emociones, temores.

Se debe tener en cuenta que la ubicación de dificultades y/o su solución, dentro de la categoría formal supeditada a la reglamentación, reemplazaría su posibilidad de análisis.

#### 1.6. Identidades e identificaciones disciplinantes.

“El poder nunca está fuera (...), no hay margen para que den el salto quienes están en ruptura con él (...), que no se pueda estar nunca fuera del poder no quiere decir que estemos atrapados de cualquier forma”.

Foucault M. (1990: 81)

El disciplinamiento se convierte en la forma más difundida de dominación pero con anterioridad, existían otras formas de ejercicio de la misma:

- La esclavitud: instalada sobre una relación de apropiación de los cuerpos.

- La domesticidad: fundada a partir de una relación de dominación bajo la forma de la voluntad singular del amo, de su capricho.

- La del vasallaje: a través de una relación de sumisión a los productos del trabajo.

- La del ascetismo o las de tipo monástico: que implica la obediencia y su objetivo es el de aumentar el dominio de cada cual sobre su propio cuerpo.

Durante la edad media, los derechos de los hombres giran en torno al rey; si existe un derecho, es el derecho divino. En las sociedades de soberanía el rey no organiza la producción, tampoco organiza la vida de los súbditos, se trata de recaudar la producción más que de organizarla, en tanto el poder recae sobre los bienes, la tierra y la recaudación de impuestos.

A partir de los siglos XVII-XVIII se agrega una nueva modalidad de ejercicio del poder: el poder disciplinario. M. Foucault, (1980: 149) considera, "...Esta nueva mecánica de poder se apoya más sobre los cuerpos y sobre lo que éstos hacen que sobre la tierra y sus productos. Es una mecánica de poder que permite extraer de los cuerpos tiempo y trabajo, más que bienes y riqueza (...) se ejerce incesantemente a través de la vigilancia y no discontinuamente por medio de sistemas de impuestos [cómo lo hiciera el poder soberano](...), supone más una cuadrícula compacta de coacciones materiales que la existencia física de un soberano..."

Las sociedades disciplinarias alcanzan su apogeo a principios del siglo XX. Su principal modo de operación es a través de la organización de grandes espacios de encierro. El individuo pasa de un espacio cerrado a otro, cada uno con sus leyes: familia, escuela fábrica, hospital, prisión etc. El proyecto ideal de los lugares de encierro, particularmente visible en la fábrica, es concentrar, repartir en el espacio, ordenar en el tiempo, componer en el espacio-tiempo una fuerza productiva cuyo efecto debe ser superior a la suma de las fuerzas elementales.

A diferencia del dispositivo de soberanía, tiene por objetivo los cuerpos. Su objetivo es aumentar la fuerza económica del cuerpo, reduciendo simultáneamente su fuerza política.

La Educación como institución supone una función disciplinaria, ya que produce y conserva identidades, reglas de acceso a ellas para garantizar la continuidad de la civilización y posiciones relacionadas con el hacer y estar en las sociedades.

La Educación representa los intentos de una sociedad que busca transmitir valores a la generación siguiente. Constituye también una práctica con un sentido moral, por tanto, incluye componentes axiológicos y normativos de la sociedad.

Sara Paín, explica cuatro funciones interdependientes asignadas a la educación:

- Conservadora: garantiza la continuidad de la especie reproduciendo en cada sujeto la normativa histórica vigente.
- Socializante, porque sujeta a los seres humanos a la legalidad social que los rige.
- Represiva, por ser un instrumento de control y reserva de lo cognoscible.
- Transformadora, porque la adquisición de saberes facilita la concientización de las contradicciones sociales.

Ninguna de estas funciones se verifica de modo aislado, muy por el contrario, podemos constatar que cada una de ellas puede darse en simultáneo a las otras.

Cada vez que en la sociedad se registran crisis de valores, se ponen en tela de juicio pautas de respeto y de convivencia que cuestionan el “orden social”, se vira hacia la Educación como el instrumento más idóneo para la restauración de este orden. Las crisis de las sociedades casi siempre han sido acompañadas de un análisis o cuestionamiento de la Educación como el mecanismo para conservarse, mantenerse y/o evolucionar, tomándola como un aspecto clave en los procesos de control social.

Al articular la Educación como tarea moral, esto permitiría que se la entienda como por fuera de toda finalidad utilitaria, técnica o con algún tinte de racionalidad política.

Por lo tanto, un análisis de la Educación en términos actuales, no puede prescindir de su historia y de los avatares sociales y políticos concomitantes por los que ha atravesado, porque la Escuela no es ajena a las características de la sociedad.

El concepto foucaultiano de “biopolítica” resulta interesante para poder pensar el modo en que el poder político se ejerce sobre el hombre a través de políticas de regulación, evaluación, sanitarias, etc. Foucault se preocupa por la cualidad productiva del poder, por sus efectos. Argumenta que el poder está incorporado en los sistemas dominantes de orden, apropiación y exclusión por los cuales se construyen subjetividades y se forma la vida social. Los elementos productivos del poder se desplazan, normalizan y construyen reglas a través de las cuales se organizan la intención y el propósito en el mundo.

La Escuela siempre ordenó las diferencias en procura de la homogeneización. En verdad, la escuela moderna surgió en un contexto histórico donde lo común y la vigencia de contenidos universalistas tenían una función integradora del territorio nacional. A diferencia de entonces, en la actualidad podemos ver que surgen nuevos referentes de identidad que ya no son ni la integración territorial, ni la unificación nacional. Más bien, los términos de identidad se encuentran en nuevas prácticas culturales.

La idea de identidad basada en la definición de uno, como portador de algo propio e irreducible, supone de la existencia de particularidades o rasgos cristalizados. Ahora bien, deberíamos separar el concepto de identidad del de identificación; identificación entendida desde Lacan como el proceso por el cual se asume una imagen como propia, o como define Freud, identificación como cuando se toma un atributo de otro como de uno.

Freud, en “Tótem y tabú” (1913) y en “Moisés y la religión monoteísta” (1938), plantea que la “ley”, organizadora del orden social, encuentra su fundamento en la ley del incesto. Las instituciones tendrían fuerte relación con el ideal –en el sentido del yo ideal.

El Psicoanálisis, para dar cuenta de las aspiraciones del ideal y las prescripciones que instaura la ley, ha ido distinguiendo diferentes estructuras en nuestro aparato mental, lo que nos ha acercado al entendimiento de cómo se producen las relaciones de internalización entre una

generación. A través de procesos de identificación, el humano internaliza imágenes, relaciones, adquiriendo en el mismo movimiento todo un conjunto de prácticas y valores. Freud, en “Introducción al narcisismo” (1914) y en “Psicología de las masas” (1921), describió el “ideal del yo” resaltando que éste hereda la perfección del narcisismo primario que el yo ansía recuperar. En la constitución de toda sociedad existe el deseo de ser de determinada forma y de no ser de otra, lo que conformaría la idiosincrasia cultural, siendo muchas prescripciones, especialmente fuertes y constituyentes, por su fuerza inconsciente. Los valores forman parte de lo institucionalizado, que se expresa no sólo en forma de ideales sino también reglando nuestros juicios. Tal como postula Thomas Kuhn (1962) en su obra ‘La estructura de las revoluciones científicas’, muchos de ellos, como sobreentendidos, impregnan paradigmas no sólo sociales sino también científicos, dando lugar a sistemas clasificatorios, “teorías personales”, o “patrones de normalidad”.

El ideal junto con la censura y la autoobservación serán, después del Yo y el Ello siguiendo a Sigmund Freud (1923), funciones que estarán incluidas en el superyo. Esta es la forma, tal vez, más evidente, en que se muestra la identificación de los sujetos con una cultura: en la aceptación de los valores éticos y morales que actúan como soportes y referentes para preservar el orden de la sociedad. Su aceptación y cumplimiento hacen más soportable las tareas y, a la vez que conserva la integración grupal, limita la acción del indiferente y el peligro de los disidentes. Construyen una parte de la identidad de cada uno de nosotros; fuerzan inconscientemente modos de pensar, dan lugar a ideas que producen un “sentido común” apoyado en los ideales institucionales, que no tienen más mérito que ratificar nuestra pertenencia.

Pero cuando una sociedad se enfrenta ante el desorden, la ineficacia e incomunicabilidad de los valores y la falta de horizonte al carecer de objetivos comunes, se hacen evidentes los

síntomas de una crisis de identidad que se manifiesta en todas las instituciones: las familiares, las laborales, las políticas, la estatal, las educativas, las religiosas, etc.

Lo simbólico de las relaciones atraviesa los capilares de la subjetividad hasta conformar la identidad básica de toda cultura: la identidad yo-sujeto que inicia la vinculación del sí mismo con el otro.

Las instituciones pujan tanto en la búsqueda hegemónica de ideas, valores y creencias, como en la necesidad de desnaturalizar las asociaciones que se consideran negativas y la esperanza de articular un discurso de lo que se interpreta como el bien común.

#### 1.7. Educación y sociedad: engranajes para la conservación del orden social

“...lejos de que la Educación tenga por objeto único y principal al individuo y sus intereses, ella es, ante todo, el medio por el cual la sociedad renueva perpetuamente las condiciones de su propia existencia.”

Durkheim, Emile (1972: 71)<sup>8</sup>

El orden social constituye una producción humana. La respuesta del sujeto, los comportamientos que se esperan, son bastante previsibles, porque se espera que se ajusten a las pautas delineadas por este orden. Esta previsibilidad es la que posibilita la convivencia en cualquier cultura.

A su vez, este orden nos precede, es previo a la existencia de cada uno de nosotros, y además, se nos impone. Tiene tal capacidad de coacción que hasta nuestras necesidades vitales básicas son regidas por pautas establecidas.

---

<sup>8</sup> **Emile Durkheim** (1818-1917), marca el origen de la consideración de la Educación como un fenómeno eminentemente social. Como corolario de este planteo, considera central el papel del Estado en la educación como encargado de velar por sus principios esenciales que constituyen la base de la moral democrática.

Las pautas están institucionalizadas, porque desde siempre se busca un contexto de estabilidad social. El propósito de instauración de un orden posible crea un régimen allí donde reina la aparente dispersión, la diferencia, la no-relación.

Los enfoques teóricos no son independientes del contexto social en que emergen.

En general, las concepciones y abordajes de problemas en el campo de la Educación, se apoyaron en la ilusión de un orden natural, lo que otorga legitimidad al modelo y evita interrogarse si las cosas podrían darse de otra manera. De modo muy general, se enmarcaron en dos grandes líneas del pensamiento sociológico, conocidas como sociología del consenso y sociología del conflicto.

En cada una de estas posturas subyace una particular postura sobre el hombre y la sociedad, cuyo origen se remonta a los Siglos XVII y XVIII.

La sociología del consenso tiene sus raíces en el pensamiento de John Locke, uno de los padres del liberalismo moderno, mientras que la del conflicto se funda en las ideas de Tomás Hobbes.

La primera considera al hombre como un ser cooperador, pacífico; el orden constituye un producto de valores y acuerdos individuales, un equilibrio de tipo dinámico. Los cambios provienen de fuerzas externas a los que la sociedad se acomoda paulatinamente. ¿Qué función tendría la Educación?

- a) mantenimiento e integración social.
- b) transmisión cultural a través de actitudes, normas, valores de socialización.
- c) incorporación y adaptación a la división funcional del trabajo.

La segunda postura considera al hombre al servicio de su pasión, dotado de un deseo de poder y de bienestar material, en permanente lucha con otros hombres; el orden social es producto de la coacción ejercida por el Estado.

Esta posición se vincula con el pensamiento de Karl Marx<sup>9</sup> y luego, con el de Max Weber<sup>10</sup>, aunque sus puntos de partida y concepciones con respecto al conflicto sean diferentes.

Marx vincula el conflicto a la organización económica, las clases sociales, a los medios de producción. La lucha y sus consecuencias disociadoras explican el conflicto.

Weber, en cambio, lo vincula con la distribución y la posición de los actores en la estructura de poder; la competición es la explicación del conflicto.

¿Qué función tendría la Educación desde esta perspectiva de conflicto?

- a) sirve a los intereses de la clase dominante actuando como un medio de control social.
- b) constituye una fuerza conservadora que preserva y reproduce el orden social existente.

Con la adopción del conflicto como hecho central, las nociones de orden y progreso del paradigma positivista, el estado de consenso y armonía como dinámica de progreso, son sustituidos por juegos de fuerza, contradicciones y lucha de intereses.

Las “obligaciones”, en un primer momento, aparecen como externas y coercitivas, para luego ir internalizándose.

Las instituciones estarían legitimadas porque de este modo se garantiza su aceptación social, aún cuando no se haya participado en su creación.

Max Weber es quien desarrolló con más detalle el tema de la legitimación: cuando un tipo de orden es considerado legítimo, más se presenta como moralmente necesario, válido y obligatorio.

Las “desviaciones” suponen conocimiento de la norma y la sociedad las castiga.

---

<sup>9</sup> **Karl Marx** (1818-1883) no se ocupó específicamente de la Educación, pero en la sociedad capitalista la considera de naturaleza clasista. La Educación serviría a los intereses de la burguesía para legitimar desigualdades sociales y conservar su posición privilegiada en la estructura de poder.

<sup>10</sup> **Max Weber** (1864-1920) se ocupó de la Educación en sus trabajos sobre sociología de la religión y en el contexto de su sociología política, pero no fue un tema específico de su obra. Para él, a cada tipo particular de estructura de poder, corresponde un tipo de educación: a la estructura de poder carismática corresponde una educación centrada en el comportamiento correcto, aprendizaje de reglas y dominio de literatura clásica. A una estructura de poder tradicional corresponde una educación centrada en una cultura humanista y virtudes heroicas. A una estructura de poder burocrática corresponde una educación basada en la formación del especialista capaz de servir a los fines administrativos.

Durkheim, por su parte, dice que el objeto de la sociología son los hechos sociales, y que éstos son cosas perfectamente objetivables, similares a las cosas de la naturaleza.

Basándose en estas posturas intelectuales y las de Spencer y Comte, Parsons marca el comienzo del enfoque estructural funcional.

Un supuesto clave del funcionalismo es que existe un consenso general en la sociedad, considerada como sistema, acerca de las normas y valores. Este sistema social sería entendido como un conjunto complejo de elementos en interdependencia, como “partes” que interactúan. La concepción de la Educación también es percibida como sistema y es, a su vez, meritocrática, lo que implica un proceso de selección basado en la capacidad y esfuerzo personal.

Un elemento es funcional en la medida en que contribuye al mantenimiento del equilibrio en el sistema. Así se entiende tanto en el nivel de análisis de la escuela con respecto a la sociedad, como a nivel de relaciones y logros en el aula o la escuela.

En cualquiera de estas vertientes de pensamiento se le reconoce a la Educación un papel decisivo, ya sea en la transmisión cultural, como en los procesos de poder y control social.

### 1.8.El discurso hegemónico de la política educativa presente

“...interrogar nuevamente la evidencia y los postulados (... ) sacudir los hábitos, los modos de actuar y de pensar (... ) sospechar los lugares comunes (... ) tomar una nueva medida de las reglas e instituciones”.

Foucault (1991)

¿Qué es este hoy?

Mirar el presente es marcar en él las series de procedencias azarosas y forzosas que han permitido su constitución. Por ello, el presente es contingente y mutable. Se trata de agrietar lo que somos, lo que hemos devenido, mediante un pensamiento, que no pretenda comprender sino

zanjar, socavar, un análisis crítico y genealógico que lea el presente como campo de fuerzas. Trabajar en sus propias tensiones y contradicciones.

El modelo neoliberal presupone profundas redefiniciones políticas a nivel nacional e internacional. Estas transformaciones, según Gentili (1998), requieren de la construcción de un nuevo orden cultural orientado a propiciar nuevas formas de consenso que legitimen la implementación de nuevas medidas. Es en este marco que se establece, justamente, una redefinición de las políticas educativas de nuestro país. Las sanciones de las nuevas Leyes de Educación se presentan como instrumentos claves y regulatorios para llevar adelante una serie de cambios en el Sistema Educativo en función de las nuevas demandas del contexto actual.

Se intentan recomponer dispositivos de regulación, tanto de la sociedad en su conjunto, como de los diferentes sectores de su actividad.

Si se analiza el contenido de las Reformas Educativas, se podrán observar una complejidad de enunciados que se proponen y se intentan definir como modelos hegemónicos de verdad. La lógica del mercado y los valores que en ella subyacen (valores de mercado), tales como competitividad, productividad, eficiencia, coexisten con la lógica tradicional que sustenta valores religiosos, nacionales y de responsabilidad ciudadana.

Procuraré indagar qué nuevos conceptos se presentan, cuáles se redefinen y qué lógica se incorpora en relación a los mismos, ya que tal como afirma T. Tadeu Da Silva (1998:47): “las categorías lingüísticas y los conceptos, al restringir y limitar la esfera de lo posible, al permitir o impedir que ciertas cuestiones sean pensadas, son parte central de cualquier proyecto político de transformación social. En este proceso, nuevas categorías lingüísticas son creadas, al mismo tiempo que antiguos conceptos ven su significado radicalmente transformado, ganando nuevas e inesperadas inflexiones, o siendo simplemente olvidados”.

Ningún proceso de construcción hegemónico político puede prescindir de una transformación de los discursos a través de los cuales la “realidad” adquiere sentido.

Siguiendo el pensamiento de Elena Achilli (1994), en un trabajo presentado en Buenos Aires, en las Primeras Jornadas Etnográficas y Métodos Cualitativos, “existen diferentes lógicas para pensar la realidad”. Básicamente se podrían identificar dos: la que deviene del principio de la no-contradicción, denominada lógica ortodoxa o disyuntiva, característica del paradigma positivista y la tendencia a dicotomizar, disociar, de acuerdo a una lógica binaria; y otra, llamada lógica compleja o dialéctica, en oposición a la realidad única, absoluta y estática.

El concepto de “realidad única” lleva implícito el de “verdad única”, y sus consecuencias en el área de la Educación. Es así que, “el disciplinamiento no sólo ordena y distribuye cuerpos e individuos, también agrupa y territorializa los campos de saberes, controla y selecciona la circulación de la materialidad discursiva mediante diversos procedimientos”. (E. Emmanuele, 1998:70).

La práctica discursiva obedece a estrategias y produce efectos. Es en este marco, en el cual el Discurso Pedagógico, tema que luego desarrollaré, define y delimita determinadas modalidades de procesos educativos que a su vez están atravesados por múltiples determinaciones y condiciones. Estas últimas nos remitirían a una instancia institucional en la que se debaten la permanencia y dominancia de intereses sociales más generales.

El denominador común de las reformas realizadas en Latinoamérica, tienen que ver con el intento de compatibilizar el ajuste estructural con la transformación del Sistema Educativo: “(...) se observa una contradicción permanente entre los fines explícitos propuestos y los fines reales y las estrategias que se diseñan para llevarlos a cabo. Mientras los primeros se definen por la lógica reformista que otorga al conocimiento un rol central en la competitividad de los países, los

segundos (fines reales y estrategias) se rigen, en su mayoría, por la lógica de reducción del gasto, tal como lo señalan claramente los informes de la OIT de 1996”. (Feldfeber, 1999:38).

El ajuste presupuestario marca el fin del Estado de bienestar e inicio del Estado evaluador. El interés se centra a nivel de interés financiero.

La llamada “globalización”, no es otra cosa que la imposición de un modelo económico a escala mundial que consiste en el reinado absoluto del mercado y de la explotación sin límites. Los avances tecnológicos instalan tiempos veloces y exigen a las escuelas conocimientos y competencias acordes a estos tiempos, pero estas demandas se combinan con el hambre y la desnutrición, convirtiéndose la mayoría de las escuelas públicas en centros asistenciales.

Éstas y otras contradicciones, tanto a nivel teórico como práctico, fueron apareciendo y aquí intentaré puntualizarlas:

- Consensos poco compartidos: si bien se llama a todos los sectores de la sociedad a la discusión, a la construcción de acuerdos, queda siempre la sensación de que todo ya ha sido decidido de antemano, para luego buscarse el “consenso” en nombre de la tolerancia y el respeto. Más bien, las propuestas son diseñadas con la participación de “expertos”, según se puede observar en todas las documentaciones, folletos o cuadernillos que llegan a las escuelas.

- Descentralizaciones que recrean nuevas formas de centralización: se enarbó un nuevo discurso basado en la autonomía institucional, en el contexto de un “Ministerio sin escuelas”, es decir, un Ministerio que dejó en manos de las provincias la responsabilidad para que impongan sus criterios, en nombre del federalismo, quedando las jurisdicciones libradas a su suerte para garantizar el sostenimiento del Sistema. Es decir, a la vez que se desreguló la responsabilidad por el sostenimiento directo del Sistema, se instalaron mecanismos de funcionamiento centralizados y burocráticos en manos de equipos técnicos “ilustrados” cuyos saberes, en su mayoría, están muy alejados de las realidades que cotidianamente transitan las escuelas, los alumnos y los docentes.

Se estableció, además, una estrecha relación entre “evaluación” y “control”, en términos de “calidad educativa”. El poder al que se renunció a través de la descentralización, redefiniéndose las funciones asignadas a un Estado que transfirió los servicios educativos a las jurisdicciones, se recupera a través de la evaluación. La instauración del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (Ley Federal de Educación) y la constitución de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación (Ley de Educación Superior), se inscribieron en la lógica del Estado evaluador desde esta perspectiva. O sea, mecanismo de regulación y control en manos de un Estado evaluador, en un sistema supuestamente “descentralizado”. Más adelante retomaré un poco más este punto.

-La ubicuidad del Banco Mundial: el enfoque para la educación que propone el Banco Mundial<sup>11</sup> constituye una respuesta para atender a las inequidades que el propio modelo de ajuste genera, pero no se orienta en modo alguno hacia aquellos principios universales que integran a todos los miembros de la sociedad desde la perspectiva de los derechos de los ciudadanos. Además, los tiempos políticos desde una lógica tecnocrática<sup>12</sup>, no acompañan los tiempos pedagógicos de los docentes y lo que sucede adentro de las aulas continúa siendo un ámbito bastante desconocido por los responsables que definen las reformas, generándose un panorama escolar muy complejo

---

<sup>11</sup> El Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional constituyen, junto con los bancos regionales de Desarrollo, las denominadas Instituciones Financieras Multilaterales. Ambas vieron la luz a un tiempo, en julio de 1944, en una Conferencia Internacional sobre Asuntos Monetarios y Financieros convocada por el Presidente norteamericano Roosevelt. Se pretendía crear un nuevo orden económico internacional, integrado por tres ejes principales: un nuevo sistema monetario y financiero, un marco regulador del comercio y unas condiciones para el crecimiento económico y el pleno empleo. La iniciativa partía del lado de los vencedores de la guerra, pero Estados Unidos logró hacer prevalecer su posición de fuerza, imponiendo además el dólar americano como la moneda de referencia del nuevo sistema monetario.

<sup>12</sup> La tecnocracia se halla constituida por una élite esclarecida de expertos que se legitiman en la autoridad de la técnica y de la ciencia, creando certezas acerca de la necesidad de la desaparición del Estado y el reino sin reservas del mercado y el consumidor (sustituto comercial del ciudadano). Estos “teóricos del liberalismo” impulsan la unificación del campo económico mundial y una nueva división del trabajo, apoyada en las leyes de los mercados financieros. (Pierre Bordieu, 1995, “Combatir a la tecnocracia en su propio terreno”, publicado en Revista Liberation, 14 dic. 1995. Traducido por O. Fernández. En Internet: [www.forum\\_global.de/soc/bibliot/b/b-tecnocna.htm](http://www.forum_global.de/soc/bibliot/b/b-tecnocna.htm)).

que no demuestra realmente que pueda transformarse en una alternativa democratizadora frente a la crisis. Una docente comenta:

“No hay tiempo para leer los materiales nuevos que llegan y los cursos que se proponen generalmente son muy caros, no están reconocidos por el Ministerio y demandan tiempo fuera del horario escolar. De lo contrario, si son en horario de trabajo, son restringidos a uno o dos docentes por escuela”.

En definitiva, el Banco Mundial llama a la educación “una inversión en capital humano”, lo que es, desde su punto de vista, un homenaje, pero en realidad lo que se propone como posibilidad es: capacitación a distancia, reducción de sueldos, cierre de cargos, intensificación del trabajo al aumentar la cantidad de alumnos en cada grado, resultados efectivos, logros estandarizados, estudios de ausentismo, costos por alumno, etc.

Graciela Frigerio señala que el “educar” se constituye en un espacio simbólico de filiación. Educar es el verbo que da cuenta de la actividad de constituir al “cachorro humano” (P. Aulagnier), en “sujeto de la palabra”. Se puede entender así que educar es el nombre de los “imperativos de inscripción social y de transmisión” que se vuelven “imperativos de reparto y distribución con justicia”.

Un colectivo humano tiene la responsabilidad de educar: responsabilidad de transmisión, de inscripción y filiación simbólica, de formación, de emancipación intelectual. Por ello, “la educación no admite las reducciones tecnocráticas, lucha por escapar al encapsulamiento que le propone la lógica del mercado (...) La educación excede lo escolar (...) [es] un componente insoslayable de la construcción social y una coproductora de subjetividad”. (Frigerio, 2000:19). La educación posibilita abordar conocimientos disciplinares, distribuir capital cultural, socializar distintos saberes (saberes para vivir, saberes para pensar, saberes para trabajar, saberes para crear).

Pero nociones como globalización, competitividad, agencias de préstamo; el exitismo como parte de un futuro globalizado en una sociedad del conocimiento sin políticas distributivas, el reinado del economicismo, llevan a la mentada “calidad educativa” al desconocimiento de la especificidad de la escuela. La eficacia y la eficiencia desde un punto de vista economicista, omiten otros conceptos fundamentales, tales como pertinencia y relevancia cultural. Los criterios de mercado para políticas sociales no favorecen lazos sociales, y uno de los riesgos radica en que los sectores menos favorecidos se “educarán” tal vez, en el futuro, con una computadora, y los sectores privilegiados, podrán tener un maestro.

#### 1.9.Contextualización del panorama actual

“La sociedad se encuentra, pues, con una nueva generación, ante una hoja casi en blanco que debe llenar con renovados esfuerzos. De la manera más rápida, debe sobreponer al ser egoísta y asocial que acaba de nacer, otro que sea capaz de llevar una vida moral y social...”

Durkheim, E. (1972:42)

La Pedagogía que se apoyaba en el funcionalismo de Talcott Parsons y que registraba la influencia de Emile Durkheim, está siendo modificada por el neofuncionalismo. Si bien, los primeros sostenían la necesidad de la cohesión social a través de un fuerte rol de la educación, el neofuncionalismo deja paso a una lógica de la dispersión, que resta funciones al Estado y deposita la responsabilidad de la educación en múltiples agentes sociales.

Los diseños de Reformas para América Latina, desde México al Cono Sur, se ponen en marcha desde mediados de los '80.

En este marco, en las últimas décadas, se sucedieron en el Estado argentino, cambios importantes que involucraron a la administración de la Educación: se constituyó un Consejo

Federal de Cultura y Educación, se redefinieron las funciones del Ministro de Cultura y Educación, se inició un proceso de descentralización y transferencia de los servicios educativos a las jurisdicciones, la economía y la administración pública comienzan a estudiar nuevas formas de control y de regulación sobre el trabajo docente como ejecutores de planes y programas, y se sancionaron la Ley Federal N° 24195 y la Ley Nacional N° 26206.

Estas son las primeras leyes generales de educación que tiene el país. La Ley 1420 de 1884, regía solamente la enseñanza primaria y el resto del Sistema dependía de resoluciones, normas y decretos.

Estas nuevas leyes orgánicas articulan todos los niveles del Sistema Educativo y surgen sobre la base de las conclusiones del Congreso Pedagógico Nacional realizado entre 1985 y 1988.

La Ley Federal, propuso en términos generales, más años de escolaridad obligatoria, la renovación de los contenidos de la enseñanza, formación continua para los docentes y evaluación permanente del Sistema. En tanto texto con fuerza de ley, supuso el reconocimiento de la necesidad de establecer un acuerdo nacional acerca de las concepciones de hombre, cultura, sociedad, conocimiento y los distintos marcos en que se sustentarían las políticas educativas.

La Ley Nacional, cuenta con 144 artículos. Pretende unificar el sistema educativo en todo el país, al tiempo que busca garantizar el derecho personal y esencial a recibir 13 años de instrucción obligatoria, desde la sala de 5 años hasta la secundaria, restableciendo la tradicional división entre escuela primaria y secundaria

En la Provincia de Santa Fe, en virtud del marco normativo de la Ley Federal de Educación, de los acuerdos del Consejo Federal de Educación, y siguiendo los principios contenidos en la Constitución Provincial, se propone el Diseño Curricular Jurisdiccional.

Este Diseño presenta tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los dos primeros tienen que ver con un conjunto de temas y de acciones ordenadas y orientadas

para la consecución de un fin o realización de una tarea. Los contenidos actitudinales involucran la enseñanza de actitudes cotidianas de la tarea escolar y también de los valores más generales que orientarían todo el accionar escolar.

El Diseño Curricular Jurisdiccional (1996:20), expresa lo siguiente:

“Se adopta un concepto de contenido educativo, que supera la visión tradicional, en la que se lo limitaba a la explicitación de datos y conceptos provenientes de diferentes ámbitos disciplinarios.(...) constituyen una selección del conjunto de formas culturales, saberes, conocimientos científicos, normas y valores, cuyo aprendizaje se considera imprescindible para la formación de los alumnos”. Se intenta que la acción educativa se oriente hacia la adquisición de competencias<sup>13</sup> mediante la apropiación de conceptos, procedimientos, actitudes, normas y valores. Asimismo, se incorporan los contenidos transversales, con el propósito de introducir la enseñanza de problemáticas sociales tales como: Educación para la Salud, Educación para la Paz, Educación para la Igualdad de Oportunidades entre los Sexos, Educación Ambiental, Educación Vial, Educación del Consumidor, etc.

Centro especialmente mi trabajo de Tesis en los Contenidos Actitudinales, los Transversales y en el área de Formación Ética y Ciudadana, porque apuntan ya no sólo a contenidos que se refieren a conocimientos, sino a cuestiones que tienen que ver con elecciones, moral y valores de cada sujeto, temáticas nodales en mi investigación por sus efectos productores de

---

<sup>13</sup> Las competencias se refieren al dominio que tiene el sujeto sobre métodos, procedimientos, herramientas y equipos que le faciliten su actividad manual o intelectual. Por ejemplo, el uso de computadoras, de instrumental de medición, de equipos de laboratorio. Pero sobre todo, la competencia toma sentido cuando su aplicación hace que el sujeto logra mejor calidad en sus productos consumiendo menor tiempo en los procesos (lo cual implica el ahorro de movimientos) y administrando mejor su espacio.

disciplinamiento, que quizás siempre se trabajaron en la escuela, pero sin darles un lugar y una planificación explícita como es ahora.

#### 1.10. La escuela como dispositivo de regulación social

Los dispositivos “(...) son máquinas para hacer ver y para hacer hablar. La visibilidad no se refiere a una luz en general que ilumina objetos preexistentes; está hecha de líneas de luz que forman figuras variables e inseparables de este o aquel dispositivo. Cada dispositivo tiene su régimen de luz, la manera en que ésta cae, se esfuma, se difunde, al distribuir lo visible y lo invisible, al hacer nacer o desaparecer el objeto que no existe sin ella.”

G. Deleuze (1990:155)

Planteado por Foucault y retomado por Deleuze, el concepto de dispositivo es central en la práctica del análisis institucional, que lo entiende como una construcción para el análisis, como un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, prácticas, saberes, medidas, procedimientos, aparatos tecnológicos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y también lo no-dicho, etc., cuyo objetivo es administrar, gobernar, controlar, capturar, determinar, modelar, asegurar, vigilar, y orientar los comportamientos, deseos, gestos, sentimientos, y pensamientos de los individuos, sometiéndolos a múltiples procesos de subjetivación e inscribiendo en los cuerpos esas posiciones de sujeto.

Trabajar con los grupos de una Escuela, ya sean los alumnos, los maestros o los padres de familia, es apuntar a varios niveles de significación lo que constituye un dispositivo ampliado que implica enfrentarse a problemáticas que no son muchas veces analizadas, escuchadas desde el dispositivo clásico clínico. Implica abrir la escucha desde varias escalas de análisis en las

intersecciones que plantean las problemáticas concretas que apuntan a explicaciones teóricas diversas, sociales, institucionales y grupales.

Podemos definir lo que es un dispositivo, a través de 3 ejes: A) el dispositivo, pertenece tanto al campo de lo dicho como al de lo no dicho. Es decir tanto al campo de lo discursivo como lo no discursivo. B) el dispositivo se constituye con la función de responder a una urgencia, de alcanzar un objetivo estratégico. C) supone siempre una intervención en relaciones de fuerza y se inscribe en un juego de poder.

Deleuze (1990:155) considera que las dimensiones de los dispositivos son cuatro: curvas de visibilidad, curvas de enunciación, líneas de fuerza y líneas de objetivación.

Dice Deleuze que un dispositivo es una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal: ¿Qué se ve?, ¿qué deja ver este o aquel dispositivo?, ¿qué se oculta?

Con respecto a las líneas de enunciación: ¿qué se dice?, ¿quién lo dice?, ¿para qué y/o por qué se dice?

Siguiendo a Deleuze, tenemos las líneas de fuerza que hacen referencia a la dimensión del poder de todo dispositivo: “Parecería que éstas fueran de un punto singular a otro situado en las líneas precedentes: de alguna manera “rectifican” las curvas anteriores, trazan tangentes, envuelven los trayectos de una línea con otra, operan idas y venidas, desde el ver al decir e inversamente, actuando como flechas que no cesan de penetrar las cosas y las palabras, que no cesan de librar una batalla”.

Por último, las líneas de objetivación: que se refieren a la posibilidad que en un dispositivo se produzcan procesos de subjetivación: “cuando la fuerza, en lugar de entrar en relación lineal con otra fuerza, se vuelve sobre sí misma, se ejerce sobre sí misma o se afecta ella misma (...) También aquí una línea de subjetivación es un proceso, es la producción de subjetividad en un dispositivo”.

En este caso podemos pensar: ¿cómo se produce subjetividad? ¿ qué marcas deja en lo sujetos su paso por este o aquel dispositivo?

Tradicionalmente la escuela necesitó cuerpos regulados para poder llevar adelante sus objetivos curriculares. Pero no sólo se trataba de que el niño tuviera unos hábitos adquiridos que le permitieran estar tranquilamente sentado en su pupitre. La escuela sabía que para mantener esa regulación se necesitaba un trabajo permanente y eso se trataba, por una parte, con los mismos aprendizajes y por otra, con el control disciplinar. La disciplina se encargaba de reducir lo que se resistía y se sostenía con una autoridad reconocida como tal porque se asentaba en el valor del saber que prometía un futuro.

Regulación entonces, por el interés y el castigo, que se intentaba lograr a través de los “buenos modales” y la palabra, la realización de actividades conjuntas y el interés, o cuando los maestros, psicólogos y padres de familia, sin tomar en cuenta la dimensión político institucional presente en el quehacer de la escuela moderna, pretenden que a cierta edad cronológica, todos los niños respondan adecuadamente a determinados aprendizajes escolares, utilizando criterios de normalización, desarrollo adecuado, etc. Como vemos, en la escuela, aparente reino de la razón y del saber, hay algo bastante irracional de lo cual los diversos protagonistas no saben, pero cargan y sostienen. La escuela descansaba en la familia, niños disciplinados, con hábitos adquiridos y necesidades cubiertas que además brindaba soporte en las tareas fijando los aprendizajes.

Hoy esta relación se ha invertido y a la escuela se le pide, en muchos casos, ser soporte de la familia. La familia sin duda ha cambiado, sus formas, su constitución, y esto repercute en la forma de alimentarse, en los hábitos y costumbres, en las horas de sueño, y todo esto, tiene efectos sobre los cuerpos.

Si recuerdo esta escuela es porque hoy las formas de regulación que la sostenían y las que le daban autoridad se han modificado. Tiene dificultades en cumplir con su encargo por los cambios operados. Lo que la escuela no puede regular es expulsado.

Como ejemplo presento una intervención que se inició cuando los padres de un grupo de niños de cuarto grado expusieron ante la Directora de una escuela, su preocupación porque la maestra era muy joven, recientemente recibida, no podía controlar al grupo ni llevarlo adelante en el aprendizaje, ya que ellos notaban que los niños no habían aprendido nada. Tal vez, exponían, ella no tuviera experiencia para manejar un grupo en el que había además algunos niños con problemas.

Al entrevistarse a la maestra ella dijo que se empeñaba, tal y como le habían enseñado en el Profesorado, en preparar sus clases, idear juegos para “motivarlos” y algunas estrategias para controlar la disciplina del grupo, pero que nada le funcionaba. Decía que se sentía francamente incompetente y que tal vez no servía para maestra. También suponía, que todo eso tenía que ver con que había un niño “hiperactivo”, y algunos niños con problemas emocionales y que éstos le desorganizaban al grupo, pues casi siempre en medio de una clase que iba bien, alguno de ellos comenzaba a molestar a otros y ahí se empezaban a pelear todos y se acababa la clase. Se justificaba un poco diciendo que la maestra que había tenido el grupo el año anterior, también le había comentado que era un grupo difícil, pero le preocupaba que de la otra maestra los padres no se habían quejado, y de ella sí.

En este caso se decidió trabajar con los niños para averiguar qué pasaba y poder también devolver algo a la maestra que la pudiera descolocar del lugar en que se había ubicado a partir de la intervención de los padres y la Directora, y pudiera encontrar alguna otra explicación a la conducta de su grupo.

A lo largo de la intervención se pudo entender que la capacitación de la maestra no tenía nada que ver en la problemática, ni el hecho de que hubiera un niño hiperactivo, ni los supuestos niños con problemas emocionales. Algunos alumnos funcionaban como emergentes de conflictos grupales o líderes en la expresión de agresión del grupo contra las actitudes autoritarias que en ocasiones asumía la maestra en su intento de disciplinarlos.

Lo que fue apareciendo poco a poco en el grupo fueron las dificultades que experimentaban los niños de esa edad para vincularse entre niños y niñas. Preguntas tales como ¿Cómo saber si les gusta a los niños? ¿Por qué cuando los hombres se quieren acercar te molestan? ¿Les gusta molestar a las niñas o les gustan las niñas? comenzaron a ser el eje alrededor del cual se trabajaba. Apareció como parte de esta historia, el hecho de que un niño y una niña habían sido novios y varias niñas, casi todas, estaban identificadas con la niña, viviendo ellas mismas el “romance” y de pronto el niño se hizo novio de otra niña del grupo, lo que empezó a ocasionar una guerra entre la mayoría de las niñas y la niña que “le quitó el novio a la otra” así como con el niño. Esto hizo que la mayoría de los niños se aliaran con su compañero y agredieran a las niñas, agresión que en no pocas ocasiones era la forma en que establecían un acercamiento con ellas. Es decir que la agresión física o verbal era la única manera de poder expresar las relaciones y diferencias entre los sexos.

En la medida en que esto se pudo ir “poniendo en palabras” la aparente agresión del grupo disminuyó y pudieron comenzar a disfrutar también del aprendizaje. Los niños autorizaron a que se pudiera comentar a la Directora y a la maestra que su conducta no tenía que ver con ella, qué reconocían que tenía razón cuando los regañaba por no trabajar, pero que ellos pensaban que tenían algunos problemas entre ellos que a veces eran más urgentes que la clase.

Algunos niños también comentaron algunos aspectos que les preocupaban de las relaciones entre sus padres. En la medida en que comenzaban a hablar de las complejas relaciones entre hombres y mujeres, se remitían a sus familias y a los vínculos con sus padres.

Cabe aclarar que el niño “hiperactivo” estaba siendo atendido clínicamente. Pero solamente desde el trabajo grupal, en la singularidad de la historia y el momento de ese grupo concreto, podía comprenderse cómo sus características individuales eran sostenidas y aprovechadas por las necesidades del grupo.

Podríamos preguntarnos también a partir de este mismo ejemplo, que con sus variantes he escuchado repetirse varias veces: ¿Qué determina que los maestros ante los fracasos de sus alumnos se interroguen en términos de fallas personales y profesionales?, ¿qué imaginario institucional les sostiene esta preocupación, que como vimos, tapa, oculta, mas que aclara la posibilidad de “saber” lo que ocurre con sus alumnos?

También es interesante observar como los padres de familia culpan a los maestros y estos, a los problemas y crisis familiares de la baja productividad o de la “mala conducta” de los alumnos. Es decir ante las preguntas por las deficiencias de aprendizaje de los niños y adolescentes, los diversos protagonistas se responden siempre en términos de fallas o desde algo que falta al otro: “La maestra no sirve”, “los padres no los atienden o no los quieren” “los niños no pueden o no quieren”.

La complejidad y diversidad de problemáticas subjetivas que se expresan de diversos modos en todos los espacios sociales de la Educación, requiere de un accionar interviniente y especializado que contribuya a los procesos de su transformación.

La psicología clásica, la psiquiatría y también el mismo psicoanálisis muchas veces no analizan su implicación al interior de la Escuela y de este modo, reproducen y refuerzan estos

decires y sentimientos. Las disciplinas “psi” muchas veces han legitimado fenómenos de exclusión y marginación de los que son objeto muchos niños etiquetados desde pequeños como disléxicos, anormales, hiperactivos, etc., y no pocos maestros, como malos maestros o ineficientes, sin intentar profundizar en los procesos subjetivos que en el grupo ocurren.

Como investigadores en las ciencias sociales, no podemos desconocer estas dimensiones sin estar tomando al mismo tiempo un posicionamiento político.

### 1.11.El tiempo, el espacio y el Discurso Pedagógico: efectos de sentidos y significaciones naturalizadas

“...y en lugar de ser aquel de quien procede el discurso, yo sería más bien una pequeña laguna en el azar de su desarrollo, el punto de su desaparición posible”.  
M. Foucault (1987)<sup>14</sup>

Este dejarse arrastrar en y por el discurso no es del sujeto fundante y autor del discurso, más bien, ‘una pequeña laguna en el azar de su desarrollo’. A través de estudios sobre el saber, la locura, las prisiones, la sexualidad y la gubernamentalidad, Foucault ha interrogado las condiciones en que operan las sociedades modernas.

De la modernidad hemos heredado muchas “verdades”<sup>15</sup> difícilísimas de erradicar: desde la Nación unificada, la autoridad de la ciencia y la razón como garantes del progreso indefinido, la categoría de clase social, hasta la de una Escuela homogénea, lo cognitivo como unidad de

---

<sup>14</sup> Palabras de la lección inaugural en el College de France, pronunciadas el 02 de diciembre de 1970.

<sup>15</sup> En Foucault, la búsqueda de la verdad en términos de ejercicio de la crítica no es trascendental y no tiene como fin hacer posible una metafísica. Es arqueológica, como él mismo dice, porque trata de rastrear los discursos que articulan lo que pensamos, decimos y hacemos como otros tantos acontecimientos históricos. Verdad, pensamiento y acción son construcciones histórico sociales. Y es genealógica porque extraerá la contingencia que nos hizo ser lo que somos en la posibilidad de ya no ser, hacer o pensar lo que somos, hacemos o pensamos.

medida, el aprender como una experiencia consciente y graduada de lo más sencillo a lo más complejo, la enseñanza, que produce en forma lineal y directa, el aprendizaje...

Estas “verdades” “hacen que aparezcan relaciones binarias en la Escuela, como dualidades irreconciliables que producen que generalmente se afirme un término en desmedro del otro: buen aprender- mal aprender, inteligente-“burro”, capaz-incapaz, pasa de grado- repite...A lo largo de mis observaciones, entrevistas y trabajos con los diferentes actores sociales de la Escuela, he notado que existen múltiples dispositivos y procedimientos, que si bien se van renovando, aún en ellos se hacen presentes los legados y residuos positivistas correspondientes a un pasado “cientificista” que impregna las significaciones escolares actuales. La Escuela continúa creando dispositivos de clausura de la diversidad, lo que se visibiliza en sus formas de agrupamiento, organización, división de espacios y tiempos, modos de evaluación, clases y trabajo docente, etc.

¿Cómo desmontar estos disciplinarios dispositivos de la modernidad de tal modo que se puedan producir, al menos, pequeños nuevos sentidos instituyentes? Porque sería importante poder fracturar estos vicios y verdades disciplinarias, para afirmar procesos de singularización que contribuyan a transformar algo de lo instituido, en pos de la habilitación de un proceso reflexivo sobre las propias prácticas, para que devengan en otros sentidos y composiciones.

Este orden escolar establecido en términos binarios y propios de la organización del Sistema Educativo Nacional, se dio en un contexto de preeminencia del normalismo y del positivismo, al que también se sumó el higienismo, con sus preceptos de salud, normalidad y educabilidad. El tiempo es una variable que no se puede olvidar cuando analizamos las organizaciones. Junto al espacio, continúan ceñidos a un orden burocratizado casi detenido en el S. XIX.

El uso del tiempo<sup>16</sup>, el control de tareas y la verificación de productos; son criterios que describen muy bien la actividad escolar. Desde el punto de vista cualitativo, la variable temporal influye en cada comportamiento, pues éste se inscribe en un momento preciso y tiene una duración determinada en el proceso de transformación de la organización. Desde el punto de vista cuantitativo y económico, el tiempo debe tenerse en cuenta en los cálculos de la rentabilidad. Las disciplinas actúan con el objetivo de aprovechar al máximo el tiempo, reduciendo los tiempos muertos que resultan improductivos y de desorden, por lo que todo tiempo es útil, productivo, siempre que el individuo haga lo que se le manda.

El horario escolar es un documento formado por valoraciones culturales y sociales que atienden a un determinado Discurso Pedagógico. Es importante destacar dos ideas introductorias con relación al tiempo escolar: horarios escolares ajustados al reloj biológico como marcos reales para la experiencia infantil y las pautas temporales como microsistemas de control y poder. Los horarios se convierten en rutinas, se aprende el orden del tiempo.

Concretamente, el tiempo ejerce una presión sobre los miembros de la organización que deben respetar una velocidad y un ritmo en los actos que ejecutan.

Las primeras definiciones del tiempo escolar son del S.XIX, la legislación que durante este siglo se publicó en relación al tiempo escolar es la siguiente:

- Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras del Reino (1825)
- Reglamento de escuelas públicas (1838)
- Ley de Instrucción Pública (1857)

---

<sup>16</sup> En el capítulo XIX de su *Didáctica Magna*, Juan Amos Comenio –a quien muchos consideran el padre de la pedagogía moderna- revelaba ya en los inicios de la escuela de occidente, esa tendencia a pensar en la educación en términos economicistas y utilitaristas: ese capítulo tiene por título: *Bases para fundar la rapidez de la enseñanza con ahorro de tiempo y de fatiga*: un título que el filósofo Aníbal Ponce (1993:164) relacionaba con la frase de Benjamín Franklin “el tiempo es oro”, típica del capitalismo manufacturero de su época.

Se consideraba que un buen horario era aquel que ante todo evitaba la ociosidad del alumno mediante un trabajo constante, en el que se trataban las materias según la importancia, dificultad y disposición de los niños, procurando la alternancia para evitar las fatigas y poder mantener la disciplina, orden y regularidad en el aula. Por eso, la mayor parte del tiempo estaba ocupada por actividades de lectura, escritura, gramática y cálculo. Pero también en esta época, se distribuía el horario de acuerdo al sexo, lo que expresaba las características de un sistema de valores sociales vigentes en ese tiempo. Esto se hacía evidente en el hecho del alto tiempo educativo que se destinaba a las labores para las niñas.

En la década de los ochenta del S XIX se produce un cambio en la concepción del horario escolar que viene determinada, por abundante literatura positivista en torno a la fatiga y el reclamo de reivindicaciones de los docentes por mejorar sus condiciones de trabajo. El conocimiento de la fatiga intelectual, sus causas y su proceso, resultó primordial para determinar la duración de los horarios de clases, el lugar de los recreos y el orden de las materias. Aparece una función higiénica del descanso, el recreo y las vacaciones, tanto para los alumnos como para maestros, introduciéndose así el discurso higienista con relación al tiempo escolar.

Pero a principios del siglo XIX ya habían habido experiencias de recreos como la de un maestro, Samuel Wilderspin en Inglaterra, pero con el propósito de vigilancia, corrección y disciplinamiento del niño. Para este maestro el patio se comparaba con el mundo, donde los pequeños eran dejados libres y los maestros tenían la oportunidad de observarlos y darles consejos. El recreo era visto como remedio para evitar las malas costumbres, corregirlas y rescatar a los niños de las tendencias perniciosas.

Los recreos se establecieron en la escuela tradicional para romper la sucesión de clases, como espacio y tiempo de dispersión física y psíquica. Más tarde la Ley 1420 la incorporó como

normativa obligatoria. En su artículo 14° establecía que: “Las clases diarias de las escuelas públicas serán alternadas con intervalos de descanso, ejercicio físico y canto”.

Las diferenciaciones por género, tan comunes en el origen de la educación, también estaban en los patios que muchas veces se concebían separados para ambos sexos o bien, el tipo de juegos que se proponían separaban a niñas de niños.

Se jugaba al Arroz con leche, La Farolera, La paloma blanca, La ronda de San Miguel, Aserrín, aserrán, a la rueda rueda, de pan y canela, Mambrú se fue a la Guerra, Pisa pisuela, a la escondida, el balero, la rayuela, a la sogá, el gato y los ratones, etc.

En el aula generalmente el niño no podía decidir con quién sentarse, en el patio podía elegir con quién jugar; en el patio se rompía el control total que se ejercía en el aula. El recreo significaba la libertad de poder ser tal cual se era.

El horario escolar se empezó a concebir entonces, tanto para someter a un orden la vida diaria de la enseñanza, como para aprovechar totalmente y en beneficio tanto del maestro como del alumno las actividades. Concomitantemente, se reduce también la diferenciación de las materias según el sexo. El recreo, uno de los rituales escolares, fue precisamente instituido por médicos higienistas a fines del S XIX, precisamente porque se suponía que el tiempo de atención productivo de un niño duraba 45 minutos.

Al día de hoy, el tiempo para aprender es el delineado institucionalmente y el espacio también se vivencia como un orden homogeneizante.

La temporalidad del “ciclo lectivo”, es un concepto que se sitúa en el punto coordinado del tiempo y el espacio. En este sentido, la temporalidad es un concepto dinámico, sujeto a las normas y costumbres que regulan la actividad humana en un contexto determinado, y a la voluntad de quien lo administra.

Pero, ¿qué pasa con estos nuevos tiempos de incertidumbre, heterogéneos, donde todo se produce a alta velocidad, y la posibilidad de acceder al conocimiento, representa una necesidad, pero constituye también una paradoja?

Los juegos de internet a los que tanto tiempo dedican hoy los chicos, configuran una subjetividad diferente en el espacio y el tiempo, que obliga a producir repuestas a altas velocidades. Lo mismo ocurre con la información: también ha cambiado la intensidad y la velocidad de su búsqueda.

Luego se va a la Escuela, la que parece como que su tiempo estuviera lentificado, con una velocidad de otro siglo, lo que produce des-orden y consecuencias en los aprendizajes, los que muchísimas veces, se vuelven monótonos, poco interesantes y mecánicos.

La escuela eligió organizar el conocimiento mediante asignaturas, lo que liga muy bien con un horario escolar a base de *horas de clase*, que así se convierten en la *hora de Matemáticas*, la *hora de Ciencias* y así sucesivamente. La organización del tiempo escolar obedece a la necesidad de control desde la administración educativa, ya que la asignación rutinaria de tareas específicas en este entramado temporo-espacial lo hace perfectamente posible. Siempre se sabe, horario y planificación curricular de por medio, qué es lo que se hace en 1° de Educación Primaria a las 11 de la mañana, con quién y dónde, y así sucesivamente.

El “tiempo” constituye un analizador institucional por excelencia. En su nombre, se han instituido parámetros en relación a un “deber ser” del alumno, que si no se logran en los tiempos esperados, se diagnostican bajo la pesada significación social del fracaso. Lo que subyace a la lógica de la escuela es la que considera el tiempo como algo objetivo, inmutable e igual para todos. Así se puede ilustrar esto con comentarios de docentes como los que continúan:

“Si un alumno no logró alfabetizarse durante los tres años del Primer Ciclo, ya está. La cabeza no le da. Es para una Escuela Especial”.

“No pudo aprender todo lo que ‘di’ en el año, por eso repite”. (El encomillado en “di”, me pertenece).

“Es muy inquieto, no puede mantenerse sentado y tranquilo. Pasea todo el tiempo. Empezó así y termina el año de la misma manera. No tiene hábitos”.

A través de los ejemplos se puede observar que los niveles explicativos de los docentes se reducen, aún siendo temas muy complejos, a indicadores empíricos y temporales de evaluación, lo que evita todo análisis para que otras dimensiones que coadyuvan en estas situaciones, sean incorporadas.

En tal sentido, cuando los resultados no responden a las expectativas pretendidas, se justifican, como principales estrategias, las evaluaciones<sup>17</sup>.

La evaluación es un proceso inducido e intencionado, que tendría como propósito identificar problemas, necesidades y logros relacionados con los proyectos o actividades realizadas, pero también se la utiliza como unidad de medida para decisiones de sanciones “encubiertas”. Estas decisiones cuyas referencias habrán sido los resultados de la evaluación, podrían apoyarse en recomendaciones para impulsar “lo que debe hacerse” de acuerdo con los resultados expresados en datos y cifras. .

Los alumnos tampoco escapan a estas formas de análisis:

“Me hace ir a Proceso<sup>18</sup> porque no me salen las cosas, pero si yo quiero las hago bien. Lo que pasa es que todo el tiempo nos tiene trabajando, no nos deja ni mover.

---

<sup>17</sup> El tiempo de la evaluación, se dice, es identificado en tres momentos: a) al principio del proceso, b) durante el proceso, y c) al final del proceso; pero también se dice que la evaluación es permanente y oportuna. Ser oportuna es situarse en la coyuntura temporal y espacial apropiadas, entendidas éstas como tiempos y espacios propicios para realizarla. Pero más coyunturales aún son los resultados de dicha evaluación para tomar decisiones.

Hay algunas cosas que no entiendo porque habla, habla, pero yo no le quiero preguntar porque grita y se enoja.

¡Que me mande a Proceso! Yo no voy a venir...si lo que quiere es hacerme repetir directamente...”

Como podemos observar, en este ejemplo, y en otros que iré presentando a lo largo del trabajo y que también se podrán ver en las Entrevistas que atrás se adjuntan, esta cuestión de centrar las dificultades, en maestro- alumno, alumno- maestro, hacen que se repitan y reiteren racionalidades, que lo único que hacen es invertir la localización del responsable.

Esto habla de “posicionamientos” instituidos desde un escenario constituido, que provoca una perspectiva desde la cual sólo se pueden ver secciones del mapa general.

Tiempo, espacio, cantidad, se anudan sin cesar en una linealidad binaria tomada como natural e inmanente a lo obvio.

No se toma en cuenta que además existe un tiempo subjetivo, que es el tiempo interior, cuya dimensión singular depende de la historia vital de cada sujeto.

El niño que no puede soportar los tiempos y espacios escolares y se muestra desconcentrado, inquieto, ¿es un niño sin hábitos o concentrado en otras escenas?

La noción de espacio el niño la adquiere con cierta lentitud. Al principio tiene un concepto muy concreto del espacio: su casa, su calle; no tiene siquiera idea de la localidad en que vive. Pero esta noción se desarrolla más rápidamente que la de tiempo, porque tiene referencias más sensibles. El niño de seis o siete años no está aún en condiciones de reconocer lo que es su país desde el punto de vista geográfico, por eso la lectura de mapas y de globos terráqueos no es una labor sencilla, pues requiere una habilidad especial para interpretar

---

<sup>18</sup> “Proceso”, alude a un tiempo extra que se otorga durante los meses de diciembre y febrero, cuando no hay clases, para brindar a los alumnos que no alcanzaron los contenidos anuales, una instancia de apoyo adicional, como oportunidad para que puedan recuperar los contenidos que aún no lograron y evitar repetir de grado.

numerosos símbolos, signos y captar las abstracciones que estos medios suponen. Las nociones espaciales reflejan sensaciones corporales y estados emocionales. Las elecciones al representar responden a una forma de sentir y de vincularse con los elementos, las personas y con el propio cuerpo. En sus primeras manifestaciones gráficas, la expresión del niño está centrada en el "yo" y los vínculos que va desarrollando con el medio. No le interesa establecer un orden en la representación de los elementos. La hoja es un soporte, cada espacio es una posibilidad de incorporar elementos valiosos para él, aunque los dispongan en forma inconexa. A medida que el niño crece, surge la necesidad de establecer un orden y vínculos espaciales en sus representaciones.

Hoy, el tema del recreo recobra especial importancia a partir del aumento de la violencia en los juegos de los niños, lo que en numerosas ocasiones puede generar accidentes. Además del daño que puede sufrir el niño, también significa para la escuela y sus autoridades un trastorno, que puede tener consecuencias muy serias, ya que numerosos padres han iniciado trámite legal hacia la escuela, sus docentes y directivos.

La siguiente planilla que se presenta constituye una de las tantas alternativas que desde la Escuela se gestionan a fin de poder anticipar y/o prevenir estas problemáticas. A través de ellas un Supervisor rápidamente puede constatar cantidad y tipo de accidentes que ocurren en los recreos sumando los números colocados en los casilleros, lo que funciona no sólo como vigilancia de lo que ocurre en los recreos, sino también de la función docente.

**N°:** es el número de orden. Este dato nos dice rápidamente cuántos accidentes se han registrado.

**Coloque la fecha:** esto permitirá conocer el momento de mayor frecuencia de accidentes.

**Nombre y apellido del alumno:** si se repite muchas veces el mismo niño se deberá investigar problemas motores o de otro tipo.

**Sexo:** coloque el número 1 en el casillero que corresponda.

**Grado:** Coloque la división del año que corresponda, (algunos docentes podrían ser muy permisivos o muy rígidos y esto también influiría en el número de accidentes).

**Tipo de accidente:** se sugiere colocar el número 1 en el casillero que corresponda Caída, Herida, Golpe, Quemadura, Otros. Aclare en observaciones.

**Tiempo:** Clase, Clase de Ed. Física, Recreo, Otro aclare en observaciones

**Lugar:** Aula, Patio Baño, Camino a la escuela, Otro.

**Intención** coloque 1 si la lesión intencional o producto de violencia.

**Atención médica** coloque 1 en el casillero si necesitó atención médica o no.

En **observaciones** puede agregar algún dato que permita conocer mejor la lesión sufrida por el alumno o sus factores de riesgo.

**Planilla de registro de accidentes y lesiones en la escuela**

Escuela N° \_\_\_\_\_ Nombre \_\_\_\_\_ Departamento \_\_\_\_\_ Matricula \_\_\_\_\_  
 Servicio de Emergencia Si  NO

N°	Fecha	Nombre del alumno	Sexo		Año							Tipo accidente					Tiempo					Lugar					Atención méd.		Observaciones							
			M	F	Jardín	1	2	3	4	5	6	7	Caída	Herida	Golpe	Quem.	Otro	Clase	Ed. Física	Recreo	Otro	Aula	Patio	Escalera	Baño	Camino esc.	Otro	Intención		Si	No					
1																																				
2																																				
3																																				
4																																				
5																																				
6																																				
7																																				
8																																				
9																																				
10																																				
11																																				
12																																				
13																																				
14																																				
15																																				
16																																				
17																																				
18																																				
19																																				
20																																				
21																																				
22																																				
23																																				
24																																				
25																																				
Total																																				

Año: coloque año y división Ej: si se accidenta un niño de 1°A, coloque A en el casillero 1  
 Observaciones agregue datos que permitan conocer mejor este accidente o lesión

Firma de la directora

Cada actividad tiene un tiempo y un espacio asignados. ¿Por qué es mejor desarrollar la clase de historia en el aula y no en diferentes museos? ¿Por qué se utiliza tan poco la biblioteca? ¿Por qué

apenas se sale de las aulas? La microfísica del poder actúa con respecto al control de la distribución espacial de los individuos, el control del tiempo y el control de gestos y cuerpo para obtener orden social.

El espacio es administrado de acuerdo a varias modalidades: para empezar, la clausura, que explica la necesidad de espacio cerrado, protegido, que funciona como lugar de encierro al mismo tiempo que ordena y controla a los individuos. La división en zonas, organizan el espacio, hace corresponder a cada individuo un lugar. Ésta localización elemental permite observar faltas, malos comportamientos, siendo la vigilancia mucho más simple, garantizando la administración y el control. La serialidad disciplina también. Conceden importancia al lugar que ocupa cada uno en una jerarquía, en una serie, lo que permite una mayor individualización y, por tanto, control. Ejemplo de esto es, la producción en cadena, la que permite mayor vigilancia y control. Foucault habla de la arquitectura de la vigilancia que hace posible que una única mirada pueda recorrer el mayor número de rostros, cuerpos, actitudes.

La organización del espacio escolar podemos decir que se da en aulas más o menos uniformes y despersonalizadas, y aulas *especiales* (de informática, laboratorio de ciencias, gimnasio, plástica, etc.). Estas últimas utilizadas de forma excepcional y ligadas, sobre todo, a la utilización de un material especial que no tiene cabida en el aula regular, o a una actividad que requiere más espacio o un lugar especial. Las aulas comunes son las que se utilizan durante la mayor parte de la jornada escolar, se suelen caracterizar por contar con una serie de pupitres (sillas y mesas) dispuestos en filas y mirando hacia una pizarra y un escritorio (del docente). Los supuestos mínimos de esta organización son que los estudiantes permanecerán sentados mirando-escuchando al docente y/o la pizarra. Es decir, tendrán una escasa libertad de movimiento y casi nulas posibilidades de experimentar a través de otros sentidos que no sean el oído y la vista. Foucault llama a esta aula tradicional, la máquina de enseñar y disciplinar, un artilugio para

formar individuos dóciles y útiles. La clase se divide en tantas parcelas como escolares ha de contener, y así se impide el movimiento y la circulación incontrolada de niños, niñas o adolescentes. El docente puede, a golpe de vista, controlar todo el entorno, incluidas las ausencias, porque cada sujeto ocupa un sitio según su nivel de estudio, conducta, sexo, etc. Además se trata de un espacio funcional para la transmisión vertical colectiva (de uno a muchos), uniforme (igual para todos) y de trabajo individual.

Una vez establecido el Sistema Educativo Nacional, el Estado tomó el control y aprobación del mobiliario que podía ser utilizado en las escuelas. Paralelamente las discusiones sobre los requisitos para el "buen pupitre" continuaron:

“Muchos son los detalles de una escuela, que reclaman la enérgica acción del higienista de nuestra tierra, pero ninguno más importante que el pupitre por lo que directamente interesa al niño. El pupitre es precisamente uno de los factores principales de las varias afecciones que contrae el niño en la escuelas [...].Estando el niño con el cuerpo inclinado hacia adelante, tiene la cabeza y los ojos junto al libro, posición que congestiona el cerebro y contribuye a determinar la miopía. Además un hombro levantado constantemente por el defecto de la mesa, se hace y permanece más alto que el otro, el pecho se hunde y las funciones de la respiración y de la circulación sufren por la posición viciosa y prolongada”.

Lescano, M., “Material escolar: el pupitre”, en *El Monitor de la Educación Común*, Buenos Aires, enero 1896.

La postura higienista estaba presente en la mayoría de las argumentaciones sobre el formato y disposición de los bancos, las que respondían a fundamentos relacionados con la prevención de enfermedades y con las malas posturas que provocaban en los alumnos, pero también sobre la intelectualidad y "moral" del alumno. Rodolfo Senet (1928), un estudioso de la Psicología Experimental, decía: “Bancos fijos para un solo alumno; de manera que cada niño queda aislado

de sus compañeros, formándose filas de un solo banco separados por caminos de un metro, aproximadamente. Esta disposición facilita mucho la vigilancia del profesor y no se hace cómplice, por lo menos del fraude a que tan inclinados son los niños. Estos bancos se fijan bien en el suelo mediante tornillos”. El modelo “normalista” trata de homogeneizar conductas y prácticas que responden al disciplinamiento de los cuerpos. La forma del banco interesaba también por el impacto que se esperaba en el trabajo ordenado y prolijo, la “linda letra”: “Las tablas superiores de los pupitres tendrán una pequeña inclinación hacia el alumno, salvo la quinta parte superior que se dejará horizontal para mejor acomodo de tinteros y plumas. En el borde inferior de la tapa no se admitirá varilla alguna saliente. Debajo de la tabla, movable o fija, deberá haber siempre una tablilla de suficiente ancho para libros (...)”. Nardrel, Jr., (1903) “Las condiciones de pupitres y bancos” en El Monitor de la Educación Común, Buenos Aires, Ministerio de Educación.

Alrededor de 1920, las propuestas enmarcadas bajo el rótulo de Escuela Nueva promovieron la creación de las mesas acompañadas de sillas, mobiliario que permitía mayores posibilidades de articulación y desplazamiento, más acordes con las actividades propias de la nueva educación centrada en el trabajo personal del alumno, el trabajo en equipo, libertad de movimientos, etc.

La separación de la EGB de la Secundaria, a partir de la implementación de la Ley Nacional, también trajo conflictos en cuanto a la distribución del espacio, ya que muchas escuelas, a pesar de separarse ambos niveles, continúan compartiendo el edificio:

“Antes se compartía todo -comenta una profesora- pero hoy hay una de tironeos bárbaros, por mobiliario, espacios... y esta situación conflictiva desalienta a docentes y alumnos, nos sentimos rechazados mediante estas actitudes de discriminación tan injustas”.

Todo en la Escuela intenta provocar dinámicas homogeneizantes, aunque a veces surjan acciones innovadoras en última instancia. Aunque el tema de la ‘diversidad’ esté muy en boga

hoy, nombrar la diferencia no implica necesariamente que la Escuela produzca un cambio real en cuanto a estrategias. Los movimientos en cuanto a lo diverso son en realidad mínimos, imperceptibles; más bien se intenta acoger lo diferente desde las jerarquías ordenadoras de siempre, lo que termina obturando o neutralizando toda posibilidad instituyente. Una docente comentaba:

“Quería darles a mis alumnos una clase especial. Estábamos trabajando un tema de Ciencias y ameritaba esto que les diera a los chicos la posibilidad de salir a hacer un trabajo de campo. Se me ocurrió ir a una plaza que está cerca de la escuela. Primero surgió la cuestión de las autorizaciones y de la responsabilidad civil. Si a un chico le pasaba algo, era de mi absoluta responsabilidad. Después me dio miedo porque tengo algunos alumnos muy traviosos, y decidí llevarlos al jardín de la escuela nomás. Para qué! La tuve a la portera todo el tiempo quejándose del desorden que le provocábamos. Al final, decidí que es más fácil y cómodo dejarlos a los chicos en el salón nomás. Todos hablan de la flexibilidad de los espacios para trabajar pero no es verdad. Me complicaron todo el tiempo. Ahora no cambio más nada. Nos quedamos todos en el salón y ahí les doy clases todos los días”.

También la forma de enseñar, como podemos observar en los “decires” presentados, aluden a un maestro que “da” a todos por igual, modalidad que supone una inteligencia y mecanismos cognitivos en los que si algo está “dado”, debe estar asimilado, o incorporado por el alumno.

Al explicarse algo, en el mejor de los casos, se verifica la comprensión de lo explicado, y si no se comprende, se agregan más y más explicaciones de lo mismo. Veamos un ejemplo de esto:

“Clase de matemática. La docente escribe en el pizarrón una situación problemática. Pide a los alumnos que la lean varias veces e intenten resolverla. Mucho bullicio en el salón.

La docente pregunta si no entienden el problema.

- ¡Noooooo!, gritan todos los niños al unísono.

La docente solicita a un alumno que lea el problema en voz alta para todos. A medida que el niño lo va haciendo, la maestra va subrayando en el pizarrón ‘las palabras claves’ que indicarían procedimientos para resolverlo. Luego dice:

- Ahora sigan solitos.

La queja continua:

- Señor, ¡no entendemos...!- a lo que se responde:
- Ya les expliqué, traten de pensar Uds. ahora.

Al cabo de un rato y luego de haber continuado mucho bullicio en el salón, la docente dice:

- Bueno, se los voy a explicar todo de vuelta.

Comienza todo el problema de nuevo, y a medida que lo va leyendo, va realizando preguntas a los chicos que inducen a que digan las operatorias que deben ir realizando. Los alumnos contestan casi adivinando:

- ¿Qué hago si tengo que saber cuántos pudieron subir a cada colectivo?
- ¡Resto!
- Nooo, ¡divido!, dice una nena.

A lo que la maestra responde:

- ¡Exacto!, y escribe la operación en el pizarrón.

Así se continúa. Cuando ya están escritas en el pizarrón todas las operaciones que resuelven el problema, una niña vuelve a decir:

- Pero, ¡no entiendo, señor!
- ¿Cuántas veces te tengo que explicar...? y vuelve a repetir todo nuevamente”.

“Clase de Ciencias.

Los alumnos trabajan con libros. Luego de una breve introducción hecha por la docente al tema, pide a los alumnos que lean el texto de la página 89, 'Los Vertebrados'. Mientras los alumnos buscan sus libros y se acomodan, la docente copia en el pizarrón una serie de preguntas bajo el título: 'Lectura Comprensiva'.

Un niño dice:

- ¿Copiamos, seño?

La docente responde que primero lean y luego copien.

Un momento después, cuando la docente supuso que todos habían terminado de copiar, les dice:

- ¿Entienden lo que hay que hacer? Lean el texto y respondan las preguntas.
- A mí no me sale la segunda, dice un alumno.

La docente contesta:

- Ya expliqué. Lean varias veces el texto hasta que lo entiendan y respondan las preguntas, ¡vamos, no pierdan más tiempo!"

Se dan 'consignas' como formas de explicación, lo que evade los diálogos.

A pesar de los avances en teorías y perfeccionamientos que llegan a las escuelas, en el aula pareciera que para algunas clases, como las presentadas, el aprendizaje continúa siendo tomado como un estado de recepción, y la enseñanza, como la oportunidad que tiene el docente de sentirse poseedor de un saber que acentúa la distancia con sus alumnos.

La valoración de los aprendizajes radica en ciertos procedimientos que se deben seguir con los contenidos y sus resultados concomitantes.

En ambos ejemplos, se parte de lecturas, que inducen a respuestas de los alumnos que no se socializan ni se ponen en duda. En el Anexo, en el que presento diversas clases, se podrán leer más situaciones ejemplificadoras de esta modalidad para las diferentes áreas.

El aprendizaje se reduce a la capacidad de combinar e integrar datos.

La modalidad de enseñanza se sostiene en una relación de superioridad, que más que la problematización, busca o valora procedimientos a seguir con los contenidos, cuyas presunciones atontan o paralizan el pensamiento.

El tiempo aparece bajo una significación de “perdido”. En el primer ejemplo: “¿Cuántas veces te tengo que explicar...?”

En el segundo: “Ya expliqué. Lean varias veces el texto hasta que lo entiendan y respondan las preguntas, ¡vamos, no pierdan más tiempo!”

Cuando se dice “veces”, se está aludiendo a tiempo. Tiempo que demanda más repetición de lo mismo.

He podido observar también que la cuestión del tiempo es una queja compartida:

“Docente: No me alcanza el tiempo anual que tengo para dar todos los contenidos que tendría que desarrollar en este grado”.

“Alumno: El profe no nos da tiempo para hacer las cosas. Quiere todo rápido y me sale todo desprolijo”.

El espacio y el tiempo disciplinan. Cumple una función de mandato ordenador para aprendizajes, distribución, organización general del establecimiento. Está tan institucionalizado, que ya no es visualizado como problema. Más bien, “permanece”, o “transcurre rápidamente”, creando muchísimas significaciones a las que los diversos actores escolares deben ajustarse.

**Capítulo 2: La organización Escuela.**

**Análisis microsocial.**

La organización Escuela remite a una ordenación de elementos para que todos ellos concurren adecuadamente en lo que sería el ideario de la Educación Nacional. La pretensión consiste en lograr la unidad del Sistema Educativo sobre la base de significados robados a otras realidades y que son transferidos en términos de cierta calidad.

Centro mi interés en intentar comprender las imágenes y visiones escolares particulares. La cultura escolar, sus tradiciones, tienden a mantenerse estables, se resisten a seguir el ritmo de los cambios de la sociedad. La más de las veces la Escuela se sitúa en una vereda contraria a los comportamientos o actitudes que se producen fuera del medio escolar. Esto expresa resistencia al cambio, a una transformación profunda, pero también el atraso de la Escuela con relación a su Siglo.

Si se considera que la Escuela conserva y transmite valores, entonces conlleva los avatares de la moral social, aunque de modo simplificado y deformado por intenciones pedagógicas.

Se toma a la Escuela como depositaria de ciertos valores, algo así como un museo que debe conservar las obras de arte del pasado, y a través de esta tendencia conservadora cuida el patrimonio cultural, por lo menos en apariencia, porque con esto no he querido afirmar que la Escuela sea un espacio inmutable.

En este marco, ¿cómo absorbe la escuela las Reformas?

## 2.1. Las organizaciones y su funcionamiento: el Sistema Educativo

“... es la bisagra, el punto de enganche absolutamente indispensable para el funcionamiento mismo de todos los sistemas disciplinarios. (...) es la instancia de coacción que va a fijar de manera permanente a los individuos a los aparatos disciplinarios, que en cierto modo va a inyectarlos en ellos”.

M. Foucault (2005:105)

El término ‘organización’ deriva de ‘órgano’ y tiene su origen en el griego, cuyo significado es: instrumento para obrar.

La organización sería una disposición conveniente de elementos, relacionados entre sí, con objetivos que constituyen sus principios ordenadores, con el fin de facilitar una correcta acción.

Podríamos hablar de la ‘organización’ desde tres ámbitos semánticos:

- el acto de organizar.
- El hecho de estructurar medios ordenados a fines específicos.
- El hecho de integración de los miembros ordenados en núcleos coherentes y relacionados que se dirigen hacia el cumplimiento de determinados objetivos.

En toda organización podemos además reconocer las siguientes características:

- Está formada por sujetos y grupos.
- Tiene fines específicos a corto y mediano plazo.
- Posee una diferenciación de funciones y una coordinación racional.
- Presenta además una continuidad en el tiempo y relación con el entorno.

El Sistema Educativo asume las características de una organización. Surgió hace más de un siglo, cuando se impuso la necesidad de institucionalizar un tipo de educación que garantizara la consolidación del Estado Nacional.

La idea de “sistema”, más específicamente, alude a una organización, conjunto de elementos que están mutuamente integrados, que interactúan y que son interdependientes. Todo sistema tiene una estructura determinada, es decir una forma relativamente estable y predecible de relaciones entre sus elementos o partes constitutivas. El Sistema Educativo presenta los siguientes rasgos: a) un conjunto de objetivos específicos formalmente establecidos y explicitados que dan a la organización existencia y sentido.

b) configuración racional, que implica burocratización de las relaciones interpersonales, una organización jerárquica y líneas de autoridad perfectamente identificables, división interna de funciones, estructuración de actividades de sus miembros claramente definidos, reglamentación firmemente establecida, canales de comunicación. Esta configuración racional, implica también, un sistema de control destinado a garantizar el logro de los objetivos.

c) un corpus central regulador y controlador de establecimientos, organismos y actividades.

d) una unidad especializada, diferenciada y distinguible.

e) una estructura formal, que ordena relaciones para el logro de objetivos y para aumentar predictibilidad del comportamiento. Una estructura informal, que comprende formas de interacción no expresadas reglamentariamente ni en un organigrama. Expresan la integración en función de simpatías y valores compartidos que contribuyen a sostener y humanizar el sistema formal. Por lo tanto, ambas coexisten y en algunos casos, son funcionales entre sí.

Una escuela sería una unidad social, que funciona de un modo organizado, en un determinado espacio, con miembros que la componen, instalaciones, metas y objetivos que aseguran su dirección, expresada en un currículo, historia, modo particular de enfrentar situaciones, etc.

Con diferencias según los países y las culturas políticas, lo cierto es que a fines del siglo pasado se expandió la idea de un sistema educativo articulado en niveles primario, secundario, superior –correspondientes a las edades de las personas y al lugar que cada sector social ocuparía en la jerarquía social. Este sistema, especialmente en su base, sería responsable de difundir contenidos, valores y normas de conducta destinados a crear vínculos sociales basados en el respeto a las leyes y la lealtad a la nación, por encima de las pertenencias culturales o religiosas particulares.

Como organización se asienta en la división del trabajo, en una asignación de poder diferencial, en roles establecidos, y en tareas y/o proyectos que asegurarían el logro de sus fines.

Constituye un ámbito especializado en el que se materializa la formación y transmisión cultural que, como mandato, requiere la sociedad en un espacio y tiempo determinado.

Su funcionamiento aspira a lograr y a mantener ciertas condiciones que conforman como prerequisites para asegurar la calidad de su tarea y que no difieren mucho si se los compara con algún otro tipo de organización:

- uso del espacio y del tiempo calculado, normado, controlado.
- búsqueda del compromiso del personal y su cohesión en grupos que permitan el funcionamiento escolar.
- relación escuela-contexto que asegure su sentido social y la calidad de lo que brinda.

Sirve de escenario, como cualquier otra organización particular, para el juego de tensiones individuales y sociales. También para el ocultamiento/ develamiento de sus contenidos y significados. En este sentido, se puede afirmar que su mandato fundacional es paradójico, porque por un lado se presenta como catapulta hacia un futuro idealizado, y por otro, responde a imperativos ligados al mantenimiento de políticas que confieren a cada sujeto, el lugar que le corresponde en la distribución de poder social.

En todas las escuelas puede sentirse y observarse un “estilo” o “clima”, o “cultura escolar” que la caracteriza. Si bien existen una serie de pautas comunes, otras, son singulares de cada establecimiento.

Un aspecto interesante de esto son los rituales que en cada escuela se llevan a cabo: formación de filas, izamiento y arrío de bandera, saludo al director..., todos actos ricos en simbolismos que intentan expresar valores compartidos y un sentido de pertenencia al lugar.

## 2.2. La Educación argentina en el tiempo

“Así como el sistema educativo es un producto de una concreta y determinada sociedad, de idéntica manera la sociedad encuentra en el sistema educativo la forma más natural para perpetuarse y reproducirse”.

Gutierrez, F. (1985: 20)

La historia de la Educación forma parte de la historia del poder político, eso explica por qué, por ejemplo, a cada giro en el modelo de producción, corresponde un movimiento de Reforma educativa, y cada cambio político, va acompañado de un replanteamiento de las políticas educativas.

Se hace necesario entonces encontrar en cada proyecto educativo nacional, el rastro de los grupos de poder que más incidieron en la vida nacional. Esa incidencia estaría orientada al control social y a la inclusión de al menos dos funciones aparentemente antagónicas: la homogenización y la consolidación de las diferencias, lo que se expresaría a veces con manifestaciones muy visibles y, en la mayoría de los casos, de formas muy sutiles. En general, podemos distinguir estas diferentes etapas:

- Etapa de 1550 a 1700: En los primeros años de conformación del actual territorio argentino, la Educación fue entendida como evangelización y estuvo a cargo de las órdenes religiosas: misioneros franciscanos, dominicos y más tarde, los jesuitas, a través de la Compañía de Jesús, quienes se encargaron de la enseñanza del idioma español con carácter obligatorio. La religión estuvo íntimamente ligada a la opresión colonial en el afán por convertir a los indios al cristianismo. La corona española empleó el método de la encomienda, costumbre de origen feudal, mediante la cual los encomenderos, que solo podían serlo los españoles, imponían a los indígenas una serie de obligaciones, con la condición de sostenerlos económicamente y educarlos cristianamente. Se cree que se establecieron las primeras escuelas durante la gobernación de

Hernando Arias de Saavedra (Hernandarias). En 1613 se fundó la primera universidad del país: la Universidad de Córdoba, a manos de jesuitas y dominicos, sustentada en una concepción espiritualista, especulativa y deductiva, propia de la filosofía aristotélico–tomista.

- Etapa de 1700 a 1800: La burguesía criolla adoptaba los ideales de la Ilustración, predominio de la razón como pauta de la conducta humana, el conocimiento para la liberación del hombre de los prejuicios y la ignorancia, una sociedad basada en los ideales de la libertad, la igualdad y la fraternidad, espíritu liberal y crítico. La Educación se orientó hacia el comercio, la marina, la agricultura y los oficios, con carácter práctico y utilitario; un programa educativo orientado a elevar el nivel cultural de la sociedad y mejorar la situación de quienes desearan cultivar la razón y salir de la ignorancia.

- Etapa de 1800 a 1852: A comienzos del siglo XIX términos como igualdad, justicia, política y utilidad se apreciaban en los discursos de los revolucionarios. Según expresa Bonantini C. (1994:20), en este período “la alfabetización se vincula en forma directa con la formación social y cultural del pueblo (...) comienza a construirse una tradición democratizante en la educación argentina”.

Más adelante las ideas del romanticismo, en la llamada Generación del `37, Juan María Gutiérrez, Esteban Echeverría, Juan Bautista Alberdi, Domingo F. Sarmiento entre otros, buscaban otorgarle un papel preponderante a la Educación, ya que entendían que era el único medio para constituir una ciudadanía libre capaz de poder ejercer sus verdaderos derechos y obligaciones.

El pensamiento de Alberdi, representante intelectual de la burguesía comercial porteña, muy influenciado por el pensamiento de Rousseau, establece en “Bases y puntos de partida para la organización nacional” una diferencia entre el concepto de educación y lo que define como

instrucción. Esta diferenciación no es casual, ya que consideraba que nuestro país debía ser desarrollado introduciendo en la trama de su tejido social los grandes elementos de la cultura europea, postulando desarrollar en centros de instrucción, ciencias y artes aplicadas, lenguas vivas y conocimientos prácticos, de utilidad inmediata.

Tal como afirma C. Bonantini (1994:25), tanto Sarmiento como Alberdi intentan adaptar las mejores soluciones de la pedagogía extranjera a las necesidades culturales del país, pero la diferencia más grande entre ellos residía en la manera en que cada uno de ellos concebía la relación entre educación y cambio social. Alberdi daba mayor importancia a la inmigración.

Según relata J. C. Tedesco (2003), en el año 1845, Sarmiento es enviado por encargo del presidente Montt, durante su exilio en Chile, a recabar información sobre diferentes sistemas educativos en varios países. Ese viaje es el punto de partida para la construcción de uno de sus escritos fundamentales: Educación Popular.

La pedagogía de H. Mann (1796 - 1859), impulsor en la década del 30, del llamado “movimiento de las escuelas populares” deslumbra a Sarmiento, quien mantendrá con firmeza, años después, varias de sus ideas basadas en las creencias de democracia, igualdad y educación universal.

Para Sarmiento, la educación de todos los habitantes fue tarea prioritaria para la construcción de la Nación, por lo que buscó generar acceso masivo a la escolaridad ya que la entendía como igualadora de las condiciones del ser humano. Pero, a su vez, sus críticos sostienen que fue un pedagogo cuya máxima preocupación se centró en crear y desarrollar instituciones capaces de generar y mantener el control social, y alguien para quien el tiempo y su eficaz utilización eran máxima prioridad.

La cuestión del control social puede rastrearse en la concepción sarmientina de educación como actividad “socialmente estabilizadora”. Al respecto, dice Sarmiento en Educación Popular:

“Las masas están menos dispuestas al respeto de las vidas y de las propiedades, a medida que su razón y sus sentimientos morales están menos cultivados”. En este sentido, la preocupación de Sarmiento se centra en organizar a la población más antigua del territorio, y a dos actores sociales en particular: el indio y el gaucho. Su proyecto –como se sabe, diseñado a partir de la oposición antinómica entre las categorías de civilización y barbarie- tendrá entonces, en la educación y en el enorme impulso que Sarmiento le imprime, quizás su principal pilar. Para él, la educación es el elemento prioritario para el cambio social y la modernización de la sociedad. Debía ser utilitaria, racional y científica.

Buscó que el Estado regulara la provisión de educación, generando una oferta que no se agotara en las profesiones tradicionales como el derecho o la medicina y que apuntara a cuestiones más vinculadas a la producción. Se pensó en la necesidad de crear una escuela que formará hombres preparados para el mundo del trabajo, buscando de esa forma destacar la importancia que tenía para la época la educación utilitaria, lo que aumentó notablemente la tasa de alfabetización a partir de este modelo.

Entre sus influencias, también es importante destacar el papel del historiador y político francés F. Guizot (1787-1874). Sarmiento toma de él muchos elementos que hacen a la estructura y conformación del sistema educativo argentino, tanto desde lo pedagógico como desde lo administrativo: el modelo de las escuelas normales, los consejos escolares, el sistema de inspección, etc.

Lograda la emancipación y ante la carencia de profesionales de la educación se implementó el sistema lancasteriano. La vinculación entre la nueva corriente filosófica de la educación y la escuela de Lancaster (San Martín y Bolívar ya habían sido impulsores de este sistema) , tiene su origen en este movimiento de escolarización de masas que se podría encuadrar en una serie de teorías sociales desarrolladas por algunos pensadores británicos, en respuesta a la agitación social

provocada por los primeros años de la revolución industrial, tratándose básicamente de los puntos de vista sustentados por Jeremy Bentham (1748-1832) y James Mill (1773- 1836). Bentham, en especial, procedió a dismantelar las teorías educativas existentes hasta el momento (Rousseau, Pestalozzi, etc) basadas en la moral, por considerarlas teorías del pensamiento sostenedoras de los privilegios burgueses, siendo su lema: “el mayor bien para el mayor número”. Apoyándose en alumnos monitores, los alumnos más brillantes o mayores, enseñaban a los demás, motivándolos mediante un sistema de premios. Así, la enseñanza de letras y números tenía eficacia y economía pues abarataba los costos. Se trataba de una educación memorística, mecánica, pasiva y verbalista, sustentada en una férrea disciplina.

- Etapa de 1850 a 1880: La carencia de contar con una estabilidad política, no posibilitó la implementación del sistema educativo nacional. Ésta constituye una etapa signada por conflictos, levantamientos y rebeliones que sentaron las bases de la organización de la unidad nacional.

La sanción de la Constitución Nacional de 1853, fue la herramienta más valedera en la concreción de este ideal; funda el estado democrático en nuestro país, estableció en el artículo 5° el derecho a educar y enseñar como una responsabilidad atribuida a los gobiernos provinciales. Uno de los pioneros en tal sentido fue el gobierno de la Provincia de Corrientes.

En 1869 se ejecutó el primer censo nacional. Entre otras consultas, en la planilla censal se preguntaba si los niños asistían a la escuela. Así se supo que de 413.459 niños en edad escolar, sólo 82.671 asistían a la escuela.

El censo confirmó con cifras el diagnóstico sarmientino y el de las elites que disputaban la conducción del país: más de un 70% de analfabetismo. En una época en la cual la civilización equivalía, en primer término, a la cultura letrada, para quienes el ‘progreso’ sólo sería posible mediante la capacidad de moldear los hábitos de vida de una población ‘atrasada’, que ‘carecía de

disposición al trabajo', al 'orden' y la 'disciplina', la enseñanza de la lectura y la escritura pasó a ocupar un lugar preponderante.

Una ley de 1857 estableció como uno de los destinos de la renta, la fundación de escuelas. En esa dirección, se realizaron las primeras experiencias en la Provincia de Buenos Aires, que sancionó su Ley de Educación en 1875. Las bibliotecas populares cubrían la instrucción de las mujeres. Fue Juana Manso (1819-1875) la primera Directora de una escuela mixta en Buenos Aires. En 1864, a instancias de Bartolomé Mitre (1821-1906), se fundó el Colegio Nacional de Buenos Aires sobre la base del Libres del Sur y con dependencia de la Universidad, creada en 1821. Sobre este modelo institucional crecieron otros colegios nacionales en Catamarca, Tucumán, Mendoza, San Juan y Salta. Las ideas de Rousseau, Pestalozzi, Frobel y Mann, fueron objeto de estudio para quienes se ocuparon de la educación Argentina.

Durante este período también abrió sus puertas la Escuela Normal de Paraná, paradigma del normalismo y, a instancias de Sarmiento, arribaron al país 65 maestras estadounidenses que fueron afectadas a la formación de docentes.

▪ De 1880 a 1910: La educación tuvo un papel central en la constitución de la Nación, considerada una condición esencial para hacer del país una república. El proyecto oligárquico y agro-exportador de la generación del 80 sostuvo un modelo educativo de expansión de la educación pública, en medio del aluvión inmigratorio que acompañaba la inserción de la Argentina como granero del mundo.

La educación que era atribuida a las corporaciones religiosas, étnicas y civiles fue transferida como obligación de funciones del Estado. Hubieron discusiones sobre las formas de financiar la educación, los medios de distribuir los recursos a invertir, la obligatoriedad de la escuela o las competencias de la Iglesia en la organización educativa. Otros temas de debate estuvieron

referidos a los contenidos educativos: el método de lectura gradual, la educación mixta y la enseñanza religiosa.

Las discusiones tuvieron dos foros centrales: el Congreso Pedagógico Internacional (1882) y los debates acerca de los proyectos para una ley de educación.

En ese marco se sancionó la Ley N°1420 de Educación Común (1884), estableciendo su carácter obligatorio, estatal, laico y graduado. Se insiste fuertemente en los reglamentos de la segunda mitad del siglo XIX sobre dos tópicos: los castigos físicos y el uso de la memorización para el aprendizaje. En esta línea, la Ley prohibió a los maestros castigar físicamente a los niños. Las palmetas y los coscorriones eran retratados como el símbolo del oscurantismo y el atraso. De un modo similar, el rechazo a la memorización condensó el impulso que tomaron los nuevos métodos educativos. La enseñanza debía ser gradual, basada en el interés de los niños, la observación y la experiencia.

- Etapa de 1910 a 1930: En las primeras décadas del siglo XX, la población escolar se duplicó, alcanzando prácticamente al 70% de los niños de edad entre 6 y 13 años. Hacia 1910, en el marco de los festejos del centenario, se profundizaron los contenidos patrióticos y nacionalistas a fin de consolidar una concepción unificadora de la identidad nacional. En esta línea de acción, se había sancionado la Ley Láinez (1905), quedando un número creciente de escuelas de los Sistemas Educativos provinciales bajo la dirección del Estado Nación.

La gestión del Ministro Saavedra Lamas se desarrolla en el marco de uno de los principales momentos de la vida institucional del país. Desarrolló su gestión durante el año de transición a la primera magistratura del radical Hipólito Irigoyen. Definía al sistema como heterogéneo y desarticulado, lo que lo lleva a la propuesta de una Escuela Intermedia entre la primaria y la secundaria, la que se organizó y mantuvo hasta que el gobierno radical comenzó a imponer su

propio proyecto que vuelve a promover el nivel primario del sistema educativo y las escuelas de Artes y Oficios.

La “escuela nueva” comenzó a tener enorme impacto en la renovación de las prácticas en las aulas y en la escuela. Sus planteos centrales concebían al niño como centro del proceso de aprendizaje, y promulgaban la democratización de la escuela y de la relación maestro-alumno. A pesar de que los métodos pedagógicos promovieron la creatividad y la experimentación en el aula, la homogeneización en las escuelas fue un rasgo predominante mediante la unificación de programas, actividades, y materiales de trabajo.

También la pretendida homogeneización se implantó a través de un conjunto de rituales y actividades considerados imprescindibles para formar el sentimiento patriótico y un sentido de pertenencia al país entre las nuevas generaciones: cantar el himno nacional, izar la bandera, conmemorar la independencia.

A su vez, se unificaron las prácticas educativas mediante reglamentos, instrucciones y la supervisión de inspectores y autoridades intermedias del sistema.

Por otra parte, en la universidad tuvo lugar una profunda democratización en los claustros, a través de la Reforma Universitaria de 1918. Paralelamente, la discusión sobre la reforma en la enseñanza media entre 1916 y 1917, giró en torno al proceso de ampliación política, su carácter elitista y su enfoque enciclopedista.

- Etapa de 1930 a 1955: Etapa de organización corporativa de la sociedad. La crisis del sistema político y el nacionalismo condujeron a dar un nuevo sentido a la regulación y el orden de la actividad escolar. La orientación de las políticas educativas se tornó patriótica y moralizante y derivó en una reforma de los planes de estudios (1935) y en una nueva reglamentación para el uso y selección de los libros de lectura y de texto (1933).

La celebración del Congreso Eucarístico (1934) en Buenos Aires contribuyó a reposicionar a la Iglesia en la escena política nacional. Se atacaron las bases de la educación laica y se intentó una educación religiosa. La intención de reglamentar y regularizar bajo nuevos parámetros la educación, se expresó, también, en un proyecto para unificar las escuelas de todo el país bajo la autoridad del Consejo Nacional de Educación que, finalmente, no prosperó.

Se produjo un control incisivo sobre la actividad cotidiana de los maestros, un reforzamiento de las reglamentaciones que pautaban la vida escolar, y un mayor control directo de las jerarquías educativas.

Se intervinieron las Universidades y el Consejo Nacional de Educación.

El peronismo significó un quiebre en la vida social, política y económica. Los trabajadores adquirieron derechos sociales y ocuparon el centro de la escena.

El proyecto justicialista de industrialización promovió un tipo de educación especialmente basado en la formación profesional, la educación técnica y la universidad obrera. La ampliación del consumo y la vigencia de los derechos sociales, repercutieron en el crecimiento de la matrícula educativa en escuelas primarias y medias. Los niños eran el centro de la vida familiar; la niñez era considerada el futuro de la nación.

- Etapa de 1955 a 1976: Con el desarrollismo se fortalecieron las escuelas técnicas y se dio un proceso de sistematización de la enseñanza media. A partir de los comienzos de los años 60 surgieron los cuestionamientos y empezó a fortalecerse la opción de la educación problematizadora al influjo de Paulo Freire y las nuevas corrientes pedagógicas.

Crecimiento económico a través del desarrollo de industrias livianas y pesadas. Adhesión a la “Alianza para el Progreso” liderada por Estados Unidos. Modernización productiva: menor cantidad de mano de obra y crecimiento del sector terciario (servicios y comercio).

Los antecedentes más inmediatos a las reformas educativas producidas en los años '90 podemos encontrarlas en las propuestas impulsadas por los sectores políticos de derecha, fundamentalmente durante el gobierno de facto del Gral. Onganía, Revolución Argentina (1966-1973), en el que se comienzan a tomar una serie de medidas de corte neoconservador que tendrán una continuidad en la dictadura genocida del llamado Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983), donde se profundizarán.

Las interrupciones democráticas (1966–1973 y 1976–1983) asestaron duros golpes a la educación argentina, cercenando la libertad de cátedra y postulando la selección de contenidos fundamentalistas y obsoletos. Terrorismo de Estado. Dos hechos trágicos: La noche de los bastones largos – que significó un duro revés para la universidad pública– y La Noche de los lápices – salvaje golpe a la participación estudiantil secundaria– lo ilustran tristemente. Aparición de una abultada deuda externa.

Durante la primera, la llamada Revolución Argentina, encabezada por el Gral. Onganía, se protagonizaron los primeros y duros ataques al sector de la educación, principalmente contra la Universidad pública, entre cuyos hechos represivos se recuerda especialmente la llamada "Noche de los Bastones Largos", el 29 de junio de 1966, en el cual la Guardia de Infantería de la Policía ingresó a la Ciudad Universitaria de la UBA echando a golpes y bastonazos a estudiantes y docentes. Buena parte del exilio de los profesionales universitarios argentinos se jugó en aquel momento. Ese mismo 29 de julio, se dictó una Ley 16912, que suspendía la autonomía universitaria. Por la Ley 16894 además, se prohibió toda actuación política.

Para este gobierno, la Educación es considerada un problema de seguridad nacional; la Iglesia comienza a tomar mayor preponderancia en los asuntos referidos a la educación, tanto en los órganos de gobierno como con la inclusión de sus principios orientadores en la enseñanza

obligatoria, esto además de la ampliación del espacio de la educación privada con la creación de una Dirección propia.

Bajo este mismo gobierno, se puede encontrar el primer intento de descentralización educativa, cuando en 1968 el Decreto 8552 establece la suscripción del convenio de transferencia de escuelas primarias de la Nación a la Provincia de Buenos Aires, concretándose la misma. En 1970 se deroga la Ley Láinez y cesa la posibilidad de creación de escuelas nacionales y en 1972, se crea el Consejo Federal de Educación, ámbito en que se tratará reiteradamente la concreción de las transferencias. Será bajo el gobierno de la Revolución Argentina que se comenzará a recurrir al eufemismo de llamar pública a toda la educación, haciendo hincapié en la gestión – estatal o privada. Casi 30 años después, la Ley Federal de Educación institucionalizará la concepción privatista de aquel momento.

Un segundo antecedente a las políticas neoliberales de los años '90 se encuentra en el llamado Proceso de Reorganización Nacional. Este período será recordado por ser el más sangriento de la historia argentina y el que sentará las bases más sólidas del modelo económico que será hegemónico en los '90.

En lo referido a la Educación, durante este período también se recurrió a la violencia contra estudiantes y docentes, con mucha más saña que en la anterior dictadura, como así también se produjo un ataque sistemático contra las Universidades Nacionales, incluso cerrando varias de ellas. Asimismo, durante este período se producirán significativas reformas en lo referido al sistema educativo.

El año 1978 significó para el Sistema Educativo argentino el momento de finalización de un proceso de transferencia de establecimientos de Educación Primaria de la jurisdicción nacional a las respectivas provincias, proceso que había comenzado con Onganía. Esta descentralización también fue uno de los principales pilares de las políticas neoliberales de los '90. 15 años

después, ya bajo un gobierno democrático, se realizaba el mismo procedimiento con las escuelas secundarias. Esta descentralización tenía que ver como un medio de descarga del presupuesto nacional, del peso de la atención de los gastos sociales, es decir, serían las provincias quienes se responsabilizarían por el financiamiento de sus Sistemas Educativo.

El retorno a la democracia permitió cambios y transformaciones que aún hoy continúan en implementación y evaluación permanente. Con el advenimiento de la democracia en 1983, el Gobierno del Dr. Alfonsín mostraría una especial preocupación por la democratización interna y externa del sistema educativo. Durante el período de su gobierno se llevaron a cabo campañas de alfabetización, libre ingreso a todos los niveles del sistema educativo, libertad de cátedra y de agremiación de estudiantes y docentes, reincorporación de docentes cesanteados y estudiantes expulsados por la dictadura, normalización de las Universidades Nacionales.

Pero sin duda, el hecho más significativo de este período fue la convocatoria y posterior realización del Congreso Pedagógico Nacional, convocado por Ley 23114/84 y realizado en abril de 1986.

En este Congreso Pedagógico Nacional participaron los sectores más conservadores de orientación católica. Sus conclusiones fueron de un marcado conservadurismo. Muchas de las propuestas serían puntos que ya habían sido incorporados a las reformas de los anteriores gobiernos y serían la base "legítima" para la política educacional del gobierno de Carlos Menem: presencia de los valores religiosos, la trascendencia, la familia como agente natural de la educación, el papel subsidiario del Estado, la promoción del sector privado, entre otros. Las políticas que se venían aplicando al Sistema Educativo se vincularon estrechamente a las políticas de corte neoliberal, que hacen referencia estrictamente a lo económico.

La Ley Federal de Educación, la Ley de Transferencia y la Ley de Educación Superior, posturas que antaño se mostraban opuestas, como el conservadurismo y el liberalismo, encontrarán en esta década su punto de fusión.

También tuvieron mucha influencia en las políticas educativas los Organismos Internacionales de Crédito, sobre todo el Fondo Monetario internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), pero es importante soslayar que otros organismos internacionales como la CEPAL y la UNESCO también apoyaron estas políticas.

### 2.3. La Escuela hoy

A los consejeros de todas las ciudades de la nación alemana (...) Si se gasta tanto cada año en calles, caminos (...) para tener paz y comodidad en la ciudad, ¿por qué no se debe gastar mucho más o al menos igual en la juventud pobre y necesitada, de manera que se tengan uno o dos hombres capaces que sean maestros de escuela?

M. Lutero<sup>19</sup>

Cada época produce formas de organización de la Escuela adecuadas a su propio tiempo, cultura y nivel tecnológico. Así tenemos el Modelo Organizativo Socio Comunicacional en que la Escuela aparece como centro de interés social, existe una fuerte interacción escuela-entorno, se institucionaliza la participación a través de proyectos convergentes y la negociación y el consenso constituyen instrumentos de gestión. El Modelo Organizativo Sistémico surge a partir de la Gestalt y el Estructuralismo; se toma a la Escuela como un ecosistema en el que varios subsistemas convergentes interactúan a través de proyectos que sistematizan la vida escolar. Hoy, si bien estos modelos de Escuela coexisten, podemos hablar de un Modelo Organizativo de Escuela Eficaz, inspirado en modelos empresariales, mayor planificación, evaluaciones externas,

---

<sup>19</sup> Alighiero Manacorda, op. cit. p. 308.

demanda de profesionalización de los docentes. Aparece en la escuela, como un deber moral, como lo más importante para niños y adultos, el aprender a convivir, el adoptar costumbres y el adaptarse convenientemente a la sociedad.

La tarea que le incumbe es la de imprimir ideales y normas dentro de parámetros y moldes que en la actualidad se necesitan: ambiciosos y competentes, pero cooperativos dentro de ciertos límites; respetuosos de la autoridad pero con autonomía; cordiales pero críticos y reflexivos.

La enseñanza escolar es sólo una parte y seguramente no la más importante de la Educación. Múltiples organizaciones y determinantes políticos, sociales e ideológicos moldean subjetividades y canalizan la energía humana a fin de que se obre como se tiene que obrar y en esto es que reside la “virtud”, siendo el “vicio” lo diferente, la desadaptación.

Las significaciones que circulan sobre la escuela, tienden a presentarla como un espacio de protección, necesario, noble en sus propósitos, símbolo del progreso y de la nacionalidad.

Éstas fueron sus características fundamentales, muchas de las cuales hoy intentan mantenerse:

- la escolarización constituye un bien compuesto por acumulación de conocimientos, por lo que más educación – medida en cantidad de años de estudio - da como resultado una persona más competente.
- la calidad educativa se evalúa midiendo cuánto más saben los chicos de las disciplinas escolares, y ante los fracasos, los responsables son siempre la escuela y los docentes.
- las transformaciones educativas son prescripciones frente a las que cada docente debe vérselas individualmente para implementarlas y para eso recurre a la capacitación.
- el éxito ó fracaso de los chicos en la escuela depende del esfuerzo individual, aún en situaciones adversas, el que se esfuerza puede lograrlo, Los diferentes rendimientos alcanzados

por los alumnos dependería de la combinación de dos factores: condiciones intelectuales innatas y nivel cultural de la familia.

- la comunidad educativa está compuesta por los docentes, los alumnos y los padres, cada integrante tiene atribuciones y responsabilidades diferentes según sea el carácter de los mismos. Este espacio social marca los límites entre lo educativo y lo extra educativo.

Éstas “verdades” del sistema, están enquistadas en las prácticas cotidianas de los docentes y sus organizaciones, en su construcción concreta y cotidiana. La remoción no se reduce a un mero cambio de discurso; constituyen procesos mucho más complejos, y contradictorios que van más allá de una mera modificación de perspectivas.

La escuela pública sufre fuertemente el impacto de políticas de ajuste y aparece embuída en un estado general de desilusión y desprotección. La escuela es usada. Esto no quiere decir que los alumnos no puedan incorporarse a ella, sino que el Estado deberá repensar la función del dispositivo escolar.

Se escucha a algunos maestros decir:

“Cada día es más difícil estar en las aulas. Los chicos están muy agresivos. No quieren estudiar. No podemos ponerles límites. La relación con los padres es de indiferencia o cuando vienen, lo hacen con los tapones de punta. Esto nos hace vivir momentos en que a uno le dan ganas de salir corriendo”.

“Cada vez hay más responsabilidades civiles. Los padres pueden presentar denuncias por cualquier cosa. Los chicos pueden estar todo el día en la calle, ah!, pero si les pasa algo en la escuela... ¡un escándalo!”.

“Hoy empecé a dar clases tardísimo. Los chicos estaban muertos de frío. M., ni medias tenía. Prendí la estufa y me fui al roperito a buscar algo para darle. Cuando iba a empezar... ¡la leche! ¡Se devoraron todo! Vuelta a empezar... ¡y tocó el recreo...!”

“La sociedad es hipócrita, ambivalente; sigue con el discurso de la vocación y la abnegación docente, que la escuela forma a los niños..., cuando en realidad se desprecia cada vez más nuestro trabajo...”

Muchas docentes están buscando licencias porque se sienten mal física y anímicamente.

El incremento de las funciones asistenciales atenta contra las funciones específicamente pedagógicas que se deben desarrollar, pero a pesar de ello, se sigue generando sobre la escuela, una fuerte presión política y social, para paliar carencias y urgencias. Profunda crisis con su correlato de agudización del desempleo, dificultad de acceso a las necesidades básicas y recesión económica.

La construcción de una ciudadanía activa, la recreación de la vida política para superar la crisis de representatividad, la incorporación de los jóvenes al mundo del trabajo, la elaboración de nuevos proyectos de integración social, son tareas que exceden a la escuela.

No cabe duda que centralizar determinado eje para apuntalar o tratar de mejorar, a través del Sistema Educativo es tarea que también compete a la escuela, pero frente a las demandas, las urgencias, las situaciones conflictivas, sólo se pueden dar respuestas rápidas, pragmáticas, sin mucha reflexión, “apagando incendios”, como decía una maestra, maneras que justifican soluciones parciales y explicaciones simplistas.

Frente al quiebre de las redes sociales, aparece entonces la escuela haciéndose cargo de lo asistencial por sobre lo pedagógico, quedando su función específica de enseñanza, corrida de lugar.

Como corolario de esto, surgen las nuevas Leyes de Educación, como alternativas superadoras de todas estas situaciones.

Uno de los aspectos que más se discute a nivel teórico, se relaciona con el margen real que tienen las escuelas para provocar o incidir en cambios. No se desconoce que las características del contexto en que están insertas, las afecten. Pero, ¿puede la escuela producir movimientos de cambios y fuerzas instituyentes?

En general, se ha observado, que los cambios son lentos, poco perceptibles, también esporádicos. Esto se debe a que la fuerza de la resistencia para modificar lo instituido, también es muy fuerte.

Ésta cuestión se observa en diferentes situaciones, y algunos actores la expresaban así: “¿Qué vamos a cambiar? No se puede. El cambio dura un rato y después volvemos a lo mismo”. (Docente refiriéndose a la posibilidad de flexibilizar los tiempos de clases de algunos alumnos con problemas de conducta).

“La escuela es así. Les dijimos a los Profes, a la preceptora, formamos una Comisión, pero en realidad, todo sigue igual”. (Alumnos que desean formar una especie de Centro de Estudiantes, a fin de que los problemas se resuelvan más con el diálogo que con las amonestaciones).

“¿Qué podemos cambiar a través de la escuela cuando están mamando todos los días en sus familias, en el barrio, formas violentas de vivir? Las elecciones que tienen son pocas: o cirujan o delinquen. ¿Qué podemos hacer desde la escuela?”

Al ser humano y a la sociedad, les interesa primordialmente sobrevivir y sólo cuando está asegurada la supervivencia, pueden dedicarse a otras necesidades. El acceso a bienes de consumo básicos como trabajo y educación son insoslayables porque la capacidad y la competencia para la

toma de decisiones en la vida privada, no están exentas de la disposición de ciertos recursos; constituyen derechos en los que se juega la condición de ciudadano. ¿Cómo se hace para inculcar a un niño que la escuela prepara para algo importante, cuando en su experiencia vital siente que la escuela ya no sirve para ello? Muchísimas carencias que forman parte de la exclusión social, nos habilitan para comprender las acciones materiales y simbólicas que se orientan al mantenimiento cotidiano del orden y una buena convivencia. Muchos alumnos consideran la escuela como ese lugar, que en lo mediato, no les sirve de nada más que como etapa de niñez en la que pueden llegar a sentirse contenidos y obligados a transitar por ella. Esto, a largo plazo, genera deserción.

En este contexto, “hace agua” la concepción de una Educación desde una perspectiva idealista en la que el niño aparecía como “un vaso a llenar”, o materia, o masilla, para modelar. Por esto es que considero tan importante interrogar el papel político- social que cumplen determinados modelos, criterios, valores y reglas que demarcan en esta época histórica lo que se definen como políticas educativas, apareciendo como Verdades necesarias e imprescindibles de llevarse adelante.

#### 2.4. La escuela pública como sistema de organización: refundaciones desarmónicas

“La escuela tiene como funciones preparar para la vida profesional, proporcionar una cultura general, etc.; pero su función primera consiste en interiorizar las normas oficiales del trabajo explotado, de la familia cristiana, del Estado burgués”.

René Lourau (1975:14)

La “educación pública”, en su origen “instrucción pública”, constituyen categorías construidas a partir de la organización y desarrollo de los llamados Estados Modernos dentro del campo teórico del orden y de las acciones políticas conservadoras, tendientes a reforzar la regulación social. El paradigma pedagógico es el iluminismo (en sus varias versiones desde el siglo XVIII hasta nuestros días) de indudable raigambre liberal, concepción que se sintetiza como “llevar las luces al pueblo”.

Estamos viviendo una crisis de lo público. No obstante, aún podemos pensar la Escuela como un lugar de vigencia de lo público y, a su vez, como testigo privilegiado y partícipe de la crisis de lo público, porque si bien es cierto que la Escuela no es culpable, tampoco queda al margen.

El marco económico neoliberal caracterizado por la precarización del empleo y por la globalización de las comunicaciones, justifica ideológicamente una fuerte tendencia a la individualización de los procesos confundiendo la sociedad con el mercado y considerando al ciudadano fundamentalmente como un cliente cuya máxima libertad es la de compra. En este marco, asistimos a una reconversión y privatización de ciertos logros que tuvieron lugar en lo que conocimos como Estado del Bienestar. Dentro de estos procesos de desaparición o precarización de dicho Estado del Bienestar, la Escuela Pública es un claro ejemplo de lo que decimos: su consideración de bien público se ha deteriorado, aunque siga siendo una propiedad social, a favor de una consideración de la misma como mercancía. Como tal mercancía, la enseñanza de calidad se asocia con aquella que tiene un precio mayor, y su prestigio estará en relación directa con la dificultad de su acceso.

En consonancia con lo dicho asistimos a un deterioro de la Escuela Pública frente a la Privada, apareciendo ésta como más acorde al marco social actual y quedando relegada la primera, muchas veces, a unas funciones de asistencia social. Incluso la caracterización de la Escuela Pública como un espacio más democrático la convierte en algo de menos valor frente a otros

marcos excluyentes y disciplinados que intentan vender las Escuelas Privadas. Corren tiempos en que todo lo que suene a Público tiene una connotación peyorativa, en tanto que se realiza lo privado.

Las regulaciones mercantiles que las políticas neoliberales instalaron en los territorios de América Latina no sólo avanzaron sobre la privatización de pedazos del aparato del Estado, sino que se volcaron de lleno a privatizar todo espacio público. A tales fines, aparecieron perversos efectos de regulaciones mercantiles travestidas de apoyo a los más desfavorecidos, lo que implicó:

- La fragmentación de la lucha de las mayorías populares por el derecho universal a la educación y la competencia entre sectores por demostrar “quién está peor”, y es por tanto merecedor de subsidio compensatorio.
- El debilitamiento del concepto de educación como derecho social.
- La naturalización de la des-responsabilización estatal.
- Sustracción del debate sustantivo sobre el modelo político-educativo - qué educación para qué proyecto de país -, aislando buena parte de las mejores alternativas pedagógicas que sólo circulan y se retroalimentan en pequeños espacios fragmentados y desarticulados.

La Escuela resume todas las potencialidades democráticas y emancipadoras, así como también los más perversos mecanismos reproductores de la desigualdad y la exclusión que han definido y definen los tiempos modernos. La corriente hegemónica del pensamiento liberal-positivista que construyó nuestro sistema educativo nacional contenía contradicciones en relación con la declamada prioridad de educar al pueblo. Un ejemplo visible: el racismo y el concepto de ineducabilidad aplicadas por el propio Sarmiento a las poblaciones originarias de nuestra América, a las que expresamente excluía de los procesos de educación.

Identificado el grupo de los educables, a ellos sí debía incluir la educación diseñada desde el Estado para integrarlos socialmente a través de la educación.

El movimiento, construido por un arco que iba desde el normalismo positivista hasta el ideario socialista, se encarnó en el magisterio argentino. Con diferentes grados de organización y de expresión se defendió la estatalidad como garantía de la educación para todos, contra la educación privada – hegemonizada por la iglesia católica- que por su organización y contenidos no podía ser pensada como universal. Frente al dogmatismo religioso se alzó la Ley 1420 – laica, gratuita y obligatoria -, principios de la verdadera educación del pueblo: la escuela pública.

El Siglo XX marcó, con todas sus contradicciones y conflictos, la era de su crecimiento y desarrollo. Logró constituirse en una de las referencias básicas e inalienables de toda sociedad democrática. En ella se concentraba la circulación del saber, porque allí era donde se aprendía lo que no se podía aprender en otros lugares. La Escuela fue tomada como aparato ideológico del Estado (Althusser), fue cuestionada por su contribución a la reproducción de las relaciones de explotación capitalista. Bourdieu y Passeron denunciaron la acción pedagógica institucionalizada que reproduciría, en el plano simbólico, las relaciones sociales de dominación, a través de la imposición de una cultura que disimularía las condiciones de explotación y por lo tanto las legitimaría. Baudelot y Establet plantean que, a pesar de su apariencia unificadora existirían redes de escolarización que se corresponden con la división de clases de la sociedad capitalista.

En nuestra América las perspectivas críticas llegarán a constituir una verdadera praxis pedagógica a través de las experiencias de Paulo Freire, que explicita cómo las relaciones de dominación se hacen presentes en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la verticalización del vínculo educador-educando. Surge así la llamada pedagogía de la liberación, - la versión crítica de la educación popular - una concepción pedagógica que articula los procesos

educativos con una lógica emancipatoria. Una educación entendida, no sólo *para* sino *desde* los sectores populares.

Estas concepciones tuvieron fuerte arraigo fuera de las prácticas y discursos escolares; a través de educadores populares, intelectuales revolucionarios, grupos cristianos de base, movimientos campesinos, y estudiantiles, etc., constituyendo un discurso político-pedagógico que se expandió por toda Latinoamérica.

Hoy, nuevos modelos sociales, nuevas formas de conocimiento, ponen en crisis a la escuela. Ha perdido el monopolio de la circulación del saber y lo comparte con los medios de comunicación y con el apogeo de los textos electrónicos, lo que implica que no sólo hay otros vehículos o lugares donde se aprende y que son más atractivos, sino que también constituyen nuevas formas de condicionar y configurar el pensamiento.

Podría decirse que hoy, la escuela, ha perdido ese mandato fundacional, ese lugar social que tenía hasta hace unos años, de transmitir, de recrear, y hacer circular los saberes que la sociedad consideraba legítimas y valiosos. Pero la sociedad es también quien debe asumir la paradoja en que sumió a la escuela, ya que mientras la desvaloriza cada día más, a su vez la carga de más funciones, y así, ya no es más el lugar donde sólo circula el saber; es el lugar que “contiene” socialmente, el lugar donde se da de comer, el sitio donde se debe prevenir la violencia, donde se realizan campañas de vacunación, de documentación, asistencia primaria, etc.

La escuela pública inclusiva, de amplia cobertura, que incorporara en un espacio común a sujetos sociales tradicionalmente excluidos, representa un momento de la correlación de fuerzas entre las clases sociales decididamente diferentes al que representa la escuela excluyente del neoliberalismo, en la que la segmentación social se cristaliza y profundiza. La diferencia entre los circuitos pedagógicos se hace cada vez más pronunciada, re-aparece la categoría de la “ineducabilidad”, se vuelven a alentar discursos a favor de la discriminación. Miles de chicos y

adolescentes en nuestro país no logran sostener un año de escolarización ininterrumpida, millones de ellos no logran siquiera apropiarse de las herramientas que les brindan los procesos de aprendizaje en los que supuestamente están presentes.

Desde el Ministerio de Educación, a través de los documentos que llegan, se intenta corregir y actualizar la escuela a partir de expresiones que la representan como un espacio libre de conflictos:

“Cada escuela es un pequeño mundo, y la riqueza de ese mundo surge de las relaciones establecidas entre sus miembros y de la relación entre estos y la tarea institucional (...) La unidad escolar es la unidad del cambio, porque es allí donde se podrá refundar el Sistema Educativo. Esto no significa descuidar los niveles macro y micro, sino darles sentido desde una unidad escolar autónoma y flexible, articulada con el sistema e integrada en el marco de políticas consensuadas federalmente”. (Cuadernillo para la Transformación N° 1, p.3)<sup>20</sup>

Puede reconocerse en estos párrafos, la sugerencia de un modelo a imitar. Se habla de “refundar” el Sistema Educativo.

La categoría “unidad escolar” parece apuntar al fortalecimiento de la escuela autónoma, en el sentido de “descentralizar”, según las contradictorias políticas que se analizaron anteriormente.

La Educación se materializa a través de la Escuela, pero también la excede y la trasciende. Siguiendo la postura de Elsa Emmanuele, la Institución Educación no se puede circunscribir a las paredes de un edificio ni a la geografía de una organización escolar.

Ni la escuela, ni los docentes, ni los alumnos, van a ser los actores-productores de cambios. Son sólo los representantes más visibles y expuestos. La escuela, por sí misma, no constituye una unidad posibilitadora de cambio.

---

<sup>20</sup> Los Cuadernillos para la Transformación Educativa se constituyeron en instrumentos y material de lectura para impulsar la Reforma planteada por la Ley N° 24195 en términos de modernización, democratización y calidad de servicio.

“Por un lado, un dominio invasor de la tecnología instauro nuevos dispositivos educadores (...) Por otro, reaparecen corrientes o teorizaciones que recuperan el protagonismo del educador y su poder microsorial de transformación de la realidad educativa, con el riesgo potencial de trocarse en un eficaz instrumento de la política actual, que - so pretexto de la formación, del reciclaje - exige situarlo como el consumidor más obligado y alienado del mismo mercado en expansión con el que sin duda, lucha gremialmente”. (E. Emmanuele, 1998:67)

La escuela pone en funcionamiento dinámicas y espacios de participación; sin embargo, está comprometida por múltiples determinantes que la condicionan. Se le exige según E. Emmanuele (1998: 63) “competencias cognitivas (saber hacer) y competencias pragmáticas (poder hacer) que interpelan al humano mediante modelos identificatorios con sujetos singularmente aptos y poseedores de los comportamientos y de las condiciones necesarias -según el imaginario social- para acreditar un lugar en la complejidad de la organización laboral y el aparato productivo”.

Se dice que la escuela debe ser generadora de cambios, pero en la realidad se produce una subversión de la lógica, que se traduce en un pensar tecnocrático, en una descentralización, en una política de Estado que poco a poco se desresponsabiliza cada vez más de la Educación. Tal como plantea R. Follari (1996), algo parece fallar porque “el artificio aparentemente valorizador de la escuela”, no coincide o condice con los pobres presupuestos que se le asignan; por el contrario, se la valora “como una inversión productiva, que importa sólo en cuanto sea eficiente”.

## 2.5. La formación de los maestros. Enunciados recurrentes

“El maestro de escuela de un tiempo no lejano, y sobre todo en nuestra tierra, lo ha de ser la mujer, y la mujer argentina. Bien; pero esas institutrices, ¿tendrán siempre la fuerza de disciplina capaz de moderar la travesura peculiar de los niños argentinos?

Porque la mujer argentina es de carácter dulce y afable. De continuarse como hasta ahora, es de temerse que el

personal de las escuelas de varones se vea reducido a maestras puramente, lo que lleva en sí el germen de un mal muy grave para el porvenir”.

(Revista Escolar, Rosario, 1891, año 1 N°8, p.173-175)

Resulta interesante indagar la formación docente como proceso de construcción de un marco de análisis en los niveles epistemológicos y teórico-metodológicos, heredero de cada una de las distintas etapas que se vivieron en el sistema educativo argentino, que permita analizar la complejidad de la educación como proceso histórico-social. Quizás recuperar y reconstruir la historia de la profesionalización docente represente una manera más de comprender los procesos de transformación que se proponen hoy, analizándolos a la luz de un recorrido arqueológico que permitirá indagar si las propuestas basadas en un trabajo más acentuado con respecto a normas, valores, actitudes, ciudadanía y formación ética en general, realmente constituyen una “transformación” o sólo son continuidades y repeticiones de lo que ya se venía haciendo pero de un modo más informal, esporádico, no planificado.

Desde sus orígenes, a fines del Siglo XIX, la actividad del maestro era considerada una “misión”. Si nos remitimos a cualquier diccionario, y en este caso, el que yo tomo es el Diccionario Español Larousse, “misión” significa: “serie de predicaciones para la instrucción de los infieles y la conversión de los pecadores”. J. P. Varela (1874: 97), en un libro de Pedagogía de esa época decía: “los deberes del maestro son escasamente menos sagrados y delicados que los del sacerdote”. Es así, que la función del maestro era la de predicar un mensaje basado en una moral racional cargada de principios, normas y preceptos a través de los cuales se esperaba alcanzar una especie de reconversión social. Un maestro, cuya función era más socializar que educar; así se lo caracterizaba en la Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (1892): “Nuestra escuela debe ser una reunión de futuros ciudadanos, y el maestro, mirando a sus alumnos a través del patriotismo, que es el más poderoso lente inventado por la

óptica de los sentimientos, debe ver a éstos preparados por su acción y por su ejemplo”. Educar a los niños se convierte así, en sinónimo de hacer el bien, en pro de una causa grande y justa: la Patria.

MODELO DE CONTRATO QUE FIRMABAN LAS MAESTRAS CON EL CONSEJO

NACIONAL DE EDUCACION en el año 1923 en nuestro país.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION CONTRATO DE MAESTRAS

AÑO 1923

'Este es un acuerdo entre la señorita.....maestra, y el Consejo de Educación y de la Escuela por el cual la señorita .....acuerda impartir clases por un período de ocho meses a partir del.....de 1923.

La señorita acuerda:

1\* - No casarse. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si la maestra se casa.

2\* - No andar en compañía de hombres.

3\* - Estar en su casa entre las ocho de la tarde y las seis de la mañana, a menos que sea para atender una función escolar.

4\* - No pasearse por las heladerías del centro de la ciudad.

5\* - No abandonar la ciudad bajo ningún concepto sin el permiso del presidente del Consejo de Delegados.

6\* - No fumar cigarrillos. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encontrara a la maestra fumando.

7\* - No beber cerveza, vino, ni whisky. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin

efecto si se encontrara a la maestra bebiendo.

8\* - No viajar en ningún coche o automóvil con ningún hombre excepto su hermano o su padre.

9\* - No vestir ropas de colores brillantes.

10\* - No teñirse el pelo.

11\* - Usar al menos dos enaguas.

12\* - No usar vestidos que queden a más de cinco centímetros por encima de los tobillos.

13\* - Mantener limpia el aula:

a) Barrer el suelo del aula al menos una vez al día.

b) Fregar el suelo del aula al menos una vez por semana con agua caliente y jabón.

c) Encender el fuego a las siete, de modo que la habitación esté caliente a las ocho cuando

lleguen los niños.

d) Limpiar la pizarra una vez al día.

14\* - No usar polvos faciales, no maquillarse ni pintarse los labios.

Fuente: 'La Revista del Consejo Nacional de la Mujer' Año 4, Nro. 12. marzo 1999. Buenos Aires.

Cuando se conforma el Sistema Educativo moderno y las escuelas normales comienzan a expedir títulos docentes, preparando a los maestros como “especialistas” dedicados a la tarea de enseñar, (según prescribía la Ley 1420), si bien el discurso pedagógico cambia, los fines no difieren totalmente con respecto a la tarea religiosa.

La Memoria de la Educación Común (1892), decía: “entre ser buenos y sabios, lo primero es más importante”, frase de la que también se deduce la escasa importancia asignada al saber “especializado” del maestro, precisamente en el momento en que la enseñanza se

profesionalizaba. Este es seguramente el punto que produce una impronta particular en el devenir de la función de la escuela.

El maestro debía saber tanto de metodología como de los contenidos de las distintas disciplinas, pero sólo lo indispensable como para enseñar. Era más importante la función “socializadora” del maestro que los contenidos que pudiera transmitir. Asimismo este docente debía encarnar los atributos que pretendía lograr también en sus alumnos.

El Discurso Pedagógico moderno desvalorizaba el contenido científico en sí mismo o, dicho de otro modo, para la formación docente no era tan importante la ciencia, como su asimilación a los problemas prácticos con que uno se encuentra en la vida.

En la Memoria del año 1883, aparece una frase sugerente que es clara al respecto: “el lavado y la cocina también tienen sus reglas de química y de física, pero la lavandera y la cocinera necesitan más la escuela de la práctica que engolfarse en los principios de la ciencia que nunca llegan a estudiar”.

Desde esta concepción “práctica” de la enseñanza, se fue alejando al maestro del conocimiento teórico y sistemáticamente elaborado en las instancias encargadas de otorgar justamente una formación profesional. Si sumamos a esto lo que había marcado antes: la necesidad de un maestro con cualidades morales y también vocación para la enseñanza, vemos entonces como las escuelas normales intentaron conjugar tanto los requerimientos del maestro moralizador y socializador con las demandas de científicidad relacionadas con el empirismo y el positivismo de la época, con las consecuencias que hoy aparecen y que seguramente mucho de esta historia tiene que ver.

Por otra parte, el hecho de que las maestras fueran mujeres tiene sus consecuencias con varias otras cuestiones: por un lado, y prosiguiendo con el análisis de la Memoria del Ministerio de Justicia, Cultura e Instrucción Pública (1892), se toma a la mujer como educadora por excelencia,

por sus cualidades “naturales”, “nobles sentimientos” y “manto de ternura que la mujer sabe oponer a las violentas pasiones de los hombres”.

Motivos “elevados”, tales como el amor (a la Patria, a los niños, a la escuela) sirven de impulso para la carrera docente.

También en documentos diversos de la época, se alude a la “maternidad” como condición de la mujer provocadora de bondad, y como cualidad relacionada con la seguridad y el cuidado emocional, que sirve entonces, por transferencia, para la inculcación del “patriotismo”, como una característica natural y propia del género femenino.

El carácter de imbricación de estos rasgos que describen los comienzos de la profesión docente, constituyen características que hoy perduran y que tienen que ver con una lógica que los determina históricamente.

Desde este análisis que he intentado realizar, intento explicar, ya no como contradicción, sino como realidad que continúa, la pretensión de la educación como motor de cambio social y como mecanismo también de disciplinamiento. Posición absolutamente desproporcionada en relación a los bajos sueldos y al poco reconocimiento social de los maestros. Repetición contradictoria que se plasma brillantemente en esta frase correspondiente a un Discurso de Graduación tomado también de las Memorias (1892):

“Así lo comprendieron muchas de estas almas abnegadas y hermosas de mujer, que entregan al niño toda la fuerza de su juventud y todo el amor de sus corazones sin más recompensa que la de ver florecer su alma en cultura y belleza”.

El pasado y la historia de la formación docente, nutre, carga de estereotipos y se resignifica en la práctica actual. Sirve de ejemplo, ésta otra frase que aparece en las Orientaciones Didácticas de la Formación Ética y Ciudadana (1997: 6), que no por actual, tiene diferente significado que la anterior:

“el educador tiene que ser el portador de una propuesta humana en la que él mismo se empeñe con lealtad porque expresa las exigencias de felicidad, de verdad, de belleza y de bien que él mismo también lleva en su corazón”.

Se alude a la vocación del maestro en un doble sentido; como ocupación profesional y como tarea que constituye un compromiso moral. Se interioriza este principio para la práctica y como criterio para la crítica y la transformación. No obstante, aparece también una búsqueda de efectividad y competencia que debilita sus condiciones morales de antaño y desde una razón instrumental, las prácticas profesionales son capturadas por una burocracia de expertos que tienden a construir el presente como un momento crucial para la transformación, para delinear un futuro en el marco de una búsqueda de relegitimizaciones. La Ley Federal de Educación en su Artículo 19 y la recomendación N° 17/92 del Consejo Federal de Cultura y Educación señalan que “las exigencias del desempeño del nuevo rol profesional y los problemas que presenta la formación actual requieren nuevos perfiles profesionales docentes”. El Artículo 46 inciso i señala los derechos de los docentes: la capacitación, actualización y nueva formación de servicio para adaptarse a los cambios curriculares requeridos; y el Art. 47 inciso d, agrega que son deberes del educador la formación y capacitación permanentes.

Retomando el tema de la “vocación docente”, esta constituye una expresión clásica en el Discurso Pedagógico. E. Emmanuele y A. Cappelletti (2001), al investigar el tema de la vocación, encuentran que en la sociedad capitalista, la vocación persiste como objeto de múltiples prácticas sociales mediante el mercado de las incumbencias profesionales precedidas por la labor de orientación. Pero se observa el vacío conceptual que porta el objeto “vocación”, su fragilidad epistemológica.

La acción de orientar no alude simplemente a la marcación de un rumbo, sino que supone disponer algo en una posición determinada. Se configura un mapa donde se adjetiva la

orientación, denominándola educativa, escolar, vocacional, ocupacional, laboral, profesional. Se trata de la búsqueda del anhelado saber-hacer sostenido en una vocación.

Para estos autores, hay un uso y un abuso discursivo no sólo en la Religión, sino también en las estrategias del discurso político, en las proclamas militares, en el mercado, en el Discurso Pedagógico.

Aún en autores como Freud, Lacan, Veyne, Foucault, Castel, Eliseo Verón, la “vocatio” reaparece bajo distintos ropajes. La posición alternativa de la Psicología En Educación, permite la captura de la experiencia mediante la materialidad discursiva interpelada a través de múltiples interrogantes, para poder desentrañar el modo de pensamiento o racionalidad que nutre prácticas y saberes relacionados con los supuestos sobre la vocación.

Podemos identificar tres etapas bien diferenciadas en el desarrollo de la formación docente en nuestro país:

1. En los inicios se plantea la formación como capacitación técnico-instrumental; proliferando los cursos aislados.
2. Van surgiendo programas amplios de carácter integral, en donde se aborda la docencia desde dimensiones psicológicas, sociológicas y pedagógicas.
3. En los comienzos de la modernidad se enfatiza la necesidad de profundizar el aspecto de la docencia a partir de la propia práctica. Aparecen los postgrados en educación que intentan dar coherencia a la formación integral del docente y la formación para la investigación de la práctica docente.

Todas estas etapas corresponden obviamente a diversas situaciones socio-políticas y de educación. La identidad docente actual suele aparecer como desdibujada, difícil de precisar, y se tiende a menudo a descargar sobre los docentes la responsabilidad total del aprendizaje de los niños su permanencia en el sistema, su interés por aprender, etc. La idea de una

profesionalización de la docencia con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los distintos niveles educativos ha sido una perspectiva muy fuerte en las transformaciones de la Educación propuestas.

Entre algunos postulados que se manejan para lograr esa profesionalización, tenemos los siguientes:

- 1- Tiempo completo para el mayor número de docentes, para lograr una práctica de mayor calidad y mayor dedicación no sólo en el área específica de una disciplina, sino también en su relación con los aspectos filosóficos, pedagógicos y didácticos y su vinculación con la investigación.
- 2- Compromiso e intercambio de experiencias y actividades enfocadas a la superación académica.
- 3- Participación en reformas académicas acordes a la política institucional, integración de equipos de trabajo y análisis de las principales funciones de los institutos de formación docente.

La docencia se ubica en un contexto institucional, organizacional y grupal, de ahí que un docente no puede desconocer las relaciones y determinaciones en ninguno de estos niveles, pues no todos los obstáculos a los que se enfrenta el docente en el salón de clases se originan ahí solamente, sino que son reflejo de un problema social más amplio que repercute en el aula, en el momento de la interacción. Por lo tanto, el ejercicio docente es una práctica social que va más allá del sólo trabajo en el aula. Probablemente este sea uno de los temas más importantes cuando se habla de “revisar la práctica”. Esto permitiría que el docente se convierta en investigador de su propio quehacer profesional lo que también llevaría a una praxis congruente con la relectura de la realidad. La organización escolar está diagramada de tal manera que no son posibles los espacios de encuentro, de intercambio con colegas lo que conspira contra la posibilidad de generar una pertenencia o un vínculo de interés con la tarea o con un grupo humano perteneciente a una escuela. Se generan competitividades, exigencias y auto-exigencias que pretenden sacarlo

de su lugar de trabajador para ubicarlo en otro, de supuesto poder, de superioridad, que le permitiría resolver solo todos los problemas que ingresan a la escuela con sus alumnos, pero que a la vez lo desvalorizan señalando como fracasos suyos los resultados no óptimos. Ésa situaciones lo empujan a la soledad y a estadísticas que los muestran cada vez más enfermos y desprestigiados.

## 2.6. Estructura de roles, relaciones y comunicación escolar

“Las organizaciones abundan a nuestro alrededor. Sin embargo, debido a su ubicuidad, desaparecen en el trasfondo y necesitamos que nos recuerden su impacto”.  
W. Scott (1992)

Para los interaccionistas, corriente que tiene su origen en los estudios de George H. Mead<sup>21</sup>, perteneciente a la Escuela de Chicago, la fragilidad biológica del hombre al nacer, lo obliga a interactuar y cooperar con otros para asegurar su supervivencia. En ese proceso de interacción se van seleccionando y fijando conductas, mientras otras son descartadas por inadecuadas. A través de este proceso, el hombre se va desarrollando como persona.

La escuela se abre a los requerimientos de la sociedad y redefine sus pactos con los otros agentes socializadores, particularmente la familia y los medios de comunicación. Redefine su articulación con la familia, los medios de comunicación y las empresas.

Este marco teórico aspira a interpretar la Educación en términos de procesos de socialización que se dan en la escuela. Aparece fundamentalmente cuando se marcan las relaciones entre educadores y alumnos.

---

<sup>21</sup> Los fundamentos del enfoque interaccionista se encuentran en las lecciones de Mead, publicadas póstumamente bajo el título de *Mind, Self and Society*. Para esta postura, la Educación sería una actividad simbólica en la que se otorga suma importancia a las “influencias” sobre el desarrollo personal. Este interés se relaciona con las cuestiones de “etiquetamiento o rotulación” que frecuentemente ocurren en las escuelas y que funcionarían al modo de profecías, provocando comportamientos acordes a significados percibidos.

Podemos hablar de una estructura formal y de una informal. De la primera se derivan los roles y desempeños específicos. La segunda, es necesaria para la vida de una organización porque remite a la necesidad humana de generar y encontrar vínculos de afiliación.

En la escuela se dan un conjunto de roles y posiciones. A cada una de estas posiciones (status), corresponden expectativas de comportamiento (roles). La organización Escuela puede considerarse como un sistema social que evidencia una estructura jerárquica de roles. La autoridad es ejercida por la Dirección, ya sea individual o colectiva, responsable de decisiones, con funciones de orientación y supervisión. Además de una estructura jerárquica, podemos hablar de una estructura que se le asocia y que sería por funciones: cada puesto se asigna a quien mejor lo pueda representar y esa persona es responsable de su función. Esto da lugar, por ejemplo, al rol de ‘coordinadores’, de áreas, de ciclos, etc., que son elegidos de acuerdo a su preparación y habilidad profesional. Esto acarrea la ventaja de una mejor supervisión de la labor escolar, pero a su vez, podría aparecer como inconveniente la falta de concordancia ante la excesiva división de autoridad.

De cada rol se esperan determinados comportamientos. Cada miembro del Sistema es un observador de los demás, que posee ciertas percepciones y expectativas de cómo deberán comportarse los otros en su rol específico. El alumno percibe expectativas de rol y a cada rol, corresponde un conjunto de expectativas, las cuales son compartidas y sostenidas individual o colectivamente. Los roles representan un orden.

La dupla alumno-maestro define una relación lo suficientemente estable como para desarrollar un conjunto de expectativas de comportamiento compartidas. Cuando la respuesta no es la esperada o es inadecuada, se produce un “cortocircuito”.

El que ocupa la posición de maestro, debe cumplir una serie de expectativas fijadas para esa función: enseñar, evaluar, corregir tareas, planificar clases, etc. Es decir, se espera que él cumpla

su rol de maestro. Las rutinas de comportamiento se van objetivando y se imponen al sujeto como una “obligación”.

La clase constituye una unidad en la que se observa una clara polarización entre el rol del maestro y el rol del alumno. La interacción está regulada por pautas de autoridad y tiempos institucionalizados. Lo que caracteriza a los alumnos es generalmente su tolerancia a los requerimientos del docente o la escuela, su pasividad y escasa autonomía. Su conducta está normada y esto también forma parte de las exigencias de aprendizaje del docente.

La clase es una práctica apoyada en un supuesto saber y habilidad técnica que la facilita, cimentada también en ideas de valor. El maestro busca permanentemente trabajar en un clima de orden.

En lo que respecta a composición de los grupos, puede observarse que la mayoría de las clases constituyen grupos homogéneos de edad, y en algunos casos según capacidad y rendimiento escolar.

## 2.7. Renovados procedimientos

“Existe una vieja ilusión que se llama bien y mal. La rueda de esa ilusión ha girado, hasta hoy, alrededor de adivinos y astrólogos (...) pero luego se desconfió de adivinos y astrólogos, y entonces se creyó que todo era libertad: ¡Tu puedes, puesto que quieres!”  
Nietzsche, Friedrich<sup>22</sup>

El mundo no sólo requiere la formación de aptitudes y competencias para el desempeño laboral, sino también ciertas condiciones culturales (actitudes, valores, normas, pautas de conducta, etc.) que faciliten la convivencia.

---

<sup>22</sup> F. Nietzsche publica “Más allá del bien y del mal, estudio de una filosofía del futuro” en 1886, obra en la que el filósofo realiza una crítica radical a las certidumbres y a las normas de moral y de justicia de la modernidad, contraponiéndolas a su concepción vinculada con la idea de superhombre y la crisis del sentido del mundo.

Luego de que se iniciaran una cantidad de reformas en el país, destinadas a ampliar las oportunidades educacionales de los niños de las clases más desfavorecidas y a buscar respuestas al persistente tema del fracaso escolar, se vira a través de las sucesivas leyes Federal y Nacional hacia la propia escuela, capacitación de docentes y estructura curricular.

Las dificultades se desplazan hacia los docentes y “su falta de capacitación”, “ineficiencia”. Paralelamente, desde la política se reivindica la escuela como lugar privilegiado para el futuro de una mejor ciudadanía.

El nuevo paradigma de gestión reestructura el sistema sobre la base de descentralización financiera y administrativa, responsabilizando a las escuelas por los resultados educativos.

Tomaz Tadeu da Silva (1998: 56), considera:

“Se promete y vende autonomía y participación, pero, irónica y paradójicamente, el producto está más padronizado, más sujeto al control externo y sometido a una mayor regulación (...) existe libertad de elegir, pero las alternativas están delimitadas y encuadradas por una visión muy particularista de sociedad, educación y pedagogía. Se trata de una elección forzada y predeterminada. En algunos casos, ese control viene disfrazado bajo la forma de esquemas de incentivos orientados a premiar a las mejores escuelas y a los mejores profesores”.

Se realiza una escisión entre lo que la escuela hace y la coyuntura histórica, social y política que le toca vivir, que tiene que ver con nuevos y diferentes frentes de ajuste y de encarrilamientos en un contexto de globalización, desintegración y reconversión del lugar social del Estado. En el Cuadernillo enviado a las escuelas “Educación en época de crisis: horizontes posibles” (2001: 03) se presentan, entre otros, estos objetivos:

- Trabajar criterios para la elaboración de estrategias preventivas sobre la problemática de comportamientos sociales de riesgo en la escuela.
- Producir y apropiarse de instrumentos técnicos para el abordaje pertinente de estas situaciones.

Uno podría preguntarse: ¿le cabe a la escuela la función de control del riesgo que se genera desde las políticas que se están llevando adelante?

Se demanda a la escuela que elabore estrategias preventivas sobre la problemática de comportamientos sociales, que forme al ciudadano, que retenga a los alumnos para evitar la deserción. La escuela está sobre-demandada. Además de respuestas pedagógicas, se le reclaman también intervenciones sociales y asistenciales. “Retener”, “contener”: más allá del aprendizaje y producción de saberes, la escuela debe absorber y articular aquello que ningún otro espacio podría. Los sucesivos Ministros de Educación reclaman que los chicos estén en las escuelas, porque de lo contrario ganarían la calle, las oportunidades de delinquir, las malas juntas, las drogas, etc.

Entonces, de lo que se trata, es de ¿“contener” o “aguantar”?

Múltiples problemáticas aparecen o irrumpen en la escuela con tal fuerza que neutralizan o banalizan el trabajo pedagógico. En este sentido, los comentarios de algunos docentes son demostrativos de esta situación:

“¿Cómo hago para preparar a los chicos para la muestra de la Feria de Ciencias cuando en su barrio, durante la noche, han estado revolucionados, han tenido enfrentamientos con la policía...? Muchísimas veces también me cuesta arrancar con los temas nuevos...no traen la cabeza preparada como para la escuela... no me pueden escuchar... es al revés, yo me tengo que ponerlos a escuchar un montón de tiempo... y si me preguntan, la Dirección, la Supervisora, por lo planificado o lo que tengo que desarrollar para mi grado, ¡no avanzo!”

“No sé cómo enseñar o si vale la pena trabajar contenidos de Formación Ética. Lo que se pueda hablar cae en balde roto porque muchos de mis alumnos ya tienen incorporado, a través de sus familias y relaciones barriales, que sus derechos se hacen valer a través de piquetes. Muchos de

ellos han estado acampando en la plaza, reclamando subsidios, los mostraban por la tele quemando gomas, árboles... ¿cómo yo les puedo enseñar, cuando ellos están aprendiendo que esa es la manera de pedir y lograr reivindicaciones?”

Se evidencia una gran dificultad de la Escuela para producir una enseñanza acorde a las coyunturas actuales, lo que se vivencia como imposibilidad ante una realidad que sobrepasa, dando lugar a una sensación de agobio o “da lo mismo”.

El maestro propone a los alumnos modelos pedagógicos variados que parten desde la mera imitación a la norma moral. Las normas se inscriben en la sociedad como respuestas a la existencia de una carencia o demanda social permanente que requeriría cambios y crecimiento, y a demandas temporarias y variables de diferentes sectores dentro de la sociedad que buscarían ser satisfechas de acuerdo con sus propias características históricas, ideológicas, de costumbres, mitos y creencias. Es importante indagar los modelos que van de la búsqueda teórica a la vida cotidiana, ya que permiten explicar aparentes contradicciones entre reflexión y acción.

Los alumnos, al traer una forma de socialización que no es la esperada por la Escuela, provocan una desestabilización que a toda costa se intenta sostener o enmarcar en normativas o en ciertos “deber ser”, produciendo rechazos, contradicciones, un contexto de mucha anomia.

¿Acaso cuando se insiste tanto en la Educación en valores, no se persigue alguna otra cosa más que enseñar a los niños a ser obedientes, adaptados?

La validez, la legitimidad de las normas, tienen que ver fundamentalmente con su capacidad para ser efectivas en la realidad, constituyen construcciones que generarían y propagarían ciertos tipos de comportamientos esperados.

Muchos valores, como el respeto, la honestidad, son difíciles de cumplir y sostener en situaciones donde los chicos y las familias no son respetados en sus derechos.

La Escuela estaba acostumbrada a trabajar, a dirigir su enseñanza alrededor de dos instituciones básicas: la familia y el trabajo.

Los cambios sociales actuales hacen que los maestros se encuentren con situaciones diferentes a las tradicionales: nuevos modelos familiares, padres que no tienen trabajo, viven de subsidios, y tienen varias generaciones, como antecedente, sin trabajo.

Las estadísticas muestran que cada vez aumenta más el número de jóvenes que concluyen estudios universitarios y no consiguen empleo, situación que va asociada a una tendencia general de demora para el ingreso al mercado laboral. La mayoría de los docentes articula las preocupaciones curriculares con el medio social del que los chicos provienen.

“Estos alumnos necesitan que se les enseñe tecnología, necesitan aprender a hacer cosas, habilidades técnicas para defenderse en la vida aunque sea con un pequeño trabajito que puedan llevar adelante solos”.

El docente ensaya ubicar los requerimientos de la Escuela y las necesidades de los alumnos en función de un futuro laboral de supervivencia. Las características de la población son transferidas a las percepciones sobre los estudiantes. Otra docente comenta:

“Es difícil trabajar si se tiene en cuenta de dónde provienen nuestros alumnos. Nosotros al menos tenemos un hogar seguro adonde volver, una familia que nos espera y mínimas condiciones al menos para estudiar. Algunos de nuestros alumnos tienen suerte si pueden dormir en su casa. Muchos soportan padres alcohólicos, abandonados, golpeadores. ¿Cómo van a poder estudiar? A veces lo que solamente deseamos es que puedan zafar de ciertas realidades para que no los lastimen irreparablemente”.

La Escuela aparece a veces también como una disrupción. Las características de la población son transferidas a las percepciones sobre los estudiantes, a los chicos ‘en riesgo’, a los que se aspira a aportarles, más que enseñanza, una acción supuestamente remedial: zafar. La

posmodernidad trajo consigo una serie de elementos que aportan a la construcción de los sujetos actuales, valores que se expresan muchas veces en el vocabulario de alumnos y también maestros, como el “zafar”, “ya fue” “no me cabe”. Sumado a esto, la creciente tendencia al individualismo, a la naturalización de los hechos sociales, la apatía y el desinterés. Los niños y jóvenes que pueblan las escuelas, muchos, muchísimos, asisten a ellas mediante el gran esfuerzo de sus padres, que han venido resistiendo los embates de las políticas económicas excluyentes, y que también sufren un profundo proceso de fragmentación que los deja desnudos frente a la realidad, que no saben cómo enfrentar y se quedan como anestesiados frente a todo lo que del afuera les llega, incluyendo a la educación.

Un ejemplo de demanda social permanente es la norma por la cual los niños en edad escolar deben acceder a niveles de educación y aprendizajes previstos. Las contradicciones entre el cuerpo normativo y la realización en el nivel concreto son a veces encubiertas con acciones que niegan de hecho la norma, por ejemplo, al intentar resolver situaciones presentadas por la escuela: “el niño no aprende”, se proponen indiscriminadamente maestros particulares, profesionales, etc. Con ello se escamotea la situación; se saca al niño de la situación que contradice lo normado-esperado que pondría en evidencia la ineficacia de estas organizaciones y sus recursos. En última instancia, lo que se trataría mantener sería la supervivencia y permanencia del “Sistema”.

Si bien la situación de quienes tienen un certificado de finalización de estudios ha empeorado, la de quienes no lo tienen ha empeorado mucho más.

Una mamá comenta: “sin el certificado de la primaria no se hace nada. Ni para entrar a una empresa de recolección de basura se puede sin ese certificado. Yo quiero que mi hijo termine

aunque sea la secundaria. Además está becado. Si no estudia, deja de cobrar, y yo también no cobraría más el Plan de Familia si no va a la escuela. Así que tiene que estudiar”.

Las becas y subsidios han provocado un cambio de actitud, pero no para conseguir alguna ventaja laboral en el futuro, sino para evitar las pérdidas que produce el no poseer una certificación.

Las reflexiones que se hacen acerca del sentido que tiene ir a la escuela, constituyen segmentos discursivos dispersos que han extraviado el contenido utópico que los podía reunir como elementos imprescindibles de cohesión.

De hecho, las reivindicaciones que se solicitan, en su mayoría atañen más a la obtención de facilidades para obtener un título, que en el mejoramiento de las condiciones para una mejor calidad de enseñanza. Si pensamos en la Universidad, agrupaciones diversas solicitan: mayor cantidad de mesas de examen, extensiones de regularidades, horarios flexibilizados, contemplación de privilegios para gente que trabaja, etc.

La enorme crisis que vive la Escuela, la Institución Educación y, ¿por qué, no?, otras instituciones: familia, matrimonio, religión, etc., no se recomponen como parches que solucionan desperfectos o disfunciones, ni tampoco se puede prevenir desde la propia Escuela, ya que se conjugan múltiples, complejos, diversos determinantes convergentes y contradictorios, que se encarnan tanto en la singularidad humana, estructurando el devenir del sujeto, como en la particularidad organizacional de los establecimientos.

## 2.8. La Intervención Institucional y el analizador como dispositivos intermediarios entre lo macro y lo microsocioal

Y se le han de enseñar las letras del alfabeto con extraños métodos, de otro modo no le entran en la cabeza: la “a” imitando el rebuzno del asno; la “b”

haciéndole imitar la voz de las ovejas y de los borregos; la “c” según el modo en que en Cipada llaman a los puercos. (Siglo XVI)<sup>23</sup>

Jacques Ardoino señala la multiplicidad de sentidos que se le puede dar al término intervención y expresa: “Intervenir (del latín *interventio*) es venir entre, interponerse. Por esta razón, en el lenguaje corriente, esta palabra es sinónimo de mediación, de intercesión, de buenos oficios, de ayuda, de apoyo, de cooperación; pero al mismo tiempo o en otros contextos, es sinónimo de intromisión, de injerencia, de intrusión en las que la intención violenta, o cuando menos correctiva, se puede convertir en mecanismo regulador, puede asociar la coerción y la represión para el mantenimiento o el restablecimiento del orden establecido”.<sup>24</sup>

Existen entonces, diversos tipos de intervenciones: pedagógicas, psicológicas, médicas, quirúrgicas, militares, etc. Lo importante es tomar una posición más de interviniente que de interventor, ya que según la elección que se realice, uno se ubica de modos diferentes en cuanto al ejercicio de un poder sobre los demás. El propósito del interventor es la dominación y sojuzgamiento, la subordinación a través de estrategias coercitivas. La posición de interviniente constituye una modalidad de trabajo enlazada a filiaciones conceptuales y epistemológicas.

Todos somos de uno u otro modo intervinientes a la vez que intervenidos o interpelados en la trama de relaciones con los demás.

Desde el año 1996 al 2002, aproximadamente, he realizado trabajos de intervención institucional en Escuelas públicas. Algunos, los he llevado adelante como requisito de práctica de

---

<sup>23</sup> Alighiero, Manacorda, op. cit. p. 324.

<sup>24</sup> ARDOINO, J. (1980) "La intervención: ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario? en *La intervención institucional*, México, Folios, 1981, p. 14.

la Carrera de Especialización en Psicología En Educación. Otros, porque constituyeron mi fuente laboral como profesional.

En el campo de la educación -al igual que en toda práctica social- el dispositivo privilegiado para las posibilidades de un poder interviniente, es la materialidad discursiva. La palabra produce efectos y el humano siempre necesita de palabras -más aún cuando sufre- y de reconocimientos que formulan otros.

El origen de este tipo de intervención, podemos situarlo en las experiencias y conceptualizaciones de K. Lewin acerca de la investigación-acción, pero ha recibido aportes desde diferentes campos disciplinarios.

En general, su objetivo es provocar la elucidación de significados que se viven como pertenecientes a un orden obvio y natural, a fin de movilizar fuerzas instituyentes para que los propios actores puedan participar en procesos de modificación.

Desde un enfoque clínico trabajo con la demanda, su elucidación y propósitos.

Se realiza un “contrato metodológico” y se pauta el encuadre que tendrá la intervención (tiempo, espacio, grupos reducidos, confidencialidad).

La idea de movilizar fuerzas instituyentes debe ser entendida como recuperación por la cual, el grupo y cada sujeto que lo constituye, encuentra en sí, motivos para volver a establecer relaciones de pertenencia.

Los espacios sistemáticos de reunión, constituyen dispositivos analizadores. Los acontecimientos que nos obligan a reflexionar, que nos movilizan a interrogarnos y a buscar explicaciones, también constituyen analizadores.

Algunos de los fragmentos que presento en el trabajo, pertenecen a extractos de trabajo en estos espacios.

Ida Butelman (1996), señala como “analizadores sociales”, esas construcciones que enuncian, cuestionan y vehiculizan la emergencia de elementos rechazados institucionalmente.

Aparecen como disfunciones que rápidamente se tratan de recomponer ubicándolas por fuera de la normatividad aceptada institucionalmente, aún cuando son fértiles dispositivos que sirven para profundizar el análisis de significaciones que subyacen a las políticas formativas enraizadas en el tejido institucional.

Constituyen acontecimientos poco usuales que “quiebran el orden” que se intenta lograr en cualquier organización, denunciando tramas más complejas en las que se juegan luchas, verdades, y relaciones de poder. ‘Acontecimientos’ tomados como aquello que aparece como problemático y problematizante; lo que demanda ser pensado porque nos interpela en su condición de aquello que aparece como nuevo, inesperado, exigiendo nuestra atención. Acontecimientos que interesan a nuestro presente porque lo desgarran, lo hieren en su indiferencia. Hechos que, en apariencia, se presentan como aislados, desconectados, y que no obstante, tienen en común, su interpelación al discurso hegemónico.

A través de estos analizadores, la escuela, como cualquier otra organización, revela dimensiones institucionales de mayor complejidad que en ella se reproducen, lo que permite un análisis del confuso lugar que está jugando en este nuevo mapa social, político y cultural.

R. Lourau (1975), define el analizador como un provocador institucional, como una especie de lente microsocia que revela verdades institucionales y que al hallarse entrelazado con diversas cuestiones sociales, trasciende los muros del establecimiento escuela y la singularidad de sus protagonistas.

Tomaré diversos episodios como ejemplos, observados o relatados por distintos actores del Sistema Educativo que aparecen como enunciando y denunciando, condensando sentidos y

significaciones, que ponen al descubierto límites, dificultades y contradicciones que surgen de una realidad que se impone y una serie de cambios curriculares y actitudinales que se proponen:

#### 2.8.1. La cuestión de la “calidad” y su relación con el aprender:

La “calidad educativa”, ha sido tomada como slogan de todas las reformas propuestas. Transitamos tiempos en los que se evalúa la potencia de la Pedagogía por su eficacia e integración con modelos educativos neoliberales. “Calidad” como sinónimo de “equidad, eficacia y eficiencia”. “Equidad en la distribución de las oportunidades educativas destinadas al conjunto de la población”, dice el Cuadernillo “La Transformación del Sistema Educativo” (1996: 15). En los Diseños Jurisdiccionales se habla de “igualdad”.

Pero la igualdad y la equidad, se des-igualan o se vuelven inequitativas todo el tiempo y en todas partes. Esta cuestión de lograr la equidad/ igualdad, nos remite a cierta relación de incompletud que peligrosamente se intentaría alcanzar mediante un modelo ideal de alumno.

Si bien debería ser entendida como el modo de atender a la diversidad de alumnos y situaciones escolares que surgen en los establecimientos, su significación social y cotidiana abrevaría en una ideología del rendimiento, reduciéndose a resultados y a cantidad de conocimientos adquiridos.

En nombre de la “calidad”, el accionar queda limitado y direccionado por resultados de aprendizajes, contenidos adquiridos, lo que rápidamente se relaciona con “cantidad”: cantidad de logros o competencias adquiridas, cantidad de repitientes, cantidad de egresados, etc.

Este criterio provocaría la selección y/o expulsión a largo plazo, de quienes escapan a lo esperado. Nos podemos encontrar con muchísimos adolescentes que desertan tempranamente, luego de haber repetido numerosas veces los primeros grados. Prefieren salir a trabajar, en los mejores casos, mientras que muchos otros están en situación de delincuencia y riesgo extremo.

He podido observar a través de las escuelas que he recorrido, que las diferencias que se detectan, ya sea de aprendizajes (ritmo, contenidos asimilados, etc.), o de adaptación al encuadre, normas y hábitos escolares, provocan mayormente y a medida que no se puede producir un cambio “esperable”, una total invisibilización o naturalización de la situación. Si bien estas problemáticas interpelan a la Escuela, no se las reconoce como problemáticas inherentes a la misma. Más bien quedan como responsabilidad del alumno o de la familia.

“Tenemos una cantidad de alumnos que no llegan nunca a poder leer y escribir con soltura. No pueden avanzar. Generalmente si uno es así, después nos encontramos que todos los hermanitos que vienen atrás son igual. Es raro encontrar que no se traben y puedan terminar la primaria sin dificultades. ¡Ojalá! Uno los espera, porque piensa que en algún momento van a poder, que van a madurar, que se les va a prender la lamparita, pero no...y menos sin el apoyo de la familia. Terminan abandonando. No pueden alcanzar los contenidos de la Primaria y nosotros tampoco les podemos dar un certificado porque sí. ¡No pueden!”.

La frase “no pueden”, en un pequeño párrafo, se repite varias veces. La dificultad se ha naturalizado, en vez de haber sido colocada en el centro del debate. Naturalizado en el niño y sus hermanos, aún en los que no han entrado en la escuela.

Es posible encontrar también numerosos docentes que se reservan el derecho a determinar si un alumno debe ir al Psicólogo: “Le di un informe a la mamá para que lo lleve al Psicólogo”; “tiene problemas, es inmaduro, tiene que ir a una Psicóloga porque si no en la escuela es tiempo perdido”.

Con respecto al tiempo para madurar, muchos Psicólogos somos culpables de esta situación. Cabría preguntarse: la terapia, ¿al servicio de quién está?, ¿de dónde viene la demanda?

Otra docente: “En algún momento van a madurar (...), se les va a prender la lamparita...”  
Tiempo, sin estrategias de enseñanza, no sirve. Así se cae en las “conclusiones” que aparecen en

el enunciado docente presentado, que en realidad, es representativo del destino de muchos niños/adolescentes de esta generación. Paralelamente surge un mercado importantísimo ofreciendo atención para esos niños que fracasan, que no rinden, múltiples terapias de rehabilitación y curación, profesionales y medicamentos. Así se inscribe la diferencia con respecto a lo que se espera.

“Aprender” no es una función externa o independiente a la subjetividad. “Aprender” se relaciona con el crecimiento, con la madurez, pero fundamentalmente con el sentir y con el deseo de vivir.

El “aprender” no sólo tiene que ver con cantidades de contenidos “dados” o un secuenciamiento gradual que asimile edad cronológica a contenidos curriculares.

Los “decires” de los docentes, funcionan como síntesis de los modos en que se comprenden los procesos de enseñanza-aprendizaje, los prejuicios y concepciones de su formación profesional.

“¿Cómo va a tener muy bueno en la libreta si no cumple con ninguna tarea! No puede tener la misma calificación que los otros que sí cumplen con todo”.

¿Qué espesor tendrá el hecho de no traer la tarea hecha en el contexto de la vida del niño?

“No puedo hacerlo pasar de grado porque tiene muchísimas inasistencias. No es justo para los demás”.

El mismo caso.

Con estas cuestiones nos enfrentamos a una urdimbre de relaciones y significaciones.

Por un lado, se muestra una determinada concepción de aprendizaje, basada en el respeto y espera de los tiempos del niño, pero por otro, se nos remite a una forma jurídica: “todos iguales ante la ley”. Llegado el momento de calificar o hacer pasar de grado, se acude a una serie de indicadores: asistencia, tareas cumplimentadas, contenidos logrados y también conducta (tema

que desarrollaré más adelante), que denotan más que lo que se puede, lo que no se puede en relación con otros que sí pueden.

La dificultad aparece como una “rareza”.

El “tiene problemas para aprender”, rápidamente se transforma en una ecuación: “no tiene capacidades cognitivas”, “no puede pasar de grado”. Se transforma en una serie de veredictos.

Habría que pensar que el no-poder de un alumno se ahonda cuando aquello que lo muestra más fuerte y seguro se eclipsa, a costa de colocar en el centro de la escena, aquello que le falta.

Si pensamos en términos de carencia, estamos en el terreno de la concepción platónica y judeo cristiana que nos impulsa a reconocer a los que más cerca están de un ideal. En este caso serían los niños más parecidos y cumplidores de los objetivos que el adulto propone que se deben alcanzar. Cuando se diagnostica el problema de un niño y se busca corregirlo, se está asumiendo la misión de ocultar la responsabilidad del orden social que le ha asignado ese lugar de no pertenencia, o mejor dicho de “pertenecer al redil de ovejas descarriadas”.

Se me ocurre la siguiente pregunta: las prácticas escolares, ¿favorecen los procesos de subjetivación?

Poco a poco a lo largo del trabajo intentaré ir respondiendo a esta preocupación. Lo que se ha podido ver hasta ahora, es que subyacen en las dinámicas escolares, situaciones que generan malestares provocados por las distancias entre lo “esperable” de un niño y sus reales posibilidades, lo que a largo plazo termina, en vez de en un abordaje, en un claro dispositivo de segregación.

Otra docente decía:

“Para hablar de calidad tenemos que hablar de que los chicos sepan. Si no saben, eso no es calidad. A cualquier padre le preguntás por la calidad de la educación y te va a hablar de escuelas donde les dan un montón de cosas”.

Se privilegia el saber en cantidades más allá de los estares subjetivos, de esos estares que justamente podrían hacer que los alumnos queden en situación de relaciones sufrientes y obstaculizadoras para el aprendizaje.

Quizás una salida sea, hipotéticamente hablando, que los docentes, durante su formación, más que aprender a enseñar, puedan provocar el deseo de aprender a aprender, como habilidad conveniente para estos tiempos.

Otra docente, perteneciente a una Escuela de Programa No Graduado, escuela primaria diurna también, pero que lleva adelante un Proyecto de aprendizaje por niveles durante el Primer Ciclo, en vez de grados, expresa también su posición desde lo que se pretende que sea otra perspectiva de trabajo: niveles que los niños van logrando con sus propios tiempos de aprendizaje, sin vivenciar el hecho de llegar a fin de año y repetir de grado, ayudados y orientados por Docentes Niveladoras que acompañan estos procesos:

“Lo que esperamos de un niño que presenta problemas en la escuela, es que a largo plazo pueda nivelarse con los demás”.

¿Qué sería “nivelarse”? Ajustarse a parámetros generales. Continúa la modalidad de criterio en la que es el alumno quien debe adaptar su subjetividad a las previsiones escolares característica de una ideología eficientista del conocer. La preocupación por la cantidad de contenidos, por el logro de resultados óptimos en los procesos cognitivos individuales, hacen que el éxito sea tomado como sinónimo de aprender y garantía de la calidad educativa.

#### 2.8.2. La cuestión de la “violencia” y su relación con el aprender:

La conducta antisocial es también un tema recurrente en las Escuelas y es una problemática que se enlaza, también, a lo trabajado en el punto anterior.

La historia humana es una historia de conflictos que sólo se han resuelto (es un decir), con guerras.

El origen de la guerra y de la violencia, están en la naturaleza humana y en un poder político que es la expresión evidente de esa naturaleza ambiciosa y corrupta.

Para S. Freud, (1930: 137):

“La existencia de esta inclinación agresiva que podemos registrar en nosotros mismos y con derecho presuponemos en los demás es el factor que perturba nuestros vínculos con el prójimo y que compele a la cultura a realizar su gasto de energía. A raíz de esta hostilidad primaria y recíproca de los seres humanos, la sociedad culta se encuentra bajo una permanente amenaza de disolución. La cultura tiene que movilizarlo todo para poner límites a las pulsiones agresivas de los seres humanos”.

S. Freud pone énfasis en lo irreductible del vínculo conflictivo del hombre con la cultura, y como tal, invariante frente a las formas históricas que va tomando la formación social. Eros y Tánatos impregnan el fenómeno civilizatorio, y en la búsqueda de equilibrio entre ambos, la subjetividad es necesariamente sofocada por el sujetamiento del humano al sistema social, al trabajo asalariado, a la Educación. Freud nos muestra a la cultura en su forma social, como contrato y regulación de dimensiones de dominación y poder, desde la perspectiva del sentimiento inconsciente de culpabilidad.

E. Galende afirma:

“El poder en el campo social, como la sexualidad en lo psíquico, es lo reprimido que está en todas partes. La creciente fragmentación de la vida social y la búsqueda de consensos, no han hecho más que acentuar el ocultamiento de las relaciones de poder en el tejido social”.

M. Foucault (1981) afirma que el poder no es único ni lineal. Más que una capacidad coercitiva adviene para el hombre como una posibilidad instituyente. Los episodios de violencia

en las escuelas, la música denominada “cumbia villera” que “naturaliza” a través de sus letras la droga, los robos, las peleas con la policía, etc., constituyen también analizadores.

Una docente, de muchos años de antigüedad, dice:

“A veces nos ponemos mal y nos preguntamos a quiénes estamos formando cuando encontramos en los diarios, en la parte de noticias policiales, los nombres de nuestros alumnos, que fueron detenidos por robos, asaltos... ¡cualquier cosa! Es como moneda corriente para ellos. ‘Mi hermano está en la quince’, dicen refiriéndose a la Seccional de Policía en que está detenido, o cuentan que el fin de semana se van a Coronda a visitar a alguien que está preso, como si fuera una excursión... se acostumbran a vivir así...y nosotras, ¿cómo hacemos para caerles con la perorata de los valores, la ética, la formación ciudadana...?”

“Caerles con la perorata”: los contenidos formativos y la dinámica relacional se vivencian como externos a la realidad social de los alumnos, el maestro “cae” con ellos, lo que se siente como perorata, charlatanería, que no inscribiría en sus alumnos, marcas subjetivas y/o de aprendizaje.

El análisis de planificaciones, proyectos, contenidos de enseñanza, muestran que la Escuela brinda al niño una imagen de sociedad esclarecida y edulcorada, pero, a su vez, deforme y mutilada en nombre de principios pedagógicos que tenderían a un ideal que se intenta promover. Aparece como fracturada con respecto a la realidad y racionalidad de los alumnos, y la violencia es un síntoma. Está atravesada por una discursividad que vincula diferentes representaciones que la interrogan como punto de intersección y triangulación entre la esfera de lo público y lo privado.

La violencia y los embates de la crisis socioeconómica, irrumpen en la Escuela, lo que es sentido como desorden y desestabilización para lo que se buscará producir sujetos con “autonomía para auto-controlarse”. En el Diseño Curricular Jurisdiccional (1997: 27), se enuncia:

“Los docentes, como agentes de transformación, serán facilitadores de la creciente autonomía de los alumnos, al tiempo de contribuir junto con la familia al crecimiento y desempeño como ser social, respetuoso, honrado, solidario, reflexivo, y autocrítico de su propia práctica”.

Este enunciado que aparece como sin disonancias ni contradicciones, olvida que justamente el ser social se constituye a partir de la vida social, en sociedad, y del compartir rituales cotidianos que confieren sentidos a los sujetos. Por lo tanto, los maestros, no trabajan con niños-sujetos sueltos, sin historias, a los que se deben imponer valores.

Lo cierto es que en un momento social crecientemente conflictivo, se busca claramente recomponer dispositivos de regulación y control, intentando reparar valores y formas de actuar, que si se perdieron o cambiaron adentro de la Escuela, es porque tampoco siguen igual afuera de ella. Los maestros también forman parte de la población empobrecida que sufre las consecuencias de políticas de ajuste.

Aún cuando se ha comprendido la necesidad de diálogo y la búsqueda de la paz por el consenso, irrumpe y se pronuncia sobre el mundo una generación violenta, agresiva, que se encarna en los niños y adultos, en las hinchadas deportivas, en los conductores temerarios, en las “cumbias villeras”, en la violencia familiar, etc. No es en la escuela donde se encuentra el origen de la violencia.

Es una época de desequilibrio, inestabilidad e incertidumbre en la que la preocupación de la gente apunta a sobrevivir sin tener que compararse con ningún modelo social de comportamiento establecido. La cultura del consumo y la cultura del des-vínculo, nos hacen creer que las cosas ocurren porque sí, que la riqueza es inocente de la pobreza, o algo más peligroso aún, que la violencia está en la pobreza y si viene acompañada de piel oscura, peor. Se escucha: “la violencia la llevan en la sangre”, y así vamos naturalizando todo.

Niños que son hijos de gente que trabaja saltado o que directamente dependen de los subsidios que da el gobierno por no tener trabajo ni lugar en el mundo. Familias que están obligadas a vivir al servicio de cualquier actividad ganapán. Constituyen el sector informal de la economía globalizada y ocupan el escalón más bajo de la población activa al servicio del mercado mundial.

La pregunta de si vale la pena educar en los valores éticos, se hace más inevitable cuando el valor en cuestión es la paz. La lección de la paz es la menos aprendida. Sin embargo, nos encontramos con numerosos especialistas con una fuerte obstinación higiénica y mojigata, que insisten en circunscribir el tema de la violencia a la Escuela.

La violencia irrumpe en la Escuela con los embates de la crisis socio-económica. Estalla en las organizaciones, circunscribiendo una instancia donde ineludiblemente las contradicciones institucionales se manifiestan.

Tanto el tema del no- aprender, ligado a la “calidad”, y este tema de la “violencia escolar”, constituyen analizadores porque revelan la estructura institucional, oculta, invisibilizada, naturalizada.

Existen muchos niños reactivos y violentos, pero también están los silenciosos, solitarios, tímidos y apáticos. Son muchos los que no pueden expresar simbólicamente lo que padecen.

Los episodios descritos hablan de realidades que se viven en las Escuelas, que obligan a hablar y a romper evidencias que se muestran como incuestionables.

El no-aprender y la violencia son motivados también por la impotencia.

La deserción constituye un modo velado de ser expulsado.

Comenta un maestro:

“Teníamos un chico de 13 años en tercero. Un desastre. No sabía leer por lo que a cuarto no podía pasar, y para tercero era re-grande. Se relacionaba muy mal con todos sus compañeros. A todos tenía amenazados. Recibíamos muchas quejas de los padres. Le dijimos que a esta escuela ya no podía venir más. Ya era muy grande. Iba a terminar con bigotes la primaria. Le dijimos y hablamos con la nocturna para que pase allí, pero dudo que vaya, porque lo vemos limpiando vidrios de autos y también en el parque drogándose”.

Muchos de los niños que producen escenas de violencia en la Escuela, son ellos mismos objeto de violencia.

¿Cómo se siente un chico de 13 años que está siendo evaluado y mirado con referencia a las capacidades de un niño de 9? ¿Cómo se siente cuando la escuela plantea que ya no tiene nada más para enseñarle?

Pasa algún tiempo y el niño termina abandonando, para alivio de muchos.

Los analizadores, siguiendo a Lourau (1975), se constituyen en “desviantes organizacionales” que atacan de frente y revelan con mayor rapidez y eficacia, ocultos resortes institucionales.

La Escuela aparece como el escenario en el que se ponen de manifiesto incoherencias a nivel de políticas educativas y problemáticas sociales.

Los acontecimientos devienen, irrumpen y obligarían a producir nuevos sentidos. Las prácticas se definen por las perspectivas que inauguran, por el campo problemático que generan en la producción de otros sentidos.

Es necesario crear instrumentos de análisis para que los actores puedan ver cómo están implicados tanto en un pensar, como en un hacer y un sentir instituido. Esto significa que puedan ser atravesados por una línea de análisis que intente cuestionar lo que acontece “naturalmente”, sin caer en “verdades” que se instalan como formas de reducir todo acontecimiento a lo previsible.

## 2.9. El malestar como rasgo distintivo

"Por detrás de los dispositivos disciplinarios, se lee la obsesión de los 'contagios', de la peste, de las revueltas, de los crímenes, de la vagancia, de las deserciones, de los individuos que aparecen y desaparecen, viven y mueren en el desorden."

M. Foucault (1976:201)

Las escuelas son generadoras de malestar, pensarlas sin conflictos es ilusorio, los alumnos y docentes van con ideales, ilusiones e intereses que muchas veces son incompatibles. Que el docente vaya a enseñar, no siempre significa que el alumno quiera aprender. Cuando se les pregunta a los chicos si les gusta ir a la escuela, muchas veces dicen: "Es aburrida"; "Vengo a la escuela porque me mandan"; "Lo más lindo de la escuela es el recreo"; "Me gusta la escuela solamente porque me encuentro con mis amigos"; "Siempre trato de faltar"...

El ajuste es el golpe de gracia que se acciona sobre un sistema tanto a nivel sectores sociales, como en términos regionales. Esto trae graves consecuencias para desarrollar las tareas que efectivamente competen a la escuela, y la Educación está en proporción cada vez más directa a la capacidad adquisitiva y al tipo de cultura del grupo social.

El retiro del Estado como sujeto educador deja un hueco que ningún otro sujeto puede ocupar, al menos en nuestro tiempo: "se rompen los fundamentos de la cultura moderna, es decir la relación entre Estado y ciudadanía, sistema escolar y alumnos. Se retrocede respecto del concepto moderno de igual y se coloca al consumidor en el lugar discursivo del alumno". (Puiggrós, 1994:77)

En los debates, en las confrontaciones, en los acontecimientos que pueden convertirse en fértiles dispositivos analizadores, se vislumbran las profundas significaciones de las políticas educativas y el malestar social que se palpa en las mismas.

Desde hace tiempo se viene utilizando la categoría “malestar docente” para describir los efectos negativos que afectan a las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia. Maestras expresan su malestar de la siguiente manera:

“A veces me voy tan mal, que me digo: ‘no vengo más’, pero esta posibilidad de reunirnos, de hablar, es como una descarga. Por lo menos me siento más acompañada en la dificultad...tenemos algo en común. Puedo sentir que compartir un problema, es como relativizarlo, le baja los decibeles...Por ahí no es tan dramático, cuando uno descarga...pero cuando todo se traga... ¡es muy pesado!”

“Nosotras queremos promover en los chicos una actitud positiva, de diálogo, de búsqueda de acuerdos, pero es muy difícil. En los cursos [se refiere a los cursos de capacitación a los que concurren las docentes] nos hablan de que por todos los medios debemos lograr una convivencia pacífica en las escuelas, pero aquí aparecen varios problemas:

- El chico que aparece lastimado porque otro le dio una piña porque insultó a la madre.
  - La madre que viene gritando, descontrolada, y que hay que cuidarse para que no te pegue, porque todo lo arreglan así, mientras vocifera por qué le pegan a su hijo, que seguramente no es ningún santo.
  - El problema se traslada a la Dirección donde tratan de calmar los nervios y poner paños fríos a todo, porque si no inmediatamente corren a los medios a denunciar: chico golpeado en la escuela.
- Y esto pasa todos los días. Es una locura trabajar así y últimamente estamos peor, porque con la miseria que hoy tenemos, sabemos que muchísimas familias roban carteras, casas, autos para manotear lo que sea, ¡qué se yo! ¿Cómo hago para después trabajar sobre el respeto, la solidaridad, la tolerancia? ¡Pura teoría! Una cosa es lo que una pueda hablar o trabajar en el aula, y otra, lo que hacen o reciben desde sus hogares todo el tiempo, todo el día”.

En los decires de docentes y alumnos emerge el sistema de jerarquías propio de la escuela, que va desde la Dirección hasta el niño. Por lo tanto, sirve como material analizable de la singularidad cotidiana de un establecimiento, entendiendo a éste como atravesado por dimensiones políticas, históricas y sociales.

Más allá de diversas cuestiones relacionadas con condiciones de trabajo y escaso salario, para los docentes uno de los motivos principales de malestar se refiere al desencuentro y mal comportamiento de los alumnos: “Es difícil motivarlos para el aprendizaje”. “No les interesa nada”. “Se agreden física y verbalmente”. “No cumplen con las tareas”. “Son muy pocos los alumnos que quieren participar, que vienen con ganas de aprender”. “Faltan el respeto, no reconocen la autoridad”. Los ideales de alumnos que aparecen en las quejas son desmentidos por la dura realidad.

No se puede decir que en la actualidad exista una buena calidad en la enseñanza. Los docentes derrochan energías, supliendo con su actividad la falta de medios existentes.

La cultura escolar también se debe tomar como referencia. Es decir, por el conjunto de valores, referencias, hábitos, ritos, signos, etc., que fundamentan la concepción que la organización tiene de sí misma. La comunicación depende también de la cultura organizacional.

La comunicación interna sirve para que la misión y la historia de la organización sean compartidas por todos. Ignorar los planes generales de trabajo suele conducir a la fragmentación y al desconocimiento del sentido de las propias acciones en una organización.

Una Directora con respecto a esto, expresaba:

“Trabajar en grupos chiquitos moviliza más. En las Plenarias no nos podemos escuchar y todos esperan que hable yo nomás bajando línea, ¡porque así lo piden! Esto me gusta porque hay intercambio. ¡Qué difícil es intercambiar en la escuela opiniones! O capaz que soy yo la que no puede provocar eso...”

Juntarnos, hablar, proponernos cosas chiquitas al menos...es muy positivo. En la dinámica general se nota..., en cómo se siente uno también...es como un respiration en el motor... ¡y se nota! Es muy bueno tomar distancia en lo que uno hace, en la propia escuela, para poder pensar sobre su práctica, lo que se viene haciendo... ¡Quizás no solucionamos nada, pero tampoco nos quedamos con los brazos cruzados! Es la actitud, ¿no?, lo que cambia...”

Las reuniones plenarios son espacios de comunicación para: informar, capacitar, reflexionar, tomar decisiones, etc. La Directora intenta definir un conjunto de acciones y procedimientos mediante los cuales despliega una variedad de recursos de comunicación que apoyarían la labor de la Escuela. El trabajo cooperativo podría transformar una fuente de insatisfacciones personales en reflexiones profesionales compartidas.

Merton hace alusión a lo que llama “situación de anomia”. Esta situación se produce cuando lo normado pierde legitimidad. No se trataría de una ausencia de norma, sino más bien de una ambivalencia hacia su respeto.

De esto se desprende que la resolución de problemas éticos no depende no queda restringido al espacio del aula. No se puede controlar desde la escuela los efectos de lo que ocurre en esta época crítica. A comienzos del S. XX, S. Freud, en Contribuciones a un Debate sobre el Suicidio (1910: 124), nos decía: “La escuela no puede asumir el carácter implacable de la vida, ni querer ser otra cosa que un juego o escenificación de la vida”. Pero es evidente que en la Argentina y me animaría a decir que quizás también en el mundo, la Escuela recibe demandas que la convierten en un espacio polivalente y conflictivo.

Parece hacerse necesario que el maestro pueda permitir que la palabra se vehiculice desde lo más particular de la relación del sujeto a lo pulsional, ofreciendo un espacio de aliento y valorización de la misma de tal modo que al alumno se le posibilite el acceso al deseo y al

proceso de simbolización. Es fundamental también no perder de vista lo que enuncia E. Emmanuele (2002: 115):

“Las distancias entre el fenómeno de una problemática y aquello que la provoca, entre algo visible o empírico que simplemente acontece y las condiciones que posibilitan su emergencia, siempre resultan abismales. Sostener que hay algo que trasciende a los hablantes aunque sin duda los involucra, significa considerar a punto de partida que los acontecimientos ocurren porque fecundan en un suelo político social que los engendra. Los acontecimientos no se producen por obra natural ni por obra individual a pesar de que cada uno se encuentre envuelto en ellos”.

#### 2.10. Centralidad del espacio comedor

“Los niños y los adolescentes que se alimentan y se instruyen en la congregación que se les ha confiado, están sometidos bajo el yugo de la disciplina eclesiástica, de manera tal que en su edad lasciva y propensa a pecar no puedan tener tentación de caer en pecado”.

Regla de Crodegango, obispo de Metz, año 742, fragmento<sup>25</sup>

El nuevo orden económico sacude cruelmente a la sociedad. La Escuela y su realidad diaria no escapan a esto, apareciendo “la comida” como valor central, y el comedor de la escuela como el lugar más convocante. El garantizar comedor escolar es parte de la vida cotidiana de muchas Escuelas y fue creado como un modo de paliar situaciones de pobreza extrema, cuestión que se ha extendido geoméricamente en los últimos tiempos.

Esta política responde a necesidades y derechos consagrados de niñas, niños y jóvenes en edad de escolaridad obligatoria. “Los educadores de la Provincia saben que el desempeño escolar se

---

<sup>25</sup> Alighiero Manacorda, op. cit. p. 201.

re-conoce más eficaz en chicos bien nutridos tanto alimentaria como afectivamente. La escuela debe atender la protección de los alumnos, ya que es condición básica para su tarea”, señala la Coordinadora del Programa “Aprender a manipular alimentos”.

Ecónomas y cocineras decían lo siguiente:

“Los chicos vienen a la escuela por el afecto que les damos, por la leche y la factura de todos los días, más que por el deseo de querer estudiar. Teníamos el caso de un chico que se anotó en dos escuelas, e iba a las dos escuelas. En ésta le dábamos el almuerzo, y en la otra ligaba la cena”.

“Son muchos los alumnos que vienen al mediodía al comedor y después no se quedan en la escuela. Se van a trabajar, a ganar unas monedas para vivir”.

“Los más chiquitos son los que más vienen a la escuela. Apenas crecen un poco ya abandonan, porque se van a trabajar, forman familia, empiezan a andar en cosas raras...Exigen que la escuela les de todo, eso me parece mal, lápices, zapatillas, comida, todo”.

“Dábamos el almuerzo”, “ligaba la cena”, “exigen que la escuela les de todo”, son enunciados que expresan algo así como un acto de caridad que la escuela realiza a favor de los niños. Aparece la “comida” como un valor o premio que se consigue por asistir, pero además, la palabra “dar”, denota una relación asimétrica entre alguien que tiene el poder de decidir si da o no da, constituyendo una formación discursiva que denota el régimen de poder escolar.

Las diferencias y las jerarquías sociales existen y se manifiestan a la hora del acceso al trabajo, la vivienda, la salud y la justicia. Estas diferencias también son reconocidas, legitimadas e interpretadas jerárquicamente desde la lógica escolar.

La Escuela participa activamente en la construcción de este nuevo sujeto social, naturalizando la situación y obstruyendo el ámbito del derecho, al ubicarlo como sujeto incapaz de sustentarse

a sí mismo más allá de la dádiva de los demás. Solidaridad asistencial en vez de ciudadanos productivos, aparecen mezclados con un discurso que habla de equidad, eficiencia y calidad. La Escuela es un hospital, un comedor, como los jirones de una cortina pueden llegar a ser una venda improvisada; o una puerta, una balsa. Así la maestra es también muchas veces, doctora, madre o enfermera.

La Ecónoma de una escuela dice:

“La escuela aún sigue siendo para los chicos un lugar tranquilo, seguro, contenedor, donde encuentran gente que los escucha y se interesa por ellos. Creo que esto es lo que más valoran de la escuela, ya que aquí se animan a contar las cosas más atroces por las que pasan”.

La solidaridad teje redes de contención en la intemperie, pero esto no implica ignorar que esta tempestad ha sido organizada minuciosamente.

El trabajo precario evidencia deterioro no sólo de las condiciones laborales, sino también de las condiciones de vida y de las oportunidades para insertarse en el mundo productivo. Es notable la cantidad de niños que se dedican al cuenta-propismo y al trabajo informal, siendo comunes las actividades en el servicio doméstico y la venta domiciliaria. De esta manera, se está conformando una dinámica familiar con actores particularmente débiles en el mercado laboral, con escasas posibilidades de encontrar trabajo o de conservarlo cuando lo tienen, y condiciones de vida cada vez más degradantes.

Estos decires recogidos constituyen lo empírico, lo visible, lo cotidiano, pero a su vez, suponen un nivel implícito, no dicho, una dimensión institucional constituida por atravesamientos históricos, sociales, políticos, etc. que determinan las características que hoy tiene la Escuela, la práctica del docente y el proceso mismo de enseñanza- aprendizaje.

En estos decires singulares subyacen generalidades complejas que nos demuestran que la tradicional solidez de la Escuela se está resquebrajando, su autoridad se cuestiona y queda al

descubierto la pérdida progresiva de su sentido clásico. Múltiples dispositivos de atención y de pedagogía compensatoria, con el buen propósito de “atender mejor”, privilegian un modelo asistencialista que desplaza la atención de lo pedagógico, para centrarse exclusivamente en el problema social de los alumnos.

### 2.11. Otros dispositivos posibilitadores de lecturas en la cotidianeidad escolar

"Educar cuerpos vigorosos, imperativo de salud; obtener oficiales competentes, imperativo de calidad; formar militares obedientes, imperativo político; prevenir el libertinaje y la homosexualidad, imperativo de moralidad."

M. Foucault (1976:177)

La escuela funciona como una caja de resonancia de lo social. “Re-sonar”, sonar más fuerte, volver a sonar, sonido que se repite. Dinámica que reitera, amplificadamente, una situación social.

Una sociedad convulsionada como la que vivimos, impacta en la Escuela, conmueve su vida cotidiana, cuestiona su saber y pertinencia para estos tiempos que corren.

A su vez, la Escuela se debate en su intento de constituir y funcionar como continente de grupos.

Como hemos venido viendo, en ella suceden episodios que forman parte de su dramática, pero también en ella se juegan contradicciones fundamentales:

- La exigencia de comportamientos y aprendizajes homogéneos, normados, en desmedro del deseo de sus diferentes actores por llevar adelante sus propios estilos y criterios.
- La tendencia a hablar de respeto y a denunciar sufrimientos de los niños, en oposición a una actitud que encubre la violencia de exigirles a todos lo mismo en cuanto a ideales de comportamientos y conocimientos.

- La contradicción entre pulsiones individuales y necesidades sociales, que hace que se activen e intensifiquen en la escuela, funciones de control.

Los conflictos en la escuela pueden provenir de:

- a) relaciones de dominación-subordinación.
- b) diferencias de formas de socialización, normas y valores.
- c) restricción y obligación. Participación involuntaria en la escuela, se asiste por coerción, no por propia voluntad.

Si bien la función de la Escuela es la de formar a los alumnos, la violencia que toda formación conlleva está negada y oculta bajo imágenes de benevolencia: “es el segundo hogar”, “es un lugar de crecimiento”, “es para el bien tuyo”...

Estas significaciones presentan a la Escuela como un espacio de protección y aislamiento, reasegurado de la emergencia de conflictos, a través de sus reglamentaciones. Su carácter clasificador y organizador hace que proximidades y distancias sean neutralizadas a favor de un orden.

También, como hemos visto, la realidad del trabajo en la Escuela nos muestra expectativas de rendimiento que consolidan situaciones de marginación, sobre control de lo que molesta o produce diferencias a lo esperado, un circuito que va desde situaciones de impotencia, sentimientos de fracaso a exclusiones encubiertas.

El alumno puede elegir entre adaptarse, o inadaptarse y exponerse a sanciones, a ser considerado un “problema” y en última instancia, a desertar en la escuela. La sumisión importa más que la inteligencia, y la desobediencia se paga con el castigo. El “buen alumno”, es el que puede hacer suyas las normas escolares, quien estudia, quien no despierta protestas.

La Escuela configura una identidad cargada de significaciones, afectos, sentimientos de potencia, pero también en ella aparecen numerosos núcleos dolorosos como indicadores de su impotencia.

El impacto de un contexto turbulento se impone brutalmente en su diaria cotidianidad, provocando efectos colectivos de desesperanza que se materializan en ausentismos, hostilidades, enfermedades y también deserción en los docentes.

Una maestra expresaba:

“La escuela en la que trabajamos está inserta en un medio muy agresivo, violento. A veces nos da miedo venir, porque a muchas de nosotras nos han robado.

Por un lado te dan ganas de decir: ¡no vengo más!...por este miserable sueldo...

Por el otro, pienso que estos chicos están peor. ¡Pobrecitos! No los podemos abandonar. Es nuestra responsabilidad. Hacemos un esfuerzo y seguimos trabajando.

Acá es muy sacrificado, pero somos las únicas que podemos ayudar a que estos chicos algún día salgan adelante.

Somos importantes para ellos en esta etapa de sus vidas... ¡pobres!...A veces veo que les cuesta tanto aprender... ¡pero eso es lo de menos! Acá encuentran un lugar donde se los espera, más o menos agradable, mejor que la casa en que algunos viven, es...

Sienten el cariño que les damos, ¡es nuestra responsabilidad!, si no nos ocupamos, es como que los abandonamos...”

El relato de esta maestra no se convierte en una problemática. Más bien queda fijado como condición de su trabajo. Esta posición va acompañada de un sentimiento de insatisfacción y de sobreesfuerzo.

A su vez, asume un poder omnipotente, se siente sumamente necesaria para la vida de los niños, lo que mezclado a sentimientos de impotencia, hace que quede atrapada en una maraña de condicionantes diversos.

¿Cómo lograr que los miembros de las escuelas quiebren estas formas habituales de posicionamientos?

Estos decires connotan también prejuicios: “¡pobres!”, “¡pobrecitos!”, relaciones de superioridad que generan en el alumno repudio, hostilidad.

Roturas, carteles, ataques vandálicos, son modos de hacer oír la disconformidad.

Otra docente, en una reunión expresaba:

“Tenemos que poner límites. Los chicos cuestionan todo y hacen lo que quieren. El otro día uno me dijo ¡que estaba aburrido de la escuela! (hace una pausa esperando algún comentario).

Yo le contesté que no entendía cómo se aburría, si acá él no hacía nada. ¡Chacotea todo el tiempo! No cumple, no trabaja, no deja trabajar...

¿Saben lo que me contestó?: ‘¡para qué quiero aprender lo que Ud. me da!’ (Comenta horrorizada) ¡No puede ser!, ¡es un irrespetuoso! ¿Hasta cuánto hay que aguantar...? Le mandé llamar a la madre. ¡A mi clase no entra hasta que no venga la madre a hablar!”

En este diálogo con el alumno aparece la cuestión de la autoridad y el poder, así como las responsabilidades que para cada uno esto conlleva. La autoridad es siempre el temor inconsciente a perder el amor de los padres. La Escuela de ayer era considerada como una gran familia y la maestra como la segunda mamá, lo que favorecía las relaciones de autoridad. En la actualidad, el valor que se le da a la función docente como autoridad y núcleo organizador de relaciones ha cambiado. La relación maestro-autoridad, es cuestionada, lo que produce perturbación en la relación.

En este punto se hace necesario retomar también la cuestión del espacio y el tiempo. Múltiples situaciones son consideradas, y según marca también la docente, “chacota”, es decir, distractoras de la tarea intelectual.

La “chacota” connota un concepto de “tiempo perdido” que se asocia directamente con el concepto de no-actividad. Se contrapone al período temporal de las acciones escolares, al tiempo estimado en que deberán efectuarse los eventos de un conjunto de actividades.

Cada sujeto en la institución se ubica en un espacio y un rol que le corresponde, pero no siempre bajo el mismo código del uso del tiempo. Esta discordancia genera malestar y conflicto lo que es fuente frecuente también de evaluación, relacionada con los resultados logrados. Es decir, cuando se decide evaluar los procesos y los productos se tienen que evaluar necesariamente a los sujetos.

En cuanto al espacio, las aulas separan grupos y actividades. El supuesto es que así se mejora la concentración, el control y el aprovechamiento de la tarea. Aparecen coronando el patio, o bien, dispuestas en largos pasillos, ya sean modelo panóptico o internado.

El privilegio de las funciones de control va en desmedro de la comunicación y libre circulación. Pocas son las oportunidades de reflexión grupal e intercambio.

Espacios rígidos en su distribución y diseño.

Tiempos, funcionales. Generalmente se ubican en un presente que busca obsesionadamente un pasado “que fue mejor”, como sagrado y lleno de tradiciones que deberían ser conservadas.

Hasta el recreo que se pretende como un tiempo libre, es sumamente controlado.

Los Programas o Planes Anuales dan cuenta también de una enseñanza en “migajas”, pautada y compartimentada en grados, bimestres, etc., sin transversalidad ni síntesis, llenos de detalles superfluos que impiden abrir caminos hacia la reflexión y la comprensión crítica acerca de las revoluciones mentales que llevaron a formularlos como contenidos escolares.

Así, el quehacer cotidiano arrastra cuestiones irreductibles en su fuerte irracionalidad que al no atenderse, agravan la realidad, originan vacíos de entendimiento en los cuales se pierden dimensiones, lo que operativamente genera cegueras. De este modo, aspectos perturbadores se anclan a la queja, quedando el entendimiento de las situaciones cerrado en un círculo circunscripto a sus protagonistas más visibles solamente: maestro-alumno.

Tuve oportunidad de presenciar una conversación dada en Sala de Maestros, protagonizada por docentes pensando qué iban a hacer para un Acto de fin de año, de cierre del año. En ella se puede observar que la exigencia de productos y/o resultados viables, concretos, como suele llamárseles en el marco del trabajo escolar, requiere ser sustentada por decisiones relacionadas en tiempo y espacio. Discuten entre ellas porque sienten que no todas colaboran:

“- Uds., ¿Por qué no dicen nada? ¿No van a colaborar? Después siempre terminamos siendo las mismas las que tenemos que trabajar...

- Sí, hablen ahora porque después vienen los problemas...
- Hagan Uds. si tienen ganas, la verdad es que yo quiero terminar cuánto antes.
- ¡Pero no podés no hacer nada! Pedite una licencia si no querés venir a laburar...
- A mí esta historia de que algunas hagamos y otras se sienten a mirar... ¡no me va más! O tiramos todas para el mismo lado...después se quejan de que los chicos están apáticos y no quieren hacer nada... ¿Qué les transmitimos? ¡Lo mismo!
- ¡Vos mezclás todo! Yo tenía muchas pilas cuando empecé a trabajar acá, pero cuando ves que salís de la escuela y te roban, como nos agarraron..., que acá adentro tampoco hay respeto... ¡te insultan!... ¡Dejame! No voy a hacer nada. ¡Y todo por dos mangos! ¡No quiero! Les doy la libreta y chau... ¡Felices vacaciones!
- ¡Ah, bueno! Si lo ves desde ese punto de vista no vengo ni a trabajar, entonces...

- Dejemos todo para hablar más adelante. ¡Falta todavía! En una de esas, desde Dirección ya tienen pensado lo que vamos a hacer”.

Este fragmento grafica con claridad la agresión que se siente por permanecer en un espacio que se ha investido de rabia y resentimiento.

El alumno también queda investido como “enemigo” y responsable de la frustración. Como manifesté antes, el círculo de culpas y de entendimiento se situaciones complejas y coyunturas sociales difíciles, queda circunscripto a los protagonistas alumno-maestro, no pudiendo establecerse más que una relación signada por el disgusto, el malestar y la hostilidad. La identidad de la escuela se conforma con esa diversidad de contextos y sentimientos, en los cuales se intercomunican elementos comunes que pueden o no, complementarse entre sí. Incluso, esta complementación no siempre es producto de la coincidencia de criterios y valores comunes; pero en el caso de la Escuela, la diversidad también es una característica.

La diversidad de elementos contextuales, dan forma a la identidad, le proporcionan al mismo tiempo a los sujetos los fundamentos de la identificación con la organización. En este mismo sentido, los elementos que facilitan la identificación, constituyen la base de la tolerancia y los consensos. Sin embargo, tolerar y consentir no son sinónimos de aceptación; la tolerancia y el consenso son más el producto de la evaluación de las fuerzas de presión social, que de un auténtico convencimiento de las conciencias de los sujetos.

## 2.12. Planes sociales: Vigilar y controlar en escenarios postindustriales

"El control de los individuos, esa suerte de control penal punitivo con relación al nivel de sus virtualidades no puede ser efectuado por la justicia sino por una serie de poderes laterales, al margen de la justicia, tales como la policía y toda una red de instituciones de vigilancia y corrección: la policía para la vigilancia, las instituciones

psicológicas, psiquiátricas, criminológicas, médicas y pedagógicas para la corrección."

M. Foucault (1986: 98)

La desigualdad social se acrecienta, cuanto más se profundiza la fragmentación política, de por sí débil y desarticulada, en favor de intereses sectoriales.

El problema de la desigualdad nos enfrenta irremediablemente con el de la justicia. En las sucesivas Leyes de Educación, el tema de la igualdad y su búsqueda, se ha difundido ampliamente. Sin embargo, la desigualdad sigue abierta al debate, y pone al descubierto el deseo de superar la desigualdad, para manteniendo a su vez, la diversidad imprescindible que asegure una división de funciones convenientes al capitalismo.

La solución que se pretende democrática, conlleva hipocresía, porque en realidad no se pueden igualar tareas, prestigios, funciones, ingresos, etc. Siempre que se exalta la igualdad, se intentan disimular las desigualdades reales.

Veamos cómo se manifiestan los niveles micro y macro a partir de las voces de otros miembros de la escuela. En este caso es una Directora quien dice:

“Desde hace años, pero cada vez menos, tenemos en la escuela personas nuevas que pertenecen al Plan Trabajar o al de Jefes/Jefas de Hogar. Son madres de alumnos que se encuentran en riesgo social y que por eso fueron seleccionadas por estos Planes. Les debo encontrar una función en la escuela, controlar si vienen o no, si cumplen horarios, toda una carga que yo como directora de la Escuela todavía me pregunto por qué tengo que hacerlo (...) Estos Planes y Subsidios nos metieron en la escuela un montón de gente. Se les debe dar una función, vigilar por dónde andan y establecer límites, porque más de una vez se han puesto a retar alumnos por algún problema o incluso a dar indicaciones a las docentes sobre lo que deben hacer, por ejemplo, para cuidar los recreos”.

El director se convierte en agente de control y vigilancia de los padres de los mismos alumnos, y a su vez, han vivido situaciones, en que estos trabajadores devaluados y subsidiados, han controlado también al personal escolar. En estas múltiples vigilancias, en estos controles que se entrecruzan, llegan a suscitarse situaciones conflictivas, luchas de poderes en el entramado micro político de los nuevos escenarios. El poder jerárquico de la directora, quien debe establecer límites, no sabe qué hacer con “un montón de gente” que parece estorbar. Este “vigilar por dónde andan” implica una tarea casi policíaca con estos visitantes que los Planes “metieron” en la escuela.

Estos Planes han ido creciendo, tanto en lo que respecta a la inversión como a la cantidad de subsidiarios. Para investigadores sociales, de la Universidad Nacional de Rosario, C. Bonantini, M. Michelín y otros (2001:47), la situación se caracteriza de la siguiente manera:

“Los Programas Laborales no constituyen otra cosa que subsidios al desempleo y a la pobreza, disfrazados con un concepto de trabajo que ha perdido su significatividad. Es así que se considera trabajo, tareas que no implican ninguna actividad productiva y cuya retribución sólo les permite a los sujetos cubrir en forma deficiente algunas de sus necesidades básicas. Esto ha llevado a que importantes sectores abandonen la idea de un futuro mejor y acepten pasivamente una existencia miserable pero subsidiada”.

El trabajo ha perdido su carácter social y colectivo, cobrando mayor importancia las potencialidades individuales, lo que abona el terreno para que existan diferencias entre los que trabajan y los que están desocupados, ya que se van construyendo representaciones que tienen que ver con “talentos” y “dones” para acceder al mundo del trabajo. Esto sería como culpabilizar a la víctima ya que se crea una justificación del estilo “no trabaja porque no quiere”, similar al “no estudia porque no le da”.

Sería oportuno preguntarnos entonces, en qué medida, la formación en valores ciudadanos, se vincula con el contexto, la percepción y la realidad singular o colectiva que a cada uno nos toca vivir.

**Capítulo 3: Subjetividad y Educación**

La problemática de la subjetividad, considerada como una construcción social, nos brinda un espacio potencial, una intención alternativa no articulada en los sentidos comunes disponibles. Una subjetividad que no atañe meramente a lo psíquico o a lo mental, sino que constituye un nudo de múltiples inscripciones: deseantes, históricas, políticas, simbólicas, etc.

Interesa lo subjetivo no como algo dado, sino en sus procesos, como devenir, en permanente transformación, lo que obliga al desafío de pensar modos sociales de sujeción.

Importa una aproximación a la realidad psíquica y social de los sujetos abordando los instituidos sociales, normas, y valores establecidos socialmente que conforman sentidos orientadores, acentuando el reconocimiento que las instituciones, como los sujetos, son productos sociales e históricos.

Siguiendo la contribución particular del trabajo intelectual de Foucault, se abordan los campos específicos de estudio de la Psicología Institucional: la sociedad, las organizaciones y las prácticas, desde la dialéctica instituido e instituyente, enfatizando el interés por la subjetividad en relación con lo histórico-social, aproximándonos al desciframiento de las significaciones conscientes e inconscientes en los colectivos institucionales.

Las instituciones son formaciones sociales y culturales complejas. Según Foucault las instituciones son construcciones humanas que sirven para el control ejercido sobre el sujeto por el conjunto social. En el marco de una sociedad disciplinaria el sujeto se subordina a un orden impuesto, condición de su pertenencia al conjunto social. Las instituciones se inscriben en un nivel simbólico de lo social y funcionan así para el sujeto, como productoras de procesos sociales que tienden a someter los deseos individuales en pos de una estabilidad colectiva.

Lo institucional aparece entonces como un cierto orden de lo establecido, que otorga a su vez, protección al sujeto, ya que organiza su mundo interno vivenciado como fragmentario, caótico y amenazante de su propia integridad.

Desde Tótem y Tabú (1913), hasta Moisés y la religión monoteísta (1989), Freud dedicó sus esfuerzos a investigar en profundidad las interrelaciones existentes entre los fenómenos subjetivos observados en su práctica clínica y los fenómenos culturales. Las significaciones provenientes del mundo interno de los sujetos también han sido especialmente estudiadas por S. Freud, Bion (1963), Jacques (1960), Bleger (1964), Ulloa (1969), Käs (1977), y su correlato en el campo de lo social, por Durkheim, Marx, Weber, etc. Esto permitió que en las últimas décadas del S XX, psicólogos y sociólogos cooperasen en la construcción de un espacio intermedio para pensar que en el campo social, el sujeto es mediatizado por las instituciones y a su vez, las instituciones son internalizadas por el sujeto, lo que da lugar a identificaciones diversas a través del sentido de pertenencia. Freud (1921) mostró que nos agrupamos en torno a un ideal en común y, a la vez, cómo este tipo de constitución grupal constriñe nuestra singularidad.

La Educación no es nunca neutra ni inocente frente a los dinamismos sociales que genera. En ella se encuentran –frecuentemente de manera conflictiva- y quedan reflejados, intereses muy distintos: los del gobierno de turno, los de la gran empresa, los de la comunidad, los de los gremios, los intereses locales así como los “globales”, los de todos los participantes en el hecho educativo.

En esta relación entre sujeto e instituciones surge el sentimiento de malestar. Cómo se vivencia el mal-estar?

Generalmente se pone en evidencia con expresiones de queja, cuestión que se expresa en el propio sujeto, en el cuerpo y en sus relaciones con los demás.

Es en esta dinámica que la intervención se hace necesaria. Intervención definida como esa operatoria que puede propiciar un cambio, construir un saber nuevo, donde la liberación de la palabra permita la recuperación de utopías, deseos y proyectos, a través de un compromiso

político que evite reduccionismos, para animarse a comprender las complejidades históricas de sus intersecciones.

### 3.1. El Sujeto de la Educación a través de los tiempos

“En las ciudades griegas y latinas la educación formaba al individuo para que se subordinara ciegamente a la colectividad, para que se convirtiera en la cosa de la sociedad. Hoy se esfuerza para hacer de él una personalidad autónoma. En Atenas se trataba de formar espíritus delicados, alertas, sutiles, enamorados de la medida y de la armonía (...); en Roma se quería ante todo que los niños se convirtieran en hombres de acción, apasionados por la gloria militar, indiferentes (...) a las letras y a las artes. En la Edad Media la educación era por sobre todo, cristiana; en el renacimiento toma un carácter más laico y literario...”  
Durkheim, E. (1972:9)

En el período anterior a Platón (V a. c.) se enunciaba “el alma no es un principio que informa al cuerpo y le da vida; es algo de naturaleza esencialmente no sensible y no material”. Platón (427-347 a. c.) acogió estas ideas, especialmente en el Fedón, defendió un dualismo radical del cuerpo y el alma y estableció ordenamientos, en una relación de subordinación: las partes inferiores deben subordinarse a la parte superior: el alma como razón debe conducir y guiar el alma como valor y apetito.

Aristóteles (384-322 a. c.) discípulo de Platón, marcó el concepto de función y de las diversas funciones posibles, en el caso del alma humana el modo de operación principal es la racional, pero ello no significa que no haya en dicha alma otras operaciones, como la parte intuitiva, sensitiva, imaginativa.

El filósofo cristiano Santo Tomás (1225-1274) si bien se apoya en fórmulas aristotélicas, distingue además, entre el alma vegetativa, la animal y la humana. Acentuó la noción de unidad

del hombre, al entender que no se podían hacer distinciones entre el alma como principio de ser vivo y el alma como principio del ser racional. En el concepto de alma estaban incluidos los conceptos de la conciencia, del pensamiento, de lo sensitivo, lo psíquico.

En el siglo XVII muchos filósofos se han ocupado persistentemente del problema del alma, y de la relación cuerpo-alma, Descartes (1596-1650), Spinoza (1632-1677).

Así, el ser humano, en su constitución subjetiva era abordado por la filosofía. Hasta que el éxito de las ciencias positivas (Siglos XVIII y XIX) contribuyó al descrédito de la metafísica y comienza el desarrollo de la Psicología Experimental, con sus diferentes vertientes: en Alemania, Wilhelm Wundt (1832-1920); en Rusia, Pavlov (1849-1936); en Estados Unidos, Watson (1878-1958).

Con Sigmund Freud (1856-1939) surge un nuevo paradigma que basado en el apuntalamiento de lo biológico y cultural explicará las formaciones de lo psíquico y su desarrollo evolutivo, incluyendo una nueva categoría conceptual: el Inconsciente.

Esta revolución conceptual y el desarrollo de numerosas investigaciones han permitido abordar la comprensión del ser humano desde su nacimiento hasta la edad adulta en relación con el medio que lo produce y del cual es productor, hasta llegar a constituir su subjetividad.

Ante la situación de debilitamiento de las estructuras medievales, la noción de sujeto, como construcción conceptual, emerge a partir del sujeto cartesiano. La evidencia del “yo pienso”, afirma el valor del individuo conforme a los valores sustantivos de la razón.

Kant explicitará las estructuras de la razón teórica y de la razón práctica. Pero Foucault no parte del sujeto cartesiano o kantiano, sino de un sujeto que se ha transformado en el interior de la historia y de la cual es su resultante.

La subjetividad es concebida como una construcción donde interviene fundamentalmente la vida social y en la que lo político no es apenas una contingencia, sino una condición de subjetivación.

A lo largo del siglo, se ha ido reposicionando también la representación social de la infancia. Este concepto ha ido variando a través del tiempo, sin embargo, no ha dejado de concebirse como una etapa de incompletud, pasividad y dependencia respecto con el mundo de los adultos. Las concepciones de la infancia circulan a través de instituciones diversas: Educación, Salud, Bienestar Social, etc. Ha transitado por el niño pecador (San Agustín, 354 - 430), el niño error de Descartes (1556 -1658), el niño tutelado hasta que sea capaz de autosostener la libertad que le es originaria (Rousseau, 1712 - 1778), hacia el niño sexual y narcisista valorizado en el siglo XX por Freud.

Los pedagogos de fines del Siglo XIX y también la Psicología naciente de esa época, consideraban la niñez en términos biologicistas, como una etapa de desarrollo y evolución.

Hoy día, la Escuela se mantiene en esta postura: un niño que debe ser corregido, tutelado, que debe transitar por determinados estadios para pasar de un estado casi salvaje a sujeto de la cultura. No se lee y se escribe porque se conozcan las letras y sus sonidos, sino porque se tiene algo que decir y deseo de hacerlo; porque hay quien escuche. Se cuenta, se suma y se resta porque se siente la necesidad de ordenar internamente el mundo, de organizar, de interiorizar el tiempo y el espacio para ser parte de ellos. Pero para esto debe existir un sujeto deseante, capaz de reconocerse a sí mismo pensante y digno de ser tenido en cuenta. Sólo el sujeto deseante está capacitado para aprender.

¿Cómo aprenden esas personas que ingresan a la escuela casi convencidos de que fracasar es natural? La escuela, ¿provee experiencias capaces de revertir esa convicción o por el contrario

contribuye a profundizarla? Los maestros, ¿en qué medida cuestionan y en qué medida avalan el modelo de éxito difundido por el poder?

En este juego de vínculos e interrelaciones que se desarrolla en el ámbito escolar día por día la tarea fundamental es la construcción de subjetividades.

Las preguntas son: ¿podemos en la escuela trabajar para que maestros y alumnos se constituyan en sujetos deseantes y pensantes? ¿Puede la escuela reconocer el papel que viene jugando como profundizadora de la situación a la que el poder somete a los niños y a los jóvenes, en especial los de los sectores marginados, y revertirlo? ¿Puede la escuela construir una mirada distinta de la que tuvo hasta ahora sobre las familias, evitando culpabilizarlas siempre?

Los docentes no son la escuela, sino trabajadores en ella y como tales pueden y deben cuestionarla cotidianamente, junto a los niños y jóvenes que comparten muchas horas de sus vidas. Haciendo que la palabra circule y se construya en el hacer cotidiano, en el intercambio, en el trabajo conjunto. Escuchando atentamente todo aquello que niños, jóvenes, colegas tienen para compartir. Opinando, y aportando ideas.

El rol de “alumno”<sup>26</sup> denuncia una imposición de ataduras subjetivas; un rol que se basa en el mantenimiento de cierto orden coactivo. Esta figura del “alumno” genera un humano estándar, con propiedades y atributos comunes, sometido a un orden escolar y a una ceremonia de rituales en los que las singularidades subjetivas quedan relegadas a su mínima expresión.

¿Qué pasa con los alumnos que no pueden soportar o ajustarse al orden escolar? Porque el modelo de alumno sigue siendo: disciplinado, obediente, respetuoso, pulcro y sin dificultades para aprender. Aún se sostiene la representación platónica del “alumno ideal”, la “esencia” del

---

<sup>26</sup> Etimológicamente alumno es una palabra que viene del [latín](#) *alumnus*, que deriva de la palabra *alere*, que significa alimentar, significa también "alimentarse desde lo alto".

“buen alumno” como cimiento de un pensamiento excluyente y como forma de producir y modelar subjetividades.

Todo lo que no se ajuste a este ideal y se presente diferente, produce conductas reactivas que analizaré más adelante.

La Pedagogía no ha podido abandonar su marco fuertemente normativo y correctivo, dentro del cual la infancia es concebida como un objeto pasible de moldeamiento. Paralelamente, la Escuela pierde cada vez más su capacidad para abordar intereses y expectativas de los chicos, a quienes no logra contener en un proceso de subjetivación que hace ruidos en los mecanismos disciplinadores superando las expectativas del currículum prescripto, aún cuando se presenta como innovador.

### 3.2. Decires y controversias

“Lo que digo debe ser considerado como unas proposiciones, unos ‘ofrecimientos de juego’ a los que se invita a participar a quienes puedan interesarse en ello; no se trata de afirmaciones dogmáticas que deben ser tomadas en bloque. Mis libros no son tratados de filosofía ni estudios históricos; a lo sumo, fragmentos filosóficos en canteras históricas.”

M Foucault (1983) <sup>27</sup>

Según M. Foucault (1986: 52), un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva; “es el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de los que trata en su discurso”. Los maestros, a través de sus “decires”, nos hablan de su “saber”, de una realidad que los acongoja y a veces sobrepasa. Así se expresaban en una Reunión:

---

<sup>27</sup> Foucault, Michel. (1983) En Terán, Oscar (compilador): *El discurso del poder*. (Ensayos y entrevistas) Ed. Folios. México.

“Los chicos vienen muy agresivos. Viven en sus casas cosas terribles. Conocen sobre drogas: quién, cómo, dónde la venden. Sus mismos padres o vecinos roban carteras, autos, lo que encuentran.

Escuchan balazos y son perseguidos todo el tiempo. La policía los trata muy mal. Más de un chico ha venido golpeado por la policía”.

“Tenemos casos de chicos que realmente a veces no sabemos qué hacer. Por ejemplo, nos enteramos que dos nenitas, hermanitas, de cuarto y de sexto grado, se escapaban de la casa porque cada vez que el padrastro llegaba borracho las violaba. Cuando las situaciones nos superan, pedimos ayuda al Teléfono Amarillo o S.O.S Escuela<sup>28</sup>. Otras, inclusive, hemos llegado hasta Tribunales. Otras, nos tenemos que callar la boca porque a veces es peor el remedio que la enfermedad”.

“Nos resulta sumamente difícil formarlos en el diálogo y el respeto a los demás. Se van a las trompadas directamente. Esa es la formación que tienen en sus casas. Más de una vez, para arreglar un problema se traen a los primos o hermanos mayores, cuando no es la madre misma quien quiere venir a pegar, tomar por el pelo o amenazar a quien molestó a su hijo”.

La maestra pareciera oponer un alumno siempre violento y agresivo, a un docente siempre dialogante y respetuoso, tras una pretendida transparencia relacional. El discurso opera clasificando y ordenando subjetividades que se podrían diferenciar así: policía golpeadora y persecutoria; padres/padrastrros ladrones y violadores; madres amenazantes y vengativas. Vecinos, primos, hermanos, completan en el discurso una “troupe” que concentraría una nueva

---

<sup>28</sup> Teléfono Amarillo o S.O.S Escuela son líneas habilitadas por la Municipalidad de Rosario y por el Ministerio de Educación santafesino, para la denuncia de abusos o casos de maltrato infantil.

violencia que “viene” a la Escuela desde un afuera. La Escuela sería un lugar diáfano que se enrarece con el ingreso de la violencia de la casa y del barrio.

En la búsqueda de culpables de la crítica situación contemporánea, un lugar primordial es ocupado por la Escuela. Durante emisiones de radio y en artículos periodísticos varios, pertenecientes a la prensa oral y escrita rosarina, se formulaban conceptos que seguramente son representativos del pensamiento de un gran sector social: “la escuela ya no brinda soluciones; no forma a los niños como antes. Prefieren participar de luchas gremiales y políticas”. Foucault pensó que lo que se encuentra en el campo de saber son, más bien, lagunas, huecos, entrecruzamientos, discontinuidades, dispersiones. La Escuela aparecería como un espacio de cristalización de violencias sociales cuyo aspecto puede ir desde la desnutrición al abuso infantil, desde el robo y la trompada hasta la presencia de drogas y armas, como se ha visto últimamente en televisión.

La dispersión es la manera en que opera el discurso. Lo que Foucault describe, no son leyes inertes de cohesión, sino reglas móviles de dispersión.

Es así que aparece la exigencia de que la Escuela enseñe la Declaración de los Derechos humanos y fundamentalmente los Derechos del Niño. A su vez, que intente comprender, contener, el carácter inédito de lo que ocurre, sufriendo además, el aplastamiento de documentos y trabajos investigativos especializados que ante la “necesidad de dar respuestas rápidas y concretas, son guardados para las vacaciones” o considerados como “recetas escritas desde un escritorio, que en las situaciones diarias que tenemos que resolver no nos sirven”.

Vivimos en una sociedad impaciente y centrada en lo inmediato, donde la efectividad se mide por la velocidad y la espera es significada como pérdida de tiempo. El sujeto padece entonces el apremio temporal que transforma toda espera en desventaja y se constituye en una vía de exclusión y segregación.

El apuro y la necesidad de resolver situaciones que van mucho más allá del aprendizaje de los niños, hace que las docentes no puedan encontrar un momento para reflexionar e intentar producir nuevas significaciones acerca de lo que está ocurriendo.

La recurrencia en el tiempo de estas características, va configurando un estilo. Si a esto sumamos, que los chicos vienen con hambre y muchísimos son el sostén económico de la familia, el panorama actual es muy complejo.

### 3.3. Procesos de sujeción y de socialización

“La sociedad se encuentra, pues, en cada nueva generación, en presencia de una tabla casi rasa sobre la cual debe construir con nuevos esfuerzos. Es necesario que, por las vías más rápidas, agregue al ser egoísta y asocial que acaba de nacer, otro capaz de llevar una vida moral y social. Tal es la obra de la Educación.”  
Durkheim, E. (1972:16)

Del párrafo que precede se desprende una idea fundamental: el hombre es el resultado de un proceso de socialización que se impone desde los primeros años de vida. Los valores y sus implicancias, están condicionados en gran medida por la sociedad.

Lo institucional se incorpora en los sujetos a través de la socialización. Intervienen en la sujeción social instituciones de diversa índole que se interiorizan subjetivamente.

Las interiorizaciones más profundas ocurren en los primeros años de vida, asegurando la persistencia de condiciones y direcciones legitimadas históricamente.

Las instituciones son producciones sociales, dimensiones constitutivas explícitas de un orden establecido, e implícitas porque niegan o silencian múltiples violencias sobre las que se asientan, por lo que es posible afirmar que cualquier acto humano es social, y resultante de un conjunto de determinantes históricos, políticos y culturales. Representan custodios del orden establecido,

convirtiéndose en dimensión inconsciente del comportamiento. Mandatos provenientes de lo social quedan ligados a imágenes de primeras figuras de autoridad paterna.

La Educación abarca un largo y complicado proceso de aprendizaje, intencional o no, que abarca hechos de socialización diversos: familia, club, vecinos, medios de comunicación masivos, asociaciones, religión, etc. Provoca un intenso movimiento destinado a la regulación y al control.

La pertenencia a diferentes tipos de organizaciones sociales permite que se constituyan como medios privilegiados de internalización de significados institucionales.

Desde el Psicoanálisis, el proceso de socialización se entiende como encadenamiento de identificaciones primarias y secundarias que inciden en la construcción del superyó y del ideal del yo. El primero, opera como regulador normativo interiorizado. Su función es fuertemente controladora y para ello dispone de sentimientos de culpa y de expiación. El segundo, opera como nivel de aspiración del sujeto, vinculado a metas y modelos sociales.

Cuando el poder regulador de las instituciones internalizadas fracasa, tal como plantea Foucault en *Vigilar y Castigar* (1976), es la sociedad quien ejerce su control a través de diferentes modalidades encargadas de la protección de lo instituido. Así, las instituciones preservan la subsistencia del conjunto social.

La Educación es una de las principales instituciones que produce disciplinamiento a fin de preservar la particular forma de orden instituido.

Cuando esta institución se singulariza en una organización concreta: la Escuela, se define como un espacio geográfico, imaginario y simbólico en el que se resumen formas de responder a expectativas y demandas sociales.

La Educación, a través de la Escuela especialmente, presiona hacia la homogeneización. Sus normas definen comportamientos esperados, y regulan lo que el sujeto hace, pretendiendo pautar también, en algunas ocasiones, lo que se piensa y siente.

Si bien la Escuela se ve demandada a garantizar educación para todos, al mismo tiempo produce continuas selecciones. Esto se manifiesta en sus fines y objetivos, en sus expectativas de rendimiento, desde el marco propio de su cultura organizacional. Sigue perteneciendo a un paradigma fuertemente conservador, punitivo y disciplinador. Observa, evalúa, clasifica modos de ser y estar en la Escuela dentro de un marco que valora especialmente la “atención” y el “aprendizaje sin complicaciones”.

El siguiente ejemplo constituye un cuadro evaluativo elaborado por una escuela:

**TABLA DE CONDUCTAS PROBLEMÁTICAS EN EL COLEGIO**  
(Marcar en el cuadro de la izquierda las conductas que presente el alumno/a)

CONDUCTAS MOTORAS	
<input type="checkbox"/>	Amenazas
<input type="checkbox"/>	Crueldades
<input type="checkbox"/>	Robar
<input type="checkbox"/>	Insociabilidad
<input type="checkbox"/>	Agresión
<input type="checkbox"/>	Romper cosas a propósito
<input type="checkbox"/>	Faltas de respeto
<input type="checkbox"/>	Falsear, mentir
<input type="checkbox"/>	Vagancia
<input type="checkbox"/>	Desobediencia
<input type="checkbox"/>	Falta de cooperación
<input type="checkbox"/>	Desatención
<input type="checkbox"/>	Malos modales
<input type="checkbox"/>	Palabrotas, blasfemias
<input type="checkbox"/>	Presentar dibujos o notas obscenas
<input type="checkbox"/>	Ensimismamiento
<input type="checkbox"/>	Falta de concentración
<input type="checkbox"/>	Trabajo desordenado y descuidado
<input type="checkbox"/>	Timidez
<input type="checkbox"/>	Obstinación, testarudez

	Suciedad personal y desorden
	Escupir
	Chismorrear
	Ansiedad
	Falta habitual de puntualidad
	Atraer la atención, presumir, alardear, vanagloriarse
	Charlatanería
	Hacer ruidos
	Disperso, poca atención
	Violento
	Molestar a los compañeros durante el trabajo
	Insultar
	Burlarse de los compañeros
	Echar la culpa a los demás
	Impulsividad
	Chillar, gritar
	Interrumpir cuando se está hablando
	Irritabilidad
	Quitar cosas a los compañeros por la fuerza
	Hacer el payaso en la clase
	Conducirse de modo violento para sí mismo y para los demás
	Excesiva lentitud en la tarea
	Hacer las cosas burdamente
	Depresión
	Vergüenza ante los compañeros del otro sexo
	Jugar siempre a solas
	Abandono ante el fracaso en las tareas

Como se ve, en la evaluación que la escuela hace, se tienen en cuenta aspectos tales como: obediencia a las reglas, a las directivas de sus superiores, solidaridad y respeto hacia sus compañeros, capacidad para trabajar en grupo, higiene y formas de presentación, etc. Simultáneamente también se califican los contenidos adquiridos.

En varias entrevistas a docentes cuando se les preguntaba si para ellos/ellas existía un parámetro del buen alumno, siempre las respuestas fueron muy coincidentes: “es el que no de trabajo”, “presta atención a lo que se le dice y lo hace”, “el que aprende rápido y sin problemas”,

“el que viene a la escuela realmente para aprender y no crea problemas”, “el que hace lo que tiene que hacer y más, sin molestar”, etc.

Según se puede observar en estas respuestas recibidas, la escena escolar prácticamente se reduce al mantenimiento del control ante el temor al desorden. Existe una obstinada actividad docente tendiente a que los niños se adapten “sin problemas y sin molestar” a esquemas, exigencias, normas, que vigorizan la exigencia de los más aptos para “estar en la escuela”.

Los mandatos del “deber ser” del alumno, no son, ni más ni menos, que los mismos mandatos del “deber ser” que la sociedad le exige a la Escuela.

Por otra parte, en estas respuestas recibidas, se observa también una naturalización del aprender en la Escuela: se está para aprender y en lo posible, sin dificultades. ¿Qué pasa si éstas aparecen? Según hemos venido viendo y los ejemplos que más adelante trabajaré, éstas pasan a ser un problema del niño, o en todo caso, de la familia. Nada tendrían que ver las políticas ligadas a la Educación, el Sistema o el mismo maestro que enseña.

La normativa sirve a los fines de la vigilancia y control, vinculándose a un modelo y concepción de humano al que se debe enderezar y enseñar, para encauzar lo “naturalmente salvaje”, hacia comportamientos deseados.

La noción de sujeto autónomo, libre, consciente, ha acompañado a la empresa pedagógica siempre. En los documentos y en los materiales de estudio que llegan para la implementación de la Reforma, se alude permanentemente al concepto de autonomía de los alumnos y autonomía de las escuelas. En El diccionario “autonomía” significa “facultad de ser gobernado por las propias leyes”. De muchísimas maneras, desde el Siglo XIX se buscan alternativas para que la Escuela forme el carácter, entrene la voluntad y discipline la conducta para que el niño encuentre “el sendero correcto”. Las reglas morales se traducen en conductas observables y posibles de

supervisión. Cuando se preguntó a un maestro qué es lograr la autonomía en los niños respondió así:

“Es que pueda obedecer y saber qué está bien o mal, aún con ausencia del maestro, que pueda trabajar en silencio y ordenadamente”.

Cuando se observó una clase de esta misma docente esto se puso en evidencia:

“Docente: Bueno chicos, vamos... ¡Se terminó el recreo! ¡A trabajar! ¡Copien lo que está en el pizarrón y a trabajar!

¡L! , ¡Todavía no abriste la carpeta! ¡Dale! ¡S! , para vos también va la orden. Guardá esos papeles y empezá.

¡Todo el mundo en silencio y trabajando!”

(En el salón reinaba un absoluto silencio y “orden”)

La función de la Escuela pareciera ser justamente ésta: mantener el orden y la obediencia.

Esta frase constituye un indicador de que aún antes como ahora, se intenta formar una moral desde la autoridad y la rigidez, a pesar de que hubo épocas de mayor flexibilización.

### 3.4. La dimensión institucional de la Educación y sus efectos en la subjetividad

“La dimensión política de la subjetividad suele ser un fuerte impensado del Psicoanálisis y de las Psicologías Sociales. En el mismo sentido puede decirse que la dimensión subjetiva ha sido un impensable para la política. Suponer que política y subjetividad son territorios diferentes es (...) un modo de pensar en términos binarios (...) conforma un paradigma epistémico y político del que tratamos de desmarcarnos desde hace muchos años”.

Fernández A. M. (2008: 10)

Dentro del marco de las sociedades disciplinarias, la Institución Educación siempre ha formado y moldeado subjetivamente. Lo escolar, de a poco, intenta dar respuesta a las exigencias

pragmáticas de la sociedad. En pos de la eficacia y el rendimiento se incrementan las evaluaciones, la capacidad de adaptación a la demanda funcional, aún cuando muchas veces el sentido de lo que se hace, desaparece del horizonte.

A lo largo de la Tesis intento comprender la complejidad del campo de la Educación, abordando críticamente el papel de la Psicología, su presencia y eficacia, en la producción de subjetividad. Subjetividad como resultado y emergente de prácticas que la condicionan. El hombre se constituye como humano por y en la cultura. Importa hasta qué punto la cultura exige la renuncia a lo pulsional, pero también hasta cuánto esto provoca desasosiego y malestar.

Foucault plantea un sujeto que se construye en las prácticas, prácticas en las que se entrelazan cuestiones de verdad, poder y saber. Esto se transforma en un punto importante para analizar: las relaciones existentes entre la constitución del sujeto y los juegos de verdad y prácticas de poder que conlleva.

Siempre la Psicología se ha amarrado a la Educación y viceversa.

Desde los orígenes de nuestra cultura occidental pasando por los distintos períodos históricos y los paradigmas que de ellos se desprendían, tanto filósofos, teólogos como científicos han tratado de comprender y abordar el enigma de la constitución del ser humano en su pasaje a la subjetividad. A cada período histórico, a cada sociedad, le corresponde una subjetividad. Esto tiene que ver con que la psique está ligada a modelos identificatorios predominantes. Toda práctica supone una producción y aquellas donde juega el deseo tienen potencial gestante de identificaciones.

La identidad debe entenderse como la búsqueda permanente de un sujeto en su esfuerzo de completamiento, que en realidad lo que se va logrando son múltiples procesos de identificación, desde variados momentos o instancias, que van configurando nuestra identidad.

El Siglo XX ha sido un siglo de grandes teóricos, críticos de los métodos directivos y autoritarios de aprendizaje, como Piaget, Wallon, Zazzo, Vigotsky, Brunner, etc. La construcción de teorías obedecía en general, a la demanda de afirmación de las ideologías dominantes, de justificación, esta vez por la “ciencia”, lugar ocupado por la sociología, la antropología, la psicología social, el psicoanálisis.

Los principios de la educación moderna han pensado en la imperfectibilidad del ser humano y en la necesidad de llevar al educando a algún tipo de perfección. El maestro, cúmulo de virtudes y sabiduría, apóstol al que hay que imitar, moldea-modela por medio del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este es un proceso vertical, un proceso de imposición del poder y del saber.

En la mayor parte de la sociología escolar encontramos referencia a un poder soberano, a la identificación de aquellos actores que controlan y en cuyo beneficio aparecen como portadores de poder en la toma de decisiones.

El juego de la verdad no se juega sólo en la verificación empírica o en la coherencia lógica de las teorías. También se juega en los paradigmas, a través del principio de aquello que se selecciona, que se privilegia, que se aparta o se rechaza. Un paradigma ciega, revela, oculta. El paradigma otorga privilegio de verdad prescribiendo o proscribiendo ciertas operaciones lógicas. Las revoluciones que han sacudido la historia han dejado siempre su impronta en el campo de saber. Pensamos, conocemos, actuamos, según paradigmas que nos marcan e inscriben en un tiempo y una cultura.

El ordenamiento epistemológico del saber en las diversas teorías de J. Dewey, S Hall y D. Snedden pueden ser comprendidas como intentos de incorporación del conocimiento científico-profesional a las escuelas. Las prácticas de la enseñanza y gestión áulica, las concepciones sobre la inteligencia, la conducta y los logros, forman un andamiaje de ideas, de normalidad esperada; es decir se “normalizan” las formas en que los chicos deben ser “mirados”.

La sociedad también incide en las formaciones y figuras clínicas. Consecuencia de esto es que podemos decir que, el padecimiento, las patologías psíquicas, muestran las marcas de la pertenencia a determinado tiempo histórico social. Las psicologías de medición de la inteligencia y del desarrollo infantil incorporaron clasificaciones, distinciones y diferenciaciones que regularon no sólo la información organizada en las escuelas sino también los sistemas discursivos de la Pedagogía, la competencia y logros esperables: apraxia, dislexia, agnosia, agrafia, discalculia, disfasia, disfunción cerebral mínima o lesión cerebral mínima, disgrafía, retraso mental leve, moderado, grave, profundo, déficit de atención, hiperactividad, etc.

### 3.5. Una nueva área curricular: la Formación Ética y Ciudadana

“La moralidad del pueblo es para ellos [los ricos] una gran ayuda, siendo ella la mejor tutela de los intereses morales y materiales, la mejor garantía de la tranquilidad pública”.  
F. Aporti<sup>29</sup>

El imperativo de universalizar el control de los ciudadanos que surge con los comienzos del capitalismo halla en la Escuela uno de sus mecanismos centrales, pero a su vez, los sujetos del aprendizaje, incorporan cosas diferentes a las de la Escuela y a menudo en contradicción abierta con ésta.

Los niños y los maestros diariamente tienen que lidiar con el trabajo precario e informal, hambre, falta de asistencia material y afectiva, violencia física y psíquica, drogas, etc.

Frente a estas coyunturas aparece en el Discurso Pedagógico el privilegio de una educación en valores, como otorgando el espacio de la Escuela la prevención, la recuperación, la restauración,

---

<sup>29</sup> Alighiero Manacorda, op. cit. p.440. Ferrant Aporti fue el fundador del primer asilo infantil de Cremona (1828).

la restitución utópica de las normas, valores y moral “perdidas”, acaso como una quimérica ilusión del control total.

Hoy ya no se habla de “Instrucción Cívica” o de “Formación Moral y Cívica” o de “Moral y Civismo”, sino de “Formación Ética y Ciudadana”. En los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (1997: 39), aparece definida así:

“Educar desde la Formación Ética y Ciudadana significa educar en los contenidos, en los valores éticos, planteando la perspectiva de una lógica integradora y de una epistemología compleja que profile al hombre-persona cada día más humano, más solidario, más responsable, más comprometido, más eficiente y competente, que tome los problemas éticos y ciudadanos y los provistos por las distintas disciplinas con un tratamiento integrador, abierto, plural, flexible y bien fundamentado”.

Tal como afirma E. Emmanuele (1998: 68), los documentos “constituyen prácticas discursivas que remiten a una instancia que está más allá de lo individual o grupal”, “donde se debaten conflictivamente la permanencia y dominancia de intereses sociales más generales”. Entonces, la instauración de esta nueva área, junto a la renovada importancia que se les otorga a los llamados “contenidos actitudinales y transversales” constituyen propuestas curriculares que no por abrir un espacial diálogo e invitar al respeto, la responsabilidad, la solidaridad, son más democráticas.

Cabe cuestionarlas e interrogarlas de todas maneras porque como anuncia M. Foucault “la opción ético-política que cada día debemos hacer, consiste en determinar cuál es el peligro principal (...). Mi idea no es de que todo sea malo sino de que en todas partes existe peligro...” (1991:87). En este caso el peligro estaría dado en que se instituye una construcción discursiva con un despliegue de argumentos democráticos pero que en la última instancia apunta siempre a la reticulación de un orden y a la normativización que ubica a cada uno en su lugar y determina estrictamente lo que corresponde.

En las Orientaciones Didácticas (1997: 6) aparece la siguiente frase: “la vida educativa es un laboratorio a campo abierto y lleno de sorpresas, donde se aprende, ayudado por un ‘tu’ humanamente más grande y amigo del propio ‘yo’ (educador), a descubrir y a adherir al propio destino, de cara a la totalidad de lo real”. Subyace en este documento, una lógica positivista, donde prevalece una ecuación binaria-jerarquizada: yo-tu, que cierra la posibilidad de pensar lo diferente, en tanto anula los juegos reversibles de lo uno y lo otro y se pierde de vista la determinación social.

La ética como la capacidad de los alumnos para autogobernarse, o la ciudadanía, como la aceptación de los valores de la comunidad, no se pueden presentar como descontextualizados o no inscritos en la trama de los procesos sociales que nos toca vivir.

Son una construcción colectiva que no pueden enseñarse<sup>30</sup> como una abstracta petición de principios sin posibilidad de enclave en la realidad concreta de los sujetos, ya que si esto ocurriera sería sólo retórica, aún cuando la ritualización escolar hace de los conocimientos impartidos un producto artificial y hasta en muchas ocasiones, poco creíbles.

R. Follari (2000: 2) en un reportaje que se le hace para una revista, diferencia la Formación Ética y Ciudadana de la Instrucción Cívica, considerando a la primera como una propuesta curricular formulada desde un conocimiento directo de la actual problemática de la filosofía sobre los principios éticos que sustentan a la democracia, no sólo como forma de gobierno sino como estilo de vida. Como investigador dedicado a la temática de la cultura contemporánea y sus relaciones con la filosofía y la ciencia social, también mantiene algunas diferencias con estos nuevos contenidos curriculares.

---

<sup>30</sup> Enseñar (-in “-signare”) es: señalar hacia (aquello que se enseña o aquello sobre lo que se enseña: dimensión referencial), señalar en (señalar al mismo enseñado, grabar en él una señal, marcarle como signficante).

“Señalaré que tales diferencias hacen a la adscripción fuerte de racionalidad y sobre todo de universalidad de los valores (...) Creo que no puede obviarse la referencia explícita a la relación existente entre verdad y poder, en el sentido de que es desde el poder que se establece a ciertos valores como si fuesen universales y verdaderos. Debo resaltar también que la referencia a lo argumentativo, a lo racional en que se supone que se sostienen los valores, constituye la naturalizada tendencia escolar que nos hace recaer en los males de la modernidad donde se privilegia lo racionalmente calculatorio por sobre lo expresivo, lo impulsivo, lo estético, etc.”

Siguiendo a R. Follari, se podría pensar que desde el poder se establecen actualmente ciertos valores, universalizándolos. ¿En qué medida esos valores representarían los intereses del poder y estarían destinados al logro del control y la vigilancia? ¿En qué medida ciertos valores favorecen intereses de clases, de etnia, de género?

Los valores no pueden pensarse desde la universalidad, hurtándoseles su carácter de situacionales y singulares. Además, esta insistencia en la cuestión de la ciudadanía como tópico de los documentos oficiales, no tiene que ver, según señala Borón (1999), con esta época en la que se da una recurrencia de procesos de “desciudadanización”, es decir, la no articulación entre ciudadanía política y derechos económicos y sociales de los sujetos.

Nos encontramos, entonces, con una escuela a la que se le demanda una actitud formadora de niños tomados como “gérmenes del futuro”, vistos en perspectiva, como adultos buenos ciudadanos y bien formados axiológicamente. Palabras tales como capacitar, formar, aluden a algo que se vivencia como incapacitado o deforme.

Subyace una lógica jerárquica y atributiva que se cristaliza en un cuadernillo enviado a todas las escuelas, “Educación en época de crisis, horizontes posibles”, cuyas reflexiones preliminares consignan (2002: 02): “Docentes, factor esencial en la construcción de la sociedad. Ustedes se

han convertido en esta emergencia en la reserva moral – por encima de los estadistas, políticos, gobernantes - para tal tarea de lo que se ha denominado refundación de la República”.

Docentes como “reserva moral”. Si nos remitimos al diccionario, la palabra “reserva”, significa: “lo que se tiene o guarda para suplir alguna falta” y desde la biología se dice de la “sustancia almacenada”. De esto se deduciría que los docentes constituyen una reserva para suplir la escasez de moral que según fuentes diversas se pone en evidencia con lamentable frecuencia. Allí estarían los docentes para cubrir esa falta, esa carencia de modelos e ideales ciudadanos en “estadistas, políticos, gobernantes”. Se pone en juego claramente la figura del maestro como símbolo y emblema, como “reserva moral” que interviene directamente en la difusión e imposición de moralidad en sus alumnos, entendiéndose ésta como “contenido” a transmitirse por efecto del convencimiento intelectual.

Se produce una naturalización de funciones y sentidos que se plasman en esta otra frase extraída como ejemplo del mismo Cuadernillo (Ibídem p. 05): “La primera reflexión recae sobre nosotros mismos, los Maestros. ¿Tendremos la valentía de olvidar nuestra situación personal, dura ella también y con ribetes de abandono, para concentrarnos y dedicarnos al niño confiado a nuestro cuidado? Si la sal se vuelve insípida, decía el Gran Maestro Jesús, ¿con qué se la volverá a salar?”

En esta frase, “Gran Maestro Jesús”, el deslizamiento discursivo lleva del maestro como reserva para cubrir bajas morales, al gran ejemplo docente: Jesús, el Maestro ejemplar que hasta dio su vida en pos de la salvación de los hombres. Producción de subjetividad en la búsqueda de un docente que a pesar de estar su trabajo tan devaluado, tenga la valentía de pelear la porción de dignidad que haga que “la sal vuelva a ser salada”. Algo así como agregar a los contenidos referidos a valores y a moral la sal que fue perdiendo por la desilusión, el desencanto y la mentira.

De esta manera se intentan recomponer dispositivos de regulación y control a través de la figura del maestro al que se lo realza como autoridad normativa de la moral y al que se le exige voluntad de restauración de los valores perdidos socialmente otorgándosele el poder y la capacidad para “refundar la República”. Pero tal como señala T Abraham (1995: 75), “no todo pasa por la escuela, las cosas no se resuelven en una escuela, sino que también pasan por una escuela”. Es así, que los problemas “pasan” también por la Escuela, porque ella está también implicada y complicada en esta crítica realidad que a su vez la excede, y no es casual entonces que esta nueva área y contenidos aparezcan justo en este momento al modo de ortopedia, domesticación y control de conductas, a través de un proyecto político que deja mucho por desear.

### 3.6. La ética en su historicidad

“...porque la ciencia no consiste sólo en saber lo que debe o puede hacerse, sino también en saber lo que podría hacerse aunque quizá no debiera hacerse”.  
Umberto Eco<sup>31</sup>

Saber, poder y ética aparecen en los desarrollos teóricos foucaultianos, como fases intelectuales de un sorprendente y original pensamiento. En un primer momento su indagación se dirigió hacia el saber, los enunciados que componen las formaciones discursivas, las condiciones de posibilidad de la producción de una episteme, sus regularidades internas.

Las investigaciones en torno al tema del poder surgen en su obra después del '68, a partir de las acciones de los movimientos sociales que se enfrentaban a las redes del poder.

El interés por la ética expresa la necesidad de problematizar las relaciones de poder, en los intersticios en los que los seres humanos pueden pensar sobre los modos en que constituyen su

---

<sup>31</sup> Umberto, Eco (1993: 147), “El nombre de la Rosa”, Barcelona, RBA Editores.

propia existencia. Para M. Foucault, las estructuras de pensamiento, más que representaciones de objetos, son prácticas que construyen los objetos del mundo. El concepto de poder está incorporado en los sistemas dominantes de orden, apropiación y exclusión por los cuales se construyen las subjetividades y se forma la vida social, límites o posibilidades para uno mismo, reglas y cotidaneidades que el sujeto se autoimpone. Foucault comienza a desplegar abordajes sobre lo que denomina “tecnologías del yo” (1994: 78), aquellas técnicas “que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo, su alma, pensamientos, conductas o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad”. Comienza a poner en juego una peculiar preocupación por la ética entendida como las “formas de subjetivación”, las prácticas de sí que conducen a los seres humanos a convertirse en sujetos morales. Creo con Foucault que puede haber un trabajo del sujeto con referencia a sí para transformarse en algo diferente a lo que era. A ese trabajo se lo puede llamar Ética

Diferentes lecturas que he realizado sobre el tema, me han mostrado que la ética siempre ha tenido la pretensión de fundamentarse en la respuesta a la pregunta ¿qué es el hombre? Sin embargo, no sólo no se ha llegado nunca a un acuerdo sobre ese ser del hombre, sino que, a medida que ha avanzado el pensamiento, la definición se ha ido haciendo más difícil. La ética no es un problema de decisión individual, sino que está siempre enclavada – posibilitada o impedida– por condiciones estructurales, sociales y políticas que se acentúan con mayor o menor énfasis según los poderes políticos que predominan en cada organización social, en un período histórico determinado.

Si nos remitimos a los libros de historia, vemos que los griegos limitaron la finalidad del ser humano a la de ser un excelente ciudadano. Contaban con una cierta definición del fin básico de la vida humana – servir a la polis o a la comunidad – que les permitía precisar cuáles debían ser

sus virtudes. La unidad y la igualdad de los miembros de la comunidad política eran más importantes que la individualidad de cada uno de ellos.

En la Edad Media, con el cristianismo, el ser humano se descubre como conciencia. El pensamiento cristiano hizo depender el ser del hombre, de la voluntad divina: en cuanto hijo de Dios, el individuo tiene unos deberes específicos. El mal moral es el pecado, que consiste en la voluntad de no obedecer la ley divina, de contradecir el orden impuesto por el Creador.

La modernidad proclama, por encima de todo, la individualidad de la persona. El pensamiento político y moral de la modernidad consiste en el esfuerzo de ir consolidando las libertades individuales frente a cualquier poder exterior, estatal o social. La moral no puede ser heterónoma, sino autónoma, es la tesis básica del sistema ético de Kant<sup>32</sup>, el más importante de la época moderna. Que la moral es autónoma, significa que sus principios no pueden fundamentarse en una religión o en una autoridad trascendente o terrenal: no hay otro origen de la ley moral que la misma razón humana, de ahí su autonomía. “Actúa de tal manera que puedas querer que la máxima de tu acción se convierta en ley universal de la naturaleza”, es la fórmula más ambiciosa y consagrada del imperativo categórico de I. Kant (1937:67). El criterio capaz de determinar la validez moral de los actos es el que dice que sólo es moral lo que es universalizable. El filtro que juzga la moralidad o inmoralidad de las decisiones no vendría impuesto por nadie más que por la razón misma.

La modernidad define a la persona como libertad, como sujeto responsable de sí y de todos sus actos, dejándolo así en la imprecisión más absoluta. Esta ideología del sujeto racional, libre, consciente, se encarna en las concepciones burguesas de la moral, fundada en una democracia

---

<sup>32</sup> La filosofía kantiana incluye un doble sentido: primero, ser análisis de la razón para rechazar las interpretaciones insuficientes dadas hasta el momento y segundo, proyectar un estado nuevo de humanidad en libertad. Los imperativos categóricos establecen, ordenan algo, pero no como medio para un fin ético o moral, sino como fin en sí mismo sin condición alguna. Para Kant la ética no debe intentar determinar el ideal moral ni tan solo descubrirlo, sino que lo que debe hacer es dedicar sus esfuerzos a definir las condiciones que lo hacen posible.

liberal de los años '80, apoyada en la razón y en la reivindicación de la libertad individual y pasa a ser ingenuamente uno de los principales temas en Educación, como si a partir de su logro, se pudiera ser más sano y feliz. La reivindicación de la libertad y el imperio exclusivo de la razón pasan a constituir principios y fines de la vida política: las instituciones existen para que el sujeto pueda satisfacer sus necesidades y sus deseos, y en ello reside justamente la felicidad. Esto se acompañó de un ideario común a muchas corrientes pedagógicas.

Pero esta imagen *liberal* de la libertad, que nos lleva a pensar que somos libres porque podemos elegir qué escuela, club, amigos, formación, queremos para nuestros niños, qué hacemos el fin de semana, cómo ocupamos nuestro tiempo, etc., termina siendo pura ficción alienada, porque la libertad es una construcción más que una propiedad o una esencia; una construcción que se produce en el devenir de la historia y que sufre modificaciones epocales. En otras palabras, no hay una libertad que sea entendible como parte de una naturaleza humana dada o esencial o constitutiva desde el comienzo de lo que lo humano *es*. Por eso mismo las liberaciones (sexuales, políticas, económicas) son al menos sospechosas, pues suponen una entidad maniatada a la que es preciso 'quitarles las cadenas' que sobre ella pesan para lograr, al fin, que su *ser* sea como naturalmente es.

No obstante, la idea de libertad es un elemento indispensable para el pensamiento. Si nos quedamos sólo con la idea de que la libertad es pura ilusión, caemos en el plano de la determinación total de lo que hacemos y pensamos, y entonces no somos más que objetos cuyo destino se decide siempre en otra parte. Se debe pensar que la libertad es una condición para la existencia del poder; si de lo que se trata es de manipular o controlar conductas, ese poder no puede sino ejercerse sobre individuos libres -en el sentido en el que esos individuos disponen en cuanto a sus acciones de un campo de posibilidades diferentes-; no hay relaciones de poder sino

cuando el individuo puede hacer o pensar otras cosas, y el éxito del poder es, efectivamente, conducir las conductas de modo apropiado.

Hoy se hace hincapié más en el “tener” que en el “ser”. Que hace falta “tener” para poder “ser” es posible, pero el tener, por sí solo, no da categoría humana. El ser definido desde el tener individual destituye al sujeto de la modernidad "pienso, luego existo", e instituye otro sujeto, menos sujeto y más objeto, cuanto mayor el peso de "tengo, luego soy".

R. Follari (1996:25) considera que “la subjetividad es cada vez más lábil, más maleable, más incapaz de sostener principios propios o posiciones sistemáticas. El sujeto se vuelve desustancializado, débil (...) El desinterés estudiantil coincide con la característica de la época: utilitarismo y no – intelectualización”.

Hoy predomina la imagen sobre el concepto, la mirada por sobre la lectura, el goce por sobre el esfuerzo o la voluntad. Son corrientes la soledad, la falta o transgresión de normas, el sin – sentido. No basta con ser libres; a lo que aspira toda vida humana es a ser feliz. La felicidad ha sido para más de un filósofo el fin de la ética. Ética es definida como: “Disciplina que estudia o reflexiona sobre lo que es bueno o malo, correcto o incorrecto, desde el punto de vista moral. La vida en comunidad ha implicado para el hombre el desarrollo de códigos morales, los cuales pretenden regir sus acciones no tanto por lo que les convenga en lo particular, sino por la bondad o maldad de cada una de ellas”.

Freud, en *El Malestar en la Cultura*, define la ética como el conjunto de los ideales que atañen a los vínculos recíprocos entre los seres humanos. Y plantea que el problema es cómo desarraigat el máximo obstáculo que se opone a la cultura: la inclinación constitucional de los seres humanos a agredirse unos a otros.

“¿Qué es lo que los seres humanos mismos dejan discernir, por su conducta, como fin y propósito de su vida?”, se pregunta S. Freud (1930:70) y se responde: “quieren alcanzar la

dicha, conseguir la felicidad y mantenerla”. El principio de placer es el que fija su fin a la vida. Este principio gobierna el aparato anímico desde el comienzo mismo. Las pulsiones perversas y asociales del niño cuando no sucumben a la represión, son desviadas, por medio del proceso llamado sublimación, de sus fines primitivos.

La sublimación de las pulsiones constituye un rasgo particularmente destacado del desarrollo cultural que posibilita actividades superiores: científicas, artísticas, ideológicas, etc. Se podría decir que las mejores virtudes han nacido en calidad de sublimaciones sobre el terreno de las peores disposiciones. La cultura se edifica sobre una compulsión y una renuncia de lo pulsional. Pero en este punto, chocamos con una contradicción: el intelecto humano es insuficiente en comparación con la vida pulsional, no obstante, hay algo notable en esa endeblez. En palabras de S. Freud (1927: 52): “la voz del intelecto es leve, más no descansa hasta ser escuchada”. Es la pulsión la que impulsa el deseo, la que presiona la búsqueda incesante de aquello que en la vida supuestamente ha de colmar al humano en relación a algo que se inscribe como falta.

Se hace necesario producir un desmarcamiento de las multitudes de especialistas que hacen de la infancia, objeto de los estudios más variados y de las políticas más diversas que miden, evalúan, aplican, actúan y conocen desde un saber cierto y totalizador, para denunciar la situación social desgarrante que multiplica la inestabilidad que de por sí generan determinados procesos culturales.

### 3.7. Educación y moral

"La penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeiniza, excluye. En una palabra, normaliza."  
M. Foucault (1976:188)

Que se entiende por moral: es un conjunto de valores y normas éticas, que fueron establecidas por la sociedad en su conjunto para regularizar el comportamiento de los individuos y así, lograr delimitar hasta dónde llega la libertad de cada sujeto, de aquí parte, que cada individuo tenga un rol determinado en su comunidad, con una serie de deberes y derechos por cumplir. Con el surgimiento de los estados nación, estos parámetros fueron señalados en las respectivas constituciones de los mismos, incluyendo, una serie de herramientas para lograr que se aplique la norma, mediante el uso de castigos o correctivos, los cuales, están consignados en los códigos penales o jurídicos, pretendiendo regularizar, de alguna manera, todos los deberes y derechos adquiridos por los ciudadanos.

Para J. Piaget (1969:174), el problema central del desarrollo moral radica en el paso de una moral heterónoma a una moral autónoma, entendiendo a la primera como un cierto tipo de relación de presión y asimetría que mantiene el adulto con el niño: “el poder de las consignas está inicialmente ligado a la presencia material del que las dé: en su ausencia, la ley pierde su acción, o su violación sólo va unida a un malestar momentáneo”.

Para él, la “conciencia moral” se va constituyendo a lo largo de sucesivas etapas del desarrollo que culminan cuando el individuo acepta autónomamente las normas: “con los progresos de la cooperación social entre niños y los progresos operatorios correlativos, el niño llega a relaciones que llevan a cierta autonomía”.

Otro autor que se interesa por el estudio del desarrollo moral en el niño es Kohlberg (1975), quien retomando la perspectiva iniciada por Piaget, concibe el desarrollo moral como una evolución hacia la adhesión personal y racional a principios éticos y universales que se alcanzan alrededor de los veinte años de vida.

Vigotsky (1988: 87) plantea una postura teórica y una perspectiva de análisis muy emparentada a la de los dos investigadores anteriores: la ley de la doble formación: “En el

desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual...”

Los tres autores hacen pasar el proceso moral desde una regulación externa a la autorregulación, ubicando lo cognitivo como un determinante que incidirá en el desarrollo.

Pero es J. Piaget (Ibídem: 179) quien afirma: “el desarrollo moral está condicionado por el desarrollo cognitivo y por el proceso socio-cognitivo, pasando de un estado de incoordinación o de indiferenciación relativa entre el punto de vista propio y el de los otros, a otro de coordinación de los puntos de vista y de cooperación en las acciones y en las informaciones”.

Se concibe al hombre como un ser cognoscente que logra su maduración biológica y psíquica interactuando con el medio social circundante. E. Emmanuele (1998: 51) considera que: “Piaget al recortar su objeto teórico (recurso legítimo para producir ciencia) dicotomiza al sujeto que aprende de la complejidad que conlleva el conjunto de la subjetividad”; el hombre no sería entonces, un ser autónomo porque “no es precisamente la naturaleza la que produce al hombre como tal, sino una suerte de oscuro cruce, de convergencia de múltiples niveles de sobredeterminación (...) Su libertad se relativiza en el seno de las sujeciones que lo atan, lo ligan al orden simbólico y que a su vez lo constituyen como humano”.

R. Follari afirma que en Piaget todo “queda subordinado a los mecanismos de construcción lógica”, por tanto, el “niño piagetiano es un niño cognoscente (...) y no un sujeto que – entre otras cosas – aprende”.<sup>33</sup> La estructura psíquica mantiene ciertas instancias no posibles de aprendizaje, cuya conformación no resulta calculable en términos pedagógicos.

Hablamos entonces de que el ser humano está constituido por sujeciones simultáneas a lo social y al inconsciente que hacen que la formación moral sea singular, única en cada sujeto.

---

<sup>33</sup> Follari, Roberto (1990), “Acerca de Jean Piaget, el último enciclopédico, Mímeo.

En cuanto a la “autonomía de las escuelas”, me remito nuevamente al diccionario en el que es posible leer esta acepción del concepto: “condición de lo que en ciertos aspectos no depende estrechamente de lo restante”. Efectivamente, se tiende a la autonomía de las escuelas como una búsqueda de deslindamiento de responsabilidades estatales y como una demanda a estas organizaciones de prontas soluciones frente a problemas sociales gravísimos. Hoy la Escuela está tensionada entre el imperativo de la inserción laboral, la reconstitución de los dispositivos regulatorios del Estado y la demanda por la integración social. Desde el discurso oficial se actualiza la escuela a partir de un nuevo modelo: el empresarial y se señala la necesidad de que la escuela tenga mayor autonomía pedagógica y administrativa. Ésta es en realidad una falsa autonomía porque las decisiones políticas se centralizan y se imponen autoritariamente sin considerarse los efectos concretos que la misma provoca.

A través de la indagación de diversos materiales referidos a la Historia del sistema Educativo<sup>34</sup> : documentos, memorias, y libros específicos en el tema, intentaré una mirada retrospectiva realizando un breve recorrido que periodice las diversas significaciones que fue asumiendo a través del tiempo el estudio de los valores y la moral.

Período 1880-1910: corresponde al Proyecto Educativo en el cual se trata de imponer un proyecto económico y social delineado por la denominada generación del '80. En épocas anteriores se observó un proceso de lucha de clases donde las distintas fracciones de la clase dominante pugnaron por imponer sus respectivos proyectos de país.

---

<sup>34</sup> Se consultaron entre otros textos: Bonantini, C. “Educación y Sociedad. Análisis histórico estructural de la escuela media argentina” (1994), Tomo I: 1810/1940, Tomo II: 1945/1983, UNR Editora. Tedesco, Juan C. “El Proyecto Educativo Autoritario” (1987), Flacso y “Conceptos de sociología de la educación” (1986), CEAL. Bravo, H. “Bases constitucionales de la educación argentina” (1988), CEAL. Solari M. “Historia de la educación argentina” (1984), Paidós.

El objeto moral era la formación del “carácter”, entendido como una voluntad disciplinada que además debía tener virtudes tales como honestidad, buenos modales, tolerancia, rectitud, nobleza, etc.

La creación de los sistemas educativos nacionales por los estados modernos de finales del S XIX, constituyó el triunfo de lo que algunos denominan como la imposición de una moral secular que según Pilar Gonzalbo (1999) se caracteriza por una fundamentación moral no religiosa y se distingue de la moral católica por el reconocimiento de la autoridad capacitada para definir los criterios de la moralidad. Una moral secular que era más que todo, una herramienta de las nuevas clases políticas para frenar y poner límites al poder de la Iglesia.

Período 1910-1930: Acceso al poder de un nuevo bloque histórico: la burguesía productora que agrupa a sectores productivos que han surgido en nuestro país como consecuencia de dos fenómenos concatenados: la inmigración masiva desde Europa y el surgimiento y desarrollo de la industria argentina. Crecimiento del mercado interno. En el campo de la Educación, Ley Orgánica de la Instrucción Pública y Reforma Universitaria. Pedagogía normalista a través de la cual se pretendía sedimentar un nuevo orden cultural. La moral se planteaba como un sistema totalizador que podría eliminar “el vicio y los defectos” de una población heterogénea.

Período 1930-1940: Comienza a vertebrarse un proyecto de autoritarismo destinado a modificar la personalidad de los actores sociales con el fin de funcionalizarlos con los objetivos de dominación social. Esta década, además de “infame” es manifiestamente moralizadora.

La Iglesia, recuperando su poder perdido, vuelve a poner un pie firme sobre la educación, cuestionándose la moral secular, desprestigiándose el normalismo como cultura pedagógica en un contexto de posiciones nacionalistas y militaristas. Invade el argumento de una nueva moral

inculcadora de experiencias nacionalistas europeas, del pensamiento militar y de la añoranza de una nación autoritaria.

Período 1940-1960: concepciones educativas que reformulan los objetivos pedagógicos y ubican a la práctica educativa como un factor fundamental en el proceso de cambio social.

Emergencia de una nueva moral política, en la que las viejas distinciones de clases parecen desaparecer.

La Escuela se llena de contenidos ideológicos doctrinarios de la fuerza política denominada Peronismo. Los libros se usan como vehículos para la puesta en juego de valores resignificados desde una nueva cultura política.

Período 1960-1970: el rasgo distintivo de esta época es la fuerte relativización y descalificación del juicio moral. Surge una nueva consideración de la sexualidad e irrumpe lo que podría llamarse, una nueva moral de las clases medias.

Período 1970-1980: En el '76 la “subversión de valores” fue el argumento moral del Proceso Militar para impugnar la libertad anterior. Comienza un proceso de disolución social en el que se perdieron valores éticos y lazos de solidaridad y cooperación como producto de un golpe de estado que inaugura un discurso dictatorial y una moralidad autoritaria y verticalista.

Período 1980 hasta actualidad: Aparecen fundamentalmente dos fenómenos complejos: debilitamiento de lo público como espacio para la discusión de una moral colectiva y naturalización de formas públicas y privadas del delito que tienen efectos en la relativización del sentido de la vida, de la condición humana y del bienestar general. A Inicios de 1983 el gobierno

consideró fundamental la democratización del sistema educativo y subrayó el deber del Estado de garantizar la educación pública e hizo referencias tácticas a la necesidad de una Ley General de Educación.

El segundo Congreso Pedagógico -convocado con la apertura a la Democracia (1983) y culminado en 1988 - puede ser considerado el precedente necesario y directo del avance del Estado Neo-liberal plasmado en la Ley Federal de Educación 24.195/1993. A partir de 1983 hubo una búsqueda por superar el atraso tecnológico y reconvertir o detener la tendencia desindustrializante. Después de la dictadura el debate giró en torno a:

- a. La recuperación de la democracia política
- b. El reestablecimiento de las normas constitucionales;
- c. La reincorporación de docentes cesanteados y de estudiantes expulsados;
- d. El papel de la educación en la formación del ciudadano democrático y la ampliación de la participación;
- e. El reconocimiento de problemas a resolver: analfabetismo, deserción escolar, deterioro de la calidad de la educación, burocratización y centralización de las decisiones.

Si para el Siglo XIX era importante el modelado del carácter dotándolo de atributos y virtudes, para la disciplina del trabajo, en el Siglo XX a partir del surgimiento de nuevos desarrollos disciplinarios que tienen que ver fundamentalmente con la sociología y la psicología, se centra la atención en la “personalidad” como categoría más abarcadora e integral que el carácter y que incluye aspectos morales, físicos e intelectuales.

Aparece la idea de “autogobierno” y estudios como los de Lawrence Kohlberg (1975) nos hablan de estadios de formación moral, que culminan en la autonomía moral y en la posibilidad de tener juicios independientes.

De esta manera, la Psicología encuentra en la Educación un campo que favorece y potencia su demarcación como disciplina y ambas se articulan iniciando un camino de construcciones y teorizaciones compartidas.

Apoyándose también en otras prácticas discursivas: psicopedagogía, religión, imaginario social, etc., a través de la Reforma de la Ley Federal se introducen contenidos actitudinales, el área de Formación Ética y Ciudadana y temas transversales referidos a la paz, derechos, ecología, como instrumentos que tienen que ver con juegos de identificación y apropiación de un discurso que trata fundamentalmente los valores, pero también como tecnologías para ubicar a cada sujeto en la normalización social. Esto aparece expresado en las Orientaciones Didácticas (1997: 4) de una manera abstracta e idealista:

“La vida sólo es despertada por la vida. La vida del ‘yo’ sólo es despertada por la vida del ‘tú’ educador, que forma así un ‘nosotros’ de amistad educativa, abierta a todo lo humano y al significado de la realidad y de la vida en su conjunto (...) El trabajo educativo consiste en rescatar ese impulso del ‘yo’ cargado de exigencias y hacerlo actuar sistemática y coherentemente”.

Se desprende la idea de un “yo” autónomo, capaz de decidir su propio futuro; un “yo” cognoscente que hay que encauzar para que se adapte a la sociedad. Y es el educador el encargado de hacerlo; educador como instrumento visible que en este caso aparecería como el garante de obediencia, rendimiento y docilidad a partir del permiso para que actúe “sistemática y coherentemente” a licencias y prohibiciones fundadas en el poder de la norma.

Como han demostrado numerosos sociólogos, existe una faceta oculta o implícita del currículum, llena de mensajes a los alumnos y las alumnas sobre cómo deben pensar y comportarse para tener éxito en la vida social, el reforzamiento de conocimientos,

procedimientos, valores y expectativas, la configuración de una determinada forma de ser y de pensar, más allá de los contenidos que dan forma a las tareas escolares.

La Educación para la convivencia aparece, por tanto, como la orientación concreta de una educación moral. Podemos decir que una de las aportaciones de la moral sería dar las pautas y los instrumentos para crear la convivencia. Una convivencia guiada por un código ético construido por el diálogo, el encuentro con las otras personas y la construcción de un espacio común de regulación de problemas vitales.

La siguiente es una actividad que se propone a alumnos de la Escuela Primaria, a partir del relato de una historia.

Los personajes tienen una conducta moral	¿Qué personajes actuaron correctamente o no?
Esa conducta refleja valores	¿Por qué crees que actuaron así?
La conducta moral siempre involucra sentimientos	¿Cómo crees que se sintieron los personajes?
Hay normas morales que indican lo que es correcto	¿Cuál habría sido la manera correcta de actuar?
La historia se puede trasladar a la vida de los alumnos	¿Alguna vez has visto o vivido una experiencia parecida? ¿Cómo te has sentido en situaciones similares?

También se pueden presentar dilemas como disparadores de temas de formación ética y ciudadana, por ejemplo:

En la clase se ha roto el cristal de una ventana, como consecuencia de la mala conducta de un alumno. El profesor pregunta quién ha sido, diciendo que si el culpable no aparece toda la clase tendrá que pagar su reparación, además de sufrir otros castigos. Un grupo de alumnos sabe quién es el responsable, pero deciden no decir nada, porque el alumno causante del problema es amigo

de ellos, y no quieren ser acusados de "buchones" ni "traidores". Además, quieren evitarse los problemas y molestias que les causaría su confesión.

En consecuencia, toda la clase es castigada. ¿Ves correcta la conducta de esos alumnos? ¿Tú qué harías en un caso similar?

Los dilemas morales muestran una serie de actos humanos cuyo juicio depende de una escala de valores, y como esta jerarquía es algo estrictamente personal, distinta para cada participante en la resolución de un dilema, es fácil concluir que no existen reglas precisas, ni fórmulas ni recetas que puedan aplicarse a la generalidad de los dilemas.

Aunque los juicios morales llevan consigo la adopción de roles -el hecho de ponerse en el lugar de las diversas personas que intervienen en un conflicto moral-, alcanzar un determinado estadio de adopción de roles, es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo moral. Por ejemplo, el avance en la adopción de roles necesario para el razonamiento moral implica la conciencia de que toda la persona que se encuentra en una situación dada puede considerar, o de hecho considera, la intención o el punto de vista de todos los demás individuos que se encuentran en esa misma situación.

Desde las historias con moralejas, las intenciones diarias que se presentaban al inicio de la clase a estos dilemas, quizás hayan distancias, pero, aún cuando el Discurso Pedagógico aparezca con un carácter renovado, su fin es el mismo: el control y el disciplinamiento. La Formación Ética y Ciudadana que se propicia tiene que ver más con el obrar de acuerdo a decisiones y opiniones generalizadas que con convicciones. Guillermina Tiramonti (1987: 15) enuncia así las exigencias que tiene la Escuela:

“Se trata no sólo de construir la representación imperante y de producir un discurso que transmita los códigos dominantes, sino que se exige de la escuela una práctica institucionalizada destinada

a proporcionar una asistencia material, social y afectiva que permita neutralizar la violencia que genera la condición de marginal y constituir a la propia institución en un ámbito de contención social”.

### 3.8. La pretensión de una educación virtuosa

“(…) según la nueva pastoral, el sexo ya no debe ser nombrado sin prudencia”.

M. Foucault (1985:18)

Tomás de Aquino definía la noción de virtud, como hábito operativo<sup>35</sup> que perfecciona las potencias espirituales para que siempre obren bien. Este hábito se adquiriría por la repetición de actos que daría como resultado la facilidad y permanencia. Una de las primeras virtudes cardinales: la *prudencia*. Esta se define como la *recta ratio agibilium*, es decir, la recta razón en el obrar. La prudencia sería virtud intelectual porque sus actos perfeccionan el entendimiento, pero no tiene por finalidad el puro conocer, sino el conocer para obrar bien.

Es en Licurgo, rey y legislador de Esparta, a quien los griegos consideraban como uno de los siete sabios, que tenemos el más antiguo precedente escrito acerca de la idea de gobernar para la virtud. Más precisamente, su idea inspiradora fue la de que no puede imaginarse una sociedad armoniosa y feliz sin el fundamento de personas felices. Tal idea implicaba la de una prioridad política de una educación para la virtud, que fue a su vez retomada por Solón, legislador de Atenas al que también se incluyó entre los siete sabios de la Antigüedad, y a través de él pasó a Sócrates y a Platón, que llegó a llamar la atención de todo el mundo hacia la noción de que un buen gobierno requeriría de líderes educados no sólo en términos de sabiduría sino también de virtud.

---

<sup>35</sup> Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae*, I-II, q. 55, a 2, c: "Unde virtus humana non importat ordinem ad esse, sed magis, ad agere. Et ideo de ratione virtutis humanae est quod sit habitus operativus."

Proponer hoy en día las tablas de la acción virtuosa del pasado, choca con la complicación adicional de que vivimos en un mundo pluralista en que cada sistema ético pareciera quitarle autoridad a los restantes, y ya se sabe cuán graves son los conflictos entre valores y culturas.

La práctica discursiva, lejos de constituir un hacer ingenuo, obedece a estrategias y a procedimientos de exclusión y de sumisión.

M. Foucault (1987: 11) considera: “La producción discursiva está controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad”.

Los efectos sociales y políticos emergentes ante la crisis, aparecen como naturales, inevitables, abstraídos de sus determinantes históricos y políticos que los condicionan, a partir de un Discurso Pedagógico que se manifiesta como novedoso y de mecanismos aparentemente neutros y técnicos. Pero tal como señala M. Foucault (1983:47), aún cuando este discurso aparezca con un carácter renovado, su fin es el mismo: la normativización, que al modo de una biopolítica, intentaría recomponer dispositivos de regulación y control donde el ajuste estructural y una lógica tecnocrática constituirían el telón de fondo: “todo sistema educativo es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y poderes que implican”. La maquinaria escolar registra, califica y estigmatiza: "no puede", "no sabe", "no obedece", "es indisciplinado", "tiene mala conducta".

Entonces, si la Escuela es tradicionalmente un dispositivo de control y disciplinamiento, mi pregunta es: ¿por qué cobra tanta fuerza hoy, nuevamente, hablar de los valores en la Escuela?

Las desigualdades sociales, las injusticias, la indiferencia hacia el dolor ajeno, la intocabilidad de los corruptos, etc., permitiría que nos preguntemos, cómo pueden inscribirse los valores en los niños que asisten a la Escuela si éstos están descontextualizados en la trama de los procesos sociales; es decir, cuáles serían las posibilidades de que los valores sean una construcción

colectiva y no una retórica en un contexto en que los mismos han dejado de ser propios o “comunes” a un grupo social en pos de la globalización tecnológica, mundialización de la cultura y transnacionalización de las economías.

Es indudable que la Escuela ocupa un lugar central en los procesos de transmisión de la cultura con todas las paradojas y dilemas que esto genera, pero cuando se comienza a hablar de los valores y moral en el campo de la Educación, nos encontramos con un terreno donde se descubren cinismos e hipocresías en el que se mezclan deseos de volver a antiguas jerarquías, o se añoran las imágenes de autoridad de “los viejos tiempos”, o al modo de pastores de diversa índole, se intentan recomponer o restablecer “órdenes perdidos”.

“La pérdida de valores” o “la crisis de valores” parecieran ser los grandes temas que se abaten en términos de tragedia sobre la educación actual.

Carlos Cullen (1997) señala que la introducción del tema de los valores en la educación argentina se produjo como reacción al positivismo factualista de la etapa inicial del Sistema Educativo. Constituye pues un antiguo artificio del Discurso Pedagógico el hecho de instaurar un espacio que en este caso aparece como un área específica que habla de valores, persona, moral, ética y ciudadanía como estrategia conservadora para tapar y desviar de algún modo las problemáticas actuales.

A partir del análisis del discurso, M. Foucault despliega la genealogía del desalojo del viejo orden disciplinario y la expansión progresiva de las nuevas formas de biopoder.

En correspondencia con esta genealogía, nos encontramos con un desplazamiento de la hegemonía de la moral sancionadora, centrada en el castigo que reguló la vida escolar durante muchos años, por una moral de nuestra época que comienza a ser el centro del escenario educativo a través de distintas concepciones de sociedad y Estado que se disputan por darle determinada direccionalidad al Sistema Educativo. Guillermina Tiramonti (1987:83) lo expresa

de esta manera: “Se actualizan las pretensiones de los sectores más conservadores de la Iglesia de determinar en los textos oficiales, el conjunto de valores que se proponen como orientadores de la conducta pública de las futuras generaciones”.

El Programa de Convivencia Escolar, de la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología<sup>36</sup> (2004) describe:

“Dos situaciones posibles:

En aquellas jurisdicciones en las que siguen vigentes las normas de disciplina tradicionales el programa propone asesoramiento para establecer un intercambio sobre la vigencia cultural de esas normas, la situación en las escuelas respecto de su aplicación, la conveniencia o no de su renovación. En caso de establecerse un acuerdo sobre la necesidad de una nueva normativa se inicia todo un proceso de consultas y producciones institucionales que desembocan en una nueva resolución ministerial que da vigencia a los Acuerdos de Convivencia Institucional y los Consejos de Convivencia Institucional.

En las jurisdicciones en las que existen normativas renovadas resulta de crucial importancia no cristalizar el proceso de desarrollo en el momento formal de la publicación y reglamentación de la nueva normativa. Las normas escolares se han enraizado en la cultura de las instituciones. Un cambio normativo para ser efectivo supone un proceso lento de cambio de prácticas institucionalizadas de los vínculos. Se propone este intercambio experto con las jurisdicciones: realizar una evaluación del impacto y la vigencia de los Acuerdos de Convivencia renovados y de los Consejos de Convivencia Escolar, visualizar y diseñar en conjunto un programa de asistencia a las escuelas para avanzar en el proceso de establecer límites normativos efectivos a conductas transgresoras y una cultura democrática institucional.

---

<sup>36</sup> [http://www.oei.org.ar/noticias/26112004\\_02.pdf](http://www.oei.org.ar/noticias/26112004_02.pdf)

Ayudar a descubrir el aspecto educativo de la construcción de las normas y del funcionamiento de los Consejos de Convivencia Escolar.

Objetivos:

- Renovar las normas de disciplina escolar para adecuarlas al nuevo contexto cultural y democrático.
- Generar un proceso de producción colectiva de las normas que mida su calidad por el nivel de participación, diálogo y consenso en el que puedan incluirse todos los actores educativos: directivos, docentes, alumnos, alumnas, familias y personal no docente.
- Prestar asistencia a las jurisdicciones que han renovado sus normativas escolares para evaluar el grado de su implementación y avance, y promover que el cambio normativo se enraíce en un cambio de los modelos culturales de las instituciones.
- Favorecer la construcción de equipos territoriales de referencia para que puedan ofrecer asesoramiento técnico a la implementación, evaluación y sostenimiento del programa, facilitando la autonomía de las jurisdicciones y de las instituciones en su gestión”.

La convivencia escolar alude al proceso por el cual un sujeto adquiere o desarrolla una nueva conciencia y conocimiento, que le proporcionarían nuevos significados. La Escuela crearía sus propias reglas de convivencia como si fuera lo que muchos autores denominan, un “laboratorio social”. Así como el Estado tiene su Constitución, la Escuela tendría su propio documento de normas, derechos y deberes.

Los siguientes son ejemplos de Normas de convivencia, acuerdos establecidos, pertenecientes a Escuelas diferentes; algunos, más simples; otros, más elaborados:

PAUTAS PARA EL BUEN CONVIVIR EN LA ESCUELA

\*AYUDAR A NUESTROS COMPAÑEROS

\*SER SOLIDARIO

\*RESPETAR A LA SEÑO Y A NUESTROS COMPAÑEROS

\*LEVANTAR LA MANO PARA HABLAR

\*NO PEGAR

\*NO DECIR MALAS PALABRAS

\*ESCUCHAR A NUESTROS COMPAÑEROS CUANDO HABLAN

\*NO COMER EN EL AULA

\*NO CORRER EN EL AULA

\*NO SE PUEDE SILBAR EN EL AULA

### **Normas de Convivencia**

- Escucharse y evitar decir malas palabras.
- Respetar los turnos para hablar.
- Comer únicamente en los recreos.
- No hablar con chicles en la boca.
- Respetar las palabras y las ideas de los demás y no dialogar cuando alguien está aportado información.
- Cuidar los elementos de la Escuela, de los compañeros y personales.
- Trabajar más en grupos y charlar menos en clase.
- Resolver los problemas hablando y no pegando.
- Tratar con discreción a los demás y no burlarse.
- Respetar los derechos de los demás y no discriminar.
- Ser amigos por lo que somos y no por lo que tenemos.

- Evitar celos y envidias.
- Compartir momentos, sentimientos, problemas y elementos con los demás.
- Cuidar la higiene del aula y la de la Escuela.

- Guardar el debido respeto a los Profesores y compañeros y cuidar el mobiliario e instalaciones de la Escuela.
- Ser puntual en la entrada a clase, pues no se permitirá la entrada a los Alumnos retrasados sin razón justificada. El Alumno que, aún con justificación, llegue con retraso, esperará en Coordinación o en Biblioteca hasta el comienzo de la siguiente clase.
- No salir del Colegio sin permiso del Director durante la Jornada Escolar. Cuando un Alumno tenga que interrumpir las clases por razones justificadas, debe traer una nota de los Padres acreditando la salida.
- Observar, durante las clases, un comportamiento correcto, que facilite un mayor rendimiento y aprovechamiento a los demás.
- En los intermedios de las clases los Alumnos deben permanecer dentro del Aula, sin gritar ni jugar en las mismas.
- La asistencia al Colegio requiere buena presentación, evitando extravagancias.
- Respetar al Delegado de Clase en ausencia del Profesor, ya que él es, en ese momento, el responsable de la disciplina.
- En el recreo no permanecerá ningún Alumno en aulas ni pasillos sin permiso.
- Las ausencias y retrasos a las clases se deben justificar, mediante una nota escrita y firmada por los Padres.

- No utilizar expresiones inadecuadas o apodosos ofensivos, por respeto a uno mismo y a los demás, evitando riñas, peleas o insultos.
- No fumar en ninguna de las dependencias del Colegio.
- No usar el teléfono móvil en ninguna de sus funciones (teléfono, mensajes SMS, juegos, grabaciones) dentro de las distintas instalaciones del Colegio, durante el transcurso de la Jornada Escolar.

El uso que las actuales políticas de transformación hacen de las categorías propias del Discurso Pedagógico que en sus inicios otorgaba unidad al Sistema Educativo, hoy suponen un vaciamiento en cuanto a su peso y valor de verdad representativo para los padres, maestros y los mismos alumnos.

“Educar”, “educar al ciudadano”, la promesa de “una mejor educación para todos”, parecieran ser imágenes acústicas en las políticas neoliberales.

### 3.9. Valores y virtudes en tiempos de violencia neocapitalista

“En nuestra actividad de pensamiento abundan los supuestos cuyo carácter infundado y aún absurdo discernimos claramente. Se les llama ficciones, pero por múltiples motivos prácticos tenemos que comportarnos como si creyéramos en ellas”.

S. Freud (1927: 28)

Las palabras pierden contenido, pierden su estatuto de valor para devenir en meras apariencias. Decía Julio Cortázar<sup>37</sup> :

---

<sup>37</sup> Conferencia de Julio Cortázar (1981) “Palabras para la libertad. América Latina y África Hoy”. Madrid.

“Si algo sabemos los escritores es que las palabras pueden llegar a cansarse y a enfermarse, como se cansan y se enferman los hombres o los caballos. Hay palabras que a fuerza de ser repetidas, y muchas veces mal empleadas, terminan por agotarse, por perder poco a poco su vitalidad. En vez de brotar de las bocas o de la escritura como lo que fueron alguna vez, flechas de la comunicación, pájaros del pensamiento y de la sensibilidad, las vemos o las oímos caer como piedras opacas, empezamos a no recibir de lleno su mensaje, o a percibir solamente una faceta de su contenido, a sentir las como monedas gastadas, a perderlas cada vez más como signos vivos y a servirnos de ellas como pañuelos de bolsillo, como zapatos usados.”

Justicia, honradez, honestidad. Distintas voces las han vaciado de contenido o las han devaluado en años de mentiras y desencantos.

En la *Arqueología del Saber* (1987), Foucault menciona los desplazamientos y transformaciones de los conceptos. La historia de un concepto, dice, es la de sus diversos campos de constitución y de validez. La religión, la ciencia, el sentido común, las “buenas costumbres”, promovieron y promueven en todas las épocas, diferentes tipos de prácticas y modelos discursivos, autorizando un contenido acerca de lo que es denominada “moral” y valorizando ciertas virtudes en desmedro de otras. Esta educación moral fue muy severa en determinadas épocas, y en otras, se fue flexibilizando a medida que crecían las críticas por ser autoritaria, rígida o centrada más en obligaciones que en derechos humanos.

Según el *Diccionario de Lengua Española Larousse*, “moral”, proviene del latín, y designa una “forma de conciencia social en la que se reflejan y se fijan las cualidades y modelos éticos del hombre en cada momento dado”. Constituye un conjunto de normas de conducta y convivencia que determina las obligaciones de los hombres, sus relaciones entre sí y con la sociedad en su conjunto.

A través de la formación en valores, lo que se buscaría sería el consenso hegemónico que garantice la gobernabilidad a costa de procesos subjetivos que obviamente van más allá de la conciencia. La posición de la Iglesia se va reiterando y actualizando en cuanto a la formación moral que no sólo se desprende de la currícula, sino también desde otras prácticas y a través de los medios masivos de comunicación que, en numerosos casos y a través de propagandas pertenecientes al Consejo Publicitario Argentino, enfatizaron el papel de los valores y la moral, por ejemplo, a través de la propaganda que mostraba chicos comiendo basura en la que se acentuaba la responsabilidad de todos por esta situación, o la de las “coimas” en la que se privilegiaba una conducta recta y honesta.

En estos cambios y etapas por las que fue pasando el concepto de formación moral, hubo una época a comienzos del Siglo XIX, en que si esta formación “fallaba”, era tomada como una cuestión de falta de voluntad, como que no había sido ejercitada o robustecida al modo de un músculo o atributo corporal.

Si bien la formación en valores tiene que ver con procesos complejos que van más allá de las dicotomías, la lógica binaria que organizó el pensamiento de la modernidad construyó narrativas a partir de pares opuestos: individuo/sociedad, subjetivo/objetivo, teoría/práctica, violencia/paz, bien/mal, etc. La lógica subyacente de la Escuela se basaba fundamentalmente en la generación de improntas y en la construcción de hábitos. La “Libreta de Ahorros”, que los alumnos teníamos en la escuela, en la cual semanalmente pegábamos estampillas compradas con las monedas que se podían llevar, lo que constituía un condicionamiento estructural, un mandato o imposición necesario para la configuración subjetiva que servía para saber elegir después y para tener de grandes “el hábito del ahorro”.

El ahorro era una virtud y el hombre que no debía nada a nadie era un “virtuoso”, ejemplo de honestidad, esfuerzo y vida laboriosa. En las obras de Weber es posible leer de qué manera la

conducta moderna de vida significó el triunfo del capitalismo en las almas de los hombres, a través del ascetismo vinculado a las condiciones técnicas y económicas de la producción. Durante muchas décadas la escuela argentina inculcó la moral del ahorro, y la constitución de la subjetividad infantil se hallaba vinculada a las regulaciones políticas que la “inocente libretita de estampillas” vehiculizaba.

Hoy esto cambió. El sistema productivo, convertido en sistema financiero, multiplica a los deudores para multiplicar a los consumidores.

### 3.10. Supuestos básicos sobre la “pérdida de autoridad” en la Escuela

“Nosotros, los que conocemos, somos desconocidos para nosotros mismos”.  
Nietzsche, F. (1975: 25)

Según García Hoz y Medina (1986: 48), la autoridad no sería una categoría abstracta, sino una capacidad personal para tomar decisiones que puedan guiar la conducta de los demás. No está encauzada de manera estable por los reglamentos de la organización sino que se elabora en el transcurso de una interacción social. En ella se distinguirían dos dimensiones: la formal o de control (dimensión de poder), y la informal o subjetiva (personal), que llevaría a la aceptación de la autoridad.

Hace unos años estaba garantizado que el lugar del docente era el del saber y el poder, ahora, muchas veces, la autoridad del docente no es reconocida por los alumnos, ni padres. La autoridad pedagógica se presentaba como un derecho de imposición legítimo de quien educaba, por lo que estaba necesariamente implicada en la acción pedagógica.

Los desempeños y decires escolares poseen un efecto potencialmente disciplinador. Es decir, las prácticas disciplinan también las esperanzas, deseos y expectativas de enseñantes y enseñados. En la organización del conocimiento escolar está inscripto qué tiene valor para la enseñanza, así como en los decires de los protagonistas escolares aparecen ciertos estándares y reglas como una forma de “identidad”. En la evaluación que la escuela hace se tienen en cuenta aspectos tales como: obediencia a las reglas de la escuela, a las directivas de sus superiores, solidaridad y respeto hacia sus compañeros, capacidad para trabajar en grupo, higiene y forma de presentación, etc. Simultáneamente también se califica los contenidos adquiridos.

Una maestra decía:

“Las normas morales ya no se cumplen. En la escuela de antes no pasaban las cosas de ahora. Los alumnos no respetan a las maestras, insultan, llevan por delante, no saben lo que es autoridad. A la familia tampoco le importa nada. Si los llamamos ni vienen, o son maleducados, prepotentes en el mejor de los casos, porque también más de una vez debimos pararlos porque enseguida cacheteaban a sus hijos o los amenazaban con matarlos a palos en sus casas. Tenemos muchos chicos golpeados. Creo que hasta nosotras a veces tenemos miedo de las reacciones que puedan tener”.

La Escuela lucha, y en general en vano, para imponerse sobre un contexto adverso.

La pérdida de autoridad, en este relato, aparece como la culpable de todos los males. También se pone en juego un elogio acrítico hacia la Escuela de antes, contraponiéndola a la actual que parece vivir en la decadencia y el derrumbe moral.

Antes que plegarnos a la campaña de formación en valores, sería importante interrogar la estructuración de la educación moral, los discursos que la fundamentan y fundamentaron, las modalidades de acción que se diseñaron, para de esta manera, vislumbrar cuáles fueron y son sus efectos, qué sujetos y qué relaciones de poder promueven, qué verdades y qué valores legitiman y

a partir de este análisis poder entender un poco más acerca de la genealogía de los problemas, a partir de “la historia del presente”, tal como señala M. Foucault.

Según García Hoz y Medina (1986: 48), la autoridad no sería una categoría abstracta, sino una capacidad personal para tomar decisiones que puedan guiar la conducta de los demás. No está encauzada de manera estable por los reglamentos de la organización sino que se elabora en el transcurso de una interacción social. En ella se distinguirían dos dimensiones: la formal o de control (dimensión de poder), y la informal o subjetiva (personal), que llevaría a la aceptación de la autoridad. La frase de esta maestra plantea una cuestión compleja. No hay dudas de que la autoridad es necesaria, pero es una ilusión creer que la salida de esta crisis es volver al pasado al que no se cuestiona. Sería importantísimo entonces revisar por qué “la autoridad” entra en crisis, y sus complicidades con genocidios de varios tipos.

A veces, algunos docentes temen caer en posiciones autoritarias confundiendo autoritarismo con autoridad. Sin embargo el autoritarismo se manifiesta como defecto en el ejercicio del poder, pues se basa en un poder arbitrario donde alguien se erige en el lugar de la Ley. El docente autoritario sitúa su práctica en el eje dominación-omnipotencia, es decir, intenta dirigir esperando sólo sumisión y obediencia, desconociendo al alumno. Uno de los recursos más utilizados por un docente autoritario suele ser la intimidación que puede generar tanto, miedo a la sanción disciplinaria, a repetir de grado, como por el contrario, ira, desobediencias o actos de violencia.

También el maestro o profesor que "deja hacer lo que quieren los alumnos", no se puede constituir como autoridad. El exceso de permisividad puede llevar a naturalizar cualquier situación y promueve, a su vez, situaciones de desorden, apatía, indiferencia y violencia.

El mito de una armonía total y última ha vertebrado todos los sueños utópicos que quisieron subsumir la riqueza de la variedad humana bajo un solo proyecto supuestamente racional. Pese a que vivimos en tiempos de exaltación de las diferencias, éstas, en la práctica, se toleran mal. La

diferencia es buena cuando es la propia, pero deja de serlo cuando es la de otro. Más aún cuando ese otro, en lugar de permanecer lejos para no molestar, se atreve a invadir lo nuestro. Según el relato de una portera, “Algunos cuando vienen a la escuela, piden y exigen de todo: zapatillas, cuadernos, comida, como si tuviéramos la obligación de darles todo. Muchos participaron de los saqueos a supermercados o están en los piquetes”.

La igualdad de oportunidades, la equidad por decreto postulada desde la Ley Federal, no evita el tratamiento desigual en los comportamientos y más aún si hablamos de valores. Éstos son múltiples y relativos, según el fondo cultural del que surgen.

Nuestros juicios están basados en la experiencia y son determinados por los habituales modos de pensar de las personas que en un tiempo y lugar determinados constituyen una sociedad particular, por las elecciones conscientes e inconscientes, por las instituciones sociales, por los modos normalizados de conductas, etc.

Los documentos sobre la Formación Ética y Ciudadana, C. B. C. (Contenidos Básicos Comunes) de la EGB del Ministerio de Educación de la Nación (1996:331), cuyas propuestas son retomadas por los Diseños Curriculares de la Provincia de Santa Fe y los N. A. P. (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) explican: “La sociedad demanda a la escuela que forme personas íntegras y buenos ciudadanos, que eduquen para la vida plena de cada uno y de todos, y que lo haga conforme a su dignidad de persona y a las necesidades del mundo de hoy”.

Es numerosa la bibliografía y documentos que demandan a la escuela que ocupe un lugar central en los procesos de formación ética y ciudadana con todas las paradojas que esto genera. El Sistema Educativo, cada vez más técnico, pragmático, con miras a la inmediatez y a resultados contables, no ayuda a formar personas capaces de resolver sus discrepancias haciendo uso de la palabra y en consecuencia, de la reflexión y el pensamiento. La violencia está reñida con el lenguaje, el diálogo y la argumentación.

Las peleas a trompadas, para los chicos son juegos. Relata una maestra:

“Corremos desesperadas cruzando el patio de un lado a otro porque vemos a los chicos pegándose, empujándose...Nos metemos en el medio y cuando intentamos separarlos nos dicen: estamos jugando...”

Los más grandes se inclinan por las burlas humillantes: “bola de grasa”, “tortita negra”, “gorda chancha”, son algunos de los epítetos que utilizan y que contienen sentidos discriminatorios que circulan socialmente, y que tienen que ver fundamentalmente con una estética segregativa de estos tiempos en los que priman los cuerpos flacos y musculosos, y donde la agresividad, y la competencia son moneda corriente.

Cuando se habla de estos temas con los niños y se intenta buscar o promover otras alternativas para evitar las peleas, proponen: “que lo echen de la escuela”, “que la directora lo tenga todo el tiempo en Dirección”, “que las maestras reten más a los chicos”, etc. Todas soluciones muy severas, propuestas por los mismos compañeros, en las que la solución sería un régimen disciplinario más riguroso, rígido, impuesto por maestros y personal directivo, dando por sentado que es a éstos a quienes les corresponde imponer el orden como referentes superiores de la Escuela.

No es casual la interpretación de la necesidad de autoridad y la búsqueda de la jerarquía instituida. Pero el compromiso de carácter ético no se restringe al espacio del aula. Según Dussel y Caruso (2000), la escuela moderna se organizó usando las técnicas del poder pastoral que se basa en la experiencia cristiana. Este poder pastoral se ejerce sobre las “almas” de los conducidos, como un poder que debe interiorizarse y que le dice cómo debe conducirse y gobernarse para alcanzar el objetivo deseado. Una docente comenta: “nosotros tenemos que ayudar a los chicos a que tengan un mañana mejor, a que puedan elegir otra cosa para sus vidas. Muchos están en riesgo social, no saben para dónde van, están expuestos y en peligro”.

Hablar de poblaciones en riesgo constituye de por sí, también una tecnología de poder. La categoría “en riesgo” aparece aproximadamente durante los años `70 como una forma de superar, o evitar rótulos, que no obstante, continúan describiendo y clasificando a ciertas poblaciones para las cuales aparecen múltiples políticas prescriptivas que buscarían su bienestar a través de la Escuela. El slogan “en riesgo” apareció con las prácticas de compañías de seguros que organizaban y clasificaban situaciones de cargas o vida en función de probabilidades de pérdidas.

“En riesgo” funciona como un principio social de organización de amplios sectores de población desfavorecida sobre las cuales se instituyó una estrategia de vigilancia. R. Castel (1991: 288) va a decir: “Cuando uno trata a los individuos como miembros de una población que está en riesgo, por ejemplo, el objetivo es usualmente anticipar y prevenir un evento no deseado, como el alcoholismo o el fracaso escolar. Los actos individuales son menos importantes que la combinación de ‘factores de riesgo’ que definen a una población en su conjunto”. “Riesgo” forma parte de un sistema clasificatorio que asigna identidades a amplias poblaciones planteando cuestiones biopolíticas de monitoreo, prevención y gobernabilidad. Provee una tecnología abstracta que en realidad puede ser aplicada a cualquiera de acuerdo a cómo se clasifiquen y analicen los indicadores de peligro.

La Escuela es una institución social determinada por intereses políticos, sociales, culturales e históricos; es decir, los intereses y necesidades del colectivo humano y social, repercuten y se inscriben en las acciones educativas.

Si la Escuela vive una crisis de identidad es porque la sociedad está en crisis. Los efectos del ajuste, la desocupación creciente, el aumento de la pobreza y la indigencia, la marginalidad, la inseguridad callejera, la exclusión, el incremento de los delitos, el desprestigio de la política y los políticos, las denuncias de corrupción, el reclamo de transparencia e integridad y varias cuestiones más que nos tocan vivir hoy, son señaladas por muchos dedos “con autoridad”, como

una crisis moral de la sociedad, cuando en realidad lo que está en crisis es la estructura institucional y simbólica de la injusticia.

**Capítulo 4: La Educación desde una mirada arqueológica y genealógica**

La Arqueología del Saber constituye la gran obra metodológica de Foucault. Aquí el autor explica y despliega las consecuencias teóricas de las herramientas que ha utilizado en sus grandes investigaciones, al mismo tiempo que expone su visión del discurso. El proyecto de efectuar una arqueología se dirige no a hacer una historia tradicional, sino a “reencontrar aquello a partir de lo cual han sido posibles conocimientos y teorías, según cuál espacio de orden se ha constituido el saber”. (M. Foucault, 1986: 9)

El análisis del discurso que propone Foucault introduce una ruptura con respecto a la tradición filosófica y lingüística, pues no se propone analizar a partir de los significados internos o de la actividad/intencionalidad de un sujeto del conocimiento consciente. Antes bien, lo que propone es analizar el discurso a partir de su funcionamiento inmanente, a partir de las reglas que determinan su formación, aparición y singularidad.

La materialidad del discurso resulta ajena respecto de cualquier sujeto de la enunciación que pretenda arrogarse para sí la soberanía de sus leyes.

Foucault es un pensador de los pliegues sutiles del discurso, en sus regularidades y discontinuidades.

El mito del progreso había dominado casi toda la escena historiográfica del Siglo XIX y gran parte de la mitad del Siglo XX. La concepción de la historia como desarrollo o evolución constituyó el complemento obligado del Positivismo. Esto es rechazado por las diversas posiciones de la epistemología francesa: Bachelard y la ruptura epistemológica, Canguilhem y su crítica al virus del precursor, Foucault y la noción de discontinuidad. Comparten una visión anti evolucionista de la historia lo que obliga a una nueva relectura, en oposición a la visión de la misma como acumulación lineal de sucesos, ordenada en una dirección de progresión creciente.

Los historiadores han atendido a los grandes períodos marcados por sucesos políticos, sin considerar como objeto digno de investigación a esos lentos movimientos y desplazamientos de

los discursos, como si las mutaciones de lo social ocurrieran o pudieran ser asimiladas solamente, a corrientes continuas, homogéneas, aspirantes a leyes universales.

Allí donde la hermenéutica pretende rescatar el significado intencional que subyace en la superficie de lo dicho, la arqueología busca mostrar sus condiciones materiales de aparición, de producción del discurso, y su funcionamiento.

Allí donde encontramos unidades aparentes, coherentes, interesan los quiebres, las rupturas, las dispersiones, las reglas de funcionamiento que no pueden ser desviadas u orientadas a voluntad, sino que se imponen como condiciones de posibilidad. El orden de su dispersión no es azaroso, sino que responde a estrictas reglas de formación.

Mayo del '68 impone un problema: el de las relaciones entre poder y saber. Arqueología del Saber, a partir de 1970, va dejando paso al proyecto genealógico en el que el lugar central pasa a ser ocupado por el análisis del funcionamiento del poder.

Arqueología y genealogía no se excluyen. En la genealogía se enfocan los puntos de encuentro entre el poder y el saber. El "saber" no es presentado como una mera dimensión discursiva, sino que es interesante ir viendo cómo se va anudando en poderes diversos. ¿Cómo el objeto de saber se transforma en un objeto de enseñanza? Y siendo objeto de enseñanza, ¿continúa correspondiendo al mismo objeto de saber del cual ha surgido? El compromiso de la verdad de los saberes con la verdad de los poderes resulta insoslayable. El poder produce y circula a través de la vida cotidiana, mostrándonos un saber social construido.

El poder produce y circula a través de la vida cotidiana, mostrándonos un saber social construido. El método genealógico procura describir los funcionamientos de poder, sus dispositivos, los saberes como piezas de poder que se incluyen en sus mecanismos y los condicionan. El concepto de poder que propone M. Foucault debe ser entendido más allá de una visión jurídica que conduce a concebirlo en sus funciones represivas, de censura o castigo, para

poder ser aprehendido como tecnología, táctica y estrategia, que no sólo prohíbe sino que también produce, incita. No es nada más para M. Foucault que una forma particular de relación.

#### 4.1. El Discurso Pedagógico

El discurso es ese conjunto regular de hechos lingüísticos en determinado nivel, y polémicos y estratégicos en otro.

M. Foucault (1986:14).

La Educación, como institución, es productora de símbolos sociales y a su vez es efecto de una multiplicidad de instancias históricas, políticas, etc. Conforman un campo de prácticas signadas por el poder hegemónico de la Pedagogía en el que se produce y circula un Discurso nominado Pedagógico.

E. Emmanuele (1998) considera este Discurso Pedagógico como un peculiar dispositivo que vehiculiza la circulación de otros discursos sociales, pero que está específicamente ligado al campo de la Educación; una objetivación que materializa el eje principal de la posición denominada Psicología En Educación. En su texto “Educación, Salud, Discurso Pedagógico” (1998: 68) plantea que es “una construcción histórico-social propia de la Institución Educación, en cuyo vasto territorio y muy a pesar de la confluencia de variadas disciplinas, la Pedagogía se destaca por su poder hegemónico atravesado incesantemente por las contradicciones propias de toda práctica social”. El Discurso no es una expresión lineal de aquello que alguien piensa, sabe o dice; no se reduce ni a un conjunto de signos, ni a la pragmática de la comunicación, ni a un intercambio funcional de información, ni a la naturaleza convencional de un lenguaje puesto en uso. El Discurso supone una construcción histórico social que materializa a las diversas prácticas sociales y excede los decires de los sujetos hablantes situados en su interior desde una posición subjetiva singular.

La Escuela se crea para garantizar la transmisión hegemónica del Discurso Pedagógico. Constituye un discurso cuyo eje es la ecuación conocer/poder, que pone de manifiesto la sujeción de los participantes del hecho educativo al orden institucional. Se ha de comprender como efecto de la sociedad disciplinaria y de control, las redes de poder, la biopolítica. La materialidad discursiva, que trasciende a sus hablantes, exige referencias a episodios y experiencias concretas que se manifiestan en los decires y prácticas de los protagonistas. Tal como afirma E. Verón (1987:75), “las huellas que se registran en la superficie de los decires, abren caminos para elucidar en qué condiciones el saber se produce, circula y es reconocido”.

Aprehender el discurso en su materialidad de acontecimiento enunciativo es intentar deconstruir los sistemas de sujeciones que lo atrapan bajo instancias de control y neutralización.

Un trabajo de análisis como el que me propongo desde una Clínica Institucional y tal como plantea E. Emmanuele (2002:116), “pretende desanudar aquello que sucede tal como sucede”, lo que impone un abordaje e indagación desde las minúsculas o relevantes cotidianidades que surcan la vida escolar.

La Institución Educación no refiere a un mero formato arquitectónico, o a un lugar empírico, sino que se materializa en un Discurso Pedagógico surcado por múltiples y estratégicas relaciones de poder que no son lineales ni meramente coercitivas, sino que también son una condición de posibilidad. Para F. Guattari (1987), lo importante es enfatizar el valor del análisis del conjunto complejo de procesos sociales, a fin de evitar situar todo en un mismo plano que sería el del acontecimiento. Es decir, considerar que existe todo un escalonamiento de acontecimientos que tienen que ver con un régimen discursivo y una producción multiforme de relaciones de dominio. Puntos de vista o vistas diferentes, según nos posicionemos en la complejidad del tejido social.

Para el niño, la Escuela es el lugar donde encuentra afectos, puede comer y aprender. Para el maestro, es su lugar de trabajo, su medio de vida, su esperanza personal. Para la sociedad, es el

lugar que prepara para la vida social y profesional. La Escuela es el lugar “para interiorizar las normas oficiales del trabajo explotado, la familia cristiana y el estado burgués” va a decir R. Lourau (1994:63), uno de los campos de aplicación del poder sobre los cuerpos, pero también el sitio privilegiado desde el cual se prepara y se legitima el poder ejercido en otros espacios sociales.

En la trama del Discurso Pedagógico, maestros y alumnos asumen posiciones subjetivas cualitativamente diferentes, sin ninguno ser protagonista o autor específico de este discurso, de tal modo que ubica a cada uno en su lugar, según pautas y obligaciones correspondientes al ordenamiento social, a fin de que nadie se salga de las conductas o funciones acordadas, esperadas.

Así es que la Educación, pilar de la dominación humana, junto a otros múltiples discursos y prácticas, comparte la misión de disciplinar y controlar, institucionalizando un conjunto de sanciones normalizadoras, es decir, permisos y prohibiciones, que en el nombre de la moral o el “buen vivir”, fundan el poder de la norma que como afirma E. Emmanuele (2002:46), constituye “un modo bastante eficaz de dominación masiva que logra potenciar el rendimiento mediante la docilidad y la obediencia”.

La teoría me sirve como una “caja de herramientas”<sup>38</sup> para indagar las relaciones de poder y los saberes que se enlazan a estas relaciones de poder, comprender cómo opera el poder a través de las prácticas discursivas y las actuaciones en lo escolar, produciendo y sosteniendo un régimen de verdad que adquiere sentido para la construcción de una hegemonía política. Un régimen de verdad que no se juega sólo en la verificación empírica, o en la coherencia lógica de las teorías.

---

<sup>38</sup> Michel Foucault en “Poderes y estrategias” (1981: 85) plantea que entender la teoría como “caja de herramientas” quiere decir: “*que no se trata de construir un sistema sino un instrumento. Que esta búsqueda no puede hacerse más que poco a poco, a partir de una reflexión (necesariamente histórica en algunas de sus dimensiones) sobre situaciones dadas*”.

También se juega en los paradigmas, a través del principio que otorga a ciertos enunciados el privilegio de verdad, a partir de una selección que prescribe y proscribe, revela u oculta. “Verdad” como es concebida por M. Foucault (1981:141), como “conjunto de procedimientos ligados por la producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación y el funcionamiento de los enunciados. Ligada circularmente a sistemas de poder que la producen y la sostienen, y a efectos de poder que induce y la prorrogan”.

De esta manera, intenté “leer” de otra manera los debates actuales y las reformulaciones que se están produciendo a partir de las sanciones de las nuevas Leyes de Educación, sin intentar liberar a la verdad del sistema de poder, ya que la verdad es en sí misma poder, sino desligando el poder de la verdad del discurso hegemónico para ver si es posible construir una nueva política de la verdad.

#### 4.2. Devenires de una lectura arqueológica

“La arqueología es una tentativa histórico-política que no se basa en relaciones de semejanza entre el pasado y el presente, sino en relaciones de continuidad y en la posibilidad de definir actualmente objetivos tácticos y estratégicos de lucha en función de ellas”.  
M. Foucault (1986: 53)

Los discursos sociales se modifican en forma global en ciertos momentos, por efecto de acontecimientos histórico-políticos. La Educación constituye un área de la política del Estado y como tal instauro un Discurso Pedagógico que abarca objetos diversos: la cotidianidad escolar y los niveles más jerarquizados; las circulares, leyes y decretos, y los saberes cuantificados de estadísticas y censos; los espacios que van desde los gremiales a los comités científicos; los contenidos no formales llamados “aprendizajes espontáneos o vulgares” y los contenidos disciplinares y competencias curriculares sumamente especializados.

La originalidad de los rumbos y caminos que la lectura de Foucault nos permite cartografiar tiene que ver con una lógica cuyo movimiento busca las diferencias que emergen a pesar de la recurrencia de lo mismo, obligándonos a reconocer las similitudes por debajo de las diferencias, las similitudes en las diferencias.

La implementación de las nuevas leyes de Educación proponen estilos educativos que se perfilan como nuevos modelos y sin embargo, sus discursos evocan políticas desarrollistas de otras épocas que impulsaban la educación como motor de la economía.

Retornan huellas históricas de un liberalismo que no se apoya ahora en el Estado sino en la privatización, en la reducción del gasto público y en el achicamiento del Estado, planteando un modelo de modernización capitalista asentado en las leyes del mercado.

En ese marco aparece la Educación como una mercancía a consumir de acuerdo al poder adquisitivo de cada uno, cuya calidad y eficiencia hay que evaluar según la productividad de la inversión y el rédito que procure.<sup>39</sup>

Los cambios en el Sistema Educativo validan enunciados, proponen modos de conocer y determinan nuevos espacios y tiempos. El mercado demanda ciertas características de formación y la Escuela forma o intenta formar a los alumnos de acuerdo con dicha demanda.

Contenidos y áreas que se pretenden nuevos en Educación, legitiman saberes considerados necesarios y verdaderos para estos tiempos que corren, alimentando la ilusión de que a través de ellos se podrá explicar, modificar y entender la complejidad de lo que sucede en la vida cotidiana.

---

<sup>39</sup> El Estado se ha deslizado de una raíz liberal-contractualista como pacto de sociabilidad, a un núcleo hobbesiano como pacto de sujeción, con el énfasis puesto en la necesidad de controlar y organizar la violencia y reducir la capacidad decisoria. Aparece una acción de gobierno basada en la decisión eficaz como exclusiva fuente de legitimidad. En el Estado priman los intereses personales, los lazos de lealtad, el entrelazamiento de la función pública y los negocios privados, la corrupción y los enriquecimientos patrimoniales. Los medios de comunicación adquieren gran centralidad como escenificación de la política (Bosoer, F. y Leiras, S.: Posguerra fría, "neoliberalismo" y nueva fase del capitalismo: alegato del Príncipe-gobernante en el escenario global de los '90. En Borón, A. y otros (comp.): Tiempos violentos. Neoliberalismo, globalización y desigualdad en América Latina- Buenos Aires, Clacso- Eudeba, p.p.171-195,1999.

G. Lipovetzky en las Bases Filosóficas de la Ley Federal habla de una “era del vacío”, refiriéndose a un mundo que se ha vaciado de sentido de verdad y de valores y en el que se han derrumbado ideales y la realidad es inconsistente, amorfa, caótica...La transformación educativa, según este documento, apunta a “una escuela en la que exista una propuesta que aborde el sentido de la existencia humana y de toda la realidad (...) cuya misión es la recuperación de contenidos auténticamente relevantes y socialmente significativos”.

Pero la materialidad discursiva que circula en las escuelas sólo oficia como herramienta de lectura o de transformación microsocial siempre limitada, corriéndose el riesgo de reduccionismos que hagan perder de vista la dialéctica de sobredeterminaciones sociales y psíquicas que convierten en vulnerables a todas las situaciones humanas.<sup>40</sup>

#### 4.3. Poder disciplinario del Discurso Pedagógico

El aparato disciplinario perfecto permitiría a una sola mirada, verlo todo permanentemente.  
M. Foucault (1976:178)

Foucault sitúa a la Europa de finales del siglo XVIII y principios del XIX como el momento fundacional de una nueva sociedad, la disciplinaria. Las disciplinas trabajan el cuerpo descomponiéndolo en partes, aplicando saberes para controlar movimientos, **actitudes**, rapidez. Pero, el objeto del **control** no será la **conducta** del cuerpo, sino la **eficacia** de sus movimientos. Si bien la disciplina se convierte en la forma más difundida de dominación, con anterioridad, existían otras formas:

---

<sup>40</sup> En estrecha relación con el diálogo, en la dialéctica hay por lo menos dos *logoi* que se contraponen entre sí, dos razones o posiciones entre las cuales se establece un diálogo, una confrontación, una especie de acuerdo en el desacuerdo –sin lo cual no habría diálogo- pero también un sucesivo cambio de posiciones. El método dialéctico es central en el marxismo, para atender la realidad; la razón dialéctica no debe ser dogmática, sino crítica, pues el dogmatismo lleva a una pseudo comprensión de la realidad. Ferrater Mora, José (1999). Diccionario de Filosofía. Barcelona.

- **La esclavitud:** instalada sobre una relación de apropiación de los cuerpos.
- **La domesticidad:** fundada a partir de una relación de dominación constante n, global, masiva, establecida bajo la forma de la voluntad singular del amo.
- **La del Vasallaje:** a través de una relación de sumisión en extremo que atañe especialmente a los productos del trabajo.
- **La del ascetismo o las de tipo monástico:** cuyo objetivo es el de aumentar el dominio de cada cual sobre su propio cuerpo.

Foucault afirma que en el siglo XIX el cuerpo adquiere una significación totalmente diferente y deja de ser aquello que debe ser atormentado para convertirse en algo que ha de ser formado, reformado, corregido, en un cuerpo que debe adquirir aptitudes, recibir ciertas cualidades y calificarse como cuerpo capaz de trabajar.

En su obra “Vigilar y Castigar” (1976), M. Foucault escribe que el poder disciplinario es un poder que no encadena las fuerzas para reducirlas, sino que lo hace de manera que a la vez pueda multiplicarlas y usarlas: “encauza”. La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos “dóciles”, aumentando las fuerzas del cuerpo, en términos de utilidad, y disminuyendo esas fuerzas, en términos políticos de obediencia.

A través de la metáfora del panoptismo, invención tecnológica en el orden del poder, como la máquina de vapor, en el orden de la producción, Foucault intenta apuntar al conjunto de mecanismos que operan en el interior de las organizaciones: escuelas, cuarteles, hospitales. Se instala como rasgo característico de la modernidad, una sociedad disciplinaria, panóptica que tiene como objetivo central formar cuerpos dóciles, susceptibles de sufrir modificaciones a través de tres operaciones:

- a. La vigilancia continua y personalizada,
- b. Mecanismos de control de castigos y recompensas y

c. La corrección, como forma de modificación y transformación de acuerdo a las normas prefijadas.

El panoptismo se corporiza en el funcionamiento cotidiano de las organizaciones y a nivel de la existencia individual. Sus funciones se centran en el control del tiempo, basado en la apropiación y explotación de la cantidad del mismo y en el control del cuerpo, basado en un sistema determinado encargado de formarlo y valorizarlo.

Pero las disciplinas entraron en crisis; a pesar de todas las reformas pretendidas para los lugares de encierro; los interiores perdieron vigencia, dando lugar a las sociedades de control. El marketing, las bases bancarias, las tarjetas de crédito, y lo más actual, facebook, forman parte de las sociedades de control. El salario introduce una rivalidad entre sus miembros, como motivación y meritocracia.

El reflejo de todo esto en la Educación se ve en la formación permanente, y en la evaluación continua.

La Escuela transmite contenidos, conocimientos, pero fundamentalmente “forma” o aspira a formar sujetos, a producir cierto tipo de subjetividades.

Tomo el “disciplinamiento” en su doble acepción: como conjunto de saberes, y también como conjunto de reglas que implican cierta vigilancia. La disciplina organiza el eje de la formación de lo humano.

El sujeto es según cada sociedad o momento histórico, la creación de un producto social específico. El poder de la norma que el disciplinamiento vehicula, establece un sistema de igualdad formal que instala la homogeneidad como regla. M. Foucault (1976:175) plantea: “el poder de normalización obliga a la homogeneidad, pero individualiza al permitir las desviaciones, determinar niveles, fijar las especialidades y hacer útiles las diferencias ajustando unas a otras”.

Esto implica siempre la forma abstracta y segmentaria de igualdad teniendo en cuenta clases, relaciones, propiedades.

Tal es el trasfondo político y de financiamiento que se hace necesario debatir sobre los conceptos de igualdad y equidad educativos.

El Estado ya no puede garantizar un cierto nivel de homogeneidad identitaria nacional. ¿Cómo se compatibiliza entonces, la equidad y eficiencia que tanto se pregona? Asociado al problema de la “equidad”, se plantea la cuestión de recursos y calidad. En cuanto a la “eficiencia”, se la toma relacionada a la responsabilidad administrativa.

Según A. Puiggrós (1994:49), la igualdad “puede tomar la forma de auto-ocultamiento de la injusticia, cuando es asistencialismo, pero puede expresarse como la posibilidad de protagonismo de los sujetos dañados, y será justicia”.

No se puede esquivar la importancia de principio y responsabilidad que tiene esta cuestión.

¿Iguales a quién? ¿Iguales en qué? ¿Quién determina modelos para establecer igualdades?

La igualdad se concibe desde los contenidos, los materiales, como desde el acceso a los distintos niveles de enseñanza y opciones de estudio. También se la entiende como un principio político.

Frente a esto, se realiza educación compensatoria, gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza, becas para alumnos, subsidios para subvencionar proyectos, mayores presupuestos para las escuelas más carenciadas, etc.

Pero la desigualdad en educación es, existe, porque hay desigualdad social. Las políticas educativas intentan emparchar lo que a nivel de políticas nacionales no se puede garantizar.

La Ley 1420 fue la primera Ley de Educación que habló de igualdad, cuya condición se basaba en la gratuidad y laicidad, pero tal como afirma la autora citada anteriormente, en la actualidad “la estrategia neoliberal se asienta en la resignación de la población frente a la

discapacitación de la instrucción pública”. Dos posiciones estratégicas pugnan entre sí: la primera considera necesario reducir la inversión estatal en financiamiento de la educación abandonando su responsabilidad social sobre este tema. La segunda se fundamenta a partir de una posición democrática, en el derecho a recibir todos, por igual, formación y acceso a la cultura.

Una maestra comenta:

“A pesar de que se habla de igualdad de oportunidades, el punto de partida de nuestros alumnos, desde la desnutrición, o desde el hacinamiento o del analfabetismo de sus padres que no saben cómo ayudarlos, para nada es equiparable al punto de partida de otros sectores sociales”.

Cabría preguntarse: ¿cómo se hace para recuperarse si se parte desde situaciones tan dispares?

En materia de inequidad, corresponde incluir la distribución y la asimilación cualitativamente desigual de la cultura entre quienes permanecen en la Escuela, dado que su enseñanza y aprendizaje deben pasar a través de antagonismos culturales previamente instalados.

Por otro lado, el desinterés y la falta de significación de la Escuela expresada en un niño y que seguramente se repite en muchos: “¿Para qué voy a estudiar tanto si no hay trabajo? Para trabajar con mi familia no necesito saber tanto”. Su familia “realiza changas” o se las rebuscan “juntando cartones”.

La pregunta del niño pone en evidencia la crisis del conjunto social y de sus significaciones e imaginarios. Crisis incompatible con el progreso de la técnica y de la producción, de la erudición e incluso de la ciencia.

Desde una perspectiva funcionalista, se considera la Educación como un factor de movilidad y ascenso social. Según esta perspectiva, el ingreso y permanencia en el sistema educativo, facilitaría el acceso a trabajos y posiciones de mayor prestigio. Por otra parte también, la expansión de la educación a sectores más amplios, contribuiría a elevar el nivel de vida de los pueblos.

A pesar de la lógica de este pensamiento, no siempre mayor educación o permanencia en sistema educativo, garantiza neutralización de desigualdades y movilidad social.

El hecho de considerar que la capacidad y el esfuerzo son las claves del éxito, contribuye a que muchos sujetos sientan como auto culpa e ineptitud personal, lo que no es más que efectos de políticas que se llevan adelante.

Pero, si bien la Educación no garantiza de modo directo un mejor nivel de vida, contribuye a mejorar las condiciones para el logro de esto.

Juan C. Tedesco (1987:11-45), analiza los postulados básicos de los paradigmas de educación funcionalista y reproductivista, poniendo de manifiesto las principales debilidades y limitaciones de ambos, para explicar la relación entre educación y sociedad en la actualidad.

Según él, los postulados básicos del funcionalismo, comenzaron a ser objeto de una crítica sistemática en la década del '70, cuando se empezaron a sentir los síntomas de recesión económica mundial, debido, por un lado, a que la contribución de la educación al desarrollo económico no mostraba impacto categórico confirmatorio del modelo; y, por otra parte, la planificación no aparecía como instrumento eficaz para orientar las políticas educativas, ya que la dinámica social y política alteraba la lógica de los planes de desarrollo.

El paradigma reproductivista, por su parte, con su énfasis en el carácter reproductor de la escuela de las relaciones sociales de producción, no logra tampoco explicar la notable expansión educativa de los últimos años y la creciente devaluación de capacidades, títulos y años de formación, en el mercado de trabajo que provoca divergencia entre formación alcanzada y calificación exigida por el empleo.

Según Tedesco, ante esta situación, se hace necesario elaborar un nuevo modelo explicativo que pueda dar cuenta de la enorme expansión educativa y la persistente marginalidad de amplios sectores de población.

La propuesta de un estilo educativo que se perfila como innovador, enlaza el poder y el saber con una política de verdad que ubica a la Educación ya no como un derecho social, sino como una responsabilidad individual. De esta manera, si se fracasa, la culpabilización del fracaso recae sobre el mismo sujeto, y si lo logra, él es un éxito. La conformidad se transforma en mecanismo de autoridad anónima y los juicios de valor en una cuestión de gustos u opiniones.

#### 4.4. Dispositivos de disciplinamiento y control

“La posibilidad de control es la que hace surgir a cada momento las justificaciones de ese control”.  
Caruso, P. (1969: 90)

M. Foucault en su libro “Vigilar y Castigar” (1976) analiza la disciplina como una fórmula diferente de dominación que la esclavitud, la domesticidad, el vasallaje y el ascetismo. La disciplina con sus prescripciones sobre qué se puede hacer y qué no, se entiende como el encauzamiento de la conducta, y a pesar de que hoy, en el ámbito educativo, este término prácticamente ha dejado de usarse, existen múltiples y variados procedimientos de control que continúan disciplinando la materialidad discursiva y las prácticas escolares.

El sistema de sanciones o régimen de disciplina es la forma en que se pretende la organización conductual de los diferentes actores escolares. Existen regímenes para docentes, alumnos y personal no docente. Es típico de las sociedades disciplinarias que rijan clasificaciones, agrupamientos y exclusiones, jerarquías piramidales, inspecciones y minuciosos sistemas de control que examinen fundamentalmente la obediencia y la docilidad.

Es en la escuela donde por primera vez el niño se enfrenta con sanciones formales: llamados de atención en el cuaderno, promoción de grado, pérdidas de recreos, idas a las Dirección, notificaciones a los padres, cambios de grado o secciones, etc.

Sanciones y premios refuerzan respuestas correctas y desalientan las incorrectas. Lo importante para que valgan como sanción es la significación que las mismas tienen para el sujeto.

A partir de las reformas implementadas por las sucesivas Leyes de Educación, Federal y Nacional, el término “disciplina” es reemplazado por otros cuyo objetivo final es también el disciplinamiento y la especificación clara y penetrante de qué se entiende por educación moral. O sea, que aparecen nuevos términos que tienen también en común un fuerte rasgo moralizante y de sentido ético: acuerdos, consenso, respeto por las diferencias, tolerancia, actitudes, formación integral, etc., aunque podría decirse que el concepto que aparece con más asiduidad, especialmente en el área de Formación Ética y Ciudadana, es el de convivencia.

Norma Paviglianiti (1993), plantea que no sólo a través de las doctrinas se modelan las personalidades, sino que además inciden estilos de convivencia social, y el acento que se pone en las prácticas pedagógicas junto a las formas de vida cotidiana que cada escuela asume. Por esto es que las escuelas, a través de Proyectos Institucionales diversos, son conminadas a la búsqueda del buen convivir. Una docente comenta:

“Tenemos elaborado un Proyecto que es de toda la institución. Lo llamamos Proyecto de Convivencia y aspira a lograr una escuela en la que los problemas no se resuelvan a las trompadas. Pretende la organización especialmente de los recreos, que es el momento donde más aparece la violencia, las peleas y los accidentes por los juegos bruscos”.

Se arma entonces, un trabajo que atañe a toda la Escuela para “disciplinar”, de algún modo, justamente el momento en que los alumnos gozan de un poco más de libertad: los recreos.

Ahora bien, toda categoría nueva que aparece en el discurso pedagógico, nunca aparece desvinculada de una política que se intenta llevar adelante, menos aún si sabemos que la Educación constituye uno de los principales instrumentos mediatizadores, capaz de regular el cuerpo social. No es casual entonces, que en esta etapa de la historia argentina, crítica y caótica,

se impulsen desde las escuelas múltiples Proyectos para la convivencia. La ex - Ministra de Cultura y Educación de la Nación, Susana Decibe, en un reportaje realizado para la Revista Zona Educativa en julio de 1998 señalaba:

“Las escuelas con su esfuerzo, su trabajo y su compromiso están desarrollando acciones y proyectos destinados a mejorar la convivencia, pero ésta no es sólo el producto de lo que la escuela hace o deja de hacer, sino la conjunción de estas prácticas más la acción responsable de los miembros de la comunidad”.

El tema de la convivencia es tomado en oposición a la categoría conflicto. La directora de escuela entrevistada cuenta:

“A principios de año hicimos una lista de problemas institucionales. Pusimos todos los conflictos que tenemos con padres, con los alumnos y propios docentes. Estos conflictos constituyen nuestras debilidades y son los que opacan la buena convivencia escolar. A ellos les contrapusimos algunas alternativas que nos permitieran superarnos”.

“Debilidades” constituye un punto que los docentes deben tener en cuenta al planificar. Allí deben nombrarse las dificultades organizacionales. Su contracara es el apartado denominado “fortalezas” que según explica la Directora “son los pilares sobre los que se apoya la institución: lo que la escuela tiene de positivo en el plantel docente, formación, edificio, relaciones con comunidad, etc.”.

Pareciera entonces que los conflictos intentaran ser dominados, neutralizados, en aras de una “buena convivencia”, y al estilo del Positivismo Clásico, el problema queda atrapado en una secuencia racional eludiéndose el tema fundamental de la responsabilidad en juego.

La Escuela crea dispositivos diversos que sirven para controlar y “normalizar” la convivencia escolar a través de estos múltiples Proyectos. Estos “dispositivos” constituyen, siguiendo a Kaminsky (1994:18), “una red de atravesamientos microsociales y micro políticos que adquieren

una configuración específica, una cristalización jurídica y muchas veces una coagulación profesional (el maestro, el médico, el policía...) espejo ampliado que regresa a cada uno de sus actores el lugar imaginario hacia el cual conducen o desean conducir sus fuerzas y energías”.

La realización de Proyectos cuyo fin es la regulación de los tipos de juegos que se podrán realizar en el momento de los recreos, constituyen dispositivos pedagógicos que ya no se circunscriben solamente al aula, sino que intentan acaparar todos los espacios escolares en pos de una ilusión, concebida desde un Discurso Pedagógico animado por el deseo de formar y controlar a una población sin vicios y productiva.

En la Fundamentación del por qué de la Formación Ética y Ciudadana (1997:42) se postula: “Para lograr un buen clima escolar se requieren condiciones básicas: el diálogo, la argumentación, la participación y una nueva actitud del educador (...). El docente deberá propiciar el intercambio, entender la controversia y el conflicto como generadores de un diálogo formativo”.

Me pregunto cuál puede haber sido la “vieja actitud” si ahora se solicita al maestro que intervenga en virtud de provocar un proceso de aprendizaje productivo y placentero a través del diálogo, el intercambio y la argumentación. Se hace hincapié en una pragmática de la comunicación que acentúa efectos y determinismos lineales y mecanicistas.

A su vez, muchos contenidos de la Formación Ética y Ciudadana, más que contenidos curriculares debieran ser cuestiones vivenciales. Con esto quiero decir que la vigencia de los principios democráticos, no debe ser una cuestión escolar solamente. Si la experiencia personal de los alumnos pasa paralelamente por una vivencia caótica, marginal, de discriminación y de derechos pisoteados; observan por los medios, corrupción administrativa, ineptitud de dirigencia política, esta contradicción impide que el alumno incorpore contenidos democráticos y normativos cognitivamente.

La bibliografía que llega a las escuelas a través de la Red Federal de Formación Docente toma conceptos de H. Maturana (1998: 56), desde una concepción de hombre en la que prevalecen categorías conceptuales con una mezcla ecléctica del neo conductismo, el funcionalismo sociológico parsoniano, el interaccionismo simbólico y la Teoría Sistémica: “La historia de mis reflexiones sobre la biología del conocer me ha llevado a entender que el educar es convivir en un espacio de aceptación recíproca en el que se transforma el emocionar y el actuar de los que conviven según las conversaciones que constituyan ese convivir”. En el mismo libro de perfeccionamiento para docentes, en el apartado “Los valores de la Educación” (Ibídem: 63), se define “convivencia” en el marco de la Teoría Sistémica: “Un conjunto de acciones en el cual están comprometidos por lo menos dos seres vivos que se relacionan y mutuamente producen modificaciones, productos de sus interacciones”.

Interacción, interdependencia, equilibrio, etc. Un conjunto de categorías articuladas a partir de una lógica dicotómica que imposibilita pensar los procesos y las relaciones entre conocimiento, saber y verdad, reduciéndose a relaciones entre elementos y hechos dados, en tanto resultados. Desde un enfoque crítico, Appel sostiene que se ha desconsiderado precisamente la naturaleza multidimensional de los fenómenos sociales. La sociedad es retratada como si fuera un sistema cerrado en el que las partes operan conjuntamente, en armonía y estabilidad. Semejante perspectiva curricular, sostiene Appel (1987:96), “provee a los estudiantes de una ‘lente’ consensual, mediante la cual se espera que los individuos se acomoden a la autoridad establecida y se ajusten a las interpretaciones de la realidad definidas oficialmente”. Se intentaría transformar al sujeto en un espectador que recepcione pasivamente, consensualmente, la competencia, el avasallamiento del otro y que más allá de su sufrimiento o malestar, pueda a través del diálogo resignarse y acomodarse al pensamiento hegemónico.

Lo curricular explicita contenidos, objetivos, metodologías de enseñanza, secuencia temporal de actividades, evaluación, etc.

Pero la simple puesta en marcha de un plan curricular no garantiza el logro de los resultados previstos en el mismo. Lo más interesante de esto, es lo que comúnmente los docentes llaman el “currículum oculto”. Esta expresión alude a todos aquellos contenidos, actividades o efectos que no han sido planificados o previstos explícitamente, sino que se producen de modo informal: graduación de formas y profundidad de estudio según cada docente, patrones de conducta, manejo de estudio según calificación, cómo acceder o responder a las expectativas de algún docente o de la escuela en general, etc.

La Formación Ética y Ciudadana enfatiza la cooperación y las funciones armónicas. Así aparece en la Fundamentación del Área elaborada por el Ministerio de Educación de Santa Fe (1997:42):

“La Formación Ética y Ciudadana plantea actividades que llevan a enfrentar y resolver libremente los conflictos reales que plantea la vida comunitaria. Superar el egocentrismo y asimilar las normas, requiere potenciar las situaciones que impulsen la cooperación y el respeto mutuo. Compartir con otros es un proceso de aprendizaje donde las decisiones son tomadas a partir del acuerdo, del consenso de la mayoría y el compromiso de sostenerlas es responsabilidad compartida”.

Si pensamos en el niño que asistía a dos escuelas (diurna y nocturna) para poder comer al menos dos raciones diarias, podríamos tener en cuenta lo que muy bien enuncia R. Gagliano (2001):

“Mientras unos se acercan a la mesa en su identidad de herederos, otros, una mayoría entre silenciosa y desafiante, permanecen fijados a la tierra como deudores. Así como por derecho

positivo, las herencias patrimoniales se transmiten individualmente, las deudas en nuestra sociedad han adquirido el peso público de lo colectivo”.

La llamada “globalización” impone un proyecto económico a escala mundial. Que los alumnos se conviertan en arqueólogos de su propio conocimiento resulta muy sugerente para la época que transitamos en la que el Estado se ausenta y el punto de vista consensual llega a ser una parte de las reglas básicas que relaciona funcionalmente a los sujetos con el mantenimiento del sistema vigente y sus órdenes institucionales. Así, la Escuela se debate por dar respuestas a problemas sociales desde su propio paradigma, lo que le quita “visibilidad” a la hora de entender lo que ocurre.

La Fundamentación del área impulsa una Formación Ética y Ciudadana en la que “el diálogo es uno de los principales instrumentos organizativos, entendido como principio ético, democrático y como conjunto de habilidades de interacción”.

Quedan en este enunciado muchas palabras vacías, privadas de significado, adormecidas por una realidad que es mucho más urgente.

Se sobrecargan los programas escolares con Proyectos de Convivencia y Derechos de los Niños, al mismo tiempo que la cruda realidad escolar y social sopapea cotidianamente estas intenciones. De esta manera, el respeto, los afectos estructurantes y constituyentes, se ven complicados en un escenario en el que se hace muy difícil consensuar, dialogar, argumentar, ya que lo que se torna importante es el hecho de poder sobrevivir, y a veces se sobrevive a costa de no hablar, del silencio o mutismo, o tal vez, de la indiferencia.

#### 4.5. Adecuación de los discursos

“En una sociedad como la nuestra son bien conocidos los procedimientos de exclusión. El más evidente, y el más familiar también, es lo prohibido. Se sabe que no se

tiene derecho a decirlo todo, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia, que cualquiera, en fin, no puede hablar de cualquier cosa. Tabú del objeto, ritual de la circunstancia, derecho exclusivo o privilegiado del sujeto que habla”.  
M., Foucault (1987:11)

La Institución Educación siempre se encargó de adecuar los discursos según los intereses (muchas veces antagónicos), de los sectores de poder. De planteos conductistas se ha pasado a los constructivistas como marcos orientadores de lo didáctico – pedagógico. Aún cuando se ha producido un notable avance, se continúa subordinando al sujeto y al dispositivo pedagógico al tema del aprendizaje y a la función escolar.

La idea de “formar” construye y ha construido discursos y prácticas. “Formar” según un “deber ser” que produce una inevitable tensión con las reales posibilidades de docentes y alumnos. Desde los inicios de la Pedagogía Tradicional pueden rastrearse dispositivos de regulación y disciplinamiento surgidos con la modernidad, en los que prevalece un fuerte ideal de control completo y minucioso de hábitos y actitudes de los alumnos concebidos siempre como asexuados y desinteresados.

La historia del Sistema Educativo puede ser relatada a partir de la relación conflictiva entre Estado e Iglesia, que compiten por una definición secular o metafísica de los principios organizadores de la sociedad y la Escuela.

A principios del Siglo XX fueron los valores de la ciudadanía y de la solidaridad los que definieron las posiciones seculares; hoy son los de la competencia y la eficiencia. Éstas no son modificaciones banales.

El método arqueológico permite interrogar la instauración de nuevas formas de saber. Este método me va a permitir cuestionar, analizar y pensar el por qué de toda una Reforma Curricular que se impulsa en una sociedad cada vez más precaria y des industrializada. También tomo el

Discurso Pedagógico desde la perspectiva de E. Emmanuele (1998:63), como categoría que me sirve para interpretar las complejas vicisitudes que se van enlazando en los saberes que se impulsan a través de las diferentes etapas y a partir del énfasis actual en la instauración de competencias cognitivas y pragmáticas “que interpelan al humano mediante modelos identificatorios”.

Esbozar un breve recorrido por los diferentes momentos históricos en que aparece la preocupación por la problemática de la ética y la moral confirma mi propia hipótesis acerca de la relación que la misma tiene con concepciones más amplias. Por lo tanto, siguiendo las ideas de M. Foucault (1991) en “Saber y Verdad”, hay que hacer un rastreo histórico, una “genealogía de los problemas”, analizar “la historia del presente”, interrogar el presente en su historicidad para considerar nuestro hoy como un producto histórico y contingente, fruto de relaciones de poder y saber.

Al respecto, Álvarez – Uría señala el propósito de Foucault en cuanto al cuestionamiento de la política y la moral dominantes, pero destaca que ello exige un trabajo de reflexión que permita llegar a las raíces de las “racionalidades” que operan en el campo social, y de las formas de subjetivación que hemos heredado y nos han sido impuestas. Cita a Foucault (1994:30): “La ontología crítica de nosotros mismos (...) debe ser concebida como una actitud, un ethos, una vida filosófica en la que la crítica de lo que somos sea al mismo tiempo análisis histórico de los límites que se nos imponen, y experimentación de la posibilidad de transgredirlos”.

El problema de los modos de subjetivación adquiere especial relevancia en la obra de Foucault, enriqueciendo el estudio de las dimensiones del saber y el poder. La problematización de la subjetividad se relaciona con el poder y los juegos de verdad, que hacen que los seres humanos se experimenten a sí mismos de una determinada manera. Los históricos dispositivos nos posicionan como normales o anormales, enfermos o sanos, dementes o cuerdos.

Desde la disciplina escolar, con todas sus prescripciones sobre lo que se puede y no se puede hacer, pasando por los “propósitos del día”, que eran las promesas de alguna conducta o virtud que los niños escribían en sus cuadernos al comenzar el día para tratar de llevarlas a cabo durante toda la jornada escolar, hasta los cuentos o fábulas con moralejas, el trabajo de la formación moral ha sufrido un largo recorrido histórico y aparece una vez más en el escenario escolar y educativo como una categoría natural y necesaria.

Por lo tanto, se hace necesario examinar qué artificios se ponen en juego para legitimarla e intentar comprender cuándo, cómo y por qué aparece la propuesta de áreas y contenidos relacionados con la Formación Ética y el trabajo de actitudes personales.

#### 4.6. Estrategias de poder/saber en Educación

“No hay relaciones de poder sin resistencias, que estas son más reales y eficaces en cuanto se forman en el lugar exacto en que se ejercen las relaciones de poder”.  
M. Foucault (1990:81)

Nietzsche, en la genealogía de la moral, demuestra que por detrás de todo saber o conocimiento, lo que está en juego es una lucha de poder. La indagación de los procesos desde la genealogía, según indica M. Foucault (1994:15), permite el análisis minucioso de la “sucesión de procesos de avasallamiento más o menos profundos, más o menos independientes entre sí, que tienen lugar en la cosa, a la que hay que añadir las resistencias utilizadas en cada caso para contrarrestarlos, las metamorfosis intentadas con una finalidad de defensa y de reacción, así como los resultados de contra-acciones afortunadas”.

Retomaré luego estas ideas, ya que me interesa continuar el análisis acerca de las resistencias contra el avance neoliberal en la Escuela.

En la Educación se ponen en juego relaciones de poder y de conocimiento que se hacen presentes en los discursos circulantes a nivel de los establecimientos escolares. Estos procedimientos trascienden la individualidad. Su producción como su circulación quedan sujetas a condiciones políticas propias del devenir histórico, por lo tanto, la práctica discursiva, como práctica social, nace atravesada por múltiples determinaciones, pero es la dimensión histórico-social la que ubica el punto de partida de su análisis. La genealogía es una forma de historia que da cuenta de la constitución de saberes, discursos, dominios de objetos, etc.

En este sentido, la Educación resulta analizable a la luz de un Discurso Pedagógico que define y delimita determinadas modalidades de procesos educativos en el que pugnan por resistir, establecerse o preponderar, alcances e intereses sociales más amplios y generales.

M. Foucault (1988) plantea que la práctica discursiva lejos de constituir un hacer ingenuo, obedece a estrategias. Siguiendo este planteo, podemos considerar que la descentralización educativa aparece como estrategia de la nueva tecnocracia y esta tecnocracia se apropia del discurso y las propuestas descentralizadoras para ajustar las prestaciones de los sistemas educativos a los requerimientos actuales de la producción y del mercado.

Tal como afirma T. Tadeu Da Silva (1998: 57), la retórica de la descentralización encierra una desconcertante paradoja: “depende de estrategias y prácticas fuertemente estatales y centralizadas”.

Así, la estrategia neoliberal de desplazar la educación hacia la esfera del mercado, depende de un sistema de clasificación de escuelas que, a su vez, depende de un sistema nacional y centralizado de evaluación, el cual, finalmente depende del establecimiento de currículos y estándares nacionales también centralizados. Se transfieren responsabilidades, pero se re-centraliza el control del sistema.

De la misma manera, la disposición de mecanismos de legitimación basados en la expansión ilimitada de servicios y escuelas privadas, produce el desplazamiento hacia una legitimación centrada en el ejercicio de la libre elección ejercida por un supuesto consumidor soberano. Se trata de un sistema en el cual se practica “la libertad de elección” y se participa, desplazándose el peso del posible fracaso hacia los actores y grupos que los utilizan. El sistema no sólo permitiría la elección y la participación, sino que además las incentiva. Si se fracasa, es por exclusiva culpa de quien lo hace, por haber “elegido” mal o por haber “participado” de forma incorrecta, en los lugares incorrectos. Estamos ante un sistema de legitimación que actúa a través de la culpabilización de las víctimas.

En un taller de docentes, aparece una temática gremial en la que varios maestros planteaban su preocupación sobre una escuela que se ha empobrecido simbólicamente:

“Ya las maestras no se reciben de Profesoras de Enseñanza Primaria, sino que salen especializadas en determinados ciclos que hacen que nuestras posibilidades laborales se vean mucho más restringidas. Por otro lado, aparecen las funciones y perfeccionamientos en ‘Coordinación de Ciclos’, funciones que a veces son coincidentes con las del vicedirector. Además nos encontramos con el problema del Tercer Ciclo, en el que aparecen los conflictos entre los profesores, maestros y también profesionales que luchan por su espacio de trabajo que ahora no está tan claro a quién corresponde”.

La docente siente que ha perdido un espacio que sentía como propio (escuelas primarias compartidas con profesores de secundarias), o bien, siente que las funciones y/o incumbencias se han desdibujado, a partir de un trabajo que ahora debe ser más especializado (formación por ciclos, coordinaciones de áreas), ya que se desgrana o atomiza en formaciones más específicas.

Heydebrand (1983) describe este proyecto a través de los siguientes rasgos:

- La desburocratización: las reglas formadas se ven desplazadas por una progresiva desregulación, la división del trabajo pierde sus límites precisos para adaptarse al desempeño funcional de las tareas y puestos.
- La desjerarquización: la desburocratización conduce a la difusión y distribución de la autoridad entre funciones especializadas. Donde antes regía la jerarquía, la “cadena de mando”, ahora tiende a desmembrarse, articulándose de manera que cualquier persona pueda, en principio, ocuparse de cualquier función. Se trata del fenómeno conocido como “especialización flexible” que, posibilitado por las nuevas tecnologías de la información, consiste en diluir la presencia de la autoridad en una pretendida autorregulación de las unidades organizativas.
- La desprofesionalización: la especialización flexible acarrea el empleo de para-profesionales y trabajadores subcontractados a tiempo parcial, lo que significa desprofesionalización. Se pierde el sentido de la ocupación como propia de una categoría de personas identificadas con una particular clase de trabajo, el cual se desarrolla en determinadas organizaciones.

Compensar y corregir las tendencias señaladas sugiere la necesidad de proceder a una reivindicación del cuerpo físico y social. Pero en este comienzo de milenio, la creciente pérdida de credibilidad y descreimiento, nos impide entrever o plantear propuestas superadoras para salir de esta situación de crisis y debacle financiera que sufrimos desde hace varios años.

#### 4.7. Luchas que retornan

“No puede soslayarse la medida en que la cultura se edifica sobre la renuncia de lo pulsional, el alto grado en que se basa, precisamente, en la no satisfacción (...) de poderosas pulsiones”.  
Freud, S. (1931: 61)

El poder está en todas partes y se ejerce en innumerables puntos, afirma M. Foucault (1983), insistiendo en una concepción positiva de la tecnología del poder, cuya función no es prohibir

sino producir. Por lo tanto, el análisis del poder es el análisis de los mecanismos de poder y de las redes de micropoderes que se tejen, donde lo importante no es saber cuál es el poder que pesa desde el exterior sino qué efectos circulan entre los enunciados.

Los análisis foucaultianos (1994: 104) se centran fundamentalmente en las relaciones de poder, a las que diferencia de las de dominación:

”Y entiendo por relaciones de poder algo distinto de los estados de dominación (...)Esto no quiere decir que el poder político esté en todas partes, sino que en las relaciones humanas se imbrinca todo un haz de relaciones de poder que pueden ejercerse entre individuos, en el interior de una familia, en una relación pedagógica, en el cuerpo político, etc. (...)Cuando un individuo o grupo social consigue bloquear un campo de relaciones de poder haciendo de estas relaciones algo inmóvil y fijo(...) nos encontramos ante lo que denominamos un estado de dominación”.

Relaciones de poder y estados de dominación se hallan presentes en el espacio escolar. La Escuela, por historia y por tradición, es el reflejo de una cultura predominantemente cristiana. Desde siempre el Discurso Pedagógico se nutrió de categorías religiosas que de algún modo signaron las políticas legitimadoras de cada época.

Complejas y disputadas luchas teóricas e institucionales se dieron entre Iglesia y Estado cada vez que se reformularon las políticas educativas. Por lo tanto, resulta imprescindible considerar las recomposiciones que se produjeron y propugnan para poder leer de otra manera los debates actuales. Históricamente, la Iglesia Católica ha desempeñado un papel sustantivo en la conformación identitaria de la sociedad argentina, y en diversas oportunidades se ha constituido como una de las principales fuentes de legitimidad de los procesos políticos. El comportamiento de la Iglesia, lejos de recluirse en el ámbito de la sacristía, se extendió al espacio político y social. Lo ilustra la participación de clérigos en la Revolución de Mayo, en la Declaración de la

Independencia de 1816 y en la Constitución Nacional de 1853; la consagración del ejército a la Virgen por Manuel Belgrano, las imprentas y universidades fundadas por el catolicismo.

A lo largo del siglo XIX, la Iglesia Católica intentó contribuir al proceso de integración de la sociedad, al tiempo que se empeñó en instituirse en única fuente dadora de valores trascendentes a la Nación. El Estado, a su vez, se constituyó en garante del lugar predominante que ocupaba el catolicismo. El Primer Congreso Pedagógico de 1882 fue, por ejemplo, el antecedente de la Ley de Educación Común 1420 (1884) -acompañada posteriormente con la Ley Lainez (1905) - con el que la fracción liberal de los grupos dominantes logró construir un modelo fundacional. Así, sentó las bases de la educación argentina que se irradió por todo el Estado Nacional y dio paso a la construcción de la ciudadanía. El XXXII Congreso Eucarístico (1934), por otro lado, reflejó la contraofensiva de la fracción católica para dar una educación religiosa a las escuelas públicas, antecedente de los decretos 18.411 (1943) y la Ley 12.987/46. La justificación religiosa insiste que la educación por derecho natural pertenece a la familia y por derecho sobrenatural pertenece a la Iglesia, a quien Cristo otorgó el poder de enseñar y formar a los cristianos que nacen en su seno. El Estado no tendría derechos originarios sobre la educación y, si bien puede ejercer esa tarea, la debe coordinar con la familia y la iglesia (Meinvielle citado por Tedesco, 1980: 116).

Medio siglo después, el Segundo Congreso Pedagógico, convocado con la apertura a la Democracia y culminado en 1988, puede ser considerado el precedente necesario y directo del avance neo-liberal plasmado en la Ley Federal de Educación 24.195/1993. La convocatoria fue impulsada por la ley 23.114 del 23 de noviembre de 1984. Se llamó al debate y la participación a “todos los niveles de enseñanza, estudiantes, padres, cooperadoras escolares, gremialistas, docentes, estudiosos del quehacer educativo y al conjunto del pueblo a través de los partidos políticos y organizaciones sociales representativas” (Salonia, 1995: 42).

En la Capital Federal, sin embargo, se dio una mayor participación del sector privado, especialmente el confesional vinculado a la educación y a diversos sectores identificados con la derecha política argentina, tradicionalmente refractaria a cualquier forma de participación directa. A decir de Braslasky (1988: 41): “Los actores educativos más dinámicos de esta jurisdicción fueron los miembros de la Iglesia Católica y de sus colegios, entre los cuales se ubicaron los grupos de pertenencia de los funcionarios educativos de mayor predicamento durante los gobiernos de facto. Luego de dos años de debate de las distintas comisiones se convocó a fines de febrero e inicios de marzo de 1988 la Asamblea Pedagógica Nacional. Salvo algunas excepciones, los delegados de algunas provincias se agruparon en torno a partidos políticos o grupos corporativos de pertenencia, siendo el principal referente la Iglesia Católica”

Puiggrós refuerza esta idea al sostener que “la Iglesia Católica participó organizadamente disputando a los sectores laicistas cada espacio”. Y más adelante agrega: “también se notó la inorganicidad de los grupos democráticos y la profunda fractura que dividía al peronismo”. (A. Puiggrós, 1996: 136)

El gobierno de Kirchner emprendió una nueva relación con los llamados "factores de poder": las Fuerzas Armadas, el poder económico concentrado, los organismos multilaterales de crédito y la Iglesia Católica. Los mecanismos de resolución de las políticas públicas se apoyan en parámetros que contrastan con los históricamente adoptados.

La moral también constituye un espacio discursivo que ha sido ocupado por estrategias políticas y culturales diferentes y hasta contradictorias. A su vez, el significado de “moral” ha ido cambiando a lo largo del tiempo y estos cambios dependieron de los discursos que la legitimaron, los momentos histórico- políticos, y las necesidades sociales que se alegaron.

Las categorías, los conceptos, los significados que aparecen como nuevos, forman parte de los procesos de construcción de hegemonía política, enlazando saberes a relaciones de poder.

Prácticamente desde siempre predominó en el espacio educativo una moral secular en la que la pieza central era el maestro, quien debía ser tomado como modelo de modelos y debía tener una personalidad intachable. En su formación, numerosos manuales de comportamiento prescribían la conducta esperable del maestro, tal como vimos en capítulo anterior. Hoy de nuevo está en el centro de la escena. Desde los medios se los señala como “quienes olvidaron su indelegable función de formación moral y conservación de los valores y la cultura para dedicarse a tareas gremiales y políticas”. Moralidad mítica del maestro que se desprende de un mandato de omnipotencia que se desliga de una sociedad que lo ubica como depositario de un ideal.<sup>41</sup>

Ahora bien, la formación moral no es un asunto que depende sólo del arbitrio moral del maestro. Además, ¿cómo es posible educar en valores desde la inseguridad y la incertidumbre, cuando la moral es discutible y las identidades son tan lábiles?

A principios del Siglo XX, se intentó generar un sentido de pertenencia que reemplazara a la comunidad religiosa. La responsabilidad del Sistema Educativo en la construcción de la integración social estaba limitada, como señala Durkheim, a internalizar en los actores una representación del orden societal y del lugar que legítimamente les corresponde ocupar en él. En este sentido, la Escuela tuvo como fundamento y objetivo según De Ipola (1997: 107), la formación de sujetos con un “modo específico de aprehender el mundo”; la Escuela debía arraigar en los sujetos un cuerpo de creencias a partir del cual cada individuo “pudiera reconocerse como perteneciente a una determinada comunidad (lógica de la pertenencia) y adhiriera a un específico sistema de ideas en el que se fundaba el orden societal al que

---

<sup>41</sup> La maestra y el maestro de escuela se configuraron en una construcción que acompañó la aparición del aparato escolar moderno. La función pedagógica había sido cumplida en otras épocas por el esclavo, la madre, el sacerdote, la institutriz, el preceptor. La práctica escolar se abrió camino entre conflictos y contradicciones: en sátiras y comedias del Siglo XVI se mostraba la figura del maestro y de su bedel a la caza de discípulos, un alumnado muy poco interesado en la disciplina impuesta por medio de la fusta. Alighiero Manacorda, M. op.cit.

pertenecía”. Por lo tanto, la transmisión e imposición de creencias funcionarían como defensas ante los llamados peligros sociales: adicciones, violencia, delincuencia, etc.

Pero las creencias no forman parte de la dotación genética humana. La formación, los valores, la ciudadanía que la Escuela debe arraigar son construcciones sociales colectivas que para que tengan vigencia histórica deben ser deconstruidas y reconfiguradas en los sentidos que las originaron y tienen ahora. Es decir, integrarlas a la vida, instalarlas en la lógica discursiva, tomarlas como objetos de conocimiento y transformarlas en cosa pública de interés común.

Hoy también la Iglesia produce una fuerte demanda de la “socialización integradora”. Un sacerdote muy representativo para Rosario y el país, Padre Ignacio, en un artículo del Diario La Capital escrito por Eugenia Langone el 17 de junio de 2001, decía:

“Dar un espacio a la educación religiosa en las escuelas estatales puede producir una transformación social y lograría que la gente tenga una mayor formación moral. Puede ser una bendición para el país, también puede evitar en parte la delincuencia y muchos de los errores que la juventud comete”.

S. Freud (1930: 138) considera la religión como una ilusión que ha contribuido en mucho a dominar las pulsiones, pero considera que “el mandamiento ‘ama a tu prójimo como a ti mismo’, es la más fuerte defensa contra la agresión humana y un destacado ejemplo, del proceder psicológico del superyó de la cultura”. En el mismo texto afirma: “¡Qué poderosa debe ser la agresión como obstáculo de la cultura, si la defensa contra ella puede volver a uno tan desdichado como la agresión misma!”

Las representaciones religiosas provienen de la necesidad de preservarse frente al poder aplastante de la naturaleza y del esfuerzo por corregir las imperfecciones de la cultura penosamente sentidas. Se les confiere un carácter paterno, protector, que obedece no sólo al

arquetipo infantil sino también filogenético. Constituyen ficciones que asegurarían la institución de un orden ético para la conservación de la sociedad.

Por otra parte, la cultura amonesta y mientras más difícil es la obediencia al precepto, más meritorio es obedecerlo. El superyó de la cultura plantea severas exigencias ideales cuyo incumplimiento es castigado. Comprende funciones de prohibición y de ideal. Es la instancia que encarna una ley y prohíbe su transgresión. Si la cultura es la vía de desarrollo necesaria desde la familia a la humanidad, entonces la elevación del sentimiento de culpa es inescindible de ella. C. Castoriadis (1988:73) sostiene al respecto que:

“Desde el punto de vista psíquico la fabricación social del individuo es un proceso histórico a través del cual la psique es constreñida a abandonar sus objetos y su mundo inicial y a investir unos objetos, un mundo, unas reglas socialmente instituidas (...) La validez efectiva de las instituciones está así asegurada de entrada y antes que nada por el proceso mismo mediante el cual el pequeño monstruo chillón se convierte en un individuo social”.

La ética y la formación moral constituyen empeños de alcanzar por mandamiento del superyó lo que hasta el momento el trabajo cultural no ha conseguido. Esta socialización más o menos suave es de hecho esencialmente violenta, es a la vez historia del sujeto y acceso a una historia colectiva.

#### 4.8. Aparición de nuevos enunciados, conceptos y categorías

“¿Qué hay de peligroso en el hecho de que las gentes hablen y de que sus discursos proliferen indefinidamente?”  
M. Foucault<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Pregunta que se hacía M. Foucault en “El Orden del Discurso” (1992).

La Formación Ciudadana es hoy una de las áreas principales de la enseñanza escolar. Veremos si éste es un interés nuevo o si ya presentaba antecedentes porque como señala E. Emmanuele (2002: 119) “la repetición es esa bisagra que se repite en la redundancia de sus diversas máscaras”.

Retomando la caracterización histórica realizada anteriormente, señalo que en la primera mitad del Siglo XX, la formación de la identidad nacional era el principal eje organizador de la currícula escolar: la escuela primaria tenía un destino universal; estaba dirigida particularmente a los sectores populares. A ellos se trataba de convertirlos en ciudadanos, miembros de la Nación, consustanciados con valores morales y con conocimientos constitutivos de la identidad nacional y el régimen político que eran definidos por el Estado.

Por su parte, la escuela secundaria era minoritaria y estaba reservada a los sectores medios y altos. Para ellos, la formación aportaba, además de los valores y conocimientos ya mencionados, otros que los habilitaban para formar parte de los sectores sociales y de las funciones estatales responsables de definir el rumbo de la sociedad.

La Escuela se concibió entonces, como una agencia de socialización en una sociedad que no separaba la “ciudadanía” de la educación. Pero cuando la educación escolar se dirige hacia la preparación para la actividad productiva y para el desarrollo científico-técnico, se comienza a acentuar más la definición de “individuo” que la de “ciudadano” de una sociedad política.

Consecuentemente, el concepto de ciudadanía que estaba relacionado a una cultura política centrada en la valoración del Estado, lo colectivo, lo homogéneo, pasa a poner mayor énfasis en la sociedad civil, en el individuo, en lo privado, en lo diferenciado.

En otras palabras: la creciente deslegitimización del Estado y las instituciones asociadas al mismo provocan la aparición de la sociedad civil como el escenario predominante de los espacios públicos. Sociedad civil entendida como lugar de relaciones de producción, de la multiplicidad,

de la diferencia, del interés personal y del interés de las clases sociales. Esta aceptación moderna del término es la dada por Hegel y sobre todo por Marx y Gramsci.

¿Cuál es el sentido que orienta hoy al currículum?

Se presenta un concepto de ciudadanía que se pretende superior porque complementaría la dimensión personal y la laboral. Se incorpora la noción de ciudadanía activa como elemento aglutinante, dado que contemplaría al ciudadano como individuo, trabajador y miembro de una comunidad política colectiva.

La Ley Federal, en su artículo sexto, indica lo siguiente:

“El sistema educativo posibilitará la formación integral y permanente del hombre y la mujer, con vocación nacional, proyección regional y continental y visión universal (...) Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo. Defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente”.

Se plantea la necesidad de formar ciudadanos democráticos, pero la definición de los contenidos de la democracia pareciera ser axiomática y externa a quien debe apropiársela como valor.

La construcción de una ciudadanía protagónica, la recreación de la vida política para superar la crisis de representatividad, la incorporación de los jóvenes al mundo del trabajo y la elaboración de proyectos de integración social son tareas que exceden a la Escuela. Seguramente para poder conformar la ciudadanía que se pretende hacen falta mucho más que conocimientos.

La noción del concepto de ciudadanía se ha ido alejando de la idea de igualdad, dirigiéndose a una noción del derecho de lo diferente, que puede llegar a generar desigualdades más que a encontrar equidades de modo universal. En este contexto, la Escuela también está atravesando un proceso de reconstrucción de su lugar en la sociedad, a través de una nueva articulación con las

demandas sociales, que al no estar mediadas por el Estado, no tienen un contenido que exprese las expectativas del universo social, sino que está quedando relegada a la atención de necesidades particulares: asistencia material, sanitaria, contención afectiva, socialización en determinados valores, adquisición de competencias específicas, etc.

#### 4.9. Poderes, saberes y estrategias

La sociedad es obra del imaginario instituyente. Los individuos están hechos por la sociedad, al mismo tiempo que hacen y rehacen cada vez la sociedad instituida.

C. Castoriadis (1992:12)

Siguiendo a M Foucault en su artículo “Poderes y Estrategias” (1990), no se trata de situar interrogantes únicamente al nivel de las causas, sino que es importante también atender al problema del funcionamiento: para qué sirve, qué funcionamientos asegura y en qué estrategias se integra. De esta manera entonces, debo producir yo también un corrimiento en este trabajo investigativo para cuestionar desde una postura genealógica para qué sirve la instauración en el Discurso Pedagógico actual de nuevas áreas, metodologías y contenidos que hacen tanto hincapié en el enriquecimiento de valores morales, en el cambio de posturas actitudinales, en el diálogo y la búsqueda de consensos para una mejor convivencia.

¿Qué funcionamientos asegura y a qué estrategias responde la instauración de toda una formación moral que si bien la Escuela siempre la brindó, nunca fue sistematizadamente como se procura ahora?

En todo este cambio curricular, aparece la creación de dos figuras estratégicas en el campo educativo, en el sentido foucaultiano de la palabra “estrategia”, como un decir y hacer no-ingenuos:

-El Tutor.

-El Mediador.

El Programa de Tutorías instituye la figura del profesor tutor quien tiene las siguientes funciones según el Decreto 174/99:

-Seguimiento personalizado de los alumnos, en los cuales alcance a relevar sus inquietudes, dificultades y maneras de resolver incidencias.

-Desarrollar la integración grupal, para lo cual programará actividades conjuntas que signifiquen la estipulación de trabajos colaborativos y de promoción solidaria.

-Intervenir en carácter de asistente del personal de conducción en conflictos interpersonales mantenidos entre los alumnos a su cargo y los docentes, promoviendo la superación de las diferencias estimulando actitudes empáticas.

Se promueve una nueva función como instrumento de adaptación y ajuste, a partir de la aceptación mutua, “superación de diferencias” y antagonismos.

Paralelamente aparecen cursos de capacitación en mediación y la figura de mediador que si bien no es instituida desde el Ministerio de Educación, es convocada por muchísimas escuelas para la resolución de conflictos.

Así define J. Esteve, un Mediador de la Provincia de Córdoba, su función: “El mediador es un tercero neutral que facilita la comunicación entre las partes y permite realizar acuerdos que contemplan intereses y resultan beneficiosos para ambas partes. Es un acto pacificador que baja los niveles de beligerancia entre las partes, con lo que permite la recomposición y preservación de las relaciones”. La perspectiva supone que toda comunicación produce efectos comportamentales bajo reglas de interacción.

Ahora bien, tanto la función de mediador como la de tutor, comúnmente son realizadas por un docente de la propia organización, cuyas horas han sido “reconvertidas”. Es decir, la pérdida de horas de los Profesores, es recuperada a través de otras funciones., fundamentalmente éstas que he nombrado. Cabría preguntarse entonces si la “neutralidad” a la que se alude en sus funciones puede ser sólo una manifestación de deseo, debido a su implicación y participación en el establecimiento y sus problemáticas.

También en un Cuadernillo llegado a las escuelas por parte del Programa Provincial de Capacitación Docente Permanente (2001: 24) se definen las características de la mediación:

- Voluntariedad: las partes deciden si participar o no.
- Celeridad: las partes controlan la duración de las reuniones.
- Confidencialidad: todo lo que pase, diga, haga o muestre se mantiene en reserva.
- Ganador - ganador: se elimina la clásica idea de ganador – perdedor.

Ambas figuras entonces, la de mediador y la de tutor constituyen estrategias para la resolución de los conflictos en las escuelas de un modo pacífico y con un dominio de las pasiones agresivas a partir del diálogo y la concertación, pero los conflictos, en última instancia, son tomados como una dimensión curricular que es utilizada para afirmar “la legitimidad y la bondad” del sistema social existente.

Constituye esto una postura reduccionista y simplificada de la realidad ya que el fenómeno conflictivo es circunscripto al ámbito escolar y está muy lejos de alcanzar un nivel de complejidad en la explicación del mismo, produciéndose una relación directa y causa mecánica entre causas y efectos. Esto conlleva efectos de desconocimiento que desconectan la situación de su significación política, social e histórica impidiendo comprender las profundas dimensiones institucionales de los conflictos, ubicándolos en un lugar de alienación.

Una docente, durante una reunión, comentaba muy angustiada:

“Muchísimas veces nos cuesta ubicarnos a los docentes para poder escuchar a nuestros alumnos. Sin querer, a veces, también los agredimos, los descalificamos, o simplemente no los podemos escuchar. Se nos pide que oficiemos de ejemplo, pero más de una vez la realidad nos desarma a nosotras también”.

El contexto en el que vivimos es conflictivo. Asistimos al deterioro de procesos de simbolización y de contención subjetiva. Si la Escuela está en crisis es porque la sociedad está en crisis. El docente también sufre trabas y obstáculos para abordar operativamente los problemas. La exigencia social del maestro como “modelo”, como “ejemplo” que viene desde la escuela moderna, constituye una exigencia para con el ser del maestro que adquiere preponderancia frente a las exigencias del saber.

La educación otorga a la tarea de enseñar una grandeza cuasi-sacra, convirtiéndola en una “misión” social. Aún cuando el imaginario escolar pretenda legitimar “soluciones”, éstas no van más allá del nivel de lo individual. De esta manera se termina lesionando el vínculo pedagógico, e incrementándose los efectos de impotencia que no hacen otra cosa que alimentar el circuito de la violencia.

#### 4.10. Diagramas que se complejizan

No aceptes lo habitual como cosa natural, pues en tiempos de desorden sangriento, de confusión organizada, de arbitrariedad consciente, de humanidad deshumanizada, nada debe ser natural. Nada debe parecer imposible de cambiar.

Bertolt Brecht<sup>43</sup>

Según los diccionarios, un diagrama representa gráficamente la ley de variación de un fenómeno. De algún modo, sin ser un fenómeno, éste es el sello que presenta un trabajo:

---

<sup>43</sup> Bertolt, Brecht (1979) “Poemas y canciones”. Madrid. Editorial Alianza.

múltiples líneas y determinantes que por momentos se me escabullían, a través de los documentos, los comentarios y decires, las palabras silenciadas, los episodios y acontecimientos cotidianos y las variadas formas de expresión política que se manifiestan a través de luchas y adhesiones, de opiniones y solidaridades.

La parte final de este trabajo, más que resultados de la tarea realizada o evaluación del cumplimiento de los objetivos planteados, supone la consideración de los diagramas que fueron formando líneas que se fueron abriendo y tejiendo en pos del abordaje de múltiples procesos. En este sentido, la metodología no se configuró en un a-priori ni constituyó una condición de la producción de conocimientos. Más bien se puede decir que es también consecuencia de esta producción.

Un trabajo exitoso no sólo es aquel que logra cumplir con los objetivos planteados. Es también el proceso en el cual el actor se ha transformado junto a su objeto de trabajo.

El recorrido realizado constituye la materialización de anhelos, frustraciones y deseos vividos y sufridos a lo largo del mismo, así como también supone abandonar aquello que tanto tiempo y dedicación constituyó el centro de mi labor intelectual. Sin embargo, en vez de “concluir”, apelo a la posibilidad de apertura de cuestiones para seguir pensando y transitando.

Comprender y abarcar la complejidad del tema investigado implicó el sostenimiento de interrogantes y sucesivos descentramientos para entender de qué modo singular las situaciones humanas sufren sobredeterminaciones que las trascienden e involucran. Una maraña de cuestiones entrelazadas afecta el funcionamiento cotidiano de las escuelas provocando tensiones entrecruzadas desde dimensiones institucionales y luchas diversas de redes de poder.

Claramente advierte M. Foucault (1981) que las relaciones de poder constituyen intrincadas, múltiples, heterogéneas y sutiles estrategias imposibles de ubicar todas en un mismo plano. La Institución Educativa resiste a la unidad de una lectura o de un orden de determinaciones.

Múltiples sentidos que según C. Castoriadis (1988), no pueden sustraerse en la pretensión de una unidad que clausuraría muchísimas significaciones operantes.

Tuve entonces que manejarme entre dos niveles de análisis: uno en el que el discurso Pedagógico se inscribe y entrama con cuestiones macro políticas y otro que, entrelazado con el anterior nivel nos muestra cómo esas cuestiones se materializan en la escuela y en su funcionamiento. De esta manera, relacioné la práctica cotidiana a la luz de su significación política, social e histórica, a fin de comprender las profundas dimensiones de los conflictos que aparecen en la Escuela en vez de colocarlos en un lugar de alienación.

Los cambios propuestos en el Sistema Educativo redefinen alianzas y pugnas. Algunos sectores que en el pasado tenían intereses diferentes, tienden hoy a coincidir acerca de ciertos objetivos que pueden, por esa razón, convertirse en objetivos de consenso nacional. Pero por otro lado, las tendencias hacia la ruptura de la cohesión social y la exclusión, ponen en crisis la idea misma de un consenso social relativamente estable.

En el nivel micro la implementación y diseño de nuevos contenidos y áreas que he tomado para la realización de esta investigación, centran el interés en el buen orden lógico de los resultados, ignorando los procesos sociales en los cuales se pone en evidencia muchísima violencia y disgregación social.

Nuevamente educar “al ciudadano” se convierte en un elemento decisivo del proceso de civilización, regeneración y disciplinamiento de la sociedad.

Los valores, como patrones incuestionables, están en crisis, y como corolario de esta situación se demanda a la Escuela la solución de este problema. Pero además, en el marco del agravamiento de la pobreza y el desempleo, también se le pide a la Escuela que autogestione proyectos con la comunidad, que alimente adecuadamente a los niños, que medie en situaciones de violencia, que realice acciones preventivas de salud e higiene, etc. Funciones de ministerios de

Acción Social, Salud, Deportes, Trabajo, Justicia y otros, son transferidas a la Escuela cuando su actividad primera es la atención y garantía del derecho a la educación de los chicos. Por supuesto, también cabe pensar que si la Escuela no cumpliera con estos servicios, la realidad sería mucho más dura y cruel.

#### 4.11. Poder como posibilidad instituyente

El poder disciplinario no encadena las fuerzas para reducirlas, lo hace de manera que a la vez pueda multiplicarlas y usarlas.  
M. Foucault (1976: 175)

Los acontecimientos humanos que se focalizan y materializan en la Escuela no son pasibles de explicarse o solucionarse solamente desde este lugar de organización, escindido de sus dimensiones políticas, sociales e históricas. Hacerlo sería absolutizar o coagular en los protagonistas más visibles y expuestos – docentes y alumnos – problemáticas candentes que requieren de una comprensión y un procesamiento muchísimo más complejos.

El poder desde la postura foucaultiana (1981:82) no se reduce a su acción coercitiva sino que es también “posibilidad”, en tanto juego de estrategias móviles, relativas, expandidas en el tejido social y que encarna pequeñas y grandes luchas por aquello que se considera verdadero.

La genealogía intenta captar la materialidad discursiva en su poder de afirmación: el poder constituye dominios de objetos y proposiciones que aparecen como verdades. Es decir, poder no como forma asimétrica de dominación o como primacía de ley sino como estrategias que “sirven, pero que no están ‘al servicio de’”, y que forman resistencias “en el lugar exacto en que se ejercen las relaciones de poder”. No cabe pues, tomar el poder solamente como opción negativa. Es posibilidad, no de estar fuera o aislado de las relaciones, sino que permite producir cosas, saber, discursos, etc. como formas de resistencias “múltiples e integrables en otras estrategias

globales”. Resistir a lo que está en crisis; resistir a lo que pretende vaciarnos de sentido como sujetos, como docentes, o en cualquier tarea.

La dimensión compleja y furtiva del tema que a través de este trabajo intenté plantear, entraña una maraña de cuestiones entrelazadas tanto políticas, sociales e históricas, entrecruzadas a su vez con acontecimientos diversos y redes de poder que quiebran y dificultan el funcionamiento cotidiano de la Escuela.

E. Emmanuele dice (1998: 02):

“La escuela, organismo que materializa un particular espacio público, bordea frecuentemente el riesgo de estallido: cada día se le demanda más de lo que le compete.

Algo equivalente sucede hoy con la función social del docente. Bajo los efectos de una aparente modernización queda situada en el papel de un vigilante sumamente vigilado...”

Esta complejidad debe afrontarse como tal; no debe ser disuelta ni reducida a referencias técnico-económicas, ni se debe correr el riesgo de perder horizontes históricos fundamentales del desarrollo de la educación.

Una docente considera:

“Hay chicos grandes en la escuela que han venido repitiendo y que joroban todo el tiempo. No se sienten cómodos porque prefieren estar trabajando o en la calle, pero como tienen la obligación de venir porque todavía están en edad escolar, molestan todo el tiempo: pegan a los más chiquitos, tienen intereses totalmente diferentes, ya buscan estar de novios. No sabemos qué hacer con ellos, porque lo que menos les interesa es la escuela”.

Se coloca a la escuela como el soporte que deberá promover en un lugar y un tiempo determinado el aprendizaje y la adaptación de los niños a la sociedad, cuando es en verdad la realidad social, crítica y feroz, la que entra por todas las puertas rebasándola en múltiples sentidos e impidiendo en muchos casos el acceso al aprendizaje, creándose entre maestros y alumnos un

vínculo que tiene mucho de angustia e impotencia compartidas que aparece dramáticamente en una pregunta expresada en numerosos encuentros y talleres: “qué hacemos”.

Otra docente cuenta:

“Sabemos que muchos de nuestros alumnos roban o que el medio de subsistencia de su familia es ese. Para algunos pocos esta situación los avergüenza, pero en su mayoría se jactan de esto, cuentan qué han hecho...

Pero ocurre algo extraño, cuando les preguntamos si les gusta ser ladrones, robar, ellos lo niegan totalmente. ‘Yo no soy ladrón’, dicen, o ‘yo lo saqué porque no era de nadie’, o ‘porque era un boludo’, o ‘porque nadie se dio cuenta’.

Trabajamos mucho desde las áreas para que piensen en estas actitudes, aprendan a respetar, se formen como buenos ciudadanos y busquen una vida mejor”.

Subyace la idea de concebir al alumno como un sujeto vacío y pasivo, pensado como objeto de socialización que se va moldeando a partir de lo que recibe del mundo externo. Por consiguiente, la escuela aparece como el lugar donde irá incorporando normas, valores y conocimientos legitimados socialmente para lo cual se hace necesario que cambie aquellos que ha recibido de otros agentes que tienen que ver con su formación, tales como su familia o su medio social.

El asalto neoliberal a la esfera de lo social en general, y de la educación en particular, se apoya en una serie de importantes estrategias retóricas:

- Las condiciones estructurales y sociales son vistas como naturales e inevitables y abstraídas de los múltiples determinantes históricos y políticos que las condicionan. La miseria y la pobreza resultan entonces, productos de decisiones individuales inadecuadas.
- El mercado y la esfera privada son tomadas como modelos de lo bueno y eficiente, mientras que lo estatal y público son vistos como la síntesis de todo lo malo e ineficiente.

- Se tiende a reprimir y silenciar las raíces históricas, con ello, las historias de sometimientos y resistencias.

Las Orientaciones Didácticas referidas a la Formación Ética y Ciudadana (1997:04) enuncian: “Educar éticamente es despertar la dirección que ya tiene la razón y el corazón y ayudar a desarrollar el sentido de la coherencia para con esa dirección, descubriendo criterios básicos para realizarla en el comportamiento consigo mismo, con los otros y con las cosas, en las diversas situaciones de la vida y la práctica escolar”.

El hecho es que la Escuela, el currículo, la evaluación, etc., están implicados en prescribir lo correcto/incorrecto, lo que se espera y lo que está prohibido, a través de un régimen discursivo que justamente por la relación saber/poder, se esfuerza en el ocultamiento, naturalización y disociación de estas relaciones. Sin embargo, el poder no es solamente una fuerza coercitiva. Retomemos la postura de Foucault (1994:126):

“(…) no pueden existir relaciones de poder más que en la medida en que los sujetos son libres (…). Es necesario pues, para que se ejerza una relación de poder, que exista al menos un cierto tipo de libertad (…). Esto quiere decir que en las relaciones de poder existen necesariamente posibilidades de resistencia”.

O sea que el poder es también resistencia, es también posibilidad y espacio de libertad.

El concepto de “resistencia” fue introducido por S. Freud como un obstáculo inherente al tratamiento y a la rememoración.

Según el Diccionario de la Real Academia Española, “resistir” tiene una doble connotación. Por un lado, significa “oponer, rechazar”; por el otro, “tolerar, aguantar”.

Ambas acepciones aparecen en los juegos de poderes y resistencias que se dan en las escuelas, a veces como actitudes socialmente aceptadas, otras, rayando con la delincuencia y la violencia.

La primera, la de oposición y rechazo, aparece en los maestros a través de diversas actividades gremiales; hacia los alumnos, cuando de alguna “enmascarada” manera y en pos de la “buena formación”, se contraponen a la cultura y gustos de sus alumnos.

Una docente ejemplifica esta situación comentando:

“Los alumnos se desviven por bailar y participar en los actos escolares, pero ellos quieren representar a los grupos esos que escuchan... cumbias, reggaetón... no sé, eso que les gusta... Si acá en la escuela estamos para formarlos, no podemos permitirles que todo el tiempo escuchen o bailen lo que ellos quieren. Tienen que tener la oportunidad de ver, sentir y escuchar otras cosas. Tienen que saber las canciones patrias, la música y el folklore nacional...”

En los alumnos la oposición y el rechazo se representa a través de respuestas llenas de violencia y a veces hasta con amenazas hacia maestros y compañeros: “ya lo voy a agarrar afuera” o “le voy a contar a mi mamá/papá y va a venir a hacer un lío bárbaro en la escuela”.

Otras, es tolerancia y aguante: “Menos mal que falta poco para que termine el año...”, comentan las maestras, o en los alumnos se escucha “ya me falta poco para terminar la escuela y voy a poder hacer lo que quiera”.

De estos modos, el Discurso Pedagógico va autorizando a ciertos poderes sobre los demás; anhela la dominación cultural y sujeción social del hombre, sin embargo, para M. Foucault (1994: 77), estas relaciones solamente se pueden abordar en el mismísimo “juego complejo e inestable donde el discurso puede a la vez, ser instrumento y efecto de poder, pero también obstáculo, tope, punto de resistencia y de partida para una estrategia opuesta”.

En palabras de C. Castoriadis (1988:63) “encrucijada de caminos. Uno de los caminos aparece claramente trazado. El otro... sólo puede abrirlo un despertar social y político. Todo lo que podemos hacer es preparar cómo podemos hacerlo, partiendo de dónde estamos”, pero haciendo un trabajo de recuperación histórica, de polémica, de debate que nos permita operar desde todos

los sitios sociales, invocando y convocando estrategias de poder como posibilidades de lucha por lo que se considera Verdad.

### **III- Conclusiones**

#### **IV. a. A modo de cierre**

Sin pretender que los adelantos realizados sean aún suficientes para indicarnos un derrotero único y seguro en la educación de la niñez, (...) para esta etapa de nuestra evolución, se puede asegurar que los progresos alcanzados por la humanidad son reales y positivos.  
R. Senet, 1911<sup>44</sup>

Según el concepto de “seguidismo metodológico” de Lores Arnaiz (1988) una investigación exitosa no sería aquella que logra solamente cumplir con los objetivos planteados, sino también, el proceso en el cual el investigador se ha transformado junto a su objeto de trabajo y a la vez ha transformado los supuestos metodológicos de los que había partido.

La problemática que planteé era que a través de un nuevo orden en el Sistema Educativo, y de una pretendida transformación de los discursos, y específicamente del Discurso Pedagógico, se renuevan y vuelven a tomar fuerza la enseñanza de los valores, así como se apunta a ajustar las formas de control y encorsetamiento de conductas lo que forma parte del proceso de construcción hegemónico político.

Me preocupó aprehender el discurso en su materialidad de acontecimiento enunciativo para intentar deconstruir los sistemas de sujeciones que lo atrapan bajo instancias de control y sumisión, de tal modo que pudiera indagar si lo que realmente se propone es realmente una “transformación” o repeticiones y permanencias de lo que ya se venía haciendo. Mecanismos que aparecen como neutros, técnicos, naturales, legitiman acciones y saberes. Busqué tomarlos como productos contingentes en los que se vierten componentes ideológicos y lecturas de la realidad social que convienen al proyecto político.

---

<sup>44</sup> En: Vezzetti, Hugo (1988). El nacimiento de la clínica en la Argentina. Buenos Aires. Puntosur.

Efectivamente, renovados mecanismos aparentemente neutros y técnicos buscan efectos sociales y políticos, quedando lo curricular involucrado en la construcción de identidades hegemónicas.

Hay una norma de razón, inteligencia, racionalidad, de comportamiento y actitud imbricada en los procedimientos y estrategias curriculares.

La indagación de los cambios propuestos desde los documentos, me permite aseverar que estamos en un momento que se caracteriza por hablar el lenguaje de la oferta y la demanda, la eficiencia, la eficacia, el éxito y el ranking de la calidad educativa.

Se piensa a la educación como mercancía y a los padres y alumnos como los consumidores o la clientela a la que se debe conquistar y persuadir. Se pone énfasis en los procesos de participación y libre elección, no obstante, se establece un marco de contención definido según los presupuestos básicos del neoliberalismo y del neo conservadorismo. La “autonomía” y la “descentralización” han dejado a las escuelas libradas a su suerte.

La perspectiva arqueológica me permitió analizar los desplazamientos y transformaciones de los conceptos, un Discurso Pedagógico materializado en construcciones múltiples que busca validar su verdad según fines políticos más amplios. Enunciados recurrentes que retornan renovados, donde lo notable es la persistencia de un régimen de disciplinamiento que ahora aparece conciliado con actitudes democráticas.

Pude observar a través de los documentos y decires docentes trabajados, que el Discurso Pedagógico se constituye en una herramienta por la cual es posible verter componentes ideológicos que la Escuela resignifica y transforma en mandatos y deberes. Por esto es que se tornó imprescindible el análisis de la actualidad a la luz de la historia, como producto contingente en el que se juegan relaciones de poder – saber, verdades, imaginarios colectivos, continuidades y rupturas.

La educación en valores se propone como una de las tareas y retos básicos a afrontar en el marco de las sucesivas reformas. Se tiende a la recomposición de dispositivos de regulación y control pero se fragmenta la responsabilidad sobre su génesis, obviándose las consecuencias sobre el sistema que se empobrece al reducirse a soluciones localizadas. Esto provoca que esta reforma enajenada no pueda erigirse como alternativa verosímil para una comunidad descreída.

Otra cuestión importante que tomé, tiene que ver con el anhelo de dominación política y cultural. El actual momento histórico trae consecuencias sobre la conformación psíquica y social de los sujetos. El desmantelamiento de redes de solidaridad y la atenuación y relativización de una serie de derechos conquistados en otras épocas, provoca una pérdida de referentes que buscarían autonomizar la relación entre destino singular y destino social. Las consecuencias son la violencia, el individualismo, la búsqueda de satisfacción inmediata a las necesidades individuales, al consumo vinculado a lo corporal y, en particular, a la imagen. Estas situaciones hacen que se ponga énfasis en la transgresión, el desafío y la competencia como componentes de los nuevos valores individuales. Pero no es solamente la escala de valores y el contenido de la moral lo que cambia, sino también las maneras en que se argumenta, las prácticas que se promueven, y los modelos que se legitiman.

El tema del “conflicto” está muy condicionado por el paradigma tecnocrático: en las ideas de negociación y mediación subyace una concepción de hombre como ser exclusivamente racional, voluntario y consciente de todos sus actos. El modelo de realidad única penetra hasta tal punto en alumnos y docentes que los transforma en sus promotores más fanáticos. La Escuela enseña que la realidad se aborda solamente por el conocimiento y que el conocimiento aprehende la realidad tal cual es. Toma el concepto de verdad como mera adecuación del intelecto a las cosas, desconociendo la naturaleza inconsciente y la cuota de irracionalidad que también son constitutivas de la esencia humana.

Como un análisis arqueológico no puede prescindir de un análisis genealógico, he considerado también las formaciones discursivas a la luz de los sucesos históricos, teniendo en cuenta el surgimiento de encadenamientos significantes y discontinuidades que acompañan las contingencias humanas.

Todos hablan hoy de la “pérdida de valores”, de la “necesidad de una ética del comportamiento”; hay comités de ética y disciplina, no obstante, se percibe que estos temas sólo interesan cuando se articulan con juegos de poder y autoridad.

Para que hablar de moral no sea confundida con el retorno a una autoridad moral irrefutable, indiscutible, rigurosa, rígida y severa, es preciso señalar a quienes se benefician con las injusticias, indagar, formular y sostener interrogantes que nos permitan ejercitar el pensamiento crítico para que la sociedad no llegue a límites cada vez mayores de disgregación y exclusión.

Los métodos y currículos de enseñanza discriminan, jerarquizan, dividen, privilegian, legitiman y autorizan ciertas voces y culturas en detrimento de otras. La cultura escolar tiene poca conexión con la experiencia vital de los alumnos, no reconocida o ponderada de forma desigual. Si el orden organizacional establecido invade a los estudiantes con temas referidos a la moral y los valores, el orden social e institucional tiene leyes y reglas propias que los determinan y que van más allá de los propósitos e interacciones humanas. La creciente multitud de niños y jóvenes violentos dan testimonio de una cultura que no deja otra opción que hacerse respetar por medio de la fuerza, intento de salida al que se apela; intento fallido que sólo sirve para la condena.

La cultura neoliberal refuerza esa imagen de “chicos peligrosos” para justificar la exclusión y obtener consenso cuando llega la hora de instalar dispositivos de control, vigilancia y represión, eludiéndose la responsabilidad y la complicidad de un sistema que los hostiga permanentemente.

Esta nueva realidad modifica el ethos de los sujetos sociales, que comienzan a regirse progresivamente por valoraciones de eficiencia y criterios de rendimiento. En este marco, los conflictos, la violencia, no son pasibles de elaboración sólo mediante la argumentación, como tampoco la construcción de un pensamiento abierto y no dogmático se consigue mediante la transferencia de reglas y procedimientos comprobables. El respeto a la norma, la elección de valores, depende fundamentalmente del interés, que como todos los intereses, se origina en la necesidad de sobrevivir y de reproducirse que tiene la especie. El reclamo de transparencia e integridad social no tiene fundamentalmente que ver con la escuela ni con la crisis moral, sino con dispositivos que institucional y simbólicamente perpetúan la injusticia.

En cada una de las escuelas, la multiplicidad de tensiones sociales determina situaciones críticas que adquieren características diferenciales. El desempleo, la falta de vivienda y protección de la salud, adicciones, delincuencia, acarrear una descontentión del adulto hacia el niño que se traduce en abandono, negligencia, ausentismo en la Escuela por estar “trabajando” o cuidando hermanos menores, deserción y el consiguiente déficit de aprendizaje.

El docente, inmerso y determinado también por la crisis, transmite o actúa su desesperación y falta de recursos para hacerse cargo de la demanda de contención y formación que se le hace.

La situación borra límites de edad, y muros que separan el adentro del afuera de la Escuela.

En este contexto, se manifiesta el descreimiento y la sensación de vaciamiento que se vive en la actualidad.

Proyectos de Convivencia, búsqueda de consensos, creación de roles de tutor o mediadores, no alcanzan para dar continuidad y sentido a una realidad que irrumpe diariamente creando desórdenes.

El área de la Formación Ética y Ciudadana y los contenidos actitudinales que se pretenden abordar, constituyen construcciones histórico-sociales que requerirían un debate mucho más profundo que retome las contradictorias visiones sobre el “educar”.

Más que explicaciones en términos de origen, me interesó mostrar las piezas que se articulaban y su mecánica. Más allá también de describir los efectos en términos negativos, intenté también tomarlos como condiciones de posibilidad, de producción de dominios de objeto y rituales de verdad, en ese interjuego, en ese entramado y/o brecha en la que los sujetos encuentran algunas maneras de resistir, de probar que las relaciones de poder pueden ser móviles, reversibles, inestables, o en términos nietzscheanos, de “contra-actuar”.

Sin dudas, la sensación de un futuro lejano e incierto, genera angustia e inseguridad pero tal como afirma M Foucault (1981:162): *“Nunca nos vemos pillados por el poder: siempre es posible modificar su dominio en condiciones determinadas y según una estrategia precisa”*.

Como se pudo apreciar, las distancias entre un suceso visible, empírico y los sustratos que provocaron su emergencia, son enormes. Un enfoque de trabajo tradicional se habría centrado en el acontecer e incluso hubiera intentado realizar diagnósticos de situaciones, alumnos o haberse dedicado a la tan mentada “capacitación docente”.

La Educación representa un campo de tensiones desde todo punto de vista, y para todos los protagonistas, más allá de sus voluntades. En ella se perfilan claramente hegemonías políticas y discursivas que intentan explicar datos o fenómenos aislados, focalizándolos, sin tener en cuenta complejos y enraizados sobredeterminantes que confluyen coyunturalmente.

Según Ander Egg (1995: 50) *“El paradigma de la simplificación en cuanto búsqueda de unidades elementales, identificables y explicativas, está en crisis porque no sirve para explicar la complejidad ni del mundo, ni de la ciencia, ni de los problemas que confrontamos (...) Produce un pensamiento mutilado que conduce a acciones y políticas mutiladas que despedazan,*

*cercenan y suprimen en vivo el tejido social y el sufrimiento humano (...)*” De esta manera se justifican soluciones ortopédicas y reduccionistas que apuntan a estrechar la Educación exclusivamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, a la Escuela o a los actores: maestros, padres, alumnos, a quienes se les adjudican responsabilidades que la más de las veces no tienen posibilidades de hacerse cargo o de resolver, lo que hace que frecuentemente se bordee el riesgo de estallido.

Angustias y malestares surgen en el quehacer y convivencia cotidianos, privilegiándose un pragmatismo basado en “apagar incendios” más que en una actitud reflexiva que propicie la polémica, el debate y la confrontación de lecturas de la realidad. Si bien la urgencia obliga a acotar o centralizar determinadas acciones, las mismas debieran ser sólo pasajes transitorios y nunca absolutizaciones en sí mismas.

La Escuela padece también la crisis; pero frente al quiebre de redes sociales, aparece aún como ese espacio que en medio de muchísimas contradicciones y malestares intenta seguir funcionando, cubriendo necesidades familiares, asistenciales y de contención, quedando en muchísimas ocasiones su función específica, el enseñar y aprender, corridas de lugar. Bajo la ambiciosa apariencia de completud y omnipotencia, se ancla a estos tradicionales reduccionismos sin admitir sus falencias y limitaciones. La pregunta clave es “¿qué hacemos?” y no “¿por qué?”, lo que tiene que ver con ese Discurso Pedagógico que demanda “autonomía” y que insiste en atribuir a las escuelas funciones decisivas y una fuerza tal que busca permanentemente la cohesión y el disciplinamiento de lazos sociales, en medio de una época de desintegración e incertidumbres. “Autonomía” relativa si se tienen en cuenta las múltiples sujeciones que ligan al humano al orden simbólico que lo constituye, y también relativa, si se apunta al conocimiento, al margen del acontecer social.

## V- Bibliografía

**Abraham, T.** (1995) Batallas éticas. Nueva Visión, Buenos Aires.

**Achilli, E. S.** (1994) Las diferentes lógicas de investigación social. Trabajo presentado en Primeras Jornadas Etnográficas y Métodos Cualitativos. Mimeo. Buenos Aires.

**Alighiero Manacorda, M.** (2000) Historia de la Educación I. De la Antigüedad al 1500. Siglo XXI, México.

**Álvarez-Uría, F.** (1992) Microfísica de la escuela. En: Revista Cuadernos de Pedagogía N° 203, 1992. Barcelona.

(1994) Prólogo: La cuestión del Sujeto. En: Foucault, M.: Hermenéutica del sujeto. Ediciones de La Piqueta, Madrid.

**Ander-Egg, E.** (1989) Acerca del pensar científico. Humanitas, Buenos Aires.

(1995) Introducción a la planificación. Lumen, Buenos Aires.

**Apple, M.** (1987) Educación y poder. Paidós, Barcelona.

**Balduzzi, J. y Vázquez S.** (1987) La Escuela Pública. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, Buenos Aires.

**Ball S. J.** (1994) Foucault y la educación. Morata, Madrid.

**Braslavsky, C.** (1988) Educación y Transición a la democracia en el cono sur: el caso. "Encuentro de Investigadores sobre políticas educacionales: Argentina, Brasil e Uruguay". Universidade Federal de Río Grande do Sul (URGS). Porto Alegre (RS).

**Bonantini, C. et. Al.** (2001) Cultura, Posmodernidad, Salud y Trabajo en el Capitalismo del Tercer Milenio. En: Cuadernos Sociales 3. UNR Editora, Rosario.

(2007) Educación, subjetividad y poder. En: Cuadernos Sociales 7. UNR Editora, Rosario.

**Bourdieu, P.** (1983) Campo de poder y campo intelectual. Folios Editorial, Buenos Aires.

**Borón, A.** (1999) La sociedad civil después del diluvio neoliberal. En: La trama del neoliberalismo. Eudeba, Buenos Aires.

**Butelman, I.** (1996) Espacios institucionales y marginación. La psicopedagogía institucional, su acción y sus límites. En: Pensando las instituciones. Paidós, Buenos Aires.

**Caruso, P.** (1969) Conversaciones con Levy Strauss, Foucault y Lacan. Anagrama, Barcelona.

**Castel, R.** (1991) From dangerousness to risk. En Burchell, Gordon, & Miller (eds), The Foucault Effect, Studies in Governmentality. Chicago, University of Chicago Press.

**Castoriadis, C.** (1988) Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto. Gedisa, Barcelona.

(1992) Psique, imaginación e histórico-social. Entrevista exclusiva en Revista Zona Erógena N° 12, Buenos Aires.

(1993) La institución imaginaria de la sociedad. Vol. II. El Imaginario social y la institución. Edit. Tusquets, Barcelona.

**Cullen, C.** (1997) Crítica de las razones de educar. Paidós, Buenos Aires.

**De Ipola, E.** (1997) Teoría y método para el estudio de la estructura de clases sociales. Proelce (ELAS-FLACSO y CELADE), Santiago de Chile.

**Deleuze, G. et. Al.** (1990) Lógica del sentido. Editorial Planeta-Agostini, Barcelona.

**Deleuze, G.** (1987) Foucault. Paidós, Buenos Aires.

(1990) ¿Qué es un dispositivo?. En Michel Foucault Filósofo. Gedisa, Barcelona.

(1991) Posdata sobre las sociedades de control, en El lenguaje libertario, Editorial Nordan Comunidad, Montevideo.

**Derrida, Jacques y Roudinesco, Elisabet.** *Y mañana qué...* Trad. Goldstein, Víctor. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2002.

**Durkheim, E.** (1972) Educación y Sociología. Shapire, Buenos Aires.

**Dussel I. y Caruso M.** (2000) La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Editorial Santillana, Buenos Aires.

**Eco, U.** (1993) El nombre de la rosa. RBA Editores S. A., Barcelona.

**Emmanuele, E., Liborio, M.** (1996) Paradojas del discurso médico. OPS, OMS y Fundación Ross, Rosario.

**Emmanuele, E.** (1988) El saber pedagógico en la Universidad, hoy. Cuadernos de Formación Docente N.º 6. UNR, Rosario.

(1997) Psicología en Educación. Historias, documentos y ficciones. Editorial Fundación Ross, Rosario

(1998) Educación, Salud, Discurso Pedagógico. Edic. Novedades Educativas, Buenos Aires, agosto.

(2002) Cartografía del Campo Psi. La trama Salud-Educación. Lugar Editorial, Buenos Aires.

**Emmanuele, E., Cappelletti A.** (2001) La Vocación. Arqueología de un mito. Lugar Editorial, Buenos Aires.

**Feldfeber, M.** (1999) La Reforma Educativa en la mira. Novedades Educativas, Buenos Aires.

**Fernández, A. M.** (2008) Política y subjetividad. Asambleas barriales y fábricas recuperadas. Editorial Biblos, Buenos Aires.

**Fernández, L.** (1995). Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa. En: Pensando las instituciones. Paidós, Buenos Aires.

(2005). Instituciones Educativas. Edit. Paidós, Buenos Aires.

**Follari, R.** (1993) Posmodernidad, filosofía y crisis política. Aique Grupo Editor S. A. Buenos Aires.

(1996) Las instituciones educativas en la crisis de la cultura contemporánea. En: Suplemento Especial Revista Ensayos y Experiencias. Año 2 N°12.

(2000) Sociedad y valores en el marco de la reforma educativa. En: Revista Aula Hoy. Año 6 N° 20. Rosario. Homo Sapiens.

**Foucault, M.** (1976) Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI, Buenos Aires.

(1980) Microfísica del Poder, La Piqueta, Madrid.

(1981) Un diálogo sobre el poder. Alianza Editorial. Buenos Aires.

(1983) El Discurso del poder. Folios Ediciones. Buenos Aires.

(1985) La voluntad de saber. S. XXI, Madrid.

(1986) La verdad y las formas jurídicas. Editorial Gedisa. México.

(1986) Las palabras y las cosas. Siglo XXI Editores, México.

(1987) El orden del discurso. Tusquets, Barcelona.

(1991) Gubernamentalidad. En AA. VV, Espacios de poder, Ediciones La Piqueta, Madrid.

(1993) Las redes del poder. Edit. Almagesto, Buenos Aires.

(1994) Hermenéutica del sujeto. Ediciones La Piqueta, Madrid.

(1996) La arqueología del saber. Siglo XXI Editores, México.

(2005) El poder psiquiátrico, F.C.E., Buenos Aires.

**Freud, S.** (1910) Contribuciones a un debate sobre el suicidio. Obras Completas. Amorrortu, Buenos Aires.

(1927) El Porvenir de una Ilusión. Obras Completas, Tomo XXI Ed. Amorrortu, Buenos Aires/ Madrid.

(1931) El malestar en la cultura. Obras Completas. Amorrortu, Buenos Aires.

**Frigerio, G.** (2000) ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? Seminario sobre Perspectivas de la Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO, Chile.

**Gagliano, R.** (2001) La escuela más allá del bien y del mal. Ediciones AMSAFE. Rosario.

**Galeano, E.** (1999) Patas arriba. La escuela del mundo al revés. Editorial Catálogos SRL, Buenos Aires.

**García Hoz; V. y Medina, R.** (1986) Organización y gobierno de centros educativos. Rialp, Madrid.

**García, A. et. Al.** (2003) Efectos de orden de presentación entre criterios de respuestas basados en la semejanza y la equivalencia. En: Revista “Acción Psicológica”, Vol. 2, N° 3, Madrid.

**Gentili, P.** (1998) Escuela, gobierno y mercado. Vozes, Petrópolis.

**Gonzalbo, P.** (1999) Familia y educación en Iberoamérica. El Colegio de México. México.

**Guattari, F.** (1976) Psicoanálisis y transversalidad. S XXI, Buenos Aires.

**Gutierrez F.,** (1985) Educación como praxis política, Ed. Siglo XXI, México-

**Heydebrand, W.** (1983) Technocratic Corporatism: Toward a theory of occupational and organizational transformation. Sage, Beverly Hills.

**Kaminsky, G.** (1994) Dispositivos Institucionales. Lugar Editorial. Buenos Aires.

**Kant, I.** (1937) Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Espasa Calpe, Madrid.

**Kohlberg, L.** (1975) El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral. PPU, Barcelona.

**Lores Arnaiz, M. del R.** (1988) Metodología de la investigación. IRICE, Rosario.

**Lourau, R.** (1975) El análisis institucional. Amorrortu Editorial, Buenos Aires.

**Maturana, U.** (1998) Los valores de la educación. Grupos Anaya Editorial, Madrid.

**Nietzsche, F.** (1975) Genealogía de la moral. Alianza, Madrid.

(1992) Así habló Zarathustra. Editorial Planeta, Barcelona.

**Paín S.** (1989) Diagnóstico y Tratamiento de los problemas de Aprendizaje. Nueva Visión, Buenos Aires.

**Paviglianiti, N.** (1993) El derecho a la educación. Ficha de Cátedra, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

**Piaget, J.; Inhelder, B.** (1969) Psicología del niño. Ediciones Morata, Madrid.

(1992) El criterio moral en el niño. Martínez Roca, Madrid.

**Ponce, M. F. et. Al.** (1999) Violencia y Agresividad Infantil: entre el Instinto y el Aprendizaje. Revista de AMSAFE. Escuela Mía Nº 15. Pág. 23-24.

(2000) Trabajo, Salud, Educación: tres áreas de investigación, tres incumbencias profesionales; un complejo nudo social. Cuadernos Sociales II: A puertas abiertas. Pág. 113-117. UNR Editora, Rosario.

**Ponce A.** (1993) Educación y lucha de clases. Editores Unidos, México.

**Puiggrós, A. et. Al.** (1992) Escuela, democracia y orden. Galerna, Buenos Aires.

**Puiggrós, A.** (1994) Volver a educar. Editorial Ariel, Buenos Aires.

(1996) Qué pasó en la Educación Argentina. Desde la Conquista hasta el Menemismo. Kapeluz, Bs. As.

**Salonia, A.** (1995) Antecedentes de la Ley Federal de Educación. En Ley Federal de Educación. Transformación del Sistema Educativo. El Ateneo, Buenos Aires.

**Sarmiento, D.** (1915) Educación Popular: maestros de escuelas normales: Biblioteca Argentina, Buenos Aires.

(1948) Educación Popular. Lautaro, Buenos Aires.

**Senet, Rodolfo** (1928) Pedagogía. Cabaut y Cía Editores, Buenos Aires.

**Taborga, H.** (1982) Tratados y manuales Grijalbo. Editorial Grijalbo, México.

**Tadeu da Silva, T.** (1998) Crítica de la crítica. Análisis de una genealogía foucaultiana de la escuela. En: Revista de estudios del currículo, Vol. 1. N° 3.

(1998) El proyecto educativo de la nueva derecha y la retórica de la calidad total. En: Proyecto de actualización pedagógica. Instituto Rosita Ziperovich, AMSAFE.

**Tedesco, J. C.** (1987) El desafío educativo. Calidad y democracia. Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires.

**Tedesco, J.C.** (2003) Educación y sociedad en la Argentina, (1880-1945). Siglo XXI, Buenos Aires.

**Tiramonti, G.** (1987) El escenario de las políticas educativas de los '90. Propuesta Educativa, Año 8, N° 17, Buenos Aires.

(1995) Quiénes van a la escuela hoy en la Argentina. En: Las transformaciones de la educación en diez años de democracia. Grupo Editorial Tesis, Flacso, Buenos Aires.

**Varela, J. P.** (1874) La educación del pueblo. Tipografía de la democracia. Montevideo.

**Verón, E.** (1987) La semiosis social. Editorial Gedisa, Buenos Aires.

**Vygotsky, L. S.** (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo, Mexico.

### **Documentos**

- Ley Federal de Educación N° 24195 (1993)
- Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006)
- Ley de Educación Superior N° 24521 (1995)
- Diseño Curricular Jurisdiccional (1997). Contenidos Básicos Comunes. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Decreto 174/99: Profesores Tutores.

- Cuadernillo para la Transformación (1994). Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Cuadernillo “Educación en época de crisis” (2002). Instituto Superior del Profesorado N° 14. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Contenidos Básicos Comunes para la Educación Inicial y la EGB (1995). Editorial Olimpia. Córdoba.
- Programa Provincial de Capacitación Docente Permanente (2000). Cartillas de Formación Ética y Ciudadana.
- UNESCO, El derecho de aprender (1995). En: Declaración de la Cuarta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. París, Francia.
- Memorias del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (1892). Escuelas Normales.
- Orientaciones Didácticas (1997). Documento de Desarrollo Curricular. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.



