

RESUMEN

La voluntad de transformación de los sistemas escolares, que está presente en las políticas públicas desde el regreso a la democracia, en el caso de la República Argentina, ha estado dirigida a operar tanto sobre la dimensión objetiva del sistema a través básicamente de normas, presupuesto, curriculum, incorporación de tecnologías, entre los elementos más salientes, como sobre la dimensión subjetiva de los actores, por medio de la capacitación y la reformulación de la formación docente.

El objetivo de esta presentación se dirige a mostrar las limitaciones del diagnóstico sobre el que se asientan los intentos de cambio, utilizando como fundamento un conjunto de herramientas conceptuales que brinda la epistemología.

Se toma como punto de partida de esta comunicación la definición de 'conocimiento' como creencia legitimada, y se distinguen distintas esferas de conocimientos en relación con la educación, cada una con diferentes criterios de justificación, que se entrecruzan, contradicen, refuerzan o inhiben en el campo escolar. En la consideración de que el conocimiento genéticamente incorporado en el sistema educativo presenta obstáculos para nuevas prácticas, formatos e interacciones al interior de la escuela, se analiza, en relación, distintos componentes del dispositivo escolar, tanto discursivos como no discursivos, y se identifican condiciones de posibilidad de los discursos acerca de la educación como integrantes de un sistema de verdades que es necesario desmontar para generar la posibilidad de cambios efectivos.

Por último, aplicando a la Pedagogía la invitación que Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant formulan a los sociólogos, se presentan algunas consideraciones en relación con una propuesta de trabajo que permita construir el objeto de una Pedagogía Reflexiva, orientada al estudio de las condiciones de posibilidad del saber acerca de la educación.

Palabras Clave: Pedagogía Reflexiva. Dispositivo Escolar. Epistemología de la Educación. Enunciados pedagógicos.

ABSTRACT

In the Republic of Argentina, ever since it returned to a democracy, the scholar system, in the existing public policies has showed a will of transformation aimed to operate through rules, budget, curriculum and the incorporation of technologies; among the most highlighted elements exposed from the objective dimension of the system; as per the training and reformulation of the teacher preparation stated from the subjective dimension of the people enrolled.

The objective of this presentation aims to show the limitations of the diagnosis on which the attempts to a change are based, using as fundamentals a set of conceptual tools offered by the epistemology.

The initial point of this communication starts with the definition of 'knowledge' as a legitimated belief while different spheres of knowledge related to education are also distinguished, each with different criteria of validation that intersect, contradict, reinforce or inhibits in the scholar field.

Considering that the genetically incorporated knowledge in the educational system presents obstacles to new practices, formats and interactions within the school, different components of the school system are analyzed, both discursive and non-discursive. The conditions for the possibilities of discourses about education as part of a system of truths that must be dismantled to generate the possibility of effective changes are also identified.

Finally, applying to the Pedagogy the invitation that Pierre Bourdieu and Loïc Wacquant formulate to the sociologists, some considerations are presented in relation to a work proposal that allows to construct a Reflexive Pedagogy, oriented to the study of the conditions of the possibly of knowledge about the education.

Keywords: Reflexive pedagogy, School Device, Education Epistemology, Pedagogical statements.

1 INTRODUCCIÓN

Introducción al Problema

Un problema que ha sido recurrente a lo largo del desarrollo del sistema educativo argentino es el del sostenimiento en el tiempo de los intentos de transformación de que ha sido objeto. Se puede afirmar que mientras existe una relación determinada de fuerzas, las modificaciones introducidas se mantienen. Es el caso de un gobierno que mientras está en el ejercicio de sus funciones puede lograr tensar el sistema estructural para dar cabida a las innovaciones que pretende introducir. En otro nivel, también se constata en el espacio institucional de la escuela que puede concretar cambios, reformas, transformaciones mientras permanece un equipo de conducción comprometido con las nuevas ideas. Sin embargo, cuando esa correlación se altera, cuando los actores ya no están,

las cosas se retrotraen a un estadio anterior, diluyendo o encapsulando la innovación pretendida.

Las respuestas que se dan usualmente ante esta dinámica remiten a las prácticas institucionales y docentes como responsables de su inercia y reproducción. Un lugar especial dentro de este tipo de explicación se le asigna a los conocimientos que están en la base y orientan dichas prácticas, tanto a los que están incorporados en la dimensión objetiva del sistema, sus condiciones estructurales, como a los incorporados en los agentes que actúan a su interior, como principio real de su práctica. Lógicamente los intentos de institucionalizar una transformación de la escuela están orientados al cambio de las herramientas conceptuales a través de modificaciones en el plexo normativo para impactar sobre la estructura, y de la formación y capacitación de los agentes institucionales, para intentar orientar sus prácticas hacia una meta deseada.

Esbozo de una pedagogía escolar

Ahora bien, la estructura cognitiva de los agentes, y sus disposiciones a actuar de determinada manera, se conforma de modo más implícito que explícito, y más no consciente que consciente, a partir de su participación dentro del juego de relaciones que configuran la escuela. La historia del juego individual en el campo de relaciones escolares, de las interacciones con las regularidades objetivas de ese campo, produce el “sentido común” que está a la base de las conductas “razonables”, es decir, las que pueden ser llevadas a cabo dentro de los límites de esas regularidades porque se ajustan a la lógica y a las reglas del campo escolar y, por lo tanto, pueden ser valoradas positivamente. De esta manera se engendran prácticas compatibles con esas condiciones y expectativas (Bourdieu, 1980). Así, las disposiciones para actuar de alguna manera, los *habitus*, engendran prácticas, funcionales a los requerimientos del campo escolar.

La transmisión explícita de nuevas proposiciones acerca de la educación se enfrenta contra ese ‘sentido común’ construido en el tiempo, que emerge y resulta de su involucramiento cotidiano, y que considera como ‘natural’ aquellas prácticas que son de su dominio y le sirven –personal y funcionalmente- para jugar el juego institucional de la educación. Por ello resulta insuficiente y superficial pretender generar las condiciones de la transformación de la escuela solamente a partir de procesos de capacitación o de nueva normativa que apuntan a instituir nuevos conocimientos tanto en los sujetos como en el campo. La historia individual que emerge en cada práctica está incorporada con la fuerza de lo natural en las disposiciones a actuar y resulta en un obstáculo que se impone por la fuerza de su necesidad

subjetiva y funcional (Bachelard, 1991).

Intentaremos en este trabajo analizar las condiciones previas del saber que son principio de las prácticas escolares, y subyacen a la dispersión de afirmaciones acerca de lo que es y debe ser la educación en la escuela, y lo que debe hacerse para que se realice. De ellas depende en gran parte la adopción, o no, de un nuevo conjunto, también disperso, de creencias acerca de la educación que se pretende hacer valer como principio de una práctica escolar diferente.

De lo expuesto hasta aquí surgen dos preguntas complementarias: por un lado, si existe ese conjunto de creencias acerca de la educación en la escuela, qué características son incorporadas a la definición de educación y cómo se manifiestan en las prácticas institucionales y docentes. Por otro lado, qué impacto tiene esa definición en las condiciones subjetivas y objetivas de la práctica educativa en la escuela

2

DESARROLLO

Educación políticamente organizada: Una comunidad de conocimiento

De acuerdo con la definición de Ortiz (en Biagini et al., 2008) consideraremos en este trabajo que el conocimiento es una creencia legítima y compartida. Según ella, podemos distinguir y clasificar los saberes que se refieren a la educación tanto de acuerdo con los modos de legitimarlos, como en relación con las comunidades de conocimiento que comparten no sólo esos saberes sino también ciertas reglas de justificación de los mismos. Resulta bastan-

te común encontrar una confusión entre esos campos de saberes que se refieren a la educación. Esta confusión se manifiesta como un obstáculo para el análisis e intentos de cambios de las condiciones que regulan los marcos conceptuales que dirigen las prácticas docentes e institucionales en las escuelas.

Sin pretender realizar una clasificación excluyente o exhaustiva, pondremos el foco sobre dos grandes categorías de creencias.

La primera, es la que se conforma a partir de la adopción de un conjunto de reglas metodológicas y críticas que justifican, validan y permiten su sostenimiento dentro de la comunidad académica. Es decir, es resultado del proceso de construcción científica de conocimientos acerca de la educación. Estos saberes están orientados a la formulación de teorías con el objetivo de comprender y recrear conceptualmente la complejidad de los hechos educativos. Se expresa en un lenguaje técnico, y apunta a abstraer conceptualmente las relaciones educativas para incorporarlas en marcos de significación teórica, abstracta, más general. Supera la experiencia empírica y construye sus problemas a partir de la observación problematizadora de la realidad que pone en juego antecedentes teóricos y construye conceptos, hipótesis y teorías a partir de los datos.

No nos referimos a esta categoría en este trabajo más que para diferenciarla de la segunda, y para señalar que las proposiciones válidas y aceptadas en este campo no necesariamente lo son en el otro.

La segunda, se refiere a aquel conjunto de creencias que se legitiman dentro de la educación políticamente organizada, es decir, dentro del sistema educativo, a partir de un conjunto

Esbozo de una pedagogía escolar

de reglas que determinan su verdad y que podríamos considerar como constitutivas y determinantes de una pedagogía escolar. Esta categoría está compuesta por proposiciones acerca de la educación, que son compartidas por aquellos que ocupan una posición en el campo escolar, y que han sido incorporadas al sistema escolar desde su origen con el fin de permitir cumplir los objetivos políticos asignados al sistema escolar por el gobierno como administrador del estado, y por su extensión en el campo educativo, el gobierno de la educación.

Este espacio de saberes acerca de la educación nos coloca en la posición de tener que analizar la relación saber-poder en el campo educativo, a fin de describir las condiciones de posibilidad instituidas que operan como reglas según las cuales se consideran válidas y aceptables ciertas proposiciones acerca de la educación escolar, y, al mismo tiempo, falsas aquellas que las contradicen, y de analizar los mecanismos de justificación que son utilizados para su instalación a partir de la configuración de las relaciones de poder en el momento histórico en que se estructura el sistema escolar.

Ahora bien, a partir de la relación conceptual establecida entre organización política de la educación y gubernamentalidad, no se trata de hacer una filosofía, una política o una sociología aplicadas a la educación, sino de describir y analizar las condiciones del pensar educativo en la escuela, que es el programa de trabajo de lo que podemos considerar una Pedagogía Reflexiva.

Es necesario plantear cuestiones, derivadas de esa relación originaria, desde una perspectiva pedagógica, en el intento de construir un objeto resultado de esa misma perspectiva, para

Esbozo de una pedagogía escolar

poder preguntarnos acerca de las consecuencias educativas de tal relación. Implica superar una constatación suficientemente argumentada y justificada para indagar cómo influyen estas condiciones en las prácticas políticas de la educación, por parte de quienes ocupan una posición dentro de las relaciones que configuran este tipo particular de comunidad de conocimiento, y que conocen el sentido del juego que se juega en la escuela.

El campo escolar está sostenido y atravesado por un conjunto de reglas de verdad, que atraviesan tanto sus elementos lingüísticos como no lingüísticos, ambos portadores de un discurso acerca de la educación escolar. Actores de la administración, supervisores, directivos, docentes, alumnos, padres, medios de comunicación, funcionarios técnicos, comparten un sentido de lo que es la escuela, al mismo tiempo de lo que debe ser, y que deriva de estas reglas y creencias fundamentales, incorporadas a lo largo del tiempo vivido en la escuela o en relación con ella.

Ambos campos discursivos (el de la Pedagogía y el de la Educación Políticamente Organizada) no siempre coinciden en la asignación del valor de verdad de las proposiciones que sostienen. Mientras ciertos marcos teóricos han sido rápidamente incorporados dentro del conjunto de saberes constitutivos de la educación políticamente organizada, otros han sido sostenidos sólo en el plano discursivo, sin penetrar hasta la profundidad de las condiciones que orientan las prácticas escolares. Su incorporación se produce en la medida en que no contradiga los saberes reglamentarios del campo político, y permiten explicar algunos aspectos parciales de la realidad, como sería el caso de la justifi-

cación del fracaso escolar a partir de la teoría psicogenética.

En este sentido, podemos constatar el roce, el paralelismo o la disputa entre ambas esferas de saberes desde los principios del origen del sistema escolar. Desde ese momento histórico, corte arbitrario realizado para favorecer el análisis, ya se ponen de manifiesto puntos de fricción entre las ideas pedagógicas emergentes y el conjunto de saberes que regulan la verdad de los discursos acerca de la educación que regirán hasta hoy el campo de la educación escolar.

Para justificar esta interpretación es importante recordar que no fueron los principios de la escuela nueva los que definieron la matriz conceptual de la escuela pública en Argentina. Es más, podemos encontrar críticas de una pluralidad de actores hacia la dirección tomada por la organización política de la escuela desde los principios de esta corriente pedagógica. El conductismo, en cambio, parece haber encontrado un terreno fértil para incorporarse en los diferentes elementos tanto discursivos como no discursivos de la escuela, no así la teoría psicogenética o la teoría cultural referidas al aprendizaje.

Estos elementos fundamentales que regulan los saberes que dirigen la multiplicidad de prácticas escolares, pueden ser comprendidos como 'régimen de verdad' (Foucault, 1992; 2004), conjunto de procedimientos que establece las reglas de verdad de todo discurso escolar acerca de la educación y que, a través de éste, impacta en la práctica como habitus social y políticamente construido. Este régimen no surge de elaboraciones teóricas acerca de la mejor manera de educar, problema que

podría plantearse la comunidad académica, sino de las necesidades políticas vinculadas al surgimiento del Estado Nacional, a la consideración de la importancia de la educación para un buen gobierno, el desafío planteado por la consolidación de un territorio, y el objetivo de impactar sobre una población para ponerla en condiciones de avanzar hacia el progreso.

Cabe destacar que la imposición de este régimen de verdad estuvo dirigido a la puesta en marcha de una praxis gubernamental que debía beneficiarse también de los efectos de poder derivados de estas verdades.

En la práctica discursiva del gobierno se identificaron cinco recursos de legitimación del conjunto de creencias organizadoras y reguladoras de la educación:

1) La experiencia realizada por los países avanzados: la oposición a las creencias legitimadas a través de este mecanismo implicaba para quien la sostuviera colocarse en una posición contraria al progreso social y económico que esos países habían logrado y que se aspiraba a alcanzar a través de la educación.

2) El saber experto: en aquellos casos en que ese saber resultaba útil para justificar la posición a imponer permitía colocar los argumentos contrarios en el espacio de la ignorancia.

3) La naturaleza de las cosas: en el sentido de plantear como evidente y obvia una imposición, y, al mismo tiempo, como forma de poner del lado de la irracionalidad a quienes se opusieran.

4) Las características culturales propias de nuestro pueblo: la referencia a ellas, especialmente la falta de disciplina y de disposición al progreso, justificó un conjunto de reglas tendientes al

Esbozo de una pedagogía escolar

control y el centralismo.

5) La estadística: el análisis estadístico es utilizado como herramienta de conocimiento de la población y permite justificar ciertas creencias relacionadas al gobierno y a la educación.

Significa decir que una serie de saberes acerca de la educación, preexistentes a la configuración originaria de la escuela tal y como se produjo en nuestra historia, fue introducida, como código genético, en virtud de su capacidad para producir efectos de poder. Al mismo tiempo, y como contrapartida necesaria, fueron establecidas las condiciones que determinan, aun hoy, la falsedad de cualquier discurso escolar que se opusiera al régimen de verdad instalado. Es importante resaltar que la falsedad no se refiere solamente al valor de verdad de una proposición cualquiera referida a la educación, que bien puede ser sostenida en el plano del discurso, como sucede realmente, sino que impacta en el principio más profundo de las prácticas, en la conformación de un habitus que sostiene dos proposiciones contrapuestas en planos diferentes, el de la acción contextualizada y el de la verbalización abstracta. Y opera como un seleccionador práctico de las creencias acerca de la educación que son posibles de llevar a la práctica de las que no.

Por ello, para comprender los fundamentos de la pedagogía escolar, es necesario considerar la escuela como elemento de un dispositivo de poder (Foucault, 1983) y en ese sentido, desplegar los principios de intelección de la acción gubernamental –como gobierno de los hombres (Agamben, 2007)- en la conformación del Estado Argentino. Implica considerar al sistema educativo como inscripto en un juego de poder ligado a un saber que lo condi-

Esbozo de una pedagogía escolar

ciona. El dispositivo escolar está sostenido por y sostiene ciertos tipos de saberes en torno a la educación. Este dispositivo está compuesto por un conjunto heterogéneo de elementos: discursos, instituciones, habilitaciones arquitectónicas, leyes, normas y reglamentos, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, mobiliario, lo dicho y lo no dicho, entre otros. Una genealogía del dispositivo nos permite describir la naturaleza de los nexos que existen entre los elementos que lo conforman dentro del orden de la gobernabilidad, a partir de la cual se estructura el campo de la acción de los hombres.

Esta constatación permite plantear el problema acerca de cuáles son las condiciones de posibilidad, dentro del campo de la educación escolar, que permiten la aparición y reproducción de ciertas proposiciones referidas a la educación y no de otras, en términos de plantear las primeras como verdaderas y las segundas como falsas. Implica un programa de trabajo arqueológico (complementario del trabajo genealógico) con el objetivo de rastrear las condiciones históricas de posibilidad, que hacen que sólo ciertos enunciados sean posibles y otros no, entendidos éstos como acontecimientos discursivos que poseen cierta regularidad y que atraviesan la multiplicidad de elementos discursivos y no discursivos de la escuela, y que regulan las prácticas discursivas. Buscar también el conjunto de reglas que determinan el espacio en el que los objetos se perfilan, se transforman y se hacen visibles, es decir, el recorte que permite que cierto tipo de elemento sea considerado educativo en el marco de un nuevo orden político, la posibilidad de que ciertas cosas sean dichas y otras no puedan serlo.

3

DISCUSIÓN

Estructura básica de la Pedagogía Escolar

Podemos distinguir dos enunciados reglamentarios (entre otros que no desarrollaremos en este trabajo) que atraviesan los distintos elementos del dispositivo escolar (disposición del aula, pupitres y bancos, arquitectura escolar, entre los discursivos no verbales, y curriculum, normas de calificación de antecedentes docentes (portafolio o expediente del docente), entre los discursivos expresados por medio del habla), que se encuentran presentes en el momento del origen pero que son aun eficaces en la actualidad a partir de su capacidad reguladora. Nos referimos a las reglas de la "transmisión" y de la "uniformidad". Es necesario tener en cuenta que estas reglas no están formuladas de modo proposicional en la forma enseñar es... organizar es... No son enunciaciones con sujeto y predicado, no están expresamente dichas, pero aparecen en una serie de discursos que las ponen de manifiesto, que las expresan sin decirlas, las suponen lógicamente. Atraviesan toda la heterogeneidad del dispositivo escolar, se refuerzan de modo coherente, y constituyen criterios de evaluación práctica de la adecuación de las acciones dentro del sistema. Son fundamentos de las prácticas que hunden sus raíces en la historia, que han sido incorporados por los que habitan o habitaron la escuela, y que ahora son huéspedes de una escuela que habita en ellos a través de estas reglas.

Básicamente su presencia permite mostrar que, en un sentido profundo, el sistema educativo

argentino no ha mudado su régimen de verdad originario y que, desde este punto de vista, es todavía una continuación de aquél.

Transmisión

Esta regla consiste en establecer que la enseñanza basada en la transmisión es la tarea básica del docente y de la escuela en su conjunto, como sistema. De ahí que muchas veces se utiliza como sinónimo de sistema educativo "sistema de enseñanza". Es éste quien tiene la responsabilidad de transmitir, es decir, traspasar, ceder, difundir el bagaje cultural y científico al alumno para que pueda ser un ciudadano participativo e incorporarse al mundo del trabajo. El docente realiza su tarea a través de la palabra, que es el principio básico de su actividad, pero además desde una disposición a utilizar cierto tipo de lenguaje desde un tipo particular de habitus lingüístico (Bourdieu, 1982).

Es importante para el análisis de las reglas fundantes de la pedagogía escolar no caer en un anacronismo que podría consistir en rechazar la idea expresada por la regla en función de los criterios actuales de la didáctica que considera la enseñanza a la luz de las investigaciones sobre la psicología del aprendizaje y de la pedagogía cognitiva vigentes. Para ello es importante situarse en el contexto histórico de la fundación y estructuración del sistema escolar las condiciones sociales y materiales de reproducción de la cultura. En ese punto, es necesario reconocer la importancia fundamental de la escuela, acompañada de las bibliotecas y en menor medida del periódico. A la escuela tocaba, de modo irremplazable la tarea de difusión, transmisión, de los saberes políticamente requeridos para la constitución, el fortalecimiento y desarrollo del estado nacional.

Esbozo de una pedagogía escolar

A continuación se presenta una serie de puntos de emergencia en los que se manifiesta esta regla, "núcleo primario" de la formación discursiva de la pedagogía escolar. Al considerar las reglas como un "núcleo primario", se les asigna un lugar como criterio de verdad para todo el andamiaje de la pedagogía escolar y para la evaluación de diferentes tipos de prácticas en términos de su corrección o incorrección, de su ajuste o desajuste al deber ser pedagógico. Su aparición no es explícita, pero tampoco es un significado oculto que hay que identificar más allá de las frases, normas, procedimientos, pero también en los aspectos discursivos materiales del dispositivo, en los que emerge.

Los edificios escolares, las aulas, se diseñan para el cumplimiento de esta regla a partir de una disposición coherente preparada para la exposición de los docentes de acuerdo con el diseño y distribución del trabajo escolar que plantea el curriculum. De la misma manera, los bancos escolares debían incorporar esta regla en su diseño, de modo que permitieran la mayor cantidad de alumnos posible en un aula, requerimiento de la masividad pretendida, y generaran las condiciones para que los alumnos prestaran la atención indispensable para aprender de la exposición del docente. Surge de esta regla también un concepto de disciplina y orden escolar que debían garantizar la relación transmisión-recepción sin interferencias. El pizarrón como soporte de la exposición del docente. El curriculum que, además de expresar el diseño de la producción escolar y la división del trabajo para alcanzar los objetivos del sistema, prescribe lo que hay que transmitir, en qué momento o etapa, y los criterios de evaluación centrados en la reproducción de los contenidos que deben ser aprendidos. Las planifi-

Esbozo de una pedagogía escolar

caciones docentes, que organizan la secuencia de la transmisión, la capacitación docente que brinda a los docentes los contenidos que deben transmitir, la calificación de los antecedentes de los docentes, la puntuación de los cursos de capacitación, que establece mayor puntaje para los cursos pertinentes con lo que el docente debe enseñar, las expectativas de los padres, que utilizan esta regla para evaluar a los docentes de sus hijos, entre otros elementos.

Presentaremos sólo algunos puntos de emergencia que corresponden al origen del sistema educativo, pero también algunos que se manifiestan en la actualidad para fundamentar la continuidad histórica de esas reglas, pilares de la pedagogía escolar que sirvió de base conceptual para el sostenimiento del dispositivo escolar.

Ya en el debate parlamentario de la Ley 1420 encontramos una imagen de docente basada en la idea de transmisión.

“(...) Al mismo tiempo se ha preocupado también el proyecto del porvenir de los maestros, porque aceptando ideas que hoy son opinión universal, puede asegurarse que no hay un solo hombre que pueda servir de maestro durante veinte años y que pueda continuar siéndolo. Sabios profesores han demostrado que el aparato de la garganta, la laringe, se encuentra gravemente lesionada, en todos los profesores, después de veinte años de servicio” (Página 12, 1984).

En la actualidad, el criterio para la asignación de puntaje a los cursos de perfeccionamiento docente está fundado en esta regla. Los cursos que reciben mayor puntaje son aquellos que enseñan a los docentes algún contenido contemplado en los programas que tienen que dictar. Un curso de gestión educativa ‘vale’ me-

nos en el nivel primario que en el secundario, porque “en primaria no hay que enseñar gestión”.

“Que resulta indispensable, en concordancia con las potestades que deposita en la Jurisdicción el poder de policía del Estado, ponderar la adjudicación de puntaje de acuerdo a la pertinencia, especificidad y/o orientación de las propuestas en relación con los nuevos diseños curriculares, los principios orientadores de la política educativa de la jurisdicción, su especificidad para los diferentes destinatarios y el nivel académico de los formadores, asegurando, a su vez, el derecho a la carrera docente y al perfeccionamiento a lo largo de la misma” (Resolución 4730,2008).

Hay muchos otros elementos del sistema educativo actual que permiten observar la potencia reguladora de este enunciado. Su fuerza no radica en que establece una creencia sobre algún aspecto de la realidad escolar, en este caso la enseñanza, sino que establece el criterio de valoración de cualquier afirmación acerca de la educación y del rol e identidad docente, las cuales serán verdad si están en condiciones de operar en relación de coherencia con aquél. No es posible modificar proposiciones acerca del rol docente si no se reacomodan los elementos del dispositivo de modo que posibiliten el ingreso de nuevas creencias referidas a nuevas opciones de intervención docente, que pasen a ser verdaderas, por la nueva configuración de los elementos del dispositivo. En vano han sido los intentos de profesionalizar, de cambiar, de incorporar nuevas tareas a la práctica docente como la orientación del alumno, la problematización y la guía en la búsqueda de la respuesta, etc. Las reglas enunciativas se convierten en una resistencia para instituciona-

lizar nuevas creencias que orienten las prácticas institucionales y docentes.

Vinculadas a este enunciado surgen proposiciones derivadas, que sin decirlo, pero sin ocultarlo, refuerzan, aplican, definen diferentes aspectos institucionales en coherencia intrínseca con el mismo. Entre ellos podemos mencionar: “la escuela distribuye conocimiento”; “el docente es el lugar del saber”. El docente como el centro de la actividad, los contenidos prescriptos, o vividos como tales y obligatorios por los docentes, que agotan las posibilidades del tiempo para actividades de significación cultural, pedagógicas, sociales o psicológicas para los alumnos, son consecuencias prácticas que ponen en acto la regla de la transmisión.

Sin lugar a dudas un cambio en el sistema de verdad implica un cambio de creencias, pero sobre todo un cambio en las condiciones de posibilidad que permiten sostener cierto tipo de creencia. Y esto implica la resignificación conceptual en un nuevo orden de los elementos que deben configurar un nuevo dispositivo.

Y estas creencias, con sus condiciones que les permiten sostenerse como verdaderas a lo largo del tiempo, deben ser consideradas un obstáculo epistemológico que resiste, entorpece o demora la apropiación de una nueva pedagogía escolar (Bachelard, 1991). En el marco del presente trabajo se entiende que un obstáculo es al mismo tiempo epistemológico y político.

Uniformidad

La regla de la uniformidad opera de un modo complementario a la de la transmisión, que requiere homogeneidad de receptores. La masificación de la enseñanza, resultado deseable en función de la obligatoriedad, lleva consigo la

Esbozo de una pedagogía escolar

necesidad de normalizar la enseñanza. Los planes de estudio, con el peso asignado a los contenidos a aprender y que constituyen el estándar de aprobación de los espacios curriculares y se condensan en el ‘boletín de calificaciones’, la disposición de las aulas, el uso del tiempo escolar, el rol de los inspectores, la toma centralizada de decisiones, no explicitan la uniformidad pero la imponen. El modelo organizacional que corresponde a la burocracia mecánica, resulta funcional para una producción seriada de una educación estándar.

“Cuando se dictó la ley de educación, se incurrió en una grave manía nuestra, transmitida tal vez por los franceses: la de la uniformidad en todo. De ahí que los horarios, planes de estudio, consejos y reglamentos sean uniformes en todas las escuelas dependientes de la Nación. Hasta los dineros destinados para el sostén de la instrucción pública se distribuyen más por la fuerza de esa manía que por las exigencias de la justicia.” (República Argentina, 1896/1897).

“La enseñanza tendrá por base el sistema simultáneo; las lecciones serán dadas directamente por el maestro a los alumnos, procurando el adelanto general y uniforme de la clase.” (República Argentina, 1896/1897).

El problema de la diferencia es resuelto por mecanismos alternativos, sin afectar la estructura principal del sistema escolar, como una especialización funcional y periférica: los gabinetes escolares, la escuela nocturna, la educación especial, la formación en artes y oficios. La uniformidad se manifiesta en la resistencia ante cualquier intento de incorporar flexibilidad y decisiones en la base de la pirámide que simboliza la estructura del sistema educativo. Expresiones derivadas de esta regla pueden ejemplificarse

Esbozo de una pedagogía escolar

con la que reza “no sigue el ritmo”.

Conclusiones

En base a los aportes de diferentes teorías del aprendizaje (por ejemplo, Reber, 1993) es posible sostener que estas reglas enunciativas son incorporadas de modo práctico como sistema de disposiciones, habitus que dirige la acción de los actores escolares y generan un sentido común acerca de lo que debe hacerse al interior del campo educativo. Su consolidación como disposición puede llevar, desde la perspectiva de los agentes, a intentar un cambio de las prácticas a partir de la apropiación de nuevas creencias, a través de la formación o la capacitación docente. Pero esos cambios no resultan en nuevas prácticas institucionalizables porque no alteran las relaciones fundamentales del saber en que se apoya el dispositivo escolar, y permanecen dentro del espacio de acción que es propio de cada uno de ellos y su motivación para alterar lo macro desde lo micro.

Esta Pedagogía se incorpora tanto en la dimensión subjetiva como en la objetividad de las relaciones institucionales, independiente de los actores que juegan en su interior. Mayormente se incorporan a un discurso descontextualizado de las prácticas docentes e institucionales reales, como un remanente de buenas intenciones pero que se enfrenta, choca y retrocede frente a las condiciones objetivas dentro de las cuales tiene lugar esa práctica.

Muchas son las rupturas que la política hoy plantea para modificarlas, sin embargo sólo puede preverse cierto grado de éxito si logra reacomodar los elementos del dispositivo para generar las condiciones de nuevas prácticas reales, que no queden libradas exclusivamente a la voluntad del actor individual, y que perdu-

ren en el tiempo.

4

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif?* Éditions Payot & Rivages, París, 2007.

Bachelard, G. (1991). *La formación del espíritu científico.* Buenos Aires, Siglo XXI.

Biagini, H. y Roig, A. (dir.) (2008): *Diccionario del pensamiento alternativo.* Buenos Aires, Biblos-UNLA.

Bourdieu, Pierre (1994/2007). *¿Es posible un acto desinteresado?* Transcripción de dos clases del Collège de France, en la Facultad de Antropología y sociología de la Universidad Lumière-Lyon II; diciembre de 1988. P. 139-158. En: *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción.* Barcelona, Anagrama.

(1994/2007). *Espacio Social y espacio simbólico.* Conferencia pronunciada en la Universidad Todai –Japón- octubre de 1989. P. 11-26. En: *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción.* Barcelona, Anagrama.

(1980). *Le sens pratique.* París, Les Éditions de Minuit.

(1982). *C'est que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques.* París, Fayard.

Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault.* Buenos Aires, Prometeo.

Cortés Salcedo, R. (2011). *La noción de gubernamentalidad en Foucault: reflexiones para la investigación educativa.* En: *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas.* Cortés salcedo, R. y Marín Díaz, D. (Comp.).

Bogotá, IDEP.-Foucault, M. (1992) Verdad y Poder. Entrevista con M. Fontana en rev. L'Arc, nº 70 especial. Págs. 16-26. En: Microfísica del Poder. Madrid, La Piqueta.

Foucault, M. (2004) Nacimiento de la Biopolítica. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. Clase del 17 de enero de 1979.

Reber, Arthur (1993). Implicit learning and tacit knowledge. An essay on the cognitive unconscious. New York-Oxford, Oxford University Press.

Debate Parlamentario Ley 1420. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires, 1984. Volumen 1, Página 12.

Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Resolución 4730/08

República Argentina. Informe sobre Educación Común. 1896/1897. Tomo II. Pág. 91.

República Argentina. Informe sobre Educación Común. 1896/1897. Tomo II. Reglamento General para las escuelas comunes. Título II, De la Enseñanza. Pág. 321