

Colección Triángulos Pedagógicos

DE SARMIENTO A LOS SIMPSONS

CINCO CONCEPTOS
PARA PENSAR LA
EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA



VFN 02576

UNIVERSIDAD NACIONAL COMAHUE
FACULTAD CIENCIAS EDUCACION

370.1

C 257

Inv.: 7 6 4 7

origen :

recio :

fecha :

26 JUN 1997

DEPARTAMENTO DE EDICIONES

Dirección: Martha Güerzoni de García Lanz

Directora de colección: Dra. Graciela Frigerio

Supervisión editorial: Margarita Pierini

DEPARTAMENTO DE ARTE

Dirección: Sandra Donin

Diseño de tapa: Fabiana Di Matteo

Ariana Jenik

Están prohibidas y penadas por la ley la reproducción y la difusión totales o parciales de esta obra, en cualquier forma, por medios mecánicos o electrónicos, inclusive por fotocopia, grabación magnetofónica y cualquier otro sistema de almacenamiento de información, sin el previo consentimiento escrito del editor.

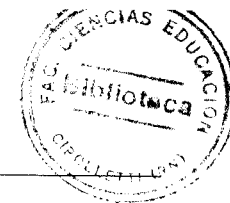
© KAPELUSZ editora s.a., Buenos Aires,

Moreno 372. Tel. 342-6450/55 CP: 1091

ISBN 950 13 6188 8

Hecho el depósito que establece la ley 11 723

Libro de edición argentina. Printed in Argentina



ÍNDICE

Prólogo	9
Introducción	11
Cultura y escuela.	15
Concepciones unitarias y binarias de la cultura.	
Los terceros en discordia: las debilidades del binarismo.	
Hacia conceptos plurales.	
La escuela y las culturas contemporáneas.	
La cultura escolar: homogénea o pluralista?	
Yo, tú, él: ¿quién es el sujeto?	33
Sujeto/subjetividad: conceptos para la identidad.	
Sujeto, poder y deseo.	
Los sujetos educativos hoy.	
Te llevo bajo mi piel: el poder en la escuela.	55
La caída de los ídolos, o el poder imposible de la neutralidad.	
Poder, consenso y obediencia: visiones clásicas.	
Del poder a los poderes.	
Lo que Ud. quería saber sobre la desconstrucción y no se animaba a preguntarle al currículum.	69
La insostenible levedad del sentido.	
Genealogía del currículum.	
El currículum y las obsesiones pedagógicas de la modernidad.	
El currículum como texto.	
Hacia una matriz abierta.	
Modernidad y escuela: los restos del naufragio.	89
Revisando el optimismo pedagógico.	
Versiones argentinas de la modernidad educativa.	
Síntomas de la crisis.	
Posindustrialismo y caída del Muro: nuevas condiciones para la escolarización.	
La posmodernidad y la crítica de la sociedad transparente.	
Las escuelas buscan un lugar en el mundo:	
¿quedará espacio para un mito transformador?	

Bibliografía

INTRODUCCIÓN

Cualquiera que se pusiera a describir "el lugar en el mundo" de la educación de hoy, encontraría que la mayoría de las expresiones son voluntaristas o resignadas. Entre el llamado a transformar la escuela, hecho en el vacío de las condiciones en que la actividad escolar se está desarrollando, y la resignación a que la escuela sea reducida a lugar de tránsito o comedor escolar, se pasan las ilusiones de aprendizajes que no fueron, años de crecimiento y descubrimiento de las nuevas generaciones, biografías de trabajos y vocaciones y deseos de docentes.

Este ensayo aborda de manera exploratoria una serie de problemas conceptuales sobre la educación actual. Asimismo, se propone desmitificar una serie de conceptos "difíciles" y relacionarlos con sucesos de nuestras escuelas y nuestro sistema educativo.

Existe un malestar en la cultura pedagógica. Nada convence definitivamente. Se añoran tiempos mejores que probablemente no fueron tales. Las palabras se han vuelto viejas para describir realidades cotidianas de las escuelas. La lectura de cualquier manual de pedagogía o de teoría de la educación parece ser repetida en la formación docente con la certidumbre de que luego de la repetición estamos situados en un aula de la misma manera que antes de empezar a leer.

Este malestar de la cultura pedagógica ha sido descrito muchas veces en términos de lo que se hace y de lo que se debería hacer. Han cobrado nuevo auge los manuales didácticos más diversificados. Los listados de técnicas, las descripciones de posibilidades metodológicas para el aula, las didácticas especiales plantean respuestas para la actividad acuciante que es la práctica escolar.

Sin embargo, suponiendo que tales insumos del trabajo diario de los docentes pudieran ser procesados en una perspectiva nueva, el malestar no parecería borrarse. Como si el abordar el "cómo" de la educación actual no alcanzara para producir las innovaciones, la pluralidad y la relación crítica con el conocimiento que son consideradas como deseables. En ese lugar aparecen las viejas preguntas por el "para qué" y el "qué" de la actividad educativa.

Estas preguntas despiertan reacciones contradictorias. Unos dicen: la discusión se vuelve muy teórica. Son preguntas irresolubles, responden otros.

Por nuestra parte, coincidimos con ambas apreciaciones, pero les damos un sentido diferente: estas preguntas plantean aspectos teóricos y no encuentran respuestas definitivas, pero precisamente por eso siempre vale la pena planteárselas. Vivimos en una cultura de las respuestas, y si son rápidas mucho mejor. Pero no siempre se percibe con

la debida agudeza que las preguntas permanecen y dan sentido a las actividades cotidianas en educación. Se ha dicho que de nada sirve tener una respuesta si la pregunta está equivocada.

La teoría pedagógica, es cierto, está bastante desprestigiada y a veces con razón. Para muchos, el carácter teórico de ciertas formulaciones es un "toque de distinción" para la cultura general del educador pero es completamente inútil para su práctica. Frente a esta opinión, es importante recordar que los educadores actuamos constantemente con supuestos. Muchas corrientes psicológicas nos han mostrado que nos manejamos con conceptos aunque éstos no estén siempre explícitos. Pensar teóricamente no es agregar a nuestras cabezas cosas desprendidas de la experiencia escolar. Pensar teóricamente es, entre otras cosas, tratar de hacer explícitos los conceptos prácticos. No hay práctica, ni siquiera la espontánea, que no implique conceptos acerca de la gente, su aprendizaje, sus visiones de lo justo, de lo deseable. Pensar teóricamente es poner en palabras nuestros actos. Reflexionar sobre la práctica, consigna que se repite con demasiada frecuencia, no es otra cosa que hacer este camino de explicitación y enriquecimiento conceptual.

Por otra parte, como respuesta inmediata al cuestionamiento generalizado que recibe la escuela, muchos conceptos teóricos comienzan a proliferar y a imponerse de manera inusualmente rápida en el medio pedagógico. Los medios de comunicación, la fiebre por el perfeccionamiento, el discreto encanto del lenguaje distinguido, el desafío de lo desconocido, nos ponen en contacto con palabras que no siempre sabemos bien a qué refieren, qué usos pueden tener, qué productividades ocultas poseen. Así aparecen nuevos conceptos estelares. Aplicaciones del psicoanálisis, de las corrientes cognitivistas, del constructivismo de base piagetiana, de la sociología del conocimiento, de la sociología de las profesiones comienzan a generar nuevos intentos de encontrar *la* solución.

Este libro intenta tomar algunas de las palabras que circulan con más énfasis en las instituciones de formación inicial, en las universidades, en los cursos de perfeccionamiento, para ayudar a propiciar una reflexión sobre estas preguntas básicas que permanecen. Queremos, con este movimiento, hacer el intento de apropiarnos de algunos conceptos desde la pedagogía. No queremos **importar** nuevos conceptos, ni realizar las aplicaciones mecánicas desde otros campos disciplinarios a las que desafortunadamente estamos acostumbrados. La traducción es complicada, riesgosa, y no sabemos si saldremos airosos del desafío. Pero en todo caso nos parece un desafío necesario en la producción de nuevas palabras que den cuenta de las nuevas situaciones.

En el cruce de la necesidad de reflexión teórica, como acceso a la reflexión sobre las prácticas, y de la constelación de conceptos que nuestro medio pone a disposición de sorprendidos transeúntes pedagógicos, hemos hallado cinco nudos vinculados entre sí pero con una consistencia propia. Nos hemos preguntados por la cultura en las sociedades contemporáneas, el sujeto, el poder, la desconstrucción y la posmodernidad. Cada uno de estos nudos es desarrollado en un capítulo como entidad separada. A veces los conceptos parecerán complementarios, otras incompatibles, y otras más tendrán preocupaciones yuxtapuestas. Los imaginamos como instantáneas de un momento del debate, desde nuestra particular Polaroid que enfoca ciertas cosas y no otras. Seguramente el esfuerzo ha quedado incompleto; algunas cosas sonarán más convincentes que otras, y habrá cuestiones que "no cierren". Nos conformamos con propiciar la posibilidad de otros intercambios y encuentros para seguir pensando, juntos o separados. Quizás el aprendizaje más significativo de este mundo teórico sea la posibilidad de no cerrar temas, de aceptar provisoriamente los argumentos, de no clausurar perspectivas y de mantener un alerta ante el envejecimiento de los conceptos.

El orden propuesto es, como todo orden, aleatorio. Con mayor razón en este caso, en que por la equivalencia de estatuto teórico de muchos de los conceptos nos costó establecer jerarquías. Tratamos de avanzar desde los conceptos más familiares a los más desconocidos, aunque tenemos que reconocer que la ubicación final del capítulo sobre la relación entre escuela y sociedad tuvo más que ver con requerimientos narrativos y de estructura en espiral del argumento que con el conocimiento previo del concepto. Cada lector, seguramente, juzgará en qué medida nuestra propuesta le es útil, o si prefiere otro tránsito.

Para nosotros, la teoría, desacralizada y puesta en acción como enriquecimiento de nuestra práctica, es una herramienta que nos puede ayudar a pensar la escuela contemporánea. Una escuela mejor no puede abstenerse de preguntas centrales ni de actividades conceptuales. El riesgo de tales abstinencias es que las instituciones educativas tengan una vida rutinizada, tan poco atractiva para quienes trabajamos en ellas por otra escuela, otra docencia y otros aprendizajes que muchas veces nos dan ganas de abandonar el intento. Las condiciones de la vida contemporánea, y sobre todo de nuestras escuelas argentinas, pueden llevarnos al extrañamiento, a ver fantasmas en los rincones y a la resignación. Salir de la abstinencia, convocar a la pasión pedagógica para volver a pensar nuestras instituciones escolares, puede ayudar a convertir ese extrañamiento en crítica, a los fantasmas en conocimiento y a la resignación en posibilidad.

Cultura y escuela

En esta exploración en torno a conceptos que nos permitan pensar esta y otras escuelas, quizás convenga empezar por un término conocido, como es la cultura: uno de esos términos que todos manejamos como parte de un lenguaje común.

Sin embargo, en cada uno de nosotros refiere a cosas distintas de nuestra experiencia. Para unos, **cultura** es lo que se opone a **nurtura**¹, a la naturaleza o crianza natural, y se adquiere a través de la educación (por ejemplo, los buenos modales). Para otros, la **cultura** es todo lo que hace el hombre, sean producciones materiales o simbólicas. En esta versión antropológica, la cultura abarca el conjunto de las actividades humanas; es lo que nos distingue de los animales u otros "no-humanos". Por último, hay quienes piensan que "cultura" es algo que está "ahí arriba", es la expresión máxima de la civilización; en otras palabras, es la "cultura culta". Un buen ejemplo de ello son, por lo general, las políticas de los Ministerios o las Secretarías de Cultura, que se ocupan de cuestiones artísticas o de premios literarios.

Probablemente la versión antropológica sea la más difundida, pero al costo de una excesiva vaguedad. Como tantas otras veces, la literatura viene en nuestra ayuda para pensar la cuestión:

Marco Polo describe un puente, piedra por piedra.

—Pero ¿cuál es la piedra que sostiene el puente? —pregunta Kublai Jan.

—El puente no está sostenido por esta piedra o por aquella —responde Marco—, sino por la línea del arco que ellas forman.

Kublai permanece silencioso, reflexionando. Después añade:

—¿Porqué me hablas de las piedras? Lo único que me importa es el arco.

Polo responde:

—Sin piedras no hay arco.

Italo Calvino, *Las ciudades invisibles*.

Para nosotros, la cultura es a los sujetos, a nosotros, docentes y alumnos, como el arco es a las piedras en el diálogo entre Marco Polo y el

¹ Esta diferenciación se apoya, en parte, en la discusión sobre el término que hace Raymond Williams (1983).

Kublai Khan que imagina Italo Calvino. El arco sin las piedras no existe, pero las piedras sin el arco tampoco configurarían ningún puente. Así también, los sujetos conforman y son conformados por la cultura; pensar cuál forma a cuál, es casi como el juego sustancialista de saber quién fue primero, si el huevo o la gallina. La cultura es el arco que nos "sostiene" (nos forma, nos limita, nos posibilita hacer lo que hacemos, pero también los sujetos sostienen, con sus márgenes de libertad, la diversidad de formas de la cultura. Sobre este tema nos detendremos en el próximo capítulo. Por ahora, aboquémonos a la cultura.

La propuesta de este capítulo es partir de una revisión de las distintas formas de conceptualizar la cultura. Los invitamos a un recorrido por la historia y la teoría, tratando de ver cuántas huellas de cada una de estas teorizaciones están todavía presentes en nuestra forma de pensarla en la actualidad, y cuántas de ellas permean la cultura escolar, una matriz fundamental de aprendizaje tanto para alumnos como para maestros.

CONCEPCIONES UNITARIAS Y BINARIAS DE LA CULTURA

Cultura significaba, en el mundo latino, toda acción de cultivo de la naturaleza, y ése fue el uso predominante durante mucho tiempo. Alrededor de los siglos XV y XVI, el término empezó a utilizarse para referirse a procesos humanos y sociales. **Cultura** era un equivalente de *civilitas*, entendiéndose por ésta las buenas maneras y modales que se consideraban propias de las clases altas urbanas (Williams, 1983). Originados en la necesidad de regular a poblaciones recientemente incorporadas a la vida urbana², en esos siglos los libros pedagógicos por excelencia eran los que enseñaban a comer en la mesa, comportarse en público, saludar a los mayores, e incluso conductas más prosaicas como de qué manera limpiarse los mocos y disimular ventosidades (Erasmo, 1530)³. Este uso todavía se extendió hasta el siglo XX: mu-

chos libros de texto argentinos de principios y mediados de siglo incluían todavía lecturas sobre los comportamientos "civilizados" en la calle, en la casa y en la comida⁴.

Con el Iluminismo, en el siglo XVIII, la cultura pasó a ser un equivalente de cultura letrada y "cultura culta". La cultura era el nivel superior del progreso civilizatorio; y su expresión máxima era la razón. En su versión más clásica, el iluminismo suponía que todos los pueblos seguían el mismo camino cultural, que avanzaba del salvajismo hacia la civilización europea por estadios sucesivos y determinados. Era una versión unitaria, porque planteaba la unicidad del desarrollo cultural y sobre todo del punto de llegada de ese camino, y era una versión etnocéntrica, que dejaba fuera de la cultura a la mayor parte de la humanidad.

Ya por aquella época se levantaron algunas voces en desacuerdo. El filósofo alemán Johann Gottfried Herder (1744-1803) criticó esta visión francófila y sostuvo que "nada es más indeterminado que la palabra cultura, y nada más ilusorio que su aplicación a todas las naciones y períodos". Hay que pensar más bien que la cultura es una variación específica de cada nación. Las naciones tienen, para él, un modo de ser único e insustituible; este modo de ser es el *Volkgeist*, genio o ser nacional, que se expresa sobre todo a través de las tradiciones folklóricas de un pueblo. La noción de *folklore* aparece por esta época, como la recolección de las tradiciones orales y populares.

Herder también concibe una **cultura unitaria**, aunque a diferencia del Iluminismo no trata de incluir la humanidad toda y reduce su espectro a una nación. Los nacionalismos del siglo XIX se desarrollarán sobre esta base, tratando de encontrar esta esencia o "genio" que es propio e insustituible de cada pueblo. Muchas naciones que por entonces se organizan, como la alemana o la italiana, tratarán de fundar la unidad nacional en una base cultural, elevando a la categoría de mitos ciertas tradiciones folklóricas.

Veamos el caso de Argentina. En tanto tierra aluvional, su población en 1914 estaba compuesta en un 80% por inmigrantes o hijos de inmigrantes (Rock, 1988). La nacionalidad era, sin duda, una cuestión central para lograr unificar a esta población heterogénea. Así, en las primeras décadas de este siglo la cuestión nacional pasó a ocupar el lugar principal de todas las políticas culturales, incluyendo a las educativas. En 1908, se emprendió una "Cruzada Patriótica" comandada por el presidente del Consejo Nacional de Educación, Ramos Mejía, que convirtió a las escuelas en la punta de lanza de la "argentinización" de toda la población. Se prescribió un conjunto de rituales "patrióticos"

² Desde el siglo XII, y sobre todo a partir de los siglos XV y XVI, se afirmó la tendencia migratoria del campo a la ciudad. Pero no fue hasta el siglo XX que la población urbana superó a la que vive en el campo. En estos siglos, las nuevas poblaciones que se incorporaban a la vida en la ciudad debieron aprender a desempeñarse en ella, tanto en los comportamientos como en las formas de caminar o de dirigirse a los conciudadanos.

³ Un ejemplo divertido se puede observar en los siguientes párrafos: "Limpiarse el moco con el gorro o con la ropa es pueblerino; con el antebrazo o con el codo, de pimenteros; ni tampoco es mucho más civilizado hacerlo con la mano, si luego has de untarle el moco a la ropa. Recoger en pañizuelos el excremento de las narices es decente, y eso, volviendo de lado por un momento el cuerpo, si hay otros de más dignidad delante. Si algo de ello se ha arrojado al suelo, al haberse sonado la nariz con los dos dedos, ha de refregarse luego con el pie" (Erasmo, 1985:23; original de 1530).

⁴ Cf. M. Varela (1990), p. 94-97.

para todas las escuelas, se pautaron las fiestas patrias, se erigieron los héroes. Quizás el ejemplo más claro de este proceso es la "canonización" de Martín Fierro: él, que había sido un gaucho marginal y cercano a la delincuencia, pasó a ser el prototipo de la nacionalidad criolla. En esta operación criollista confluyeron los escritores de la élite (como Leopoldo Lugones) y las asociaciones de inmigrantes, que querían incluirse culturalmente en el país (Prieto, 1989). La nación, también en nuestro caso, se definía por una cultura común y por tradiciones donde todos debíamos reconocernos.

Volviendo a Europa, a mediados del siglo pasado otros pensadores empezaron a sospechar que la cultura no solamente incluía sino también excluía. Carlos Marx (1818-1883) denunció que la sociedad capitalista estaba dividida en clases, y que una —la burguesía— explotaba a la otra —el proletariado. Esta explotación implicaba también una desigualdad cultural, porque la clase propietaria de los medios de producción económicos poseía los medios de producción ideológicos o culturales. Pese a lo que sostenía Herder, la "cultura nacional" no era un compacto homogéneo, sino un encubrimiento de las relaciones desiguales e injustas sobre las que se fundaba la sociedad.

Sobre esta base teórica se desarrollaron muchos estudios que tenían una concepción **binaria**, es decir, hacían una diferenciación entre cultura burguesa y cultura obrera, o también entre cultura alta y cultura popular. Las formulaciones de Marx han dado pie a numerosas corrientes teóricas y políticas, que sería imposible enumerar aquí. Sobre todo porque, más allá de su influencia en las perspectivas propiamente marxistas, gran parte de la teoría social contemporánea entra en diálogo con sus planteos, y es tributaria de esta tradición en mayor o menor grado. El movimiento que se conoce globalmente como "teorías críticas" reconoce al marxismo como uno de sus inspiradores más importantes, aunque después se haya separado de varios de sus temas y métodos.

En el plano de la cultura, algunos de los que se reconocían tributarios de la tradición marxista estudiaron el surgimiento de la **cultura obrera o popular**. Así, analizaron las formas de sociabilidad en las clases subordinadas, los libros que se leían y las identidades políticas. En general, estos estudios partían de considerar, desde posiciones antagónicas, o bien que la cultura popular era una versión degradada y menor de la cultura alta, o bien que la cultura popular era valiosa, autosuficiente, democrática, verdaderamente nacional. Estos dos polos han sido llamados visiones **miserabilistas** —centradas en la cultura alta—, o **populistas** —idealizadoras de lo popular— (Grignon y Passeron, 1989).

A la hora de repensar la cultura escolar, entre todo el espectro posible de autores que se enmarcan dentro de esta línea, queremos reto-

mar los aportes de Pierre Bourdieu, sociólogo francés contemporáneo, que tuvieron y tienen mucha relevancia en la sociología de la educación. Pierre Bourdieu publicó junto con Passeron en 1971 un libro capital en la teoría pedagógica, *La reproducción*. Allí denuncian la violencia simbólica que ejerce la escuela sobre sus alumnos, al inculcarles una **arbitrariedad cultural** como si fuera la cultura legítima de toda la sociedad. Lo que transmite la escuela es arbitrario, dicen estos autores, porque es la particular selección de la cultura que realizan los grupos o clases dominantes, y porque se funda en un poder arbitrariamente conferido a la escuela. En el proceso educativo, entonces, está encerrada una violencia, no material concreta sino simbólica, hacia los sectores que no comparten el canon cultural de la escuela. Al mismo tiempo, la centralidad de la cultura escolar para definir cuán lejos o cerca se está de la cultura legítima, es una forma de reproducir las diferencias iniciales que trae cada alumno al ingresar a la escuela, que son diferencias sociales. La escuela encubre, oculta, estas diferencias sociales, y las reviste de una legitimidad distinta, como es la escolar.

Para comprender esta teoría es fundamental el concepto de **capital cultural**. Todos poseemos un capital cultural, un cierto tipo y cantidad de cultura, que está incorporado en nuestras disposiciones corporales, en nuestra forma de hablar, en nuestras referencias sociales. Este capital cultural se adquiere a través de la familia, del grupo de pares y de la escuela u otras instancias socializadoras. Ahora bien, para Bourdieu, el capital cultural está desigualmente distribuido según las clases y grupos sociales. Por ejemplo, podríamos preguntarnos en relación con una actividad frecuente que proponen los libros de texto y que parece absolutamente "neutral": ¿quién "sabe" mirar las hojas que caen en otoño? ¿Es éste un saber igualmente disponible para todos los sectores sociales, o es más bien propio de familias que pueden disponer de su tiempo libre y que creen que la contemplación de la naturaleza es relevante y debe enseñársele a los hijos? Quizás los chicos del campo posean estos saberes, pero seguramente su mirada difiere en muchos aspectos de esta óptica "contemplativa urbana" que proponen los textos.

El mismo ejercicio podría hacerse con muchas otras lecturas, que suponen disposiciones culturales determinadas y una familia nuclear de clase media urbana, con roles y formas de interacción determinados (el clásico "mi mamá me mima"). Lo que Bourdieu concluye es que la escuela se convierte en un lugar familiar para los sectores de clase media, que traen incorporado este capital cultural, y al mismo tiempo es un lugar inhóspito para los sectores populares, que poseen otras formas de sociabilidad y referencias culturales.

El libro *En la vida dice, en la escuela cero* muestra otros ejemplos

de cómo la escuela excluye el saber cotidiano de los chicos de sectores populares, y cómo esta exclusión, en confluencia con otras causas, provoca el abandono de la escuela (Carragher y otros, 1991). Las "matemáticas de la calle" no son recuperadas ni valoradas en la escuela, que sanciona con el fracaso la dificultad para adaptarse a las pautas de interacción propias de la institución escolar. Un chico que no sabe pasar cuatro u ocho horas sentado, porque no aprendió, porque no tuvo la oportunidad de disponer de una mesa, de una silla, de una casa donde esa interacción fuera posible o bien fuera valorada, es rápidamente catalogado como "inquieto", "revoltoso", "tendiente a la disipación"; si fracasa, no vamos a sorprendernos porque estaba claro que "había problemas desde el principio". También está el caso de la maestra con buena voluntad que quiso partir de los saberes de los chicos, preguntando cuáles eran los oficios de sus padres, y que, cuando una chica le contestó que su padre era cartonero, sintiéndose incapaz de incluir esta ocupación, pasó rápidamente a otro alumno. Esa chica, además de otras cosas, aprende que "cartonero" no es un oficio que la escuela considere como tal. Según Bourdieu, esto no es culpa de este o aquel maestro sino de la función cultural que cumple la escuela: la imposición de una arbitrariedad cultural.

LOS TERCEROS EN DISCORDIA: LAS DEBILIDADES DEL BINARISMO

Hasta aquí recorrimos dos tipos de conceptualización de la cultura, aquella que la concibe como una estructura unitaria y aquella que la piensa como una estructura binaria. Pero la cuestión puede complicarse mucho más todavía, si incluimos la multiplicidad de culturas que hoy conviven en nuestras sociedades contemporáneas. Las concepciones binarias parecen no poder dar cuenta de esta pluralidad.

Un ejemplo de la limitación del dualismo cultural es la dificultad para pensar sobre los medios de comunicación de masas. En este caso, lo masivo les daría el carácter de popular, pero ¿se puede decir que los medios masivos son populares? ¿Qué determina que lo sean: los propietarios o los usuarios? ¿O serán de una manera u otra según los mensajes que portan o las tecnologías que utilizan? Hay al respecto dos grandes posturas. Están los **miserabilistas**, que suponen que todo lo que transmiten los medios es chabacano y superfluo en relación con la "cultura culta". Y están los **populistas**, que, sobre todo en relación con la televisión, valorizan la ampliación del público, que no necesita saber leer y escribir para sumarse a la audiencia, y que además refleja y se ve reflejado en los ídolos y programas televisivos.

Otra versión de esta categorización, aunque algo distinta, es la que propone Umberto Eco en su libro *Apocalípticos e integrados* (1993). Los **apocalípticos** son quienes ven sólo los efectos manipuladores y engañosos de los medios de comunicación de masas; los **integrados**, en cambio, proponen incluirse en esta nueva forma de comunicación y, en el mejor de los casos, dotarla de nuevos contenidos.

Lo cierto es que, más allá de que le pongamos un signo positivo, negativo o un "más-o-menos", desde la invención del periódico masivo, pero sobre todo con la radio y la televisión, la sociedad ha cambiado muchísimo. A la par que esta tendencia a la segregación y la desigualdad cultural que denunciaron quienes criticaron la dualidad culto/popular, hay otra tendencia centrípeta que homogeneiza y unifica. Cada vez más, todos vemos programas similares y escuchamos las noticias al instante. Lo cercano y lo lejano se transforman por completo, porque muchas veces está más cerca lo que aparece en la televisión (aunque sea en Kuwait) que lo que sucede a 100 kilómetros de donde estemos. Nos guste o no, "¡Grande Pa!" se ve en Purnamamarca y en la Capital Federal, y proporciona marcos de referencia comunes a poblaciones muy disímiles. A veces, estos programas ponen en el tapete temas poco abordados como la anorexia, el suicidio o la sexualidad adolescente, aunque después "cierren" la apertura con simplificadoras lecciones morales.

Quizás podríamos buscar ejemplos más estimulantes, pero deliberadamente queremos subrayar este carácter contradictorio de los medios audiovisuales en la vida contemporánea. En tanto tecnología audiovisual, suponen un desplazamiento de la cultura letrada, cuyos efectos son muy variados. Pero ello no depende solamente de la oferta mass-mediática: los medios de comunicación entran en una trama compleja y contradictoria, de la que los dualismos o binarismos no pueden dar cuenta. Sobre todo, porque sus efectos encuentran el eco de otros movimientos que ellos no controlan. Queremos plantear tres situaciones distintas, que muestran esta complejidad.

El primero es un episodio poco valorado de la historia cultural argentina, y que es previo a la implantación de los medios audiovisuales como hegemónicos, pero que muestra esta dualidad de "lo masivo". Beatriz Sarlo estudió la producción de las novelas semanales, dirigidas al público popular —sobre todo femenino—, entre 1916 y 1930 (Sarlo, 1985). Estas novelas eran narraciones "plebeyas", a veces escritas por autores conocidos pero mayoritariamente por desconocidos, que relataban una aventura amorosa en general fuertemente cargada de condimentos morales, predecible y estereotipada. La línea argumental básica era una historia de amor con obstáculos vinculados con el origen social de los protagonistas (ella linda y pobre, el bueno y ri-

co), que tendían a resolverse en los límites de lo socialmente aceptable: si la transgresión era excesiva (por ejemplo, si había embarazo), el amor fracasaba; si podía darse pie al ascenso social individual, entonces triunfaba⁵. Aunque condenadas por la "cultura culta", estas obras situadas en el "imperio de los sentimientos", como ella lo llama, pusieron al alcance del "gran público" (no metafóricamente: algunos ejemplares vendían entre 200 y 400.000 ejemplares) experiencias literarias, y así colaboraron en la construcción de un público para otro tipo de literatura, afianzando y extendiendo los logros de la escuela.

El segundo, más contemporáneo, se basa en un análisis de la figura del basquetbolista Michael Jordan como astro televisivo en Estados Unidos y en muchas partes del mundo (Dyson, 1994). Michael Jordan es una figura que sobre todo ha servido para vender espacios televisivos (piénsese en cuánto se cotiza el segundo de propaganda en la final de la NBA), y para promover ciertos consumos: zapatillas, jeans, eventos de basquet, etc. Pero el autor del artículo al que hacemos referencia se pregunta: ¿es eso todo? ¿Da lo mismo, en términos de la sociedad norteamericana, que el héroe nacional sea John Wayne o Michael Jordan? ¿No habría que ver también un movimiento democratizador en este auge de "ser como Mike", por el cual una figura negra que juega un deporte de negros, hasta hace 20 años despreciado precisamente por eso, hoy sea el emblema de una generación? ¿Qué cambia cuando el modelo corporal que la televisión vende como el símbolo de la elegancia y de la habilidad y gracia es un cuerpo negro? Indudablemente, estos movimientos no se originaron en la televisión, sino que hubo muchas luchas sociales por la igualdad, como muestra la película *Malcolm X*. Pero también es cierto que la televisión, más allá del objetivo de vender o promover consumos, amplifica y extiende estas luchas. En este sentido, también hace un aporte democrático.

El tercero es el caso de los Simpsons, ellos mismos contradictorios porque todo el tiempo se ríen de sí mismos y de la típica familia norteamericana que aparece como el prototipo de la programación televisiva estándar. Podríamos hacer un análisis del contenido de la serie, y señalar los cambios que se producen cuando los héroes son contrascolares como Bart, feministas como Lisa, o cuando se parodia la violencia de los dibujos animados o a los astros televisivos tipo el payaso Crusty. Pero preferimos enfatizar otra lectura, vinculada con lo señalado en relación a Michael Jordan: los efectos que produce en el público.

A poco de salir la serie, en 1990, empezaron a circular remeras con

⁵ Sorprende observar que parte de esta línea argumental sigue estando presente en las telenovelas actuales.

imágenes de un Bart negro. Bart aparecía con Nelson Mandela o imitaba a Michael Jordan ("Air Bart"). También surgieron remeras que portaban mensajes excluyentes, fuertes en ciertos sectores de la comunidad afroamericana, que invierten el sentido de la exclusión: por ejemplo, "es una cosa de negros, no lo entenderías". Un periodista de la revista Newsweek se preguntó en aquel entonces: "En verdad, ¿quién dijo que Bart era blanco?" El color mostaza que Bart ostenta en la serie bien puede ser re-apropiado por cualquier etnia. Para complicar el asunto, un antropólogo norteamericano rastreó el surgimiento de estas remeras, tratando de encontrar los movimientos de reafirmación de la cultura afroamericana (Parisi, 1993). Pero, oh sorpresa, descubrió que los diseñadores y fabricantes de las primeras remeras eran coreanos. Esto no es extraño, porque ellos monopolizan la mayor parte del comercio textil cuasi ilegal, que no paga las franquicias correspondientes. Es decir que antes que una intención de afirmación de una cultura, las remeras de Bart negro tuvieron en su origen una exitosa estrategia de mercado. Lo cierto es que, en su apropiación por la comunidad afroamericana, revitalizó sentidos de solidaridad y valores comunes de un grupo. El autor concluye su análisis señalando que, pese a esta tendencia irrefrenable de organización de la vida cultural según los patrones de consumo promovidos por los medios de comunicación masivos, hay también posibilidades de los grupos culturales de apropiarse de ellos y revitalizar sus propias culturas.

HACIA CONCEPTOS PLURALES

Todo parece indicar que la cultura, sobre todo en nuestras condiciones de vida contemporáneas, debe pensarse más bien en términos plurales. Lo culto, lo popular y lo masivo no tienen límites tan claros como otrora. Los grupos culturales, sociales, étnicos o sexuales parecen jugar un papel muy importante a la hora de pensar en la cultura contemporánea.

Creemos que es hora de introducir otra concepción de cultura, que proviene de la antropología contemporánea. Clifford Geertz, un antropólogo norteamericano que estudió por años las culturas tribales en Marruecos, acuñó la definición de la cultura como "intercambio de significados". Tomando el ejemplo del guiño, Geertz desarrolla todas las posibles explicaciones que podrían dársele a este gesto: tic nervioso, complicidad, burla. La cultura rioplatense podría agregarle la de habilitación de un acercamiento a alguien que nos interesa, piropo o "levante". El sentido del guiño sólo podemos entenderlo en el marco de ese intercambio de significados en torno al gesto: sin referencia a la si-

tuación, no hay comprensión posible. Lo mismo puede decirse en torno a cualquier producto cultural. Sólo describiendo en profundidad una cultura, podremos captar los significados que ciertos comportamientos o rituales tienen dentro de ella. Aquí hay que superar el etnocentrismo que nos lleva a considerar a nuestra propia cultura como superior o mejor que las otras, suspender el juicio por un instante y bucear en torno al significado de esas prácticas en esa particular constelación de sentidos.

La cultura escolar, entonces, sería este "intercambio de significados" particular que estructura la institución escolar. Se dice muchas veces que la escuela transmite cultura, pero pocas veces se reconoce que la escuela **produce** cultura: una cultura particular, con sus códigos, categorías, lenguaje, sentimientos. Los ejemplos que pueden darse son numerosos. Pensemos qué pasaría si describiéramos en profundidad un día de vida escolar, o si transcribiéramos las interacciones entre docentes y alumnos en una clase. Muchos de nuestros comportamientos como docentes no tendrían ningún sentido fuera de la escuela. Si le dijéramos a alguien por la calle: "¿Tiene un **no alcanzó!**", el tipo nos miraría con cara extranada y seguiría su paso. No sería igual, evidentemente, la reacción del adolescente a quien con esa sanción, lo estamos mandando a marzo. También los rituales de entrada y salida, o las formas de interrogación o de saludo, serían incomprensibles al margen de la situación de clase. Por ejemplo, las típicas preguntas de interrogación oral suelen ser frases cortadas, incompletas, inducidas. Quien las leyera fuera de esa situación seguramente no sabría a qué estamos haciendo referencia. La cultura escolar que hemos aprendido, y que en ocasiones habría que des aprender, nos ha marcado en nuestros roles de "señorita maestra" y "señor alumno" y en nuestras interacciones estereotipadas mucho más de lo que suponemos.

Además de esta diversidad de heterogeneidades locales —el mismo ejercicio que hicimos con la escuela podríamos pensarlo en torno a un hospital o a una oficina— también hay que considerar otro tipo de heterogeneidad, propiamente cultural. Raymond Williams señala que en toda cultura hay elementos residuales, dominantes o emergentes, que la formación cultural hegemónica articula en forma diferenciada (Williams, 1980). Los elementos residuales provienen de otras formaciones culturales del pasado, pero son elementos activos en el presente. Puede pensarse en ciertos comportamientos religiosos que antes eran formas culturales dominantes y que ahora sobreviven como elementos importantes de identidad de algunos grupos. Los elementos emergentes son los innovadores, los elementos que irrumpen, los nuevos valores o instituciones sociales. Probablemente la cultura técnica jugó este papel en la primera mitad de este siglo (Sarlo, 1992). Los ele-

mentos dominantes, en fin, son los que articulan a todo el resto, los "típicos representantes" de su época y de los sectores culturalmente dominantes. Williams dirá que una formación cultural va a ser tanto más hegemónica, esto es, va a tener bases sólidas y relativamente consensuadas en su dominación, cuanto más elementos heterogéneos pueda incluir. Esta heterogeneidad implica también reconocer la multitemporalidad que constituye a la cultura: el ayer, el hoy y el mañana se entrecruzan en las tradiciones heredadas y actuadas, en las perspectivas de futuro que nos alientan a cada uno de nosotros. El antropólogo argentino García Canclini resume esta heterogeneidad en el concepto de **culturas híbridas**: las culturas latinoamericanas son el producto de las mezclas interculturales y de la convivencia no siempre armoniosa de lo tradicional, lo moderno y lo posmoderno (García Canclini, 1990).

Tratemos de pensar la cultura escolar desde esta óptica, como cruce de elementos heterogéneos y de múltiples temporalidades. Todos los educadores de varias generaciones fuimos educados en planes de estudio similares, que sólo este año (1995) han sido radicalmente modificados —al menos en la letra—; los libros de texto muchas veces son *aggiornamenti* de libros de hace tres o cuatro décadas; ante la falta de una formación sólida y en estas condiciones de trabajo, apelamos a nuestra biografía escolar para repetir las mismas fórmulas de nuestros maestros o profesores. El peso de lo inercial, de las tradiciones heredadas, parece ser muy fuerte en el sistema educativo. Otro ejemplo lo provee la persistencia de la noción de **cultura** entendida como aprendizaje de buenos modales, normas de civilidad y de comportamiento urbanos. Muchos analistas y funcionarios creen que esto sucede porque los pedagogos somos intrínsecamente conservadores o bien poco creativos. Pero pocos se plantean que la cultura escolar es esta "constelación densa" en la que se articulan, por muy variados motivos que no tienen que ver con malas voluntades, estas supervivencias; y que quizás la cultura escolar sea, por definición o por condiciones históricas, más estable y más impermeable que otras producciones culturales. Por lo tanto, su modificación es un proceso muy complejo, en el que es fundamental revisar la cultura que tenemos inscrita en nuestras disposiciones, gestos, saberes y categorías.

LA ESCUELA Y LAS CULTURAS CONTEMPORÁNEAS

La inercia de la cultura escolar contrasta con las tendencias culturales contemporáneas, que muestran una aceleración cada vez mayor de los acontecimientos y de la información (Augé, 1993). A este contras-

te se suma la crisis de la cultura letrada, cuya transmisión constituía la tarea fundamental de la escuela (Puiggrós, 1993). La cultura escolar hoy es penetrada por muchas dinámicas culturales distintas, entre las cuales los medios de comunicación audiovisuales juegan un rol fundamental.

Sin duda todos experimentamos hasta qué punto los medios están interviniendo y atravesando la vida cotidiana escolar. La maestra que preguntó quién era el Santo de la Espada, y oyó que un alumno le contestaba muy convencido "¡He-Man!", seguramente lo experimentó bien de cerca⁶. Pero quizás hemos reflexionado menos sobre la relación de sospecha que tenemos hacia los medios y la cultura contemporánea. Esta desconfianza viene desde los orígenes de la cultura normalista, que ya a principios de siglo se negaba a utilizar como medios de enseñanza el cine, el fútbol o el tango, y los perseguía como elementos corruptores de la verdadera cultura. Víctor Mercante (1872-1934), quien fundara la primera Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de La Plata, preguntaba en 1927: "¿Quién abre un libro de Historia, de Química o de Física, a no ser un adulto, después de una visión de *Los piratas del mar*, o *Lidia Gilmore*, de la Paramount?" (Mercante, 1927:123). Probablemente tenía razón, pero en vez de plantearse qué podía hacer la escuela para recuperar el interés, prescribía la prohibición y el castigo para estas formas culturales. Lo mismo que el inspector yrigoyenista Juan F. Jáuregui, que recomendaba en 1929 a los chicos: "Cuando volváis de la gran escuela, destinad menos tiempo al fútbol, al cinematógrafo, a los varios juegos que tanto os entretienen, y algo más al estudio y a la lectura".

Otra muestra de la inercia de la que hablábamos antes es esta guía de discusión con adolescentes preparada por una psicopedagoga para una escuela media pública en 1994:

Cómo soy y cómo debo ser.

Objetivo: Analizar la problemática adolescente y proponer pautas para solucionarlas.

Se transcribe una situación:

Juan que tiene 14 años, miraba la televisión, cuando su madre que salía presurosa para el trabajo, le recordó lo siguiente:

-Apaga la televisión y ponte a estudiar, saca la comida de la heladera para tu padre cuando vuelva del trabajo y recógeme la ropa del tendedero antes de irte.

Juan absorbió en la televisión asentía con la cabeza, cuando su madre partió.

Pasaban los minutos y al terminar la película, Juan miró el reloj y dio un salto, porque se había hecho tarde para llegar al colegio. Tomó los libros y salió corriendo. Esa tarde llovió copiosamente.

Se proponen las siguientes actividades:

-Comenzar un debate con los alumnos sobre qué actitudes se observan en Juan.

-Describir en el pizarrón "Cómo somos los adolescentes".

-Luego de elaborar una lista de actitudes, proponer una nueva columna que diga "Cómo debemos ser".

-Cotejar ambas columnas y proponer actividades que tiendan a corregir falencias detectadas, por ejemplo:

"Prestar atención en clase"

"Cumplir con la carpeta"

"Llevar la información correcta de lo dicho en la escuela al hogar", etc.

Mal que les pese a los herederos de la sospecha de Mercante y Jáuregui, la televisión, el fútbol y el cine están aquí, y eso ya es irreversible. La escuela puede seguir levantando muros, cada vez más altos, para que no entren, y seguir condenando las horas de televisión, pero éstas parecen estrategias condenadas al fracaso. No estamos planteando que haya que hacer seguidismo de los medios y asimilar la propuesta escolar a un videoclip para que los chicos conserven su interés; esto no sólo es imposible sino también indeseable. Pero sí hay que replantearse la apertura y el reconocimiento de otras formas de conocer y de aprender, y revalorizar las formas específicamente escolares, que permiten la argumentación y el debate, escasamente presentes en la dinámica televisiva del *zapping*. Por supuesto que éstas no son tareas exclusivas de la escuela, pero sí le cabe repensar su parte.

Creemos que esta es una tarea relativamente urgente dentro de la agenda escolar, porque si la escuela no lo hace pronto, otros lo van a hacer por ella. Veamos un ejemplo que hoy está sucediendo en las escuelas de Estados Unidos, aquejadas por la misma crisis cultural que las argentinas, aunque eso sí, con algunos dólares más. Recientemente se ha difundido un canal de cable para escuelas, *Channel One*, que ha sido un formidable (y al parecer económicamente provechoso) emprendimiento de una corporación de las comunicaciones, Whittle Communications (Apple, 1993). Después de dos años de pruebas, se lanzó a nivel nacional en 1990, y para junio de 1991 tenía contrato con 3.000 escuelas de 47 estados. Basándose en una opinión común sobre la ignorancia de los estudiantes norteamericanos acerca de lo que pasa en el mundo, *Channel One* produce un informativo educativo diario con noticias nacionales e internacionales de 10 minutos de dura-

⁶ Citado en M. Varela (1994), p. 53.

Ibid., p. 110.

ción, al que se agregan dos minutos de avisos publicitarios. A través de esas propagandas (que se venden a razón de 120.000 dólares el *spot* de 30 segundos, el doble de lo que se paga dentro de un programa líder del rating), se financia la producción de los noticieros diarios y la instalación, para cada escuela, de una antena receptora y de reproductores en cada aula. Hay que destacar que la antena sólo puede ser usada para recibir este canal, y en caso contrario se rescinde el contrato. Muchos directores opinan que "si nos ayuda a enseñar y trae los hechos de una manera atractiva, ¿por qué no lo vamos a usar?" Así, *Channel One* ha creado una audiencia cautiva de unos 5.400.000 alumnos a los que se les enseña a ser buenos consumidores, tanto de noticias como de productos.

Los efectos de *Channel One* son, como todo producto cultural, variados. Tal como hemos señalado para los Simpsons o Michael Jordan, se producen revitalizaciones interesantes en algunos casos: hay maestros que pueden, a partir del material provisto, trabajar temas curriculares en forma novedosa, discutir sobre la formación ciudadana y la convivencia internacional, proponer distintas maneras de abordar una temática. Para ello, es necesario tener políticas de formación docente que provean conocimientos y recursos para reapropiarse de estas propuestas; caso contrario, seguiremos las actividades que dicta el *merchandising*. También aparece como un riesgo la equiparación del consumo, emblemáticamente representada en la tarjeta de crédito, y la inclusión en la discusión internacional o nacional: quienes no tienen acceso al consumo, quedarán excluidos de la vida comunitaria. Y la escuela aparece como uno de los ámbitos donde esto se aprende.

Queremos remarcar que, así como hoy se produce **esta** cultura, se pueden producir otras. Los sujetos que habitan la escuela, sobre todo en el caso argentino, deberían poder pensar alternativas diferentes para la inclusión de la cultura contemporánea, que permitieran aperturas más democráticas que las actualmente vigentes en los medios de comunicación y también en la propia tradición normalista heredada. Un punto fundamental en este replanteo es la inclusión de la alteridad como cuestión fundante de la sociedad contemporánea.

LA CULTURA ESCOLAR: ¿HOMOGÉNEA O PLURALISTA?

Si pensamos, como propone Geertz, a la cultura escolar como una constelación densa de significados, también tenemos que reconocer dentro de ella una diversidad de subculturas. Por un lado, puede hablarse de una cultura docente, como forma de concebir el rol y de in-

teractuar con otros sujetos dentro y fuera de la comunidad escolar. También existen culturas contra-escolares de los alumnos, estrategias de resistencia que oponen otros valores y conductas a los que les propone la autoridad adulta. Están los rebeldes, las chicas que sólo quieren ir a bailar, los roqueros, los tragas, etcétera.

Las subculturas no sólo se definen por la posición (docente, alumno, preceptor) que cada uno ocupa en la institución. Retomando la noción de capital cultural de Bourdieu, diremos que cada uno de los alumnos y de los docentes portamos una cultura de origen, que puede estar regida por valores religiosos, por comunidades nacionales, o por grupos políticos o sociales. Siendo las sociedades contemporáneas cada vez más plurales en este sentido, esto es, cada vez más habitadas por grupos que reivindican sus culturas de origen, por inmigrantes viejos o nuevos y por grupos que reclaman derechos específicos, habría que pensar cómo la escuela recoge y reformula esta problemática.

James Donald, un investigador inglés contemporáneo, propone que el centro de un currículum para la ciudadanía debería ser la cuestión de la alteridad, es decir, el reconocimiento del otro como sujeto diferente pero igualmente valioso. Según Donald (1992), la escuela debe transmitir principios y habilidades para la traducción cultural: si todos o muchos provenimos de esferas políticas o culturales diferentes, debemos aprender a "traducir" de una cultura a otra. Un ejemplo que cuenta un psicoanalista egipcio nos parece particularmente ilustrativo:

Hacia fines del siglo pasado, un ministro inglés británico visitó Sudáfrica. Allí, las autoridades le presentaron a algunos jefes *bushmen*. El ministro sabía que el sistema numérico de los *bushmen* era muy limitado. Se interrumpía en la tercera o cuarta unidad. Para divertirse, preguntó la edad al anciano jefe. Éste respondió: "Oh, soy más viejo que mis decepciones más amargas y más joven que mis alegrías más memorables!" (Sap-houan, 1994: 141).

Este ministro inglés jamás sospechó que entre ese jefe de la tribu *bushmen* y él habría algo en común; sin embargo, el jefe pudo articularlo mucho mejor de lo que él lo hubiera hecho. Qué constituye este "algo en común" es cuestión de discusión de filósofos, psicoanalistas, antropólogos; pero este "algo" permite algún tipo de comunicación entre una cultura y otra.

Sin embargo, Donald también nos previene que no debemos pensar que es posible traducir todo; debemos reconocer que existen aspectos que no son completamente traducibles, y por allí pasa el límite máximo del respeto y la tolerancia. Puede haber elementos de la

cultura del otro que, por más que me esfuerce, jamás llegaré a comprender, pero quizás pueda respetarlos.

Un episodio actual de las escuelas francesas quizás ayude a entender estos dilemas de la "traducción" de una cultura a los valores de otra. Muchas alumnas de origen musulmán concurren a la escuela con *chador*, el velo que les cubre la cara. Esto generó muchas controversias en el país galo: desde nuestra cultura occidental, el velo simboliza la sumisión femenina, lo cual va en contra de la igualdad de hombres y mujeres. El revuelo fue tal que, en setiembre de 1994, el Ministro de Educación prohibió que las alumnas vistieran el *chador*, argumentando que era un símbolo religioso contrario a la laicidad de la escuela francesa. Sin embargo, no se prohíbe que los alumnos vayan a la escuela con cruces católicas o con la estrella de David de los judíos.

El problema, evidentemente, es muy complejo. La sociedad francesa tiene el derecho, si quiere, de fijar cuáles son las pautas de pertenencia a su comunidad; esto es, "si viven aquí, que vivan como nosotros". Sin embargo, ¿quién constituye "la sociedad francesa" que fija estas pautas? ¿Acaso los árabes y africanos que allí viven y trabajan no la integran? ¿Por qué no puede negociarse la perduración de ciertas tradiciones? ¿Cuáles son los límites para esta negociación? Más aún, ¿por qué ciertos símbolos atentan contra la laicidad, y no otros? El argumento de la importancia numérica no es el más relevante, porque la minoría judía es cuantitativamente menor que la musulmana y sin embargo sus símbolos son aceptados como parte de la identidad francesa. También uno puede plantearse si las razones de las feministas occidentales son aplicables a mujeres que constituyen su identidad a través de otras tradiciones y culturas⁸.

No creemos que haya una única respuesta a estas preguntas, que por otra parte involucren muchísimas cuestiones que a nosotros, observadores a través del océano, se nos escapan. Pero sí creemos que es importante plantearse, porque resumen parte de los dilemas de las sociedades contemporáneas, globalizadamente plurales, que ponen a prueba nuestras propias racionalidades y prejuicios. Y también creemos que es erróneo pensar que esas son preguntas que solamente deben hacerse los europeos o los norteamericanos porque son **sus** problemas. Las mismas cuestiones pueden plantearse en las aulas argentinas con las minorías religiosas (muchas veces, los Testigos de Jeho-

va invocan razones de conciencia para no asistir a ciertas ceremonias, o para no aceptar transfusiones de sangre), con los inmigrantes, con los alumnos de otros grupos sociales o culturales que tienen valores diferentes a los que tenemos los maestros.

Pensar nuestras culturas, y sobre todo nuestra cultura escolar cotidiana, como culturas plurales, como culturas híbridas, producto de la mezcla de muchos elementos heterogéneos y que contienen muchas temporalidades, quizás contribuya a mejorar la práctica docente cotidiana. Esto nos llevaría a reconsiderar dónde ponemos el límite entre el afuera y el adentro, o cómo pensamos la contribución de los padres, alumnos o instituciones de la comunidad. Quizás esto pueda ayudar a que renovemos la propuesta de la escuela, en términos de sus contenidos y en términos de los sujetos que estamos contribuyendo a conformar. Volviendo a la metáfora inicial, la cultura escolar tendría que pensarse como un arco que haga que las piedras se transformen en puentes y no en muros.

⁸ Otro ejemplo de este cruce de perspectivas es la polémica alrededor del tema del control de la natalidad y los derechos de decisión de las mujeres a practicar, eventualmente, un aborto. Este tema fue tratado en la Cumbre Mundial de Población de las Naciones Unidas en El Cairo (1994). El derecho de decidir por parte de las mujeres, impulsado sobre todo por los países desarrollados, fue denunciado por los países árabes como una nueva forma de imposición cultural.

Yo, tú, él: ¿quién es el sujeto?

Yo me convierto en piedra y mi dolor persiste. Y si cierro los ojos, ¿cómo saber si lo que tengo es realmente dolor? ¿Qué clase de sufrimiento puede imputársele a las piedras?

Wittgenstein

Nuestra exploración aborda ahora el tema de los sujetos. La metáfora de Italo Calvino sobre el arco y las piedras parece dejarnos el segundo lugar pero, como dice Wittgenstein, pensar sobre los sujetos es un poco "imaginar lo que no puede serlo", como imaginar las piedras con conciencia. Y sin embargo, ¿por qué no?

Para abordar esta paradoja, vayamos por partes.

La educación es, indudablemente, una actividad humana. Cualquiera sea la definición del término que adoptemos, apuntará a la realización de deseos o expectativas puestas en otro (adulto, niño), tratando de formar, inculcar o desarrollar ciertos rasgos y no otros. En este sentido, la educación siempre ha guardado una dimensión de futuro. Toda teoría educativa, dice el filósofo inglés Alisdair MacIntyre, puede reducirse a dos propósitos: la educación para un puesto o plaza social, o la educación de las capacidades inherentes al individuo. En general, en los sistemas educativos modernos ha primado la primera visión (MacIntyre, 1990).

Pero la cuestión de la perspectiva con la que trabajamos no es sólo una posibilidad para el futuro, sino una cuestión del presente⁹. El

⁹ Por ejemplo, si una niña indígena, emigrada al Gran Resistencia y en cuya casa se habla toba, es impulsada a hablar castellano como primera lengua es porque la expectativa sobre su futuro se encuentra en una sociedad donde tal lengua predomina. Relegar su lengua familiar para instruir en otra supone un beneficio futuro. Esto es, cuando el currículum o el maestro plantean opciones cuentan - no siempre de manera consciente - las imágenes de futuro que les atribuyen a los chicos. Estas imágenes producen efectos. Si se cree que la niña toba puede aspirar a integrar el servicio doméstico de alguna casa de la ciudad de Resistencia, el maestro puede justificar que es más importante que la niña obedezca, comprenda consignas y tenga habilidades básicas - como la lectoescritura y la aritmética elemental - que el acceso a las ciencias naturales, al multiculturalismo de la sociedad chaqueña, a la historia regional. Este maestro está trabajando con un sujeto supuesto. También lo haría en el caso contrario: si quisiera enseñarle instrumentos para que acceda a un empleo mejor, a través del conocimiento de las leyes laborales, el estudio de las condiciones productivas de la región, o bien a través del inglés y la computación: en todos los casos, hay un sujeto supuesto que estructura el vínculo.

sistema educativo y los docentes trabajan con identidades supuestas. La escuela trata de contener al niño, de iniciar al infante, de socializar al adolescente. Hoy, estas categorías que definían a los que se sentaban en las aulas están en plena transformación. Veamos los casos de la infancia y la adolescencia.

Se ha señalado recientemente que la **infancia** se ve acorralada por una temprana "juvenilización", prediciendo algo así como la desaparición de la infancia. En un artículo reciente, se subrayan los efectos del consumismo y de las nuevas relaciones paterno-filiales en la construcción de teorías, por parte de los chicos, sobre la sexualidad y la procreación. También se señalan las nuevas demandas hacia los adultos para trabajar estos temas, teniendo en cuenta que los chicos vienen "informados hasta el detalle" pero siguen compartiendo los mismos temores y atracciones que los de otras generaciones¹⁰.

En términos pedagógicos, la infancia como una posición desigual de acceso al conocimiento está en discusión. Por un lado, como se argumentó en el capítulo anterior, la proliferación de medios de comunicación pone al alcance de los chicos grandes masas de información y maneras novedosas de procesamiento. Para algunos, esta nueva posibilidad pone a la infancia en proceso de "desaparición" (Postman, 1984). Dos investigadores argentinos, Ricardo Baquero y Mariano Narodowski, han criticado tal postura: para ellos, el que nos encontremos en la sociedad de la información no significa que todos nos posicionemos ante los medios de comunicación con las mismas herramientas y posibilidades de lectura y comprensión (Baquero y Narodowski, 1994). Por otro lado, algunas investigaciones acerca de lo que significa aprender en la "sociedad de la información" han confirmado que no sólo los accesos a la misma son heterogéneos según la clase social y sexo sino que las valoraciones que se hacen de la información son fundamentalmente distintas (Tully, 1994).

En todo caso, la discusión manifiesta que este sujeto supuesto —"la infancia" o "la niñez"— **que está en la base de la tarea escolar** está sufriendo transformaciones. El sentido popular lo expresa de diversas maneras: "los chicos de ahora son más inquietos", "más cuestionadores", "más desinhibidos", "ahora aprenden más rápido"; en definitiva: "los chicos ya no vienen como antes".

Paralelamente, la **identidad adolescente/juvenil** también ocupa un lugar distinto. Es cierto que hasta hace un siglo la juventud casi no existía como etapa vital, ya que se pasaba de la niñez al mundo del trabajo o directamente a tener una familia propia. Para algunos soció-

logos, la *juventud*—y más aún la *adolescencia*— es producto de la escolarización masiva, que ha abierto un interregno entre la primera infancia y la asunción de responsabilidades "completas" en el mundo laboral y social. En los últimos años, esta etapa se ha extendido en longitud. En los países europeos, todo estudio que tome a la juventud como sujeto llega hasta los 30 años. Otro cambio muy importante ha sido el desplazamiento del lugar que la identidad juvenil ocupa en la sociedad (Lenzen, 1991).

Hoy la juventud es más prestigiosa que nunca, como conviene a culturas que han pasado por la desestabilización de los principios jerárquicos. La infancia ya no proporciona un sustento adecuado a las ilusiones de felicidad, suspensión tranquilizadora de la sexualidad e inocencia [...]. La juventud es un territorio en el que todos quieren vivir indefinidamente (Sarlo, 1994).

¿Cómo podrán esos jóvenes, —esos sujetos que la propaganda y los mensajes masivos ponen en un pedestal— sentarse 40, 80 minutos, o toda una mañana ante conocimientos envejecidos? ¿Qué armas emplean aquéllos que portan ciertos valores como la flexibilidad, la fuerza y el descompromiso juvenil en una escuela que sólo ha podido responder precariamente a todos los ajustes, incluso los culturales? ¿Cómo se relacionan el sujeto juvenil y el sujeto niño actuales —ambas construcciones históricas— con los sujetos pedagógicos que las escuelas producen?

Para analizar estas cuestiones, queremos comenzar por una revisión del concepto de **sujeto**. ¿Qué se quiere decir cuando se utiliza la palabra **sujeto** para caracterizar a las personas, la gente, los individuos o los integrantes del sistema educativo, la comunidad educativa y otras tantas denominaciones? ¿Es lo mismo plantear que el sistema educativo forma **personas** que decir que forma **sujetos**? Creemos que no. La categoría sujeto plantea otra manera de concebir las identidades y las subjetividades que pensar simplemente en **personas**. Para fundamentar nuestra respuesta, proponemos una vuelta por la teoría.

SUJETO/SUBJETIVIDAD: CONCEPTOS PARA LA IDENTIDAD

Muchos cursos de filosofía en el colegio secundario empiezan con una distinción un poco evidente pero considerada importante: la diferencia entre el sujeto y el objeto. Así se nos dice que el sujeto es el que conoce y el objeto es el que es conocido. El sujeto es activo y el objeto es pasivo. El sujeto transforma y los objetos son transformados. El movimiento del conocer va del sujeto al objeto. A estos conceptos podemos denominarlos **concepción ingenua del sujeto epistémico**.

¹⁰ Véase el artículo de Roxana Russo, "¿Tu novio usa calzoncillos y también usa pito?", en *Página/12*, Buenos Aires, domingo 30 de octubre de 1994, p. 14.

Por otro lado, largos y trabajosos análisis sintácticos nos han dejado en claro que las oraciones que componen nuestro hablar y nuestro entender se forman básicamente con un sujeto y un predicado. El sujeto, se nos ha dicho, realiza la acción. Puede ser que el sujeto esté implícito, en cuyo caso se lo llama **tácito**. Implícito o explícito, el sujeto siempre está, salvo cuando llueve. A este concepto lo denominaremos **concepción sintáctica del sujeto**.

Para complicar el panorama, diremos que la palabra **sujeto** proviene de un verbo que complejiza las posibles significaciones: el verbo *sujetar*. Aquí se abre una doble significación. En la primera el sujeto es aquél que realiza una acción. Pero otro sentido posible es el contrario: el sujeto aparecería como aquél que es sujetado. ¿Por quién? La respuesta varía según la teoría y el ámbito. Para el derecho, está atado por el ordenamiento jurídico en general y por las leyes en particular. Para los sociólogos está sujetado por sus condiciones sociales. Para los psicólogos aparece sujetado por su historia personal y su presente de vida. Para los historiadores, por el peso y significación del pasado en su actualidad.

Vemos, por lo tanto, que **sujeto** puede convocar significados ambivalentes. Creemos que esta cuestión no es casual y que estas posibilidades encontradas de entender a los sujetos (sujeto epistémico, sujeto sintáctico, sujeto "sujetado") nos hablan de una contradicción que probablemente manifieste mejor la complejidad de las sociedades y las acciones que se dan en ella.

Por nuestra parte, queremos proponer una definición provisoria que iremos analizando con detenimiento: podemos definir al **sujeto** como **una construcción explicativa de la constitución de redes de experiencias en los individuos y en los grupos**. Tales redes tienen una cualidad: no son permanentes ni definitivas y las experiencias que podían ser positivas pueden ser consideradas posteriormente como negativas o viceversa.

El sujeto se constituye

La primera cuestión que rompe con nuestro sentido común es que el sujeto no está ahí dado, sino que se constituye. No hay condiciones predeterminadas que determinen que uno sea lo que es, por el solo hecho de existir. Muchas veces los hijos de inmigrantes, en la Argentina, rechazaron más que ningún otro a los "gringos" que vinieron después. Así también, un hijo de un obrero —aunque permanezca en la escala más baja de los salarios— puede constituir su identidad justamente en contraposición con sus condiciones de vida familiares y justificar la de-

sigualdad y la explotación aunque él sea una víctima de ella. Esto implica que la condición de pertenencia a una clase social o a un grupo de referencia no determina una identidad de manera automática.

La constitución de los sujetos implica, de forma central, la relación entre libertad y necesidad. Según algunos, nuestras experiencias no las organizamos como queremos sino como podemos. Según otros, siempre hay un margen de libertad que determina el orden de la subjetividad. Lo crucial en este punto se centra en la importancia dada a la estructura y sus relaciones con la actividad humana.

El origen de la visión del sujeto epistémico y del sujeto sintáctico que reseñamos en el apartado anterior se da a partir de la reflexión de René Descartes (1596-1650). El famoso "pienso, luego existo", más que probar, como él buscaba, la existencia de Dios, fue el puntapié de la concepción moderna del conocimiento que terminó poniéndolo en cuestión. Esta concepción se basa en un sujeto con un dominio unitario (es **uno** que piensa), soberano (porque él mismo garantiza su independencia) y omnipotente: él, al pensar, demuestra que las cosas existen. Su herramienta fundamental es la razón, con la que es posible conocer el mundo.

Pero tempranamente se advirtió que el sujeto, lejos de ser soberano, no está solo en el mundo y que por lo tanto, lo que hace y es aparece condicionado por una serie de factores: su posición social, familiar, su historia particular, su ideología. Este sujeto está determinado por estas y otras dinámicas; ser libre es la posibilidad de darse cuenta del espacio que ocupa y del que no es conciente. Esta definición de libertad es diferente de aquella que supone un sujeto que sólo usa su razón, porque marca que la libertad no es enteramente libre pero la necesidad tampoco es absoluta.

Por otra parte, el psicoanálisis informó que el sujeto no sólo no es autónomo, sino que tampoco está claro quién es. Atrás de la racionalidad, había algo que se le escapaba al hombre y que era fundamental en su personalidad: el inconciente (Freud, 1893)¹¹. Así, a la vieja idea de que el sujeto estaba determinado socialmente, se agregó la idea de que no controlaba su voluntad (Assoun, 1981).

Otro aporte a la crítica al sujeto cartesiano, más contemporánea, lo hace el politólogo argentino Ernesto Laclau, que se pregunta qué ha quedado de la confianza en el sujeto como sede de la razón (1990). Para él, la concepción de sujeto soberano, poseedor de la razón y li-

¹¹ *La interpretación de los sueños* es una de las primeras obras en que Freud desarrolla la cuestión del inconciente. Anteriormente, lo había estudiado a través de la hipnosis. Véase también la aproximación de Laplanche y Pontalis en su *Diccionario de Psicoanálisis* (1993).

bre de aplicarla es una abstracción. En primer lugar, así como el sujeto se constituye, la razón se construye, no es un supuesto. Pero, y fundamentalmente, si la razón se construye pasa a ser un resultado deseado más que una realidad diaria. Todos tenemos conductas que parecen irracionales; sobre eso desearía actuar la educación racionalista, controlando y poniendo "en caja" todos los desvíos. Un segundo argumento contra la primacía de la razón es que, paradójicamente o no tanto, el exceso de racionalidad organizativa lleva a irracionalismos. El nazismo y los campos de concentración son un buen ejemplo de cómo una organización totalmente racional - calcular la cantidad de gente por vagones y barracas, administrar a millones de prisioneros, pensar en los sistemas para mantenerlos engañados, eliminarlos, ver qué hacer con los cadáveres - no garantiza ni libertad ni proyectos de futuro ni "racionalidad". En un plano menos dramático, algunos autores de la escuela nueva o escuela activa plantearon que los efectos de la educación basada en la razón eran poco satisfactorios para una sociedad racional (Luzuriaga, 1958; Jesualdo, 1943).

Para salir del atolladero, Laclau propone revisar la relación entre lo que antes se veía como el "individuo" y la "estructura". El planteo de Laclau no parte del supuesto de que el sujeto está determinado sino, justamente, plantea que el sujeto se va produciendo cuando organiza sus experiencias. En esta visión, el sujeto no es externo a la estructura. No puede afirmarse que la estructura ya existe y el sujeto lo único que hace es acomodarse. Si la estructura estuviera completa y la conociéramos bien, sería posible plantear una suerte de adivinación del futuro social. Pero sabemos que el presente cambia, que la estructura nunca se completa. Así como ya no creemos en el sujeto de la razón completo en sí mismo y con la herramienta que le permite conocer/gobernar el mundo, tampoco podemos plantearnos que la realidad ya está allí y es completa o es algo fuera del sentido que le damos¹².

Veamos un ejemplo. Si ponemos a dos psicólogos educativos frente a un niño que realiza conductas imitativas de la televisión, el piagetiano dirá que es parte de la función simbólica y el conductista dirá que es una imitación que produce un aprendizaje dentro del esquema estímulo-respuesta. El **hecho** es el mismo, el sentido que se le da puede variar. La realidad no es el conjunto de todos los hechos (algo abstracto que no se podría definir) sino las formas en que los diversos aspectos de la experiencia humana se entrelazan y el sentido que adquieren.

Puede proponerse otro ejemplo, muy actual en la docencia. Si se

plantea en la Argentina de 1995 una propuesta de escala de sueldos docentes por productividad (más allá de los criterios que se usen para establecer qué significa este término), muchos docentes acordarían que es bueno que el docente esté estimulado y que a una mejor tarea le corresponda una mejor remuneración. Ahora bien, en el marco de las condiciones actuales (salarios bajos, pluriempleo, políticas del gobierno nacional al respecto), no se da esta opinión favorable sino que aparece una oposición, porque se puede pensar que esta propuesta, más que una restructuración global para mejorar el trabajo docente, tiene como objeto únicamente una reducción de sueldos, cargos o presupuesto. Vemos así que el sentido de la medida propuesta no depende sólo de lo que dice la medida sino de su contexto. Esto es, retomando la cuestión de la estructura, se plantea que la realidad no es algo objetivo -en el sentido tradicional: está ahí, dada, de una vez y para siempre- lo que se considera "realidad" no es independiente del sentido que demos a las cosas. Esos sentidos pueden ser múltiples: algunos enfatizarán unas conexiones y otros se sumarán a interpretaciones distintas.

A esta compleja lógica por la cual la estructura es "completada" (más adelante diremos: reescrita) por los sentidos, le corresponde la imagen de un sujeto que al atribuir significados al mundo tiene un campo de decisiones que tomar. Estas decisiones no siempre son racionales, ni concientes, pero en ellas se producen esos sujetos. Es decir/el sujeto se produce en relación con las estructuras pero no depende totalmente de ellas.

El espectro de posibilidades dentro de las que podemos tomar decisiones marca que nuestra experiencia no es una continuidad, sino que también hay rupturas. Estas rupturas definen que el sujeto sea parcialmente autónomo porque "constituye el *locus* de una decisión no determinada" por la estructura (Laclau, 1990; 30). La estructura no tiene una eficacia completa. Y esto no es porque sea deficiente, sino porque las estructuras nunca están completas: nunca pueden abarcar la totalidad de las posibilidades. Por ejemplo, supongamos una sociedad supertecnificada y programada; sin embargo, sucede un terremoto, una hecatombe natural, o bien un pequesísimo error humano que desencadena un vendaval de calamidades. Esto puede ocurrir, aunque nos intranquilece; el terremoto reciente de Kobe es una muestra de que ni en las sociedades más tecnificadas de la actualidad, es posible predecir y prevenir todo. Y aunque no hubiera ocurrido, la sola posibilidad de un suceso tal convierte a la estructura en incompleta. Precisamente en estas "fallas" de las estructuras, en esta incompletud, en este espectro de decisiones, se constituyen los sujetos.

Jesualdo, un maestro uruguayo de la década del 30, escribe en su

¹² La cuestión del sentido será retomada en otro capítulo, a propósito de la desconstrucción.

diario una situación ilustrativa. Tenía que lidiar con un grupo de chicas de 9-11 años que se destacaban en su escuela por su bajo rendimiento, y dedicación, y por mostrar nulo interés. Jesualdo se halla ante una estructura escolar que sólo tiene un número limitado de respuestas ante esa situación: los castigos, algunas propuestas de enseñanza personalizada (que aparecen en la escuela como un imposible porque la escuela es justamente la instancia de enseñanza grupal), el desinterés. Jesualdo opta por cierto histrionismo: las cita, las lleva a un patio a solas, las increpa pero no para retarlas, sino para plantearles un acuerdo donde las etiquetas desaparecen. "Basta de 'tarambana'", reclama. Posiciona a las chicas en otro lugar: confiar en lo que ellas pueden implica no adoptar las clasificaciones escolares (los burros, los inteligentes, los desviados). A partir de ejercicios con mayor autonomía, las chicas empezaron a mostrar habilidades antes no trabajadas (Jesualdo, 1937).

Jesualdo está planteando en esa increpación abandonar el sistema de lugares —esa especie de mapa mental— mediante el cual la escuela de ese momento producía sus sujetos. Jesualdo actúa en la falla de las estructuras al entender el "fracaso escolar" de las chicas no como culpas personalizadas sino como respuesta a un sistema de clasificación que las inhibía, entre otras cosas. Ante la estructura escolar que tiene presente, con sus fallas, Jesualdo genera una nueva decisión con respecto a lo que se creía posible en esa situación.

Pongamos esto en términos teóricos: podríamos enriquecer nuestra definición diciendo que el sujeto es la distancia entre la decisión y una estructura sobre la cual no se pueden tomar decisiones. El filósofo Alain Badiou puede ayudarnos a entender la cuestión del sujeto. Apela a los modelos de la matemática conceptual y a la teoría de los conjuntos, y plantea que dadas tres letras "B":

B B B

y ante la pregunta de si son iguales, uno puede responder con un SÍ; pero ante la interrogación de si son las mismas debe contestar con un NO. Entonces, ¿qué las diferencia entre sí para que no sean la misma? Lo que las diferencia es el lugar que ocupan. Podemos hablar de "la B de la izquierda", "la del centro", "la de la derecha". La identidad, entonces, puede definirse por dos términos: lo que la "B" es en sí y el lugar que ocupa. Y estos dos términos siempre están en tensión.

Así ocurre con los sujetos. Por ejemplo, el sujeto obrero ocupa en la literatura marxista el lugar del sujeto revolucionario. Marx planteó que el proletariado nace en la estructura capitalista. Tenía una serie de cuestiones **iguales** a las de otros sujetos capitalistas como la bur-

guesía: estar en contra de la sociedad feudal, independizarse del tutelaje ideológico de la Iglesia. Bajo este aspecto, ambos sujetos eran clases. Pero no eran **lo mismo**: el proletariado era explotado, se le robaban los frutos de su trabajo, se lo transformaba a él mismo en una mercancía. Cuando Marx identificó al sujeto proletario como revolucionario anunció el predominio de **lo no-mismo sobre lo igual**; para pensar la política, Marx enfatizó la condición de explotado más que el hecho de que el proletariado fuera un sujeto capitalista. En este caso, el lugar que ocupaba el proletariado era más importante que la definición de lo que era.

Los socialdemócratas de finales del siglo XIX invirtieron el punto de vista y consideraron más importante ver qué eran los proletarios antes que definir el lugar que ocupaban en la sociedad. Así la condición de explotados pasó a segundo término; para ellos, la mejora general del sistema capitalista traería mejoras para los obreros. Predominó **lo igual sobre lo no-mismo**. Las identidades políticas que cada sector promovió, entonces, nos muestran la tensión entre lo que uno es y el lugar que ocupa. Esta es una tensión que no se resuelve.

Volviendo a Jesualdo, las chicas del ejemplo "eran las de antes", incluso con sus dificultades frente a lo escolar. Pero no eran el mismo sujeto porque Jesualdo quiso proponer otro mapa para la construcción, otro sistema de lugares donde ellas se ubicarían para construir mejores aprendizajes. Produjo una decisión que constituyó los sujetos escolares de manera diferenciada.

El sujeto en las redes de experiencias

Supongamos que un soldado inglés enviado a Irlanda del Norte tiene en su mira a un integrante del Ejército Republicano Irlandés (IRA) que tira piedras. Debe decidir si dispara o no. Su decisión no sólo dependerá de la situación concreta de peligro que se plantee. Si la situación se produce con el mismo miembro del IRA cuando éste tiene 11 años, el soldado dudará seguramente mucho más: disparar o no en cada caso significa cosas distintas si el miembro del IRA tiene 11 años o 25. La persona es la misma. El sujeto no. El niño de 11 años puede ser construido por el soldado como niño —con todas las connotaciones que la palabra **niño** evoca en las sociedades occidentales del siglo XX— antes que como miembro del IRA. Si la misma persona tuviera 25 años, es menos probable que el soldado inglés tenga tales consideraciones.

Es en este terreno resbaladizo de tensiones donde se constituye la experiencia. Cuando la escuela define la masa de chicos que entran

por sus puertas todos los días como “alumnos”, también está poniendo énfasis en un aspecto de la complejidad del sujeto. Cuando se llama a un niño “alumno” prevalece el lugar que el chico ocupa en la institución antes que lo que el chico es. Esta preferencia no es inocente¹³. Tiene grandes consecuencias a la hora de la enseñanza. Por ejemplo, muchas veces el currículum y la didáctica se basan en el concepto de “necesidades de los niños”. Puede ser que el maestro considere que estas necesidades son iguales para todos. O bien el maestro puede vislumbrar intuitivamente la complejidad del sujeto y preguntarse si “las necesidades” prescriptas para todos los niños son las necesidades de un niño en particular. En el primer caso, se piensa en los chicos como “alumnos”, y se les prescriben determinados aprendizajes y determinadas maneras de hacerlos. En cambio, la utopía de la enseñanza individualizada define al niño sólo por lo que es y no por el lugar que ocupa. Allí importan sólo **sus** necesidades, no hay otra consideración acerca de objetivos educativos y sociales y sólo se le enseña lo que al chico le interesa, como si esos intereses ya estuvieran definidos de una vez y para siempre. Por ello, la concepción de sujeto de Badiou, al comprender ambas dimensiones —lo que uno es y el lugar que ocupa— nos plantea un nuevo espacio para comprender que la didáctica y el currículum pueden moverse en el espacio de la tensión. Esto podría fundamentar una didáctica tan alejada del individualismo dogmático de la educación individualizada como de la pedagogía que impone a los chicos las recetas de una serie de conocimientos sin los cuales —según esta pedagogía— no podrían vivir ni desarrollarse en la sociedad.

Los sujetos se construyen en las experiencias, entre ellas la escolar. Ahora bien, ¿qué se entiende por **experiencia**? Ya en 1920, John Dewey planteó que era necesario salir de la categoría **experiencia** según el sentido común. De acuerdo con este concepto, las experiencias se realizan a partir de objetos particulares. Cuando se habla de una “experiencia” de educación popular, pareciera que se alude a la individualidad de tal trabajo. “La experiencia no se puede transmitir”, se dice. Dewey propone un nuevo concepto de **experiencia**. Plantea que la experiencia “da por resultado una visión general concreta y una determinada capacidad organizada para la acción” (Dewey, 1986; 106). Entonces, si bien la experiencia sí se realiza sobre los objetos particulares, genera algo más allá de ella “una visión general concreta”. “La dificultad no nace de una experiencia incompleta que puede remediarse mediante alguna experiencia mejor realizada. La

experiencia misma, como tal experiencia, es incompleta, y por esa razón es inevitable e irremediable el error” (Dewey, 1986; 106). De esta manera, Dewey quiere vincular el hacer y el pensar, por tanto tiempo separados en la tradición occidental: “esta íntima conexión entre el obrar y el sufrir o padecer es lo que llamamos experiencia” (Dewey, 1986, 110).

Destacamos de la posición de Dewey dos elementos. El primero refiere al hecho de que la experiencia no es exclusivamente empírica: las cosas que nos pasan siempre las pensamos desde una red de conceptos (una red de experiencias previas) que dan significado a estas experiencias nuevas. En toda experiencia hay elementos conceptuales que la organizan. Esto va en contra de un lugar común en la formación docente: que la experiencia “se hace en la práctica”, como si la práctica fuera un momento a-teórico o vacío de conceptos. Aquí ya entramos al segundo elemento: para Dewey, hay una conexión fundamental entre el hacer y el pensar; el pensamiento es una acción en un plano no material. Este concepto de experiencia no sólo liga lo conceptual y lo empírico, sino que une las acciones y los pensamientos. Lo que hagamos, entonces, puede plantear cambios para lo que pensamos y viceversa. Lo que vemos puede modificar nuestros conceptos. Aprender nuevos conceptos puede cambiar la manera de ver las cosas y, por ende, las cosas que hacemos según nuestra visión.

¿Cuando aludimos al sujeto como “red de experiencias” nos referimos a esta compleja unión entre modos de ver el mundo y modos de actuar sobre él? Oscar Wilde planteaba en su elegante pesimismo que **experiencia** es el nombre que le damos a todos nuestros errores y fracasos para autojustificarnos. Wilde, a su manera, podía entrever que esa manera de ver los “errores” propios hace que no cambiemos nuestras conductas y los sigamos cometiendo.

SUJETO, PODER Y DESEO

Hasta ahora hemos visto la cuestión de la construcción de la experiencia como producto de las relaciones entre los sujetos y el mundo. Pero lo social plantea que este “mundo” está poblado por otros sujetos, otras redes de experiencias. Estas diferentes visiones no son todas iguales: algunas se imponen como legítimas, otras fracasan y son reprimidas o marginadas o desvalorizadas. Se trata de ver, entonces, que la construcción de la experiencia, del sujeto, de la subjetividad está atravesada por las relaciones de poder. Si bien en el capítulo siguiente vamos a abordar este tema con mayor profundidad, no podemos

¹³ Otros desarrollos de la misma idea pueden encontrarse en Baquero y Narodowski (1994).

dejar aquí de inscribir al sujeto en las relaciones de poder, que lo atraviesan y lo constituyen. Estamos volviendo a la noción de "sujeto sujetado" al que hicimos referencia al comienzo del capítulo.

La obra de Michel Foucault es central para pensar la cuestión del poder. Su concepción de la relación entre sujeto y poder queda clara en la siguiente definición: "El sujeto constituye la intersección entre los actos que han de ser regulados y las reglas de lo que ha de hacerse" (Foucault, 1991; 72). Estamos lejos del sujeto como "distancia", como margen de libertad en fin, de Badiou. Antes bien, la definición de Foucault pone el énfasis en que el tejido de las experiencias no es algo que hagamos autónomamente según nuestras posibilidades personales: este tejido está planteando "las reglas de lo que ha de hacerse", reglas impuestas de muchas maneras, entre ellas a través de la educación, y que son aplicadas a los actos. Una cuestión importante es que estos actos son actos "que han de ser regulados"; el problema, entonces, es ver cuál de las regulaciones se impone. Aquí Foucault abre el espacio para plantear los tipos de regulaciones que tenemos así como la posibilidad de tener otras. Su sujeto es una "intersección" entre esta posibilidad general de regulación y las regulaciones que terminan imponiéndose. Foucault investigó intensamente en sus obras cómo se impusieron esas regulaciones, cómo esas redes de experiencias fueron construidas desde algún control y no espontáneamente.

Aunque esta concepción de cómo se constituye el sujeto plantea preguntas interesantes, es posible considerarla como incompleta, centrada en la dominación. Por nuestra parte, afirmamos que la construcción de las redes de experiencias no es sólo lo que las redes de poder hacen con nosotros. Si fuera así, correríamos el riesgo de que las mismas sean una estructura terminada que borra las posibilidades de libertad; ya hemos argumentado largamente que ese cierre es imposible. ¿Qué es lo que lo hace imposible? Una respuesta es la de la catástrofe impredecible, o la suma de azares.

El psicoanálisis proporciona otra respuesta. Esta corriente plantea que existe algo que siempre permanece como molestia, que nunca puede ser satisfecho. Hay como una roca dura que no se disuelve, que hace que los sujetos se sacudan y produzcan nuevas redes de experiencias (Zizek, 1992). Esa roca tiene varias denominaciones; la más conocida es el **deseo**. Uno puede plantear que tiene deseo de determinada cosa: de relacionarse con una persona, de comprar algo, de tomar venganza de alguien, de enseñar alguna materia. Pero sabemos que realizar tales deseos no implica que el **deseo** desaparezca como tal. Siempre aparecen nuevos motivos, nuevos motores que implican nuevas redes de experiencias a partir de modos de ver y de actuar. La lógica del deseo es que excede a todos los objetos

que pueden satisfacerlo. Sigue estando allí. Podría plantearse, entonces, que la insatisfacción es parte de la condición humana y que la satisfacción del deseo equivale a la muerte misma (Dor, 1987). En una relación amorosa, por ejemplo, la completa adaptación al deseo del otro probablemente destruya el deseo, o más bien provoque que el deseo busque otro objeto de satisfacción. En tanto el deseo no está nunca agotado o totalmente satisfecho, tampoco el sujeto está terminado (Donald, 1992).

Veamos algunos otros ejemplos. Cuando un alumno cumple **todas** las demandas de la realidad, se dice que se ha "sobreadaptado", que no tiene más capacidad de imaginar, de crear, de pensar en contra de lo pensado, de jugar. Asimismo, en cursos de entrenamiento aeronáutico, cuando se contrata a un piloto de aviación, se prefiere a aquellos candidatos que tienen algo de miedo —no un miedo paralizante— antes que a los que no tienen ningún temor. Estos últimos parecen mostrar en esa ausencia de miedo ciertas tendencias suicidas. Así, lo importante del sujeto es la distancia con respecto a esas normas de perfección. Existe sujeto en tanto hay desfase con las demandas; el sujeto es algo que está inscripto en las estructuras (sociales, políticas, psicológicas, escolares) pero éstas nunca están dadas de una vez y para siempre, por lo que las experiencias que se construyen sobre ellas son una compleja trama entre deseos, posibilidades e historias.

El hecho de que las experiencias sean el resultado del poder pero también del deseo nos plantea una nueva tensión. Hemos dicho que el sujeto es una red de experiencias. Pero tal red no es una presencia estable. Esa red es el campo de lucha entre el deseo que no se cumple (el sujeto en posición de "exceder" lo dado) y el poder que intenta ordenar las experiencias (el sujeto en posición de "obedecer"). Los sentidos que les damos a las cosas, que suplementan a lo que percibimos como realidad, cambian en función de cómo las fuerzas del deseo y del poder, del poder del deseo y del deseo de poder se posicionan e interactúan.

Así, pese a lo que aprendimos en la psicología de la escuela secundaria o de la escuela normal, la identidad no es lo que "permanece a pesar de los cambios". Esta era la visión del sujeto cartesiano, autónomo y soberano. Pero, después de la crítica que hemos detallado, más bien parece al revés: las identidades son intentos de organización de las experiencias que no tienen garantía ni de permanecer ni de cambiar repentinamente. Son provisorias y son relacionales: se definen por la particular inscripción del yo en una estructura. A diferencia del sujeto cartesiano, la identidad del sujeto contemporáneo no está garantizada, porque es un espacio de confrontación y de historia.

LOS SUJETOS EDUCATIVOS HOY

Todos jóvenes. Siempre jóvenes.
 Querría pasar desde los diez hasta los treinta
 para no sufrir esta tortura
 el primer amor, la primera casa
 tener que llevar esta armadura
 el primer amigo que te traiciona
 o que tal vez traicionas tú
 el primer tren en que no subes
 y que tal vez no vuelve nunca.

Jovanotti, 1994

Después de esta inmersión en la teoría, quisiéramos reflexionar sobre nosotros, sujetos educativos contemporáneos en la Argentina de 1995. ¿Qué identidades portamos? ¿Cuáles son nuestros sujetos supuestos y cuáles son las experiencias que nos constituyen?

Desde hace dos siglos, las identidades educativas han sido ricas y variadas, pero estuvieron marcadas a fuego por una característica: la fuerza de la cultura escolar. Como la educación iba a redimir o salvar a la población de la ignorancia o la barbarie, se les pedía a los sujetos sociales (gauchos, obreros, cirujas, amas de casa, católicos o protestantes) que dejaran en la puerta de la escuela su cultura y concurrieran allí justamente a construirse otra identidad. Como hemos señalado en el capítulo anterior, la educación moderna se basaba en la negación de las culturas familiares, regionales, sociales que preexistían a la escuela y a las cuales ésta tenía que pasar por el tamiz de la razón. La educación era el mecanismo por el cual un padre esperaba que el hijo fuera más de lo que él era. Identidades como "el buen alumno", "el burro", "los normalistas", aparecían como portadoras de significaciones intensas. La cultura de la escuela parecía predominar sobre las culturas anteriores: a través de la escuela, se quería que el sujeto pedagógico suprimiera o dominara al sujeto social.

En esta línea, muchos políticos y educadores sostuvieron programas de formación de nuevos sujetos sociales a través de la educación escolar. Manuel Belgrano lo manifestaba así en la *Memoria* de 1796: había que fundar la Escuela de Agricultura porque a partir de ella se conformaría el agricultor moderno, científico, racional, sujeto social inexistente en el Río de la Plata de ese entonces. Asimismo, Sarmiento planteaba que el sujeto pedagógico formaría a los ciudadanos, teniendo siempre en su imaginario al pequeño colono propietario y activo miembro de su comunidad. Otros políticos-pedagogos latinoamericanos, como José Pedro Varela (Uruguay) y Gabino Barreda (México) formularon proyectos similares en la segunda mitad del siglo XIX. Si bien la construcción de sujetos sociales recorrió cami-

nos más tortuosos de lo que ellos pensaron, ya que la gente "tejía" sus experiencias desde muchos lugares, cuando se hablaba de una identidad educativa, la mirada se dirigía a la escuela. Allí, sí, la acción pedagógica intentaba que los "alumnos" olvidaran sus culturas originales.

Los malestares frente a esta situación datan de lejos. La madre de *M'hijo, el doctor* encubría la vida irregular de su hijo porque para ella la cuestión de su identidad escolar, el ser "estudiante", predominaba por sobre las otras cualidades o vicios que el personaje presentaba. El vecindario tenía, al respecto, otra posición.

El desprecio del hijo educado hacia sus padres ignorantes apareció innumerables veces en el arte popular, en el folletín, la novela, el cine. Sin embargo, tales manifestaciones no cuestionaban la identidad escolar. La identidad que producía la escuela existía y luchaba contra otras para imponerse.

Esta primacía de lo escolar en la definición de las identidades sociales se ha roto. El maestro hoy es un trabajador muchas veces agremiado, y los cambios profundos de las identidades de niños y adolescentes dejan impotentes a las escuelas argentinas, que tienen dificultades para encontrar "la sintonía de los chicos". La escuela ya no promete futuros mejores, pero, a la vez, sigue siendo mejor ir que no ir. Los sujetos que activamente participaban de la construcción de sus identidades en y a través del sistema educativo (aunque no exclusivamente), ahora entran a la escuela de una manera diferente, con otras identidades previas, y con pocas ganas de asumir la identidad "escolar". La escuela es vivida muchas veces como una amenaza a la identidad que como niños y jóvenes están adquiriendo.

La pedagogía habla aún del "niño" y del "adolescente". Como hemos dicho antes, estas identidades no han sido eternas. No sólo se han transformado, sino que han cobrado otro lugar en la sociedad. Retomamos la pregunta: ¿se mantendrá un adolescente cinco horas sentado en un banco mientras es endiosado por los medios de comunicación como la identidad deseable, como la etapa de la vida sin problemas, la del cuerpo firme, sin la carga de un hogar? Parece poco probable. Cuando la escuela intentaba borrar las identidades que la precedían, cuando creaba sujetos pedagógicos -una de cuyas manifestaciones era la imagen del alumno- lo hacía porque la legitimidad de la escuela y de su cultura era fuerte. Pero hoy esa legitimidad está en crisis.

Una de las características de las sociedades contemporáneas es la fractura de las autoridades tradicionales. En el mundo católico, por ejemplo, si bien el Papa conserva una profunda y extendida autoridad espiritual como institución, hay muchos católicos -incluso altos prelados- que han asumido sus propias posiciones en relación con el uso

de preservativos –sobre todo ante la aparición del desafío del SIDA–, o frente a temas como el aborto o la homosexualidad. La serie española "Ay, Señor, Señor", que se exhibe por televisión abierta, muestra las nuevas formas que asume la tarea pastoral para habérselas con la sociedad actual. Esto es, una identidad de tanta tradición como la católica está viendo la aparición de nuevas redes de experiencias que se dicen católicas y que reclaman nuevas interpretaciones del dogma en función de esas experiencias¹⁴.

De manera similar, las autoridades tradicionales de padres sobre hijos, de maestros sobre alumnos, de gobernantes sobre gobernados, han cambiado. Muchas veces, esta desarticulación de las autoridades tradicionales es vivida como una crisis. Así, generaciones educadas bajo ellas no se integran con beneplácito a esta nueva situación y viven quejándose del ruido de las discotecas o de la juventud "perdida" que baila hasta muy tarde. Los argumentos, a veces gerontocráticos, de los adultos (Adriana Puiggrós habla de "narcisismo generacional"), se mezclan con críticas culturales más profundas sobre los cambios de valores y la era que se avecina.

En este cruce de experiencias, en tensión, se ubica la interacción cotidiana que hoy tiene lugar en las escuelas. Hay reformulaciones de las identidades educativas, que tienen efectos disímiles entre docentes y alumnos.

Los docentes mismos han visto su identidad cruzada por nuevas figuras. La crisis de los años 80 planteó con más fuerza que antes la importancia de la sindicalización docente. El modelo abnegado de Jacinta Pichimahuida no podía sostenerse más. Las condiciones concretas de remuneración y trabajo docentes estuvieron en la base de una serie de huelgas importantes y se vio a muchos maestros por primera vez en sus vidas realizar una protesta en la "Marcha blanca" de 1988. A partir de allí, las imágenes sobre los docentes también se han fracturado: está el docente sospechado de no querer trabajar, y también el docente como una de las pocas figuras públicas que permanece (junto con la escuela) en la gran crisis de los años 1988-1991. Podría sostenerse que las redes de experiencias que constituyen a los docentes de los años '90 pasan tanto por la conciencia del envejecimiento de conocimientos y estrategias que aportan, como por los avances en una nueva regulación de su trabajo por parte de las autoridades educativas, vía la reestructuración del Estatuto del Docente o los cursos de perfeccionamiento.

¹⁴ Es cierto que la autoridad papal ya ha sido cuestionada varias veces en la historia. Un ejemplo trascendente fueron las reformas protestantes del siglo XVI, comandadas por Lutero y Calvino entre otros. Pero los cuestionamientos actuales al Papado comparten muchas de las características de los cuestionamientos a las otras autoridades instituidas en nuestra cultura.

La experiencia que conforma la identidad docente también se realiza en el aula. En tanto hemos definido a la identidad como relacional, esto es, conformada en la relación con lo igual y lo no-mismo, adquiere especial importancia cómo se conceptualiza a los alumnos. Hay que notar que en el aula la mayoría de los educadores tenemos acerca de los comportamientos de los alumnos teorías espontáneas o más elaboradas, que mezclan discursos científicos, periodísticos, morales, y ejemplos para reproducir el sistema de lugares docente/alumno en las escuelas.

Veamos un ejemplo sobre la conceptualización de la **adolescencia**, que muestra tanto lo antes dicho sobre la reacción narcisista de adultos hacia las nuevas generaciones como la sospecha largamente asentada en el sistema educativo sobre la cultura no escolar. La siguiente escena se presenció en una escuela secundaria, en clase de Lengua y Literatura en un 3º Año:

Profesor- ¿Qué influencia puede tener el grupo de pares?

Alumnos- Positiva y negativa.

P- Si se junta con un grupo en el que sus compañeros fuman, van a las maquinitas, etc., por la ley de contagio se va a escapar de clase él también. De lo contrario, no... Por lo tanto, ¿qué tiene que hacer?

Alumno- Elegir bien.

(Un alumno se ríe)

P- ¡Si te reís, te vas de la clase! Creo que es importante lo que estamos hablando. Otra característica de la adolescencia es tomar a risa cosas serias y es un síntoma de inseguridad.

El docente habla de las "malas influencias", y esquematiza la temática adolescente en simplificadoras lecciones morales. La apelación a "la ley de contagio" no resistiría ninguna crítica adulta, pero, dicha por un docente en el marco de la clase, se convierte en una opinión autorizada. En este diálogo, el docente no piensa que el alumno puede elegir, disentir y/o acordar, o desarrollar estrategias propias frente al consumo o las modas: todo se pone en un mismo molde que discrimina buenos y malos, morales e inmorales. Probablemente, esto produzca en los adolescentes respuestas igualmente estereotipadas, ya sea de adhesión a la proclama del docente o de rechazo y adopción de una cultura contra-escolar. La adolescencia aparece aquí como una etapa "lamentable", biológicamente determinada y peligrosa, que debe estar permanentemente bajo control adulto¹⁵.

¹⁵ Esto es común a la mayor parte de las escuelas medias argentinas, y también de otros lugares del mundo. Nos basamos en el artículo de R. Takanishi (1993), "Changing views of adolescence in contemporary society", en el que se discute esta noción de la adolescencia como **grupo de riesgo** y se propone en cambio la de **etapa de oportunidades**.

Otra manera de descalificar es la forma que puede adoptar la propia propuesta escolar. Algunas observaciones de clase realizadas en los últimos años muestran que en muchos casos existe una puerilización marcada de los adolescentes. Un alumno de 5º año cuenta:

Hoy nos enseñaron "cómo ordenar carpetas en un comercio". Te lo muestro para que veas lo ridículo: nos dijeron que las carpetas pueden estar en posición horizontal o vertical. Una hora copiando esto. Se creen que somos idiotas. Lo peor de todo es que perdemos el tiempo...

Mientras tanto, la cultura adolescente y juvenil se ha venido fortaleciendo. Desde el film *Rebelde sin causa* (1955), que se fijó como frase emblemática para caracterizar ciertos comportamientos juveniles, los jóvenes han ganado independencia económica y social. A veces tal independencia se alcanza por cambios en el manejo familiar del dinero o por la creación de pequeños empleos, mal pagos, como el de los restaurantes de comida rápida o los cadetes —ahora en crisis debido al fax, los débitos automáticos y otras facilidades que llevan a un esquema de autoadministración—. Sea por la vía que fuere, se ha creado un verdadero mercado adolescente, mercado de empleo y mercado de consumo. Por otra parte, los jóvenes (cada vez más jóvenes, como las modelos) han pasado a ser los íconos, las figuras que identifican vastas zonas del consumo. Esta independencia no siempre se expresa en independencia simbólica: es sabido que las subculturas adolescentes no se diferencian por un fuerte tono contestatario, sino que en muchos casos la independencia desemboca en ir al shopping o a bailar al lugar de onda con la misma ropa que todos sus conocidos. Muchos parecen estar convencidos de que "uno es lo que viste", preparando las nociones de legitimidad para aceptar a la tarjeta de crédito como papel desigual de ciudadanía.

Por supuesto, no hay que tomar la parte (así sea grande) por el todo. La cita de Jovanotti que figura al comienzo de este apartado explicita que, a pesar de la mistificación, la juventud no es un espacio dorado. Balanceando el peso del consumismo estandarizado en ciertos grupos de adolescentes, se puede observar que las músicas juveniles y las poéticas urbano-juveniles han proliferado. En muchos casos, esta puesta en cuestión de las autoridades tradicionales ha tenido efectos de producción simbólica importantes. Un caso local es el de *Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota*. Música fuerte, estética sobria y apocalíptica a la vez, un trabajo subterráneo por la cultura del *underground* de Buenos Aires desemboca en fiestas de 50.000 personas con una constante negación de propaganda massmediática. El grupo se ha resistido a una comercialización de masas e intenta generar un circui-

to económico paralelo, cuya expresión es grabar con un sello discográfico propio. La poética de *Los Redondos* ha generado frases de la lengua juvenil. Su público se identifica como "redondos": "somos todos redonditos, redonditos de Ricota", canta el público en los recitales. Este fenómeno, que no ha sido sistemáticamente indagado, está acompañado de una poética fuerte, de un grado de metafóricidad importante. En sus textos pueden leerse en forma alusiva muchas cuestiones ligadas a la realidad política, al amor, a la libertad y una serie de valores como los de la figura del perdedor y del marginal, que son verdaderos personajes sociales y que producen identificaciones fuertes.

Estas poéticas y procesos de producción simbólica son raramente recuperados por la escuela. Si bien en nuestro medio no hay información al respecto, tenemos algunos datos de Francia. Preguntados los profesores de liceo sobre el nombre de tres grupos de música escuchados por sus alumnos, las respuestas mayoritarias fueron Balbuceos, Hojas en blanco o menciones a presencias consagradas como los Beatles¹⁶.

Si uno debiera graficar las dinámicas en las que se están conformando las identidades educativas en las escuelas de hoy, debería hacer referencia al menos a dos corrientes encontradas. Por el lado de los adultos, se observa que los docentes que trabajan con "adolescentes" (identidad que excede la escuela media y abarca los terciarios o la Universidad tanto como los últimos años de nuestra actual escolaridad primaria) desconocen o desvalorizan la sociabilidad y la cultura juveniles. Por el lado de los adolescentes, el aspecto escolar que los jóvenes más valoran es la posibilidad de encuentro con sus pares, los recreos, la gente que se conoce. Mientras se produce un divorcio entre culturas, los jóvenes sólo valoran a la escuela en tanto extensión de la sociabilidad que se desarrolla fuera de ella. Mal comienzo para lograr algún tipo de compromiso o participación en la dura tarea del aprendizaje.

Consideremos ahora lo que sucede con respecto a la **infancia**. ¿Podemos aún suscribir una imagen monolítica de infancia? Fuera de la escuela tenemos "chicos de la calle". Dentro de la escuela, hay chicos que trabajan, chicos que hacen actividades extracurriculares, chicos que tienen computadora en la casa, chicos que van a clubes. Estas variaciones, si bien antes existían, parecen haberse exacerbado, acompañando un proceso de aumento de las brechas sociales desde la década de 1980. Esta pluralidad de "las infancias" parece ser escasamente tenida en cuenta. Hasta ahora, son fragmentarios los intentos de recuperación de las potencialidades infantiles. Un *best seller* europeo del año 1993 es un libro que un profesor de filosofía noruego escribió sobre el modo

¹⁶ Cf. *Der Spiegel*, N°49, 1993.

de ver el mundo que tiene su hija. *El mundo de Sofía* revela una riqueza y una sutileza de análisis importante. Pero no hay que olvidar que es justamente la visión de una hija de un profesor de filosofía.

Hemos hablado de la dificultad de la escuela para plantear otro diálogo entre las redes de experiencias de los sujetos juveniles y los sujetos docentes. Esto está asociado a muchos factores: algunos han sido señalados en el capítulo anterior, como la sospecha sobre la cultura contemporánea y la construcción de muros alrededor de la escuela. Otros aparecieron a lo largo de este capítulo: la pobreza simbólica y los estereotipos a la hora de reformular las identidades educativas en un panorama en que la escuela y la cultura proveen experiencias completamente distintas.

Pero además, hay que señalar que la escuela no es la única institución con este tipo de dificultades. Para algunos autores, lo que está en crisis es el sujeto moderno y no solamente el escolar. Ellos sostienen que asistimos a la desaparición del sujeto como tal (Vattimo, 1990). Dado que ya no podrían realizarse generalizaciones respecto a las identidades (educativas o sociales) y las subjetividades, el sujeto como concepto no tendría sentido y estaría completamente disuelto (Helsper, 1991: 22).

[Por nuestra parte, creemos que, antes que abandonar la tarea, puede reproponerse la construcción de las identidades, a condición de reconocerlas como provisórias y relacionales.] Habría que empezar por la propia institución escolar. Más que el baluarte de los conocimientos gastados o de la pura ciencia, la escuela es un lugar donde transitan saberes. Por **saberes** entendemos los conocimientos científicos pero también todo otro conjunto de cogniciones que no son científicas pero que pueden ser válidas, necesarias, eficaces (Foucault, 1992). Los saberes integran las redes de experiencia de los sujetos y van transformándose por una serie de experiencias nuevas, entre ellas la escolar. Lo que es nuevo es el peso creciente de estas otras experiencias: la cultura infantil y juvenil se construye diariamente con inusitada fuerza en las nuevas formas de convivencia familiar, en la televisión, en los lugares de socialización como las discotecas, los videojuegos, los restaurantes de comida rápida, los recitales. Esa cultura es, día a día, más fuerte y, por ende, más difícil de olvidar (Margulis, 1993; Sarlo, 1994). Quizás estamos asistiendo a una época donde las identidades sociales —que se han fragmentado y diversificado— articulan la identidad escolar y no viceversa. Quizás la conexión de la tarea pedagógica tenga como requisito la consideración no sólo de las complejidades psicológicas y las demandas sociales, sino también la revisión del lugar de alumno, que no es un lugar de ausencia de cultura, de vacío de contenidos.

La escuela no debe renunciar a proyectos de transformación. Quizás de esta crisis devenga algo positivo: la crítica a la omnipotencia anterior. En el acto en que la modernidad le dio a la escuela la tarea de borrar lo anterior, hacer *tabula rasa* del pasado y crear identidades completamente nuevas, le estaba dando un gran poder pero también una gran carga. Esta nueva modestia de la escuela, obligada por los medios, los cambios en las familias, en las nociones de independencia, más que verse como una desgracia antieducativa puede ser la base de una acción más realista y menos moralista que construya otros sujetos. La sociedad contemporánea nos demanda sujetos que no se congelen, con capacidad de conocer y de conocer contra lo conocido, con la capacidad de resolver problemas, pero también de hacerse preguntas nuevas. El desafío es ver si la escuela puede proveer, y proveerse, de experiencias que habiliten para la constitución de estos sujetos.

Te llevo bajo mi piel: *el poder en la escuela*

“¡Ya tengo el poder!”, proclamaba He-Man hace unos años desde la pantalla del televisor. En su interminable lucha contra el villano Skeletor, tomaba una espada y procedía a través de ella a “poseer” el poder. En nuestra cultura, esta visión del poder “corporizado” en un objeto, imagen o institución está omnipresente. “Tener la manija”, el sillón de Rivadavia, la Casa Blanca, el teléfono rojo que comunicaba Washington y Moscú, la corona del faraón, el haz de varas entre los romanos, estar en “el Ministerio”, son figuras que tratan de interpretar desde la comprensión de la vida cotidiana una pregunta antigua y actual: ¿qué es el poder? ¿Hay poder en la escuela?

LA CAÍDA DE LOS ÍDOLOS O EL LUGAR IMPOSIBLE DE LA NEUTRALIDAD

El conocimiento, las instituciones educativas y el vínculo pedagógico son sedes de redes de poder. Así, se puede hablar de una micro-política escolar, con micropoderes que circulan, se adaptan, transforman y se ejercen en cualquier situación (Ball, 1990).

Aludir a esta microfísica del poder ayuda a comprender las escuelas desde otro punto de vista. Muchas veces las escuelas aparecen como un lugar de amor, un templo de las ciencias o del saber, un lugar para el encuentro didáctico, una segunda familia con segundas madres, un lugar de socialización y de juegos entre niños. Pareciera que el poder entra a la escuela sólo cuando la visita un Inspector, un Ministro o un político de la zona. Pero quizás habría que considerar la pluralidad de poderes que hay en la institución escolar, que son desi-

gualmente apropiados. Para ello, habría que entender que el amor, las ciencias, el saber, el encuentro didáctico, la familia, la madre, la socialización y aun el juego entre niños son sedes de poderes diversos, complejos, fascinantes e imposibles de ser desdenados a la hora de pensar otras educaciones.

La escuela moderna ha sido posible no sólo como producto de una serie de acciones de las clases gobernantes sino a partir de la manera como éstas tomaron algunas necesidades de los sujetos populares. Sin embargo, tal mixtura pudo borrar sus condiciones de producción, su manera de imponerse. Ficción de neutralidad: habría que ver si, como dice Chevallard, no es ésa la condición de funcionamiento de los sistemas educativos modernos (Chevallard, 1985). Para ello, implantó una serie de ídolos indiscutibles que no podían ser criticados dentro del espacio escolar, cuya estabilidad se fundaba en sustraerse, ponerse al margen del poder y sus relaciones, y en cimentar un discurso escolar vinculado a la pureza de la niñez, los maestros, las instituciones y sus saberes. Por **ídolos** entendía Francis Bacon (1561-1626) una serie de representaciones incuestionables y que obturaban la producción de otros conocimientos. Pensemos en nuestros ídolos actuales: no sólo expresan mucho de lo que pasa, sino que también encubren nuestras frustraciones, nuestras imposibilidades y nos proporcionan felicidad cuando ellos parecen tenerla. Vamos a sus funerales, participamos de la crianza de sus chicos y compramos sus nuevas casas. Los ídolos también están muy presentes en la cultura contemporánea. Pero la idea de Francis Bacon nos remite a los aspectos negativos de tales representaciones: si bien los ídolos cumplen una función, ocultan más de lo que nos ayudan a comprender.

Para lograr una mirada distinta sobre nuestras escuelas, es necesario que los ídolos caigan. La caída de los ídolos, en la escuela, tiene sobre todo un nombre: **la caída de la neutralidad escolar**. Las escuelas no son neutrales, porque ellas mismas no están fueran de las relaciones sociales de poder.

Decir que las escuelas son neutrales es hablar de un lugar imposible. En tiempos de crisis, los ídolos pueden caer, pero también puede ocurrir todo lo contrario: podemos aferrarnos más que nunca a viejos ídolos. Es una tentación grande sostener la idea de la escuela neutral frente a los caminos más bien oscuros que parecen abrirse, con la crisis de valores y autoridades tradicionales. Nuestro camino es otro: la caída de los ídolos es una condición para pensar otra escuela. Y la idea de neutralidad, que es una idea derivada de creer en la posibilidad del no-poder, es un obstáculo para pensar las escuelas de manera crítica.

Vamos a ocuparnos de tres ídolos vestidos por la imagen de neu-

tralidad y que están atravesados por el poder: el conocimiento, la institución y el vínculo pedagógico.

En general, se tiende a considerar el **conocimiento** como algo neutral y objetivo. Herencia de la ciencia moderna, se supone que se avanza hacia niveles progresivamente superiores de verdad y objetividad y que no hay tarea más despojada de subjetividad que la investigación científica. En esta línea, se dice que la escuela es la institución encargada de distribuir conocimientos a la población. Algunos dirán que es para mejorar su nivel de vida, otros, críticos, sostendrán que es para reproducir las injusticias actuales. Lo cierto es que es casi un lugar común asignarle a la escuela la función de distribuir conocimientos.

Nietzsche planteó que el conocimiento no es una actividad vinculada con la objetividad sino con su contrario: la pasión. El conocimiento, decía, se produce por el poder que se deriva de una voluntad de conocer, de transponer límites. Así, en *La gaya ciencia* sostiene:

Nosotros, los filósofos, no podemos separar el cuerpo del alma, como hace al vulgo, y menos todavía podemos separar el alma de la inteligencia. No somos ranas pensantes, no somos máquinas objetivas, ni marcadores con refrigerantes por entrañas. Parimos con dolor nuestros pensamientos y maternalmente les damos cuanto hay en nosotros: sangre, corazón, fogosidad, alegría, tormento, pasión, conciencia, fatalidad (Nietzsche, 1984: 26).

Para Nietzsche, la objetividad puede existir en tanto haya una **voluntad** de alcanzarla; por ello la objetividad y la subjetividad son poderes indisolubles. Pero esa voluntad de objetividad como una forma de borrar el sujeto del proceso de conocimiento es una nueva versión de las renunciaciones cristianas (ayunos, abstinencias, obediencias). Esta renuncia supone que las cosas hablan para que las conozcamos, cuando en realidad hay allí una posición de poder: quiero conocer, manipulo los objetos, produzco explicaciones.

Algunas corrientes de la didáctica crítica han planteado que la fuente de la actividad enseñante no es exactamente la inocencia pedagógica. Thomas Popkewitz ha trabajado específicamente cómo la enseñanza de la matemática en contextos diferentes (escuela urbana marginal, escuela de población de clase media, escuela de clases compensatorias) plantea a los alumnos desafíos diferentes ante un conocimiento que parece neutral como la matemática (Popkewitz, 1987). El conocer implica no sólo una serie de contenidos sino **una relación activa y crítica** con los mismos. Justamente, el carácter de relación recuerda algunos rasgos del poder: enfrentarse al conocimiento es posicionarse ante algo que alguien dijo que debe ser conocido y, por lo tanto, que dice tener un valor que no posee para el que lo aprende. Desde ese

punto de vista, la propia relación de aprendizaje puede ser vista como una relación de poder entre las decisiones que hicieron posible la inclusión de tal contenido en el currículum y los saberes de la vida cotidiana que el alumno posee como sujeto del saber.

Por ende, la relación entre poder y saber no es sólo, ni principalmente, una relación cuantitativa ("cuanto más conocimiento acumulo, más poder tengo"), sino más bien hay que reconocer que la propia relación de conocimiento **es** una relación de poder. El poder está incorporado en la manera en que la gente se apropia del saber y en cómo lo usa para intervenir en los asuntos sociales, entre ellos el aprendizaje (Popkewitz, 1992).

Las **instituciones educativas** aparecen emplazadas en el lugar de las organizaciones del saber y compartirían con este último la obligación de la neutralidad y de la prescindencia. Sin embargo, las propias instituciones son condensados de poder. Para René Lourau y Georges Lapassade, la visión idólatra supone concebirlas como herencias de los muertos que cargan los vivos (Lourau y Lapassade, 1973). En efecto, muchas veces se confunde la institución con su historia, se convoca a los bustos serios que miran los actos escolares desde la sombra del pasado como si vigilaran que los proyectos educativos se llevaran a cabo.

Una visión crítica de las instituciones implica poder verlas como enramados de relaciones regladas (poderes reglados) que producen su propio proyecto –aun por omisión– y no solamente lo heredan de los próceres, fundadores o pioneros. Esa visión crítica de las instituciones implica decir lo actuado, poner en palabras cosas que ya acontecen:

Que unos sean concientes del poder que tienen, que lo busquen y hasta que lo acumulen no quiere decir, sin embargo, que los demás actores están desprovistos de poder. En efecto, cada uno tiene siempre la posibilidad –"el poder"– de desempeñar su rol con mil matices. Todos conocemos el poder de los otros, sufrimos a veces por aquéllos de quienes depende la limpieza, que pueden hacer bien o a desgano su tarea; por la impuntualidad, ese poder de no cumplir con los horarios formales o de cumplirlos formalmente pero sin llenarlos de tarea sustantiva; el poder del preceptor; del portero; de la asociación cooperadora, etc. (Frigerio y otros, 1992; 59).

Una institución es el lugar donde habita lo reificado. **Reificar** significa olvidar las cuestiones históricas que dieron origen a determinadas formas y tomar a esas formas por naturales (Berger y Luckmann, 1984). Así, las funciones de los miembros, la distribución de los espacios, parecen eternizadas y recortan la posible imaginación de los espacios de reforma. La institución está plagada de poder, de alianzas, de imposiciones y resistencias cotidianas.

Un tercer ídolo es el propio **vínculo pedagógico**. Retomamos a Nietzsche:

La educación procede generalmente de esta manera: procura encaminar al individuo, mediante una serie de atractivos y de ventajas, hacia una determinada manera de pensar y de conducirse que, convertida en hábito, en instinto, en pasión, se apodera de él y le domine contra su conveniencia, pero en bien general (Nietzsche, 1984; 47-48).

Esta afirmación muestra todo lo que el sujeto pierde en la educación formalizada, tanto si la propuesta se encuadra en la didáctica tradicional como si viene del escolanovismo o de las pedagogías activistas. ¿Quizás no concordemos con los pesimismo de la formulación nietzscheana, pero creemos que plantean con acierto que todo vínculo pedagógico surge en el lugar de una renuncia: a aprender por cuenta propia, a producir el propio camino de conocimiento, a enseñar según las demandas de los que aprenden. Habría que ver si el acto de poder formidable que tiene lugar en estas renunciaciones no se vuelve un alimento que abona la rutinización, el desgano de la repetición o el desaliento de las tareas escolares.

Un aprendizaje significativo/exitoso/comprometido o como se lo califique, es posible si a los sujetos del aprendizaje se les plantea la autonomía cognitiva, si, volviendo a la cuestión del sujeto tratada en el capítulo anterior, también se les dan márgenes de libertad. El filósofo Gilles Deleuze señala:

Para alcanzar la verdadera realidad, hay que considerarse señor del mundo, hay que aprender a mandar y a crear. [...] ¿No es la esencia de la revolución copernicana el modo en que la crítica se opone a la antigua sabiduría, a la sumisión dogmática y teológica? (Deleuze, 1984; 130-131).

Aparece así más claro que la formulación de qué es un buen aprendizaje, o un buen alumno está vinculada con la cuestión del poder: cuánto poder o cuánta autonomía cognitiva otorgamos involucra también decisiones acerca del poder en el aula. Las referencias a las relaciones de poder no son entonces meros adornos a la situación "concreta" del maestro, impávido ante una agrupación que a veces lo quiere y a veces le tiene rencor. El no tener esto en cuenta, el que el poder actual permanezca idolatrado, hace posible que las personas pasen "los mejores años de su vida" en ámbitos de relativo encierro y rutinizados.

Crear en los ídolos es aún posible. Pero no es productivo para los aprendizajes. Todos experimentan, en mayor o menor medida, las relaciones de poder. Los chicos pueden intuir la omnipresencia del po-

der. Como ese alumno al que, cuando la maestra lo mandó a correr "a la terraza", porque no lo aguantaba en el patio, le contestó: "¿Para qué irme a la terraza, si usted también vendría conmigo a controlarme?" También los maestros conocen la micropolítica escolar: las alianzas de los directivos con ciertos docentes, los manejos, los repartos de tareas. La caída de los ídolos en educación implica poner en palabras lo que muchos viven, sienten, piensan y critican. Las paredes de los baños, las contestaciones, las evaluaciones, los currículos que "bajan" con pocas consultas previas gritan que el poder existe, que está en la escuela y que está desigualmente repartido.

¿Dónde quedó la espada de He-Man? No ha desaparecido, sino que se ha multiplicado. Hay muchas espadas, de distintos tipos y tamaños. Pero no hay nadie que esté apartado de esta visión de los procesos escolares en términos de lucha. Así como se ha dicho que el silencio es una forma de comunicación, intentar abstenerse de esta realidad de luchas y conflictos es una sutil manera de intervenir en el conflicto.

Hasta ahora, hemos estado poniendo en juego una serie de conceptos teórico-políticos que creemos es tiempo de explicitar. Por ejemplo, afirmar que esta microfísica del poder omnipresente existe es negar que el poder sea como la espada de He-Man. Entonces, volvamos a la pregunta inicial: ¿qué es el poder?

PODER, CONSENSO Y OBEDIENCIA: VISIONES CLÁSICAS

Por supuesto, hay versiones más elaboradas que la espada de He-Man. Sin embargo, comparten con ella la identificación de un centro de poder, donde éste se concentra, y la desposesión del poder de quienes no están en ese centro. En otras palabras: hay un poder y un no-poder; y el poder cambia de manos, pero permanece el mismo.

Avancemos un poco más. Como hemos visto en estas situaciones escolares, tener poder sobre alguien siempre incluye la noción de influir o incidir en las conductas de ese alguien. Si ese alguien se opusiera tozudamente a tal poder, se haría difícil concretarlo. Una primera regla del poder es que no puede funcionar constante ni principalmente a través de la fuerza sino que el recurso a la fuerza, a la represión, al castigo, a la violencia debe ser guardado para cuando "valga la pena". Un poder que debe estar todo el tiempo reprimiendo físicamente no es un poder fuerte, porque no genera ninguna obediencia. Se ha dicho que la represión constante, la coerción sin fin, son muestras de un poder débil que encuentra sólo en estos recursos su posibilidad de funcionamiento (Guthman, 1992).

Una segunda regla, obvia, es que, para que el poder funcione, es necesario que alguien obedezca. Una pregunta clásica en la filosofía y la sociología políticas, desde Platón a Weber, es cómo se produce la obediencia. ¿Cómo se logra que alguien quiera algo que, muchas veces, tiene efectos negativos sobre sí mismo, o sobre su libertad individual?

El sociólogo alemán Max Weber (1864-1920) plantea:

Obediencia quiere decir que la actitud del que obedece se desarrolla como si el contenido de la orden se hubiera convertido, por sí mismo, en una norma de su conducta; esto solamente en virtud de una relación formal de obediencia, al margen de la propia opinión sobre el valor o disvalor de la orden como tal (Weber, citado por Portantiero, 1986: 105).

Entonces, no son sólo las consideraciones sobre lo justo/injusto las que determinan la obediencia.

Aquí Weber convoca otra noción: la legitimidad. Considerar legítimo algo no significa necesariamente acordar con ese "algo" pero sí aceptar su existencia y no producir ningún hecho significativo contra él. Por ejemplo, el mecanismo de elecciones en las democracias liberales tiene, a pesar de recientes desgastes, una legitimidad fuerte, no tanto porque todos estén conformes con sus resultados sino porque, aunque algunos pierdan, aceptan "la decisión de la mayoría"¹⁷.

Entonces, la pregunta por el poder y la obediencia puede reformularse así: ¿cómo es que el poder se hace legítimo para que, en última instancia, haya obediencia?

La respuesta tradicional estuvo siempre vinculada a la imagen de Dios: el orden del mundo se justificaba porque Dios así lo quería, porque estaba escrito o porque su representante en la tierra —el rey o el Papa— así lo afirmaba.

Pero desde que la modernidad convirtió a Dios en "asunto privado", quitándole el lugar de causa motor de la sociedad, surgieron en su lugar dos grandes respuestas.

La primera es el **legalismo** sobre la base de los principios liberales (libertad, igualdad, fraternidad). Tal como lo ha señalado Max Weber, el orden consensual en los capitalismos se construye sobre el principio de que **los procedimientos se sustancian en términos legales**. La característica central de esta legalidad es que se basa en consideraciones sobre la naturaleza humana. Así, los sistemas legales se han cons-

¹⁷ Esta legitimidad está siendo desgastada si se observa la baja de los índices de participación electoral y la crisis de representatividad tanto de los políticos como del propio mecanismo democrático-representativo.

truido sobre "los Derechos del Hombre", "del Ciudadano", los "Derechos Humanos", etc. La ley, se ha afirmado, tiene su fuerza porque es la herramienta que defiende estos principios (Sánchez Viamonte, 1957). En todo caso, la fuerza del ordenamiento legal moderno provendría de estar conforme con ese grupo de principios y leyes derivadas.

Weber planteó que la legitimidad legal es la forma específica de la dominación moderna. **La legitimidad consiste, en esta visión, en que los procesos sociales se ajusten a las leyes en vigencia.** Así son consideradas "elecciones limpias" aquellas que han respetado la normativa vigente, más allá de las manipulaciones, del dinero disponible por los contrincantes, etc.. Esta noción de legalidad no coincide necesariamente con las consideraciones que la gente tiene acerca de lo que es "justo". Esta perspectiva desde el sistema legal ha sido una constante de los liberalismos¹⁸.

Un segundo principio de legitimidad parte en realidad del "análisis crítico" emprendido por los sociólogos marxistas en las décadas del 60 y del 70. Esta tradición consideró que la legitimidad era un efecto de la **dominación ideológica**. En las sociedades capitalistas, decían los críticos, el poder no está igualitariamente repartido; por ello, los valores liberales de libertad e igualdad, por ejemplo, son meras ficciones que sólo sirven para que los que se benefician con este orden sigan sosteniéndolo (Poulantzas, 1974).

Esta concepción del origen del poder remite al origen de la riqueza y de las formas en que ella se perpetúa en pocas manos. Que el estado de las cosas se mantenga depende, según la crítica de los marxistas, de que los sectores dominantes hagan creer al resto que el orden social es el único posible y así se produzca conformidad. De este modo, la legitimidad y la obediencia no provienen de que la gente acepte las cosas conforme a esas reglas de un aparato legal, sino del hecho de que el Estado capitalista tiene herramientas ideológicas muy poderosas y sutiles para convencernos de que el orden actual es justo y, además, el único posible. A estas instituciones (Iglesia, escuelas públicas y privadas, medios de comunicación, etc.) el filósofo marxista Louis Althusser las denominó "aparatos ideológicos del Estado" (Althusser, 1984), cuyo trabajo paciente y cotidiano —más allá de la

buena voluntad de maestros, periodistas, sacerdotes progresistas, etc.— estaba al servicio de los económicamente poderosos. Althusser sostenía que era imprescindible la dominación ideológica para la reproducción económica de la desigualdad. En su planteo, la flecha de la determinación iba desde la ideología hacia la economía. Pero su visión era marcadamente economicista: la dominación ideológica era posible porque la dominación económica existía. La economía era el origen principal y la causa motor del poder.

Así, estas dos perspectivas sobre la legitimidad ponían sus acentos en un único factor: las regulaciones sociales legales o las acciones derivadas del poder económico. Estas concepciones comparten la idea de que el poder está localizado en un lugar definido y central: como dijimos, son maneras elaboradas de la espada de He-Man.

DEL PODER A LOS PODERES

Pero seguimos sin responder a la pregunta **qué es el poder**. Daremos una respuesta provisional: el poder es una relación social e implica una manera de ver los procesos sociales y, por ende, la educación. No es una "sustancia", no es la espada de He-Man, ni el sillón de Rivadavia, ni el boletín o el parte de amonestaciones. Es la relación que me permite a mí, educador, amonestar, dictar, tomar la lección, decidir un poquito sobre la vida del otro que tengo enfrente, enseñar estos contenidos y no otros. También es lo que al alumno le permite pararse, gritarme, resistir, aprender, fumar en el baño, opinar.

Creemos fundamental subrayar un aspecto. Las versiones clásicas sobre el poder creían que había una fuente u origen del poder, ya fuera la ley o el sistema económico. Y si había un lugar donde se originaba y concentraba el poder, había lugares expropiados o afuera del poder, algo así como un lugar del "no-poder". A nivel escolar, algo así pensamos cuando decimos que los docentes no tenemos poder, o que los alumnos no tienen poder, que éste lo tiene el Ministerio, el director, o el Ministro de Economía.

Por nuestra parte, creemos que si el poder no está localizado, no tiene un solo origen (en la ley o en la economía), esto significa que es múltiple. Y que es omnipresente, que atraviesa todas las relaciones sociales. Hay poder en las relaciones familiares, en los hospitales, en las oficinas, las fábricas, los partidos políticos, en un colectivo y en las escuelas. Aunque ese poder no sea igual, está ahí. A finales del siglo pasado, Nietzsche había ya alertado sobre el hecho de que la historia de Occidente era la historia de la negación del poder, como si todos fuéramos víctimas de un orden exterior que no decidimos. Nietzsche ar-

¹⁸ En la teoría política contemporánea, esto ha suscitado enconados debates entre los liberales ortodoxos y los comunitarios, que defienden la necesidad de consideraciones sobre "lo bueno" para conformar una comunidad. Dicen ellos que la aceptación de las normas al margen de los valores que defienden puede tener consecuencias profundamente antidemocráticas, y puede en última instancia poner en peligro los lazos sociales. A quien quiera leer sobre este debate, recomendamos N. Rosenblum (1993); A. Ch. Taylor (1994).

gumento que existía una “moral de corderos” que intentaba decir: soy dominado, no soy responsable de este sistema de dominación. Nietzsche dice: no existe inocencia respecto a los poderes; todos participamos de las relaciones de poder y no debemos negar esta capacidad que tenemos (Nietzsche, 1986).

Por ello, una visión crítica del poder implica dos aspectos: todos somos portadores de poderes, incluso los que se creen “corderos” y las relaciones de poder tienen todos los vínculos, incluso los amorosos. Esto no implica que nuestros **poderes** sean iguales, ni que todos seamos igualmente participantes. Pero en última instancia, todos estamos inscriptos en relaciones de poder. Esta concepción trae una serie de consecuencias.

En primer lugar, esa visión de lo social tiene como concepto central el de **lucha o disenso antes que el de unidad**. Se trata de ver que si el poder es una red de relaciones, estas relaciones (al igual que el sujeto) se constituyen (Laclau, 1994).

Decía Michel Foucault que para explicar los procesos sociales “no hay que referirse al gran modelo de la lengua y de los signos, sino al de la guerra y de la batalla. La historicidad que nos arrastra y nos determina es belicosa; no es habladora” (Foucault, 1992; 179). Dada una posición de poder a una serie de sujetos, se constatan diferentes actitudes de poder por parte de cada uno, pero nadie está fuera de esas redes. Por ejemplo, Pedro tiene como “buen alumno” una serie de ventajas y “permisos” del docente. Pero ante tal situación, Juan y Laurita pueden reaccionar resistiéndose, negándose a hacer deberes, a seguir consignas e, incluso, a entender las clases. Estas pasividades o “disfunciones” han comenzado a ser vistas desde hace una década como “resistencias” y, por lo tanto, como posiciones de poder, aunque subordinadas (Giroux, 1983). **Ver lo social y lo educativo desde el ángulo del poder implica darle al conflicto, a las luchas y a las diversidades un lugar constitutivo en las tramas de experiencia y en la constitución de sujetos y no verlos como disfunciones, desvíos o circunstancias inesperadas.**

En segundo lugar, se considera que esas relaciones son **históricas** y, por ende, **no naturales**. Por ejemplo, las relaciones de poder del aula moderna pueden ser cuestionadas si se conoce que en muchas universidades medievales la escena pedagógica se parecía más a una “asamblea de alumnos”, sin lugares fijos, con amplias capacidades de negociación por parte de los estudiantes a partir de su dinero y de su estatuto privilegiado en la sociedad de su época. La “desnaturalización” de nuestro presente, el entender que las formas que tiene la escuela y otras instituciones actuales (manicomios, hospitales, prisiones) son históricas y, por lo tanto, productos y susceptibles de cambios, es

una de las tareas que se propuso Foucault. Él planteó que las relaciones de poder no son sólo simbólicas sino que se “encarnan” materialmente, en los cuerpos, los edificios, los objetos. Así, en su célebre libro *Vigilar y castigar* (1976), Foucault estudió el mecanismo panóptico (del griego, *pan*: todo; *óptico*: visión) por el cual se instituye una “vigilancia económica”, cuyo principio es: ver sin ser visto.

Una tarima en un aula de un colegio secundario nos dice mucho sobre cómo se veía el vínculo docente-alumno en el momento de la construcción de la escuela moderna. Por medio de la tarima, el profesor está más alto, puede vigilar, debe ver a todos y los alumnos deben verlo más alto de lo que es; hay una fuerte visión jerárquica comprometida en una simple tarima de una institución. Pero además el mecanismo panóptico funciona por el **principio de incertidumbre**: en una prueba decido no copiarle porque **quizás** el profesor me está mirando desde su tarima. Aunque es imposible que un profesor mire a 35 alumnos a la vez, el mecanismo panóptico garantiza una renuncia a la copia generalizada (generando una copia selectiva) dado que no tengo la certeza de que en ese momento no sea yo el mirado. La vigilancia, entonces, se interioriza y yo, por las dudas, me controlo.

Esta distribución y elevación espacial hablan de una utopía: la del ojo que todo lo ve sin ser visto y que se constituye en fuente de la luz que alumbra los recovecos del “alma” de los sujetos. Diferentes generaciones de alumnos podrán, sin embargo, tener otras interpretaciones, pero lo que Foucault quiso demostrar es que estas sutiles concepciones de las jerarquías y del poder tienen explicitaciones más allá de lo verbal lo cual puede verse en la distribución y usos del espacio y del tiempo. Asimismo, la construcción de los pupitres instituyó reglas sobre qué era lo normal y qué lo patológico: se construyeron para alumnos diestros, porque quienes escribían con la izquierda eran anormales. Esta acción deja marcas en un cuerpo que debe atar su mano izquierda para hacer una “reconversión” de su proceso espontáneo de escritura y de grafía. Historizar, buscar la genealogía de los conceptos, de las prácticas en las huellas arquitectónicas, en los horarios, en los banos de las escuelas, contribuye a “deconstruir” las relaciones pedagógicas actuales. Sobre esta noción volveremos en el capítulo siguiente.

En tercer lugar, esta concepción de poder se caracteriza por el pasaje de una visión **negativa** a una **positiva**. Afirma Michel Foucault que cuando se examina el poder se da a la noción de represión un papel exagerado:

Ya que si el poder no tuviese por función más que reprimir, si no trabajase más que según el modo de la censura, de la exclusión, de los obstáculos, de la represión, a la manera de un gran

superego, si no se ejerciese más que de una forma negativa, sería muy frágil. Si es fuerte, es debido a que produce efectos positivos a nivel del deseo —esto comienza a saberse— y también al nivel del saber. El poder, lejos de estorbar al saber, lo produce (Foucault, 1992; 106-107).

Esta visión **positiva** del poder estuvo implícita en el capítulo anterior. En la producción de sujetos hay precisamente una acción productiva del poder. La escuela buscó crear nuevos sujetos: creyentes de las ciencias, emprendedores, obedientes. En esa productividad, modificó a la sociedad completa. Todas estas posibilidades de producciones están en la base de una consideración del poder como algo que produce y no sólo que limita.

¿Cómo se forma y cómo opera esta productividad del poder? En *Vigilar y castigar*, Foucault se refiere a "herramientas simples" (Foucault, 1988; 175). La primera es la **vigilancia jerárquica**, basada en la mirada, tal como lo hemos visto en las huellas arquitectónicas de las relaciones de poder. La segunda herramienta es la **sanción normalizadora**, donde el concepto de "falta" se extiende desde su significado originario de no ajuste a la regla hacia una ineptitud para el cumplimiento de tareas. Así, se produce una normalización continua, entendiendo por ésta a un proceso homogeneizador hacia lo que se considera normal (como en el ejemplo de los diestros y los zurdos de principios de siglo). El castigo que se desprende de esta sanción es correlativo a un sistema de ratificaciones, que es uno de los caminos por los que se establecen rangos entre los alumnos.

Pensemos en una herramienta con muchos efectos productivos y de uso cotidiano en la escuela: el examen. Este "combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza" (Foucault, 1988; 189). De allí su alta ritualización. La escuela es así la sede de un "aparato de examen ininterrumpido [...]. El examen, en la escuela, crea un verdadero y constante intercambio de saberes: garantiza el paso de los conocimientos del maestro al discípulo, pero toma del discípulo un saber reservado y destinado al maestro. La escuela pasa a ser el lugar de elaboración de la pedagogía" (Foucault, 1988; 191). El examen produce cambios en la lógica del poder: pone en escena a los examinados, realiza el ingreso de la individualidad en el universo de lo documental (se documenta la nota de cada uno), gracias a un aparato de registro y de escritura que se instituye (produce la entrada de algo tan lábil como la individualidad en el campo de la sistematicidad), convierte a cada individuo del campo documental en un "caso". En la confluencia de estas herramientas, aparece la tecnología ideada por Jeremy Bentham en el panóptico. Bentham diseñó un dispositivo arquitectónico que permitía ver muchos puntos a la vez con el imperativo

de vigilancia constante e intensiva en las prisiones, escuelas, etc. La tarrima, como hemos mencionado, es un buen principio panóptico: la **posibilidad** de ver sin ser visto, lo que lleva al autocontrol de los propios vigilados. Otro ejemplo lo encontramos las escuelas más viejas, donde todas las aulas dan a un pasillo. En un colegio normal o nacional de principios de siglo, un preceptor sentado en la punta del pasillo puede ver de manera cómoda los movimientos de entrada y salida. Puede ver muchas cosas a la vez y, ante esa presencia vigilante, los propios alumnos reservan para baños y rincones otros aspectos de la vida escolar.

Esta visión del poder omnipresente ha sido denominada por Michel Foucault "microfísica del poder" (Foucault, 1992). En esta concepción no existe el no-poder, el lugar de ausencia del poder; todos tenemos un poder, así sea el de callar o resistir. Su característica principal es enfatizar que en la producción de sujetos, prácticas y saberes hay más conflictos que armonías. Los sujetos tienen estrategias y tácticas para moverse dentro de dispositivos institucionales que son, ellos mismos (escuelas, prisiones, hospitales), diseños de poder.

Así, el conocimiento del poder, en tanto red de relaciones entre los sujetos, se aleja de la inspección de "los grandes poderes" que son visibles y evidentes y se acerca a aquellos ámbitos a los que la investigación y el sentido común otorgan un halo de inocencia. Siguiendo a Foucault, Varela señala:

Cuando se habla de poder, la gente piensa normalmente en los políticos, en el gobierno, en determinados grupos o élites. Sin embargo, cuando el habla de relaciones de poder se refiere a todas aquellas relaciones existentes entre los hombres —ya sean amorosas, económicas, pedagógicas, o institucionales—, en las que unos tratan de orientar, conducir e influir en la conducta de los otros (J. Varela, 1993; 9).

La familia, la escuela, el hospital, la relación de un psicólogo con sus pacientes, el colectivo, el empleado público, el periodismo, los grupos de chicos y adolescentes pueden ser vistos como entramados de poderes. La microfísica atiende particularmente esta red de poderes a primera vista invisibles pero fuertes en su capacidad de generar obediencia.

¿Cuál es el lugar del Estado en esta microfísica? Foucault prefiere hablar de **gubernamentalidad** antes que de Estado o formas de gobierno, entendiendo por ella a los procesos de gobierno y autogobierno de los individuos. Esta gubernamentalidad tiene hoy un punto de expresión en el Estado, pero no sólo en él, ni necesariamente el más importante. Antes bien, parece haberse construido en un proceso de aba-

jo arriba: la estrategia panóptica (propia de los Estados modernos) toma modelos de los panoptismos locales como los de la escuela, el cuartel y el hospital. Luego, el Estado fue apoyando su autoridad en esos ensayos y de ahí el poder tan grande de los Estados modernos (Foucault, 1992: 118-119). Así, la obediencia al padre, al maestro, al patrón, al capitán serían condiciones de la obediencia general que exige el Estado para que una persona sea reconocida como sujeto de derechos. Esa libertad del sujeto de derechos se da, entonces, sobre una serie de obediencias y legitimidades no siempre explícitas.

A la vez, el mismo sujeto produce esas obediencias o se resiste, pero no es sólo definido por ellas. Podría hacerse un paralelo con lo que afirma Lacan: que el sujeto debe ser más que lo que su familia le plantea; así también, la obediencia es una producción y no sólo un reflejo de un mandato. Tal como dijimos en el capítulo anterior en relación con la constitución del sujeto en tensión con el poder y el deseo, quizás Foucault curve la vara hacia el lado de la dominación. No está mal para ayudarnos a destituir a los ídolos, pero no alcanza. Creemos haberlo explicitado lo suficiente en torno a la cuestión del sujeto.

Pero retomemos lo que ahora nos ocupa: la escuela y el poder. El poder, como la espada de He-Man, no está corporizado en un objeto o ente particular. Una concepción de los poderes, una microfísica, no puede sostener que el poder está en determinado lugar o sea un objeto que pertenezca a determinados sujetos. Las relaciones entre poderes cambian en función de las luchas que se realicen. Una autoridad democrática sólo es posible si reconoce y se alimenta de esta pluralidad.

Como decía Nietzsche, negar el poder es no reconocerlo y, por ende, no poder criticarlo. Sacar el poder de la agenda de la escuela no sólo es imposible sino que es contraproducente. La realidad nos desmentiría día a día. En el título del capítulo destacamos que la escuela lleva el poder bajo su piel, pero también lo lleva en su piel, en sus relaciones epidérmicas, en su fisonomía, en que nos parezca linda o fea. Por último, sin ponernos la piel de corderos ni adoptar una mirada ingenua, les dejamos pendiente la pregunta: ¿qué hace la escuela con las nociones de legitimidad y obediencia que ayuda a construir (aunque, por cierto, no sea la única sede de esa construcción)? Quizás ayude a repensar la acción de todos los días, la construcción de la autoridad escolar y también la producción de otros sujetos.

Lo que usted quería saber sobre la destrucción y no se animaba a preguntarle al currículum

La inclusión del concepto de **destrucción**¹⁹ en este libro reconoce dos preocupaciones distintas. Por un lado, es un término que circula con frecuencia creciente, y esto nos alentó a poner en discusión algunos de sus usos posibles. Por otro lado, en capítulos anteriores hicimos referencias, al pasar, a cuestiones derivadas del uso conceptual y metodológico de algunos de los principios de la destrucción. Creemos que es hora de explicitarlas y asumir las consecuencias, sobre todo porque creemos que pueden ayudarnos a pensar, como dice el título del libro, otras educaciones.

Seguramente el término **destrucción** figuró en alguna lectura de los docentes en los últimos años. Es un concepto que, a diferencia de otros como **mimesis** o **liminalidad**, puede asociarse con imáge-

¹⁹ Empleamos aquí el término *destrucción* por ser la versión correcta en castellano de la *déconstruction* de Derrida.

nas cotidianas y con lenguajes críticos que nos son familiares: la construcción, la destrucción, la famosa "crítica constructiva".

A la desconstrucción se la asocia generalmente con lo opuesto a "construcción", con una acción negativa, una crítica. Sin embargo, si bien contiene en parte una crítica, al menos en su versión académica, está bastante lejos de ser una simple "destrucción".

No es fácil explicar qué es la desconstrucción en términos más o menos simples, porque Jacques Derrida, el filósofo francés que acuñó el concepto, escribe en forma compleja, transgrediendo permanentemente los límites del lenguaje, inventando palabras; es precisamente en esa transgresión y creación donde reside la riqueza de su pensamiento. Podría decirse que en esta tarea de perderles el miedo a los conceptos, en que nos embarcamos desde el inicio de este libro, pocos términos parecen resistirse tanto como el de desconstrucción. La estrategia que elegimos es tratar de ponerlo en juego para analizar el currículum, estrategia que podría extenderse a otros conceptos y campos. Creemos que así puede ponerse en evidencia uno de los usos posibles de la desconstrucción en la pedagogía: a la par que constituir una ilustración de cómo opera la estrategia desconstruccionista, la revisión del currículum desde esta óptica puede servir como oportunidad para repensar la escuela y la docencia, y ampliarnos la mirada sobre cuestiones que parecen necesarias y evidentes pero no lo son.

Vamos a empezar por algunas cuestiones teóricas que dan cuenta de cómo se posiciona la perspectiva derrideana en torno a una de las cuestiones centrales de la reflexión actual: el enigmático concepto de **sentido**.

LA INSOPORTABLE LEVEDAD DEL SENTIDO

La desconstrucción fue planteada como una estrategia filosófica por Derrida, en debate con la tradición mayoritaria en la filosofía que buscaba un significado trascendente a las cosas²⁰. Su obra, que se despliega desde finales de los años 60 y sobre todo en las dos décadas posteriores, es incomprensible si no se hace referencia a esta discusión.

²⁰ El concepto de **trascendente** se opone al de **inmanente**. Ambos intentan dar un marco para la explicación de los fenómenos de manera opuesta. Las categorías que son trascendentes encuentran su explicación más allá de sí mismas, en otra esfera. En cambio, los conceptos inmanentes se explican por sí mismos, o refiriendo a otros conceptos de su mismo nivel. Cuando se habla, entonces, de la concepción trascendente del significado se intenta plantear que los significados existen más allá de lo que hagamos con los objetos. Esto está desarrollado en la introducción de Peñalver a la obra de Derrida *La desconstrucción en los límites de la filosofía* (1989).

Así, la primera cuestión que debe considerarse es que la estrategia de la desconstrucción se apoya en una concepción de cómo se produce el sentido.

Tradicionalmente, se nos ha enseñado que leer un libro —o **El Libro**, como en el caso de la Biblia— es desentrañar el sentido que está en él. Pero pensemos un mundo lleno de textos maravillosos, sin seres humanos que los lean: ¿dónde habría quedado el sentido? Este ejemplo quiere mostrar que la lectura es un hecho que un sujeto produce y que la acción del sujeto a la hora de leer no es "neutra como el aire" (que, según la física moderna, tampoco es neutro). Desde el sentido común, creemos que entender un texto dado (y veremos que un currículum es, justamente, un texto "dado") es traer lo que significa a nuestras cabezas, lo que se ha denominado "significado trascendente". Sin duda, la producción de sentido se realiza en nuestro proceso lector, metafóricamente aludido en nuestras cabezas. Pero todo parece indicar que el sentido es patrimonio de la subjetividad. De nuevo están implicados el sujeto y el poder.

Podríamos decir que hay dos formas extremas posibles de conceptualizar la relación entre el sujeto y la palabra: o bien las palabras significan por ellas mismas, el significado "está ahí" para que lo capturemos, o bien las palabras significan lo que nosotros queremos que signifiquen (Kerbrat-Orecchioni, 1986). Esta última concepción, que considera que la lengua se puede manipular ilimitadamente, es ejemplificada por Humpty-Dumpty, ese curioso huevo que sentado en una pared interroga a Alicia en el País de las Maravillas. Humpty-Dumpty considera que la voluntad es la base del significado. En un episodio, recibe un regalo de "incumpleanos" y lo comenta con Alicia:

— Hay trescientos sesenta y cuatro días para recibir regalos de incumpleanos...

— Desde luego —asintió Alicia.

— ¡Y sólo uno para regalos de cumpleanos! Ya ves. ¡Te has cubierto de gloria!

— No sé qué quieres decir con eso de la "gloria" —observó Alicia.

Humpty-Dumpty sonrió despectivamente.

— Pues claro que no..., y no lo sabrás hasta que te lo diga yo. Quiere decir que "ahí te he dado con un argumento que te ha dejado bien aplastada".

— Pero "gloria" no significa "un argumento que te deja bien aplastado" —objetó Alicia.

— Cuando yo uso una palabra —insistió Humpty-Dumpty con un tono de voz más bien desdenoso— quiere decir lo que yo quiero que diga..., ni más ni menos.

— La cuestión —insistió Alicia— es si se *puede* hacer que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes.

— La cuestión —zanjó Humpty-Dumpty— es saber quién es el que manda..., eso es todo. (Carroll, 1871; 115-116).

Es evidente que las palabras no significan por sí solas, que el significado trascendente no existe y que el poder se inscribe en estos juegos de lenguaje, fijando algunos sentidos más que otros, como lo denuncia Humpty-Dumpty. El discurso político proporciona muchos ejemplos de esta labilidad: el significante "democracia" apareció asociado a numerosos significados, y hasta fue invocado para justificar matanzas o propiciar gobiernos aristocráticos. Siendo consecuente mente derrideanos, diríamos que el significado es inasible, y que la significación se constituye en un juego de diferencias que no tiene centro, ni principio ni fin²¹. Pero Alicia da en el clavo con su pregunta acerca de si se puede "hacer tantas cosas diferentes" con las palabras: ¿cómo haríamos entonces para entendernos? Y también, ¿cómo es posible que las personas produzcan un número limitado de sentidos al leer un texto si el significado trascendente no existe? Desde otra perspectiva, aquí viene en nuestro auxilio Mikhail Bajtín, quien nos señala que si bien el sujeto es sede de la producción de significaciones, los sentidos que se producen en una situación dada sobre un texto pueden ser múltiples pero no infinitos. Bajtín nos ha advertido que el propio lenguaje, que los sentidos, tienen una historia. En cada lectura no estrenamos las significaciones sino que utilizamos, combinamos, re-producimos, modificamos, operamos sobre sentidos anteriores. Los cambios en la producción de los sentidos son posibles, dado que no existe el significado trascendente, pero el lugar de ese cambio, el sujeto que construye sentidos, no es, él mismo, completamente libre de los sentidos en los cuales se desenvuelve (Bajtín, 1984). Esto es, la historia pone un límite a las posibilidades teóricamente infinitas de combinación de los sentidos.

Volviendo a la perspectiva derrideana, y con el riesgo de simplificar excesivamente sus complejas formulaciones, quisiéramos resaltar algunos puntos que nos parecen centrales para la práctica y la reflexión

²¹ La noción del lenguaje como "sistema de diferencias" proviene de la lingüística de Ferdinand de Saussure. Para ilustrar esta noción de "juego de diferencias", Patti Lather trae un ejemplo: el resurgimiento de la minifalda. La minifalda es un invento de los años 60, prefeminista, y fue atacado violentamente por las feministas en los años 70, por asociarse a la "lascivia patriarcal" y a la reducción de la mujer a un objeto sexual; pero en los últimos años, la mini ha vuelto a triunfar, incluso en estos sectores antes resistentes. Para Lather, esto se debe a que "la historia nos ha proporcionado una oportunidad poco usual de considerar el 'mismo' objeto nuevamente... La minifalda nunca podrá volver a significar exactamente lo mismo que significó", porque la categoría "mujer" cambió completamente de lugar en el discurso social. No hay significados fijos, sino que éstos se forman en el juego de diferencias del lenguaje. El significado de la minifalda, como el de cualquier otro producto cultural, parte de su posición dentro de cadenas significantes, posición que se forma y se negocia entre los segmentos que compiten en la sociedad. Véase P. Lather (1992).

pedagógicas. Creemos que es conveniente enmarcarla en los movimientos sociales y teóricos que están en el origen de la reflexión pos moderna, que se abordará en el capítulo siguiente. Estos movimientos remiten al estallido de los marcos de referencia con el que hasta entonces se habían procesado las experiencias colectivas e individuales. Derrida participa y alienta este movimiento transgresor y dislocador de los sistemas de autoridad y de relaciones hasta entonces establecidos. Para Derrida, la crítica deconstructiva pone en cuestión las jerarquías y oposiciones del pensamiento moderno, y al hacerlo disloca y fisura sus límites y sus sentidos (De Peretti, 1989: 129 y ss.).

No vamos a acercarnos a las posturas teóricas derrideanas, para luego analizar cuánto y cómo compete a la educación. Al revés, nos proponemos analizar y "desmontar", "deconstruir" la noción de currículum y sus usos sucesivos, para, en este camino, desarrollar la productividad de las posiciones deconstructivistas para pensar en otra educación. Continuando con la destitución de los ídolos escolares que empezamos en el capítulo anterior, esta vez le toca al currículum.

GENEALOGÍA DEL CURRÍCULUM

El currículum es un concepto permanentemente elusivo y multifacético. Es un concepto difícil porque es definido, redefinido y negociado en una variedad de niveles y en una variedad de arenas.

Goodson²²

¿Qué es el currículum? Incluso una mirada superficial sobre lo escrito alrededor de la problemática curricular podría advertir la pluralidad de definiciones que se le dan a este concepto. A la más popular de "curso de estudios", se agregan las que lo consideran como suma de conocimientos, como plan de instrucción, como serie de aprendizajes esperados, como conjunto de experiencias vividas en la escuela, como proceso de investigación en la práctica, por mencionar sólo las más conocidas. En general, la mayor parte de la literatura sobre el tema acepta hoy en día que el currículum es más que los documentos prescriptivos, y muchos incluyen el conjunto de las prácticas educativas. A partir de esta expansión del concepto, algunos autores (De Alba, 1992 y Díaz Barriga, 1992) afirman que se ha desarrollado como "epistemología invasora", como "mito", que viene a reducir a cuestiones técnicas todas las discusiones de la pedagogía.

²² G. Goodson (1991: 59.)

¿Por qué el currículum aparece como uno de los "conceptos estelares" en la pedagogía, como uno de esos términos que nadie puede dejar de nombrar? Varias pueden ser las causas, entre ellas, un marcado giro hacia la didáctica como respuesta frente a la crisis de la escuela. Pero también hay otros motivos más específicos, que refieren a los usos que tuvo y tiene el término. Quizás habría que comenzar la tarea de análisis desplegando los múltiples sentidos que fue adquiriendo en el transcurso del tiempo.

Aquí puede ayudarnos una de las herramientas de la desconstrucción: la genealogía de los conceptos, que Derrida retoma de Nietzsche y comparte con Foucault²³. La pregunta es: ¿de dónde viene este término? ¿Cuáles fueron los sentidos que fue adquiriendo progresivamente, y que hoy nos aparecen como los únicos posibles y "razonables"? La genealogía de los conceptos enfrentaría esa pregunta tratando de restituir las voluntades que estuvieron atrás de las definiciones que históricamente se fueron dando. En tal sentido, es una erudición que trata de recuperar el lugar del sujeto en el campo de lucha (de poder) que es la tarea de producir conocimiento.

La palabra *currículum*, de origen latino, significa "movimiento progresivo o carrera", y fue aplicada en un primer momento al curso vital de una persona. Su uso en el terreno pedagógico data del siglo XVI, según el historiador inglés David Hamilton. Si los estudios hasta ese entonces se denominaban *cursus*, desde aquel momento el término *currículum* quiso englobar el conjunto multianual de los estudios, que no sólo debía ser "seguido" sino también "terminado".

La secuencia, extensión y conclusión de los cursos medievales habían estado relativamente abiertas a la negociación estudiantil y/o al abuso del profesorado, pero con la emergencia del "currículum" aumentó el sentido del control en la enseñanza y el aprendizaje. (Hamilton, 1991: 198).

El currículum, así, nace con el propósito de reglamentar y controlar las experiencias educativas del mundo medieval que se consideraban más o menos caóticas. En las ciudades medievales de los siglos XI a XV, los maestros recibían niños de todas las edades para darles enseñanzas variadas (quizás lectoescritura, quizás moral o religión, quizás cálculo). En las universidades, los alumnos seguían la enseñanza de un

²³ Para Derrida, "la desconstrucción busca cuestionar la tradición occidental a través de una genealogía de los conceptos, y de una determinación de lo que dicha tradición, a lo largo de su historia, ha pretendido disimular o prohibir. [Esto] implica, ante todo, un deseo de desplazar la orientación fundamental del discurso tradicional hacia su clausura, describiendo el movimiento que hace posible esta clausura y que no es otro que el de la economía afirmativa del pensamiento." (De Peretti, 1989: 131).

profesor durante varios años, y podían acudir a la huelga o a la migración a otra ciudad para negociar otros poderes (Le Goff, 1985). Los exámenes eran, muchas veces, ritos de iniciación fastuosos y socialmente compartidos, y no tenían el poder de certificación y convalidación de conocimientos que hoy conocemos (Varela, 1983). Desde el siglo XVI, en cambio, se restringió la libertad de los profesores para dictar sus clases y se quitó poder a los estudiantes, antes poseedores de una inmunidad jurídica que los habilitaba para portar armas y para ser juzgados por tribunales especiales.

David Hamilton asocia esta novedad en el uso del término con la Reforma Protestante y la aparición de visiones del mundo crecientemente racionalistas y disciplinadoras. Para él, la línea que une a los primeros pedagogos que usaron la noción de "currículum" con un sentido pedagógico pasa por Calvino (1509-1564) y Peter Ramus (1515-1572). El primero, uno de los líderes de la Reforma, fundó un estado religioso en la ciudad de Ginebra que se legislaba por una regla de vida sumamente estricta y dogmática. Calvino fundamentaba esta rigidez en que "para estar bien cohesionado, el cuerpo de la Iglesia debe estar unido por la disciplina y la energía" (citado por Hamilton, 1991: 202). Las escuelas calvinistas adoptaron también esta regla constitutiva. Por su parte, Ramus, un profesor de la Universidad de París en el tormentoso siglo XVI, aportó la idea de ordenar las enunciaciones que debían enseñarse, formalizando los pasos a seguir. Este orden debía imitar el "orden natural" de las cosas, tal como comenzaba a mostrarlo la ciencia empirista de aquel período. Las nociones de orden, eficiencia y perfeccionamiento empezaban a aparecer como cuestiones centrales del currículum. Ramus fue muy conocido en su época, sobre todo en las áreas calvinistas del centro europeo y de Escocia (Glasgow y Leiden).

Posteriormente otro representante de la Reforma protestante, el checo Juan Amos Comenius (1592-1670), tomando las enseñanzas de Ramus, concibió en su *Didáctica Magna*²⁴

un sistema universal para enseñar todo a todos, o el medio seguro y probado de fundar en todas las comunidades, ciudades y aldeas de cada uno de los estados de la Cristiandad, escuelas donde la juventud de ambos sexos, sin descartar a nadie, pueda recibir una formación intelectual y una instrucción moral, llenarse de piedad y, de esta manera, prepararse en los años de la adolescencia para todo lo que toca a la vida presente y futura. Y todo esto sin pérdida de tiempo, en la alegría y perdurablemente. Donde los fundamentos de todas las recomendaciones.

²⁴ La *Didáctica Magna* fue escrita aparentemente entre 1627 y 1632. La versión latina definitiva data de 1657.

son tomados de la naturaleza misma de las cosas; su verdad demostrada por la comparación con ejemplos tomados de las artes mecánicas; su estudio sucesivo repartido en años, meses, días, horas; y donde, en fin, se muestra cómo realizar este programa fácilmente y con éxito (citado en Prévot, 1981: 59).

Como puede verse, ya aparecen en este párrafo los términos básicos de la pedagogía moderna: sistematicidad, formación, universalidad, objetividad, eficiencia.

EL CURRÍCULUM Y LAS OBSESIONES PEDAGÓGICAS DE LA MODERNIDAD

Comenio marca el inicio de la teorización sobre la educación masiva en Occidente, y para muchos el de la utopía de una educación democrática. Con él, también, el **método** se vuelve la palabra-clave de la pedagogía (Barco de Surghi, 1992). La atención se va centralizando en los procedimientos y en las ayudas técnicas, como los libros de texto, los manuales y las cartillas docentes, que podrían compartimentar la enseñanza y reducirla a un sistema. A partir de allí, dos son los términos centrales que se asocian con el currículum: el orden y la disciplina que sustentan el método. Las jerarquías establecidas para definir qué es "una buena enseñanza" y un "buen docente" estarán desde ese entonces determinadas por su vínculo con estos principios básicos curriculares. El desorden y la anarquía pasarán a ser los enemigos de todo maestro que se precie. He aquí una de las primeras obsesiones pedagógicas de la modernidad: la **obsesión por el método**, por el orden.²⁴

Esta preocupación por el método se complementaba con otra: la **obsesión por la completud**. Esta obsesión reconoce el padrinazgo de la ciencia moderna que nace con Descartes y Newton. Ellos pensaban que el mundo —y la sociedad humana dentro de él— se gobernaba por leyes mecánicas, que configuraban un sistema cerrado. Estas Grandes Leyes de la Naturaleza —independientes del sujeto, inmutables— eran la base del conocimiento, concebido como la aprehensión de esta realidad externa. En este mundo cerrado y estable, las modificaciones se operaban por intercambios de fuerzas de elementos ya conformados; había centros gravitatorios que regulaban el accionar del conjunto, y las inestabilidades debían conducir a un equilibrio final. El progreso sucedía por una línea gradual y simple.²⁵

Pensemos cuánto de esto contiene la noción corriente de **currículum**. Muchas veces usamos metáforas mecánicas para referirnos al proceso curricular: los fines están afuera y son previos al proceso de enseñanza-aprendizaje, y una vez establecidos, se los "baja" en el currículum. El maestro "conduce" al alumno en el "tránsito" hacia el conocimiento. Pocas veces nos planteamos una interacción significativa entre docente y alumno que ponga en cuestión los fines o el planeamiento del currículum. También compartimos una visión newtoniana del mundo: el caos, la indeterminación, la auto-generación o transformación nos siguen pareciendo elementos "anómalos" que rápidamente deben dejar paso a la armonía.

El filósofo mexicano Carrizales Retamozo²⁶ habla de otras tres obsesiones pedagógicas modernas que nos ayudan en esta genealogía del currículum: la obsesión por lo claro, la obsesión por la eficiencia y la obsesión por la velocidad.

La **obsesión por lo claro** apunta a combatir la incertidumbre, la oscuridad, la confusión. Es fácil deducir que, ante la primacía del orden armónico y la disciplina, estos sentimientos o estados no eran bienvenidos en la pedagogía. Tampoco en la filosofía: desde Descartes, se plantea la necesidad de tener ideas "claras y distintas"; y el iluminismo tomó esta metáfora de la luz como reversión del pasado medieval, llamado también "Edad Oscura". Carrizales se pregunta qué elementos se prohíben o reprimen cuando se instaura "lo claro" como el parámetro del accionar educativo: ¿qué pasa con los momentos de confusión, de creación, de experimentación, como parte del proceso intelectual?

La **obsesión por la eficiencia** reconoce antecedentes en las preocupaciones ramistas y comenianas, pero tuvo un impulso definitivo a comienzos de este siglo. La difusión del fordismo como organización de la producción (cadenas de montaje con obreros trabajando en parcelas fijas de la línea productiva, en las que repiten indefinidamente la misma operación), vino acompañada de desarrollos en la organización de la industria. Su mayor exponente fue Frederick Taylor, sucesivamente obrero, capataz y organizador, quien pensó cómo incrementar la eficiencia en términos del mayor y mejor trabajo realizado en el menor tiempo posible. Taylor, habiendo sido obrero, conocía las "armas" obreras para trabajar menos y sabotear la producción; y convirtió este saber en técnica de dominio, diseñando un sistema que permitía menos escapes y tiempos muertos a los trabajadores. Su estudio fue ver-

²⁴ Decía Newton: "La Naturaleza no hace nada en vano [...] porque está encantada con la simplicidad" (citado en Doll, 1993: 33).

²⁵ Hemos tomado de él el título de este apartado, aunque el desarrollo anterior no sea suyo. Véase Carrizales Retamozo, 1991.

claramente obsesivo, llegando a analizar cuál era la mejor posición del cuerpo y de la mano para ahorrar tiempo y energía en la producción. A partir de la obra máxima de Taylor, *Principles of scientific management* (1913), algunos pedagogos norteamericanos comenzaron a plantear la equivalencia entre la organización de una industria y la organización escolar. Una de las primeras obras de este siglo dedicadas al currículum fue escrita bajo el aliento taylorista por E. Bobbitt, en 1918. Siguiendo los pasos tayloristas, descompusieron la acción pedagógica en cuantos elementos mínimos fuera posible, para poder palearla y evaluarla detalladamente. De esta descomposición, y de su asociación con la psicología conductista, nacieron los objetivos operacionales, que muchos de nosotros estudiamos en los profesorados o escuelas normales²⁷. Si bien hoy estas teorías fundantes parecen estar en decadencia, habría que analizar cuántas huellas quedan en los usos contemporáneos de los términos "calidad" y "eficiencia", y en el hincapié excesivo en la planificación detallada y operacionalizada.

La **obsesión por la velocidad** viene de la mano de la noción del progreso como empuje imparable. Con la modernidad, con la vida urbana y con la industrialización, "todo lo sólido se desvanece en el aire"²⁸. Rousseau, contemporáneo a estos cambios, decía en *La nueva Heloísa* (1761):

Estoy comenzando a sentir la embriaguez en que te sumerge esta vida agitada y tumultuosa. La multitud de objetos que pasan ante mis ojos, me causa vértigo. De todas las cosas que me impresionan, no hay ninguna que cautive mi corazón, aunque todas perturben mis sentidos, haciéndome olvidar quién soy y a quién pertenezco (citado en Berman, 1988: 4).

¡Cuánto más se podría decir ahora sobre la vida actual, signada por la hiperaceleración de los acontecimientos, por la reducción de las distancias y la velocidad de la información!

Para la escuela, esta obsesión por la velocidad ha supuesto la carrera hacia el progreso, en la que siempre parece estar, o está, rezagada. La lectura debe, muchas veces, ser veloz; los cursos, rápidos; la evaluación, corta; las respuestas, inmediatas; los maestros, "actualizados". Esto también influye en las políticas educativas, que son cada vez más

²⁷ Entre la abundante bibliografía disponible al respecto, recomendamos Gimeno Sacristán (1982); en inglés, el trabajo más importante hasta el momento sigue siendo Callahan (1962).

²⁸ La frase es de Carlos Marx, y fue tomada por el norteamericano Marshall Berman (1988) como título de su obra, uno de los trabajos más sugerentes e importantes sobre la experiencia de la modernidad.

cortoplacistas y privilegian los efectos notorios, antes que los cambios profundos. "Hay que aprovechar el tiempo al máximo", y entonces se suprimen recreos, espacios de intercambio entre docentes, "pérdidas de tiempo" que probablemente serían y harían mucho más productivo el trabajo áulico. La "carrera educacional" por cumplir metas, programas y objetivos, lleva las más de las veces a un opacamiento de la reflexión sobre quiénes, qué y para qué queremos enseñar.

Es nuestra hipótesis que estas obsesiones constituyen la economía interna²⁹ de los currículos contemporáneos y alimentan el mito del currículum como solución de todos los problemas pedagógicos. Aunque figuren en pocos diseños, estas obsesiones explican el modo de funcionamiento de las instituciones escolares y muchos de sus efectos. Las oposiciones entre "orden" y lo "caótico", la "disciplina" y la "indisciplina", la "claridad" y la "confusión", la "rapidez" y la "lentitud", la "eficiencia" y la "ineficiencia", actúan como jerarquías que determinan cuáles son las "buenas" prácticas docentes o los "buenos" alumnos y los malos. Aquí puede recuperarse productivamente una de las propuestas de la desconstrucción, que aporta un método centrado en el cuestionamiento de estas jerarquías. Derrida nos dice: no se trata de invertir los términos, y donde antes había un signo positivo poner uno negativo y viceversa. Esto es, si antes el alumno desalinado, revoltoso, era el "mal alumno", ahora habría que considerarlo "bueno" sin más. Más bien Derrida sugiere desconfiar de estas oposiciones y ubicarse en el "ni/ní": ni el orden ni el caos, ni la claridad ni la confusión, ni el cierre ni la apertura. Habría que situarse "entre" las oposiciones, buscando crear conceptos nuevos que, aunque nunca se escapen del todo de las tradiciones heredadas, produzcan corrimientos y desplazamientos hacia espacios de mayor libertad, creatividad y pluralismo en la escuela. En este desmontaje de las categorías heredadas, en esta búsqueda de nuevas formulaciones, hay un aporte importante de la propuesta derrideana que vale la pena recuperar.

EL CURRÍCULUM COMO TEXTO

Otra cuestión que sugiere esta corriente filosófica es el cuestionamiento del currículum como un espacio cerrado, al que sólo basta "poner en práctica". Este cuestionamiento puede apoyarse en la noción de

²⁹ "Economía interna" hace referencia a la estructura y a la dinámica de los cambios dentro de un ámbito particular. En general, se usa esta expresión para analizar el dinamismo auto-sostenido y se opone a la visión de que los comportamientos subjetivos o sociales obedecen solamente a una ley o móvil externo.

"texto" propia de la desconstrucción. Para nosotros, una de las metáforas más fuertes que surge de la lectura del filósofo francés es la noción del **currículum como texto** que opera como una matriz abierta, siempre por escribir y completar.

Ahora bien, ¿qué significa **texto**? Estamos acostumbrados a entender por **texto** el **texto escrito** (novela, poema, carta o discurso), al que consideramos un sistema connotativo, representativo de otra significación (la novela con una trama oculta o un mensaje), dotado de autonomía y con un principio y fin delimitados. **Texto** es lo que "está ahí escrito", es la novela de Dostoievski, Arlt o Sidney Sheldon, la página de un diario o el discurso del presidente: todos nos informan "sobre algo", nos transmiten "un mensaje".

Sin embargo, para Derrida el **texto** es otra cosa, abarca una realidad más amplia y más compleja. Más que enfatizar el aspecto connotativo del texto, el de "representación de un mensaje", el filósofo francés subraya su poder generador: todo texto supone una práctica textual, en la que se producen sentidos. El texto no está "ahí afuera", esperando a que yo lo lea para inducirme a creer algo; el texto se construye en la práctica de lectura que es también una práctica de escritura, porque cuando yo leo, de hecho estoy escribiendo otro texto. Nunca sabré si leo exactamente lo que el autor esperaba que yo leyera, pero aún en el hipotético caso de que coincidieran sus expectativas y las mías, nunca habrá dos lecturas idénticas. Obviamente, esta noción de texto se apoya en una concepción de sentido no como algo trascendente sino estrechamente vinculado a la subjetividad.

La desconstrucción opera con los textos de la cultura, y lo hace con una estrategia que supone estos procesos de lectura y escritura. Por eso la crítica desconstruccionista no es, en modo alguno, una crítica negativa tradicional: implica una acción de lectura que es productiva, que reescribe el texto. La desconstrucción pone en práctica **protocolos de lectura** que dan lugar a un nuevo texto (De Peretti, 1989: 149). Mediante protocolos, se trata de interrogar la economía del texto, descubrir su modo de funcionamiento y organización, poner en acción todos sus efectos (idem, p. 154). Es importante tener en cuenta que, como acción productiva, no hay método desconstruccionista o protocolo de lectura replicable y aplicable para cualquier texto: la lectura es siempre una práctica idiosincrática. Nuestra genealogía del concepto de **currículum**, por ejemplo, es diferente de la que hubiéramos trazado si trabajáramos sobre la noción de "locura", porque es distinto el lugar que ocupan en la sociedad uno y otro, son distintos los sujetos, poderes y procesos involucrados. También es distinta a aquélla que haría cualquier otro investigador, preocupado por otros problemas. Las posibilidades de lectura, como los sentidos de Humpty-Dumpty, parecen infinitas.

Pero también es idiosincrática porque pone al descubierto el espesor del texto como tejido de textos, como entramado de diferencias. Para Derrida, ningún texto es homogéneo, sino que tiene una lógica equívoca, plural, que "no está ahí dada" y puede ser "develada" por la lectura. Derrida considera a la lectura como diseminación textual, como el estallido del horizonte y el origen de las palabras. **Diseminación** remite a **germinación**, a una simiente dispersada, a injertos cuyas huellas se pierden. La diseminación sigue hasta el infinito. He aquí por qué no es posible encontrar un significado "último", "trascendente", al texto. ¿Cómo saber cuál fue la primera simiente? La idea de diseminación también pone en cuestión las nociones de interior y exterior, de texto y contexto: siguiendo las huellas diseminadas, no es posible establecer un límite entre uno y otro texto, entre un texto y el referente. Las citas explícitas o implícitas, las referencias entrecruzadas, el clima cultural, son todos elementos que conforman el texto y que vuelven difusos los límites entre un texto y otro. Sintetizando lo dicho hasta ahora: la lectura desconstruccionista no busca un sentido último ni una voz autorizada, sino que cuestiona las jerarquías y oposiciones, se sitúa en el "ni/ní", en el "entre", en los márgenes.

Tomemos algunas de las consecuencias de pensar al currículum como texto desde esta perspectiva.

En primer lugar, el proceso curricular puede ser entendido como una operación de lectura y escritura en cada uno de los niveles en que se desarrolla. En esto coinciden, sin ser desconstruccionistas, varias de las teorizaciones de la última década: Coll (1987) y su noción de sucesivas etapas de concreción del currículum; Gimeno Sacristán (1988) y su distinción de las dimensiones curriculares, desde el currículum prescripto, el currículum presentado a los docentes, el moldeado por los docentes, el currículum en acción, el currículum aprendido y el currículum evaluado; Terigi (1993) y su propuesta de niveles de especificación. Todos ellos enfatizan las **transformaciones y recreaciones** que se operan desde la gestación en alguna oficina ministerial hasta cada una de las aulas y sujetos involucrados. Este énfasis ha ayudado a ver que no hay que buscar "aplicaciones" y "bajadas" mecánicas, sino relecturas del currículum desde cada realidad del sistema educativo.

Ahora bien, no toda práctica de lectura, como actividad de recreación y apropiación, es desconstruccionista: para serlo, debería apuntar a cuestionar las jerarquías establecidas, dislocar los sentidos fijados, poner al descubierto el entramado de textos contenidos en cada clase. Parece difícil llevar a cabo algunas de estas cuestiones en el marco de la tarea docente cotidiana, entre otras cosas porque el docente debe construir una autoridad frente a sus alumnos. Pero creemos que algunos elementos de la desconstrucción pueden contribuir a que tanto el

docente como el alumno se conciben como **sujetos de la determinación curricular** (De Alba, 1992), como hacedores del currículum, como participantes en la construcción de una autoridad cultural que nos involucra a todos y por lo tanto debe ser puesta a debate por todos para llegar a puntos de acuerdo. "El sujeto tiene que habitar el lugar que ocupa", dijo Heidegger; esto es tan válido para los docentes como para cualquier otro que quiera integrar una ciudadanía democrática. Por otra parte, la posibilidad de un distanciamiento o cuestionamiento de las jerarquías y autoridades heredadas es una de las herramientas con que debería contar el docente como "profesional reflexivo" (Zeichner, 1992).

En segundo lugar, pensar el currículum como texto en la perspectiva derrideana significa asumir que no tiene una lógica unívoca. Desde esta perspectiva, podría discutirse la noción del currículum como diseño que "hay que bajar", así como también la noción de "currículum oculto"³⁰, como el currículum que "subyace" o está "por detrás" del currículum explícito. La idea de un "currículum oculto" supone un significado trascendente detrás de los diseños y las palabras. Para la perspectiva derrideana, no hay nada que esté "por detrás", sino que hay una multiplicidad de textos incluidos. El currículum tiene una densidad textual que hay que reconocer y recuperar en cada nivel.

Alicia de Alba, en esta dirección, define al currículum con estos términos:

Síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesuales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación (De Alba, 1992, 62-63).

³⁰ Apple y King (1973) estudiaron en clases de jardines de infantes qué es lo que se les enseñaba a los chicos. Concluyeron que lo más importante era la noción del aprendizaje como "trabajo" en oposición al juego, y la disciplina corporal y cognitiva sobre las que se asentarían los aprendizajes de la escuela primaria. Estos aprendizajes, además, eran perfectamente funcionales a las necesidades del sistema capitalista. Llamaron a este currículum implícito o no declarado, "currículum oculto" (Apple y King, en Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1985).

"Síntesis", "propuesta", "devenir curricular", son imágenes que niegan la existencia del currículum como un "sistema coherente y articulado" que sólo debe implementarse. Nos hablan de las luchas y negociaciones presentes en su conformación, de las dimensiones contradictorias que comporta. Nuevamente, hay que pensar en las múltiples voces contenidas, cada una de ellas también plurales: políticos, burócratas, maestros, alumnos, padres, autores de libros de texto, editoriales, medios de comunicación masivos, empresas, grupos de referencia culturales, etc. Cada uno dice algo sobre el currículum, lo "dice" por sí mismo o a través de otros, en una cadena de referencias que se pierde en el espacio y en el tiempo. Está la historia, está el presente y está el futuro que cada uno proyecta, al mismo tiempo.

Quizás un ejemplo de este tipo de "voz", no siempre equiparable a una persona o personas, de las muchas que pueblan el currículum ayude a visualizar la complejidad del proceso. Una "voz" muy importante la constituyen las modas pedagógicas que, aunque no figuren explícitamente en los diseños curriculares, configuran muchas de las acciones de docentes y alumnos. Julia Varela, socióloga española, analizó los efectos de la moda "psi" en las escuelas españolas (Varela, 1991). Originalmente sostenida por teorías psicológicas, esta moda se fue transmitiendo más difusamente, por los medios y las costumbres. Hoy, el objetivo de formar "sujetos críticos, autónomos, creativos" actúa como una idea fuerza para muchos maestros. Para Varela, el problema está en que esta teoría difusa considera al sujeto de la educación como un "niño ahistórico y asocial", sin condicionantes culturales, que se supone debe seguir ciertas etapas cognitivas invariablemente; si no las sigue, será rápidamente catalogado de "anormal", o, en el mejor de los casos, "lento". Ello lleva a que la pluralidad de las infancias sea escasamente tenida en cuenta a la hora de pensar las clases, y a que el empuje supuestamente democratizador de esta moda se pierda en relación con otros grupos y categorías sociales, ahora definitivamente excluidas del prototipo del "buen alumno". Esta lógica de las "pedagogías psicológicas", como las llama ella, es una voz nueva que está operando en la escuela, y constituye un "filtro" o "prisma" a través del cual docentes y alumnos "leen" el currículum.

Siguiendo con la metáfora textual, podemos decir que el currículum diario se construye en el cruce de estas múltiples referencias, en el aporte que realiza cada uno de los participantes al encuentro pedagógico, que está mediado por su subjetividad y su cultura. Para Derrida, no habría un sentido último de esta acción pedagógica: el currículum no es ni lo que quiere la sociedad armónica para sus hijos, ni —como decían los teóricos reproductivistas o la visión del currículum oculto— lo que quieren los sectores dominantes. El "sentido último" explota y

se disemina en cada retoño, en cada pliegue de lo social, en cada aula y hasta en cada banco.

Esta última afirmación presenta, sin duda, múltiples consecuencias políticas y teóricas. Hay mucha polémica al respecto³¹. Reseñaremos algunas posiciones pedagógicas que retoman esta discusión.

HACIA UNA MATRIZ ABIERTA

En la teoría pedagógica, hay autores que, aunque compartan el espíritu transgresor y dislocador de Derrida, no sostienen la diseminación del sentido hasta las últimas consecuencias. Siendo radicalmente derrideanos, diríamos que el currículum prescripto, la normativa curricular, no es el centro de nada, sino que es un texto más entre muchos otros. Quizás afirmar esto pueda ampliar y revalorizar las posibilidades de otras prácticas docentes al margen de lo que prescriba el ministerio respectivo. Pero también es cierto que subestima la lucha por una norma más flexible y democrática. Sobre todo, desconoce la diferente inscripción en las relaciones de poder entre el Estado y los docentes, al suponerlos en un plano de igualdad en la formulación curricular. Aunque la norma nunca puede prescribir todo, sí debe notarse que tiene un poder regulador muy importante sobre las prácticas (cf. Frigerio, 1991; Poggi y otros, 1995).

Por otro lado, aunque el propio currículum prescripto contenga no una sino varias lógicas o voces, hay que tener en cuenta, como lo hace James Donald³², que **el currículum siempre involucra cuestiones de autoridad cultural**. En el entramado de referencias que constituyen un currículum, **algunas** se constituyen como autoridades por sobre las otras. El problema es cuando éstas se arrogan el derecho de representar a la nación o a la civilización. Por ejemplo, el currículum nacional inglés contiene una lista de contenidos que "todo inglés debe saber" para ser considerado tal. Por supuesto, al establecer esta lista, inmediatamente define una frontera que deja al margen los que no compartan o sepan esa lista, y, por si fuera poco, los nombra "no-in-

³¹ Si bien Derrida y los desconstruccionistas han enfatizado la permanente proliferación y multiplicación de las diferencias, el filósofo Alain Badiou plantea que hay que "diferenciar las diferencias entre sí". Badiou señala que existen diferencias "fuertes", puntos de los que no se puede volver, y diferencias "débiles" que son efectivamente diferentes pero que no implican producciones nuevas o desestructurantes (Badiou, 1992). Otros autores hablan de "antagonismos" para nombrar estas diferencias "fuertes" (Laclau y Mouffe, 1987).

³² Remitimos al libro de Donald (1992), donde se discuten estas cuestiones en forma detallada y muy sugerente.

gleses": en este sentido, esta autoridad es autoritaria. Pero otros tipos de autoridad enfrentarán también algunos de estos dilemas. Habría que pensar cómo podría ser una autoridad cultural que, al establecer normas o valores comunes, no dividiera o subordinara a otros grupos étnicos o culturales. Un primer elemento debería ser, para nosotros, plantearla como autoridad democrática, provisoria y abierta al debate.

Quizás de lo que se trata es de abandonar la idea del currículum prescripto como especificación de contenidos y actividades, y pensarlo como una **matriz abierta**. En tanto tal, supone un marco relativamente estable desde donde se generan las transformaciones. Ni pura inestabilidad ni pura determinación: en este "ni/ni", el currículum puede dar lugar a un proceso de enseñanza y aprendizaje que sea productivo y enriquecedor, que permita la construcción de una autoridad pero que habilite para la crítica y la oposición.

La idea de currículum como matriz abierta la tomamos de un educador norteamericano contemporáneo, William Doll, quien en un trabajo sumamente sugerente propone cuatro ejes para esta matriz: **riqueza, recursividad, relaciones, rigurosidad** (Doll, 1993). Estos cuatro ejes resumen varias de las discusiones que se han planteado en este capítulo.

La **riqueza** refiere al espesor del currículum, sus niveles de significado, sus múltiples aperturas e interpretaciones. Un currículum no debería pensarse sólo como una lista mínima de contenidos sino que debería tener una "cantidad suficiente" de elementos (contenidos, actividades) con cualidades capaces de generar nuevos conocimientos. Un currículum debería abrir problemáticas, posibilidades, perturbaciones, que serán negociadas en cada caso entre los docentes, los alumnos y los textos. Agregamos nosotros que debería contemplar el trabajo con materiales textuales diversos, para ver sus entrecruzamientos y préstamos, así como sus especificidades.

La **recursividad** apunta a la posibilidad de reflexionar sobre el conocimiento anterior para producir otro nuevo. La idea de **recursividad** se relaciona con la de **iteración** en las matemáticas. Según esta idea, teniendo una ecuación con una **x** (o valor desconocido), es posible que, si se emplea por ejemplo **x = 1**, el resultado pueda ser tomado como la siguiente **x** para repetir la ecuación. De ello resulta que **la repetición de una estructura hace variar el resultado por el solo hecho de repetirse**.

Esta idea de **iteración** nos habla de la posibilidad de conceptualizar conjuntamente las nociones de estabilidad y de cambio: la propia estabilidad, al repetirse, produce cambios (Doll, 1993). En esta idea de recursividad, de cambio en la repetición, basó el psicólogo y educador Jerome Bruner en la década del 60 la noción de un **currículum en**

espiral, que significa que es posible volver a temas con nuevos modos de profundización, retomando la estructura anterior. Bruner destacó que un **currículum en espiral** era la manera más efectiva de hacer llegar la enseñanza de todos los contenidos a todos los alumnos. Otros psicólogos cognitivos sostuvieron la idea de una elaboración reestructurante, con niveles crecientes de integración y profundidad (Reigeluth y Merrill, en Pérez Gómez, 1985). Doll entiende que en un currículum recursivo, cada final es también un principio; cualquier prueba o monografía no es solamente el completamiento de un proyecto sino el inicio de una nueva exploración, discusión, investigación sobre nosotros mismos como productores de sentido o sobre el texto en cuestión. Este currículum, por lo tanto, no puede ser cerrado sino abierto y flexible.

Las **relaciones** a las que hace referencia Doll son de dos tipos. Las **relaciones pedagógicas** contenidas en esta matriz curricular deberían explotar al máximo las combinaciones posibles dentro de la estructura curricular, entre materias, textos y sujetos. Un mismo texto podría analizarse desde múltiples perspectivas, proponerle al estudiante el cuestionamiento desde otras posturas y desde su experiencia, plantear situaciones hipotéticas o consecuencias previsibles en el pasado o en el futuro, etc. Para poder hacerlo, Doll aboga por un currículum menos extensivo que intensivo. Por otra parte, las **relaciones culturales** deberían ubicar al currículum en el entramado de referencias que constituye la cultura de su época.

La **rigurosidad** es, para Doll, una de las características más importantes de esta matriz, porque nos previene de caer en un relativismo o en un solipsismo total. No se trata de defender la rigurosidad deductiva de los jesuitas ni la de la ciencia de la modernidad —el rigor de que lo único válido es lo medible y manipulable—; sino de sostener un rigor acorde a los desarrollos teóricos y científicos de nuestra época, basados en la indeterminación y el caos. Interpretación e indeterminación parecen ser dos conceptos centrales en esta nueva definición de la rigurosidad. Las interpretaciones rigurosas deberían partir de una asunción o cuestionamiento de los supuestos previos, y de una transformación-negociación de estos supuestos en el diálogo con otros. Esta interpretación será tanto más rica cuanto más pueda tener en cuenta las varias alternativas que la indeterminación presenta: si puedo ponerme en otro lugar, si puedo pensar en otras combinaciones posibles, entonces podré ganar nuevos argumentos para mi posición. Evidentemente, para esto es necesario un nuevo tipo de comunidad escolar, que al mismo tiempo que sostenga cognitiva y afectivamente, permita la crítica.

El **currículum como matriz abierta** no es por ahora más que una

formulación utópica que está lejos, muy lejos, de las condiciones institucionales y de trabajo docente actuales. Para nosotros, lo interesante es que plantea una perspectiva que reclama del docente y del alumno saberes y procedimientos similares a los que reclama una ciudadanía democrática: el respeto por el otro, la tolerancia, la apertura a la diferencia, el debate y la argumentación. Al tiempo que reconoce la validez de la crítica destructiva de las jerarquías y oposiciones del currículum tradicional, avanza en la proposición de un marco pedagógico que permita un encuentro productivo entre los sujetos. Creemos que éste podría ser un buen principio en la búsqueda por una escuela culturalmente más rica y más democrática.

Modernidad y escuela: los restos del naufragio

La escuela es una institución social y un producto histórico. A lo largo de los anteriores capítulos, hemos tratado de mostrar cómo fue cambiando a través de la historia y cómo es atravesada por las nuevas tendencias de la vida contemporánea.

Queremos ahora analizar cómo se modificó la forma de pensar la relación entre la escuela y la sociedad, vinculada con cambios en las condiciones de existencia. Partimos de identificar el “malestar pedagógico”, la crisis de la institución escolar, y últimamente, la centralidad de la educación en muchos discursos políticos y culturales, como síntomas de cambios profundos, aunque no suficientemente explicitados.

Hoy todo el mundo declara ocuparse de la educación. Maestros, padres, políticos, directivos, estudiantes, profesionales, empresarios han convertido a la educación en una de esas palabras que sólo parecerían convocar sentidos positivos y funciones fundamentales. Pero algo pasa cuando se transita el camino desde el lugar de la educación en las declaraciones públicas hasta la vida cotidiana del sistema educativo: políticos remisos a “invertir” en un área cuyos resultados no son muy espectaculares sino más bien lentos en lograrse, directivos y maestros que sólo miran papeles y no ayudan a mejorar las estrategias del aula, padres que no van a reuniones de Cooperadoras o ignoran los Consejos de Escuela, alumnos que se aburren en las aulas, maestros que insisten en tratar nuevos conocimientos o problemas de la vida escolar por medio de las viejas recetas.

No se trata de juzgar tales brechas sino de tomar nota de su existencia. Una reciente encuesta de nivel nacional acerca del sector educativo arrojó interesantes resultados: la mayoría de la gente pensaba que la calidad de la educación había empeorado. Al mismo tiempo,

tres cuartas partes de los encuestados se mostraban satisfechos con la educación que recibían sus hijos. ¿Quién es el que recibe, entonces, esa educación de mala calidad? Los otros. Pareciera que los juicios negativos generalizantes, tan en boga cuando se habla del tema, no nos sirven para tener una visión más rica de la educación actual.

¿A qué distancia están estas imágenes del mandato sarmientino, de la escuela como templo de saber, del maestro como apóstol laico, de las fiestas patrias como días de culto nacional? ¿Qué pasó para que la escuela se desaceralizara, perdiera el aura que antes parecía tener? ¿Es que antes no había maestros malos? ¿Es que antes nadie criticaba la educación y su calidad? ¿O será que la educación, ayer y hoy, se da en sociedades profundamente diferentes?

Para responder a algunas de estas cuestiones, o quizás para negar éstas y provocarnos otras, nuestro recorrido propone partir del primitivo optimismo pedagógico de la modernidad que creía que debía "civilizar la barbarie", para analizar el contemporáneo pesimismo u optimismo moderado, circunscripto a ciertas áreas, que generó el concepto de posmodernidad.

REVISANDO EL OPTIMISMO PEDAGÓGICO

La "modernidad" ya apareció varias veces a lo largo del libro, y es una de esas palabras repetidas, casi fetiches, entre periodistas, sociólogos, educadores. Pero ¿a qué procesos históricos se refiere concretamente?

En general, hay consenso en reconocer que una nueva era social surgió con la urbanización de los siglos XII a XIV, y sobre todo con el **Renacimiento**. Hasta ese momento, la sociedad se organizaba en términos teocráticos, supuestamente basados en el orden divino: había tres órdenes integrados por quienes guerreaban (los caballeros), quienes oraban (los sacerdotes) y quienes trabajaban (los campesinos). La trinidad marcaba tanto el origen divino de esos órdenes como la imposibilidad de transponer sus límites.

Con la modernidad, movimiento social y cultural que podría fecharse a partir de los siglos XV y XVI, el orden de la sociedad empieza a concebirse sin Dios. Como señalamos a propósito del poder, Dios no desaparece, pero la actividad del hombre empieza a pensarse y justificarse con criterios independientes a los divinos. El último intento de sostener que los gobiernos de los hombres eran designados por Dios, fue el de los monarcas absolutos que planteaban que la divinidad era el garante de su poder (Badiou, 1982). Tal concepción se fue desgastando y perdiendo legitimidad para la población, y uno de los epis-

dios más conocidos donde la pretendida divinidad terminó en decapitaciones fue la Revolución Francesa con las ejecuciones de Luis XVI y María Antonieta (Saint-Armand, 1994).

El cambio hacia la modernidad se dio en diversos ámbitos: desde la ciencia, Galileo planteó que la posición de los astros no era la que sostenían la ciencia ptolomeica y la Iglesia católica; Maquiavelo describió y prescribió los procesos de gobierno de las ciudades italianas con una visión secular y fundó las bases de la política moderna. A partir de muchos aportes —la economía, la cultura, la política—, fue cimentándose el cuestionamiento y el desgaste del viejo orden social.

Una de las características centrales de la modernidad es el énfasis en la difusión de la razón para la construcción del orden social. Caído el orden divino como fundamento de la estabilidad social, el desafío de la modernidad era el de apoyarse sobre un concepto que sirviera para construir un nuevo orden tanto como para criticar al viejo. Desde el siglo XVI fueron surgiendo diversos movimientos en el marco general de la modernidad. Pero es a partir de las revoluciones burguesas de fines del siglo XVIII (la Revolución Industrial y la Revolución Francesa) cuando la modernidad como espíritu de época se instaló definitivamente en las sociedades occidentales. Como la razón y el conocimiento racional fueron considerados el fundamento de nuevos proyectos de sociedad, la educación para formar la razón y para distribuir esos conocimientos pasó a ocupar un lugar central.

La escuela, en su moderna acepción, emergió en los siglos XV y XVI sobre la base de las instituciones educativas medievales. Ya vimos al hablar de la genealogía del currículum que la Reforma protestante, basada en el principio de la libre interpretación de la Biblia, ayudó al desarrollo de la didáctica como el método para educar a públicos masivos en una nueva concepción del mundo. En un proceso muy lento, las escuelas fueron organizadas en un sistema educativo que cristalizó en líneas generales trazadas en el siglo XIX para la mayoría de los países occidentales (Pineau, 1993). Esta extensión y complejización de la institución escolar estuvo gobernada por una serie de consideraciones acerca de su rol en la sociedad y en la política. Sobre ellas nos detendremos en los párrafos siguientes.

A partir de los siglos XVIII y XIX, surgieron las visiones sobre el vínculo entre educación y sociedad que predominaron hasta hace muy poco tiempo. Para ellas, la extensión de las tareas educativas en general y de la escuela en particular era necesaria para la transformación de las sociedades. Si bien diferían entre sí en cuanto al contenido de la educación (favorable a la agricultura, a la industria, a la formación del buen súbdito o del ciudadano), todas estas vi-

siones coincidían en su importancia para encarar proyectos de transformación social.

En estas posiciones se inscriben movimientos como el de la **Ilustración** y algunas corrientes del **liberalismo**. Puede incluirse aquí una larga lista de pensadores y reformadores sociales y educativos que son ampliamente conocidos: Condorcet y Rousseau entre los franceses, John Locke y Adam Smith entre los ingleses. Durante la Revolución Francesa, episodio decisivo de la lucha por consolidar un nuevo orden social, emergieron las primeras propuestas estructuradas para organizar un sistema educativo nacional que "formara al ciudadano". Se fundaban en un optimismo pedagógico manifestado no sólo en la creencia de que todo ser humano era educable, sino que esa educación podía provocar los cambios económicos, sociales y políticos que la Revolución deseaba institucionalizar. En este marco, aparecieron las ideas de obligatoriedad y gratuidad educativas, a las que se agregó la de laicidad como un intento de incluir a las minorías de las nascentes naciones y coartar el poder de la Iglesia Católica, aliada del viejo orden.

Otras tradiciones del liberalismo hicieron un fuerte hincapié en las virtudes prácticas de la educación. Al respecto, educadores ingleses y alemanes —y más tarde norteamericanos— desarrollaron de manera muy lúcida ideas y programas tendientes a recalcar los mejoramientos industriales, comerciales y económicos que sobrevendrían con la expansión de la educación.

Ni siquiera los movimientos conservadores y autoritarios escapaban a este ambiente de optimismo educacional. Algunos estados que se mantenían en el más firme absolutismo fueron pioneros en promover leyes de obligatoriedad escolar. Así Suecia (1686)³³ y Prusia (1717) liderarían la carrera educacional asegurándose que todos los niños fueran formados en los marcos de viejas monarquías que deseaban modernizar las modalidades de dominación.

De esta manera, tanto desde el ángulo de la formación del ciudadano como desde su contribución al desarrollo económico, o su valor para promover cambios cautelosos en un orden tradicional, todos coincidieron en dar importancia a la instrucción formal en las escuelas a la hora de pensar los cambios sociales. El caso de Horace Mann (1796-1859) es ilustrativo. En el siglo XIX, Mann estructuró el sistema de educación pública del Estado de Massachusetts en los Estados Uni-

dos, que estuvo a la vanguardia de la organización educacional norteamericana. Con la cabeza puesta en la sociedad bostoniana, industrial y con gran diversidad religiosa, defendió la importancia de la formación de ciudadanos para ordenar la organización social. Pero al mismo tiempo produjo los primeros estudios que intentaron demostrar que la educación tenía efectos sobre los salarios y la actividad económica en general. En el pensamiento de Mann aparecen reunidos los argumentos de ciudadanía y los argumentos de la conveniencia económica y de la eficiencia de resultados.

VERSIONES ARGENTINAS DE LA MODERNIDAD EDUCATIVA

En América Latina, y sobre todo en Argentina, tales ideas encontraron eco en las capas educadas de la población. Un admirador de Horace Mann sería pionero a la hora de predicar el optimismo educacional —posición que se hallaba presente en el Río de la Plata desde los últimos años de la Colonia— y de concretar algunas acciones al respecto: Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888).

La obra de Sarmiento es bien conocida³⁴. Quisiéramos volver a remarcar aquí algunos elementos relevantes sobre la estructuración de la relación entre educación y sociedad, porque creemos que estos elementos constituyeron después parte del "legado sarmientino" que la mayor parte de sus herederos realimentó durante décadas. En otras palabras, formaron parte de los pactos fundacionales sobre los que se estructuró el sistema educativo y el imaginario de los docentes egresados de las escuelas normales.

Sarmiento buscó comprender los conflictos que agitaron a las Provincias Unidas desde la independencia ("el origen del drama argentino"), y para ello acudió a explicaciones culturales: la "barbarie" era el escollo para construir una nación. Para remediarla, Sarmiento indicó una serie de acciones entre la represión física y el afán de construir. Algunas veces propuso la eliminación física de gauchos e indios, que eran la "barbarie" rural. Otras veces se inclinó por la idea de que la construcción de la nación sólo sería perdurable si lograba producir nuevos sujetos "civilizados" por medio de la educación. En definitiva, su posición puede ser caracterizada como la de una generosa —y en muchos aspectos democrática— propuesta educacional que

³³ En el caso sueco, se exigía la lecto-escritura para casarse. Si bien esta condición no implicaba la obligatoriedad escolar, produjo en este país uno de los desarrollos más tempranos de la alfabetización (Graff, 1986).

³⁴ Por lo demás, ha sido revisada hace pocos años por la pedagoga Adriana Puiggrós (1990), y a su obra remitimos.

suponía sin embargo una condición previa, antidemocrática: la eliminación de todos los sujetos que caían en la descripción de la "barbarie". Esto es, la moderna educación que conduciría a un modelo más democrático y productivo sólo era posible a costa de reprimir o exterminar a una porción de la población (Puiggrós, 1990). Como señalamos, esta versión fue fundante del optimismo pedagógico argentino y generó la convicción de que, para pensar cambios o reformas estructurales, debía promoverse la escolarización masiva de una población sobre la que pesaba, casi como una daga, una fuerte desconfianza³⁵.

Desde 1870, en la Argentina tuvo lugar la construcción, desarrollo y diversificación de su sistema educativo. La base legal fue la Ley 1420 de enseñanza obligatoria, gratuita y "laica"³⁶ a partir de 1884. La extensión y penetración de la escuela argentina fueron pioneras en América Latina. La riqueza de las discusiones y posiciones pedagógicas de los educadores argentinos crecieron, llegando a acuerdos y a veces a derrotas de las posturas alternativas. Más de medio siglo después, entre 1945 y 1955, se produjo una segunda oleada de incorporación al sistema. Durante el primer gobierno peronista una serie de nuevos sujetos (los inmigrantes del interior, los "cabecitas negras", los descamisados y las mujeres) fueron incluidos en el sistema educativo, ya sea en la educación obrera o en el acceso ampliado a las ramas tradicionales. Desde el nivel inicial a la Universidad, existieron instancias educativas que generaron una cultura escolar, estilos de enseñanza y condiciones del aprendizaje, capaces de permitir una inclusión exitosa de estos nuevos sujetos.

Vemos, entonces, que la fundación y expansión de los sistemas escolares se dio al calor de un arraigado optimismo pedagógico que implicaba que personas educadas construirían sociedades modernas. A pesar de los vaivenes, la idea-madre que planteó el optimismo pedagógico siguió en pie; casi no se encuentran discursos públicos que nieguen la importancia de la escuela y del aprender para la transformación de las sociedades. El optimismo pedagógico se convertía, paradójicamente, en una religión secular de su tiempo.

³⁵ Algo similar puede verse en los intentos de introducir los Consejos de Escuela como participación de la sociedad civil. Después de impulsarlos, Sarmiento y Roca, entre otros, no reconocieron como benéficos sus productos, y terminaron relegándolos al olvido o suprimiéndolos. Estamos hablando de fines del siglo pasado, pero también podría pensarse la pertinencia de estas afirmaciones para las experiencias recientes en distintas provincias del país.

³⁶ En realidad, más que de laicismo habría que hablar de **religiosidad restringida**, porque la ley sólo proscribía la enseñanza de la religión dentro del horario escolar.

SÍNTOMAS DE LA CRISIS

Este consenso optimista se agrietó en los últimos tiempos. Los primeros malestares aparecieron en las décadas de 1960 y 1970, cuando se percibe que el desarrollo de la educación no ha terminado con el hambre, la pobreza, la guerra o las injusticias. Auschwitz e Hiroshima aparecen como dos síntomas imposibles de procesar sin revisar el fondo de la cultura que los hizo posibles.

También se hizo evidente que los sistemas educativos se expandían en sociedades de variados regímenes políticos y que la sola acción de la escuela no alcanzaba para generar sujetos más democráticos. Por estos años de desarrolló una fuerte crítica hacia el interior de la escuela, sobre todo a partir de las pedagogías institucionales y libertarias. Las corrientes críticas en la sociología, en la politología y algunas corrientes historiográficas insistieron en que esta relación directa y positiva entre educación y sociedad era justamente la contraria a la que los ilustrados, los liberales y sus sucesores imaginaron y organizaron. Mientras la escuela sostenía que distribuía conocimientos para todos, los estudios teóricos y empíricos demostraban que la escuela era una poderosa agencia destinada a preservar al orden social de manera desigual e injusta (Bourdieu y Passeron, 1977; Baudelot y Establet, 1974; Althusser, 1984). Los conocimientos que parecían neutrales eran en realidad discriminadores. El fracaso escolar era un objetivo oculto de las escuelas, por lo cual el hecho de que ocurriera debía considerarse más bien un éxito. Las escuelas eran agencias de la ideología dominante, que distribuían valores útiles para los grupos de poder. Los apóstoles-docentes fueron estigmatizados como agentes de políticas injustas. En suma: esa escuela "neutral" no existía. Entre los teóricos críticos creció el consenso sobre el servicio que la escuela prestaba a la reproducción de las relaciones de dominación en las sociedades capitalistas y en los socialismos reales. Todo esto conducía, según planteaban los críticos, a la simplificación y automatización del hombre (Marcuse, 1986).

Tales teorías son conocidas con el nombre de **reproductivistas** en tanto que postulan que la escuela no es palanca de transformación sino un mecanismo para reproducir el orden de la injusticia actual. Paradójicamente, a pesar de su rabiosa crítica, siguieron sosteniendo una relación directa entre sociedad y escuela, aunque de sentido contrario a la que proclamaban Sarmiento y otros: la educación era sólo lo que los grupos dominantes de la sociedad querían que fuera y servía para que se aceptara generalizadamente el orden de cosas existente.

Esta desconfianza y cuestionamiento crecientes no eran patrimonio exclusivo de los pedagogos. Más bien, estas críticas emergieron dentro de cambios políticos, sociales y culturales más generales.

Por una parte, entre los 60 y los 70 sectores juveniles de países occidentales realizaron nuevas experiencias, en busca de formas alternativas de vida que fueron mal consideradas por los valores "oficiales" de la cultura. En países de alta estructuración como los Estados Unidos y los de Europa Occidental, los jóvenes rechazaron el futuro diseñado para ellos y se lanzaron a una búsqueda de formas de vida propias que combinaron elementos de críticas culturales, políticas, sexuales, etc. Una de las formas más visibles de tal intento fue la cultura hippie. Otras formas —fragmentarias, momentáneas a veces— fueron la pre-dica por el retorno a la naturaleza, el espiritualismo orientalista, el pacifismo, las formas de vidas comunales, la liberación sexual, etc. (Colom y Mèlich, 1994).

En esos países, pero sobre todo en América Latina, esta disconformidad con el ordenamiento social se tradujo también en actitudes políticas abiertamente opositoras al *statu quo*, y productoras de nuevas utopías. Algunas, como los movimientos universitarios de 1968, conmovieron profundamente los cimientos del sistema educativo tradicional. Otros, como la organización de la disidencia política y el crecimiento de las izquierdas, subordinaron la acción educativa a la esfera política: sin revolución no habría cambios significativos en la escuela (Blackburn y Cockburn, 1969). En el caso de las pedagogías latinoamericanas herederas del pensamiento de Paulo Freire, el rechazo al sistema educativo tradicional avanzó hasta conformar una pedagogía alternativa, la **pedagogía de la liberación**.

Las experiencias disidentes corrieron diversa suerte. Algunos de sus protagonistas fueron violentamente aniquilados, otros sobrevivieron cercenados, otros se readaptaron. No está de más recordar que algunos lograron parte de sus objetivos, como pasó con la gestión de Paulo Freire al frente de la Comuna de San Pablo entre 1989 y 1993. Lo cierto es que las expectativas y los proyectos de futuro cambiaron radicalmente para algunos sectores. La resultante global fue una pérdida de legitimidad de los modelos de vida, comunicación y sensibilidad que los padres transmitían a sus hijos.

En nuestro país, salvo en ciertos rasgos de la vida comunitaria en El Bolsón y en localidades cordobesas, no encontramos comunas independientes de vida alternativa como existen hoy en día en Berlín, donde desde el cuidado de los niños pequeños hasta la compra y utilización de los autos o herramientas se realiza de manera comunal con reglas propias diferentes a las de la sociedad global. Pero los efectos de deslegitimación de la familia tradicional autoritaria, de los roles fijados asignados a varones y mujeres, de los futuros diseñados y de los valores preestablecidos en la política y en la cultura se sienten en las nuevas generaciones.

POSINDUSTRIALISMO Y CAÍDA DEL MURO: NUEVAS CONDICIONES PARA LA ESCOLARIZACIÓN

Los cambios que describimos no son sino una pequeña parte de los muchos que se han sucedido en las últimas tres décadas. Algunos de ellos se reconocen como producto de la extensión de la tecnología, los medios de comunicación de masas y la informática; y sus efectos abarcan ámbitos que no se limitan sólo a las sensibilidades individuales o familiares³⁷. Podría decirse que estamos inscriptos en un nuevo ordenamiento social, en el que la crítica a los viejos modelos se ha generalizado aunque todavía coexistan las novedades y las tradiciones.

Otros ámbitos con profundas modificaciones son la economía y la forma de organización del trabajo. Algunos autores han dicho que estamos en los umbrales de la sociedad posindustrial o que ya nos hallamos en ella (Touraine, 1973; Bell, 1990). ¿Qué significa estar en una era posindustrial? ¿Es una desaparición de la industria como tipo de actividad? ¿Es una transformación de la cultura, de la economía, de ambas? ¿Cómo se trasladan estas cuestiones al campo educativo?

El término **posindustrial** no plantea la desaparición del mundo industrial por sí mismo sino que presenta la evidencia de que éste —a partir de los procesos de innovación tecnológica— ordena cada vez menos la vida de los sujetos sociales. También se habla del **posfordismo**, como la forma de organización laboral que no supone ya la existencia de cadenas productivas o líneas de montaje en las que cada trabajador se especializaba en un segmento, sino la flexibilidad de los trabajadores para ocupar puestos laborales similares en mundos menos estables y más precarios. Para Robin Murray, un buen ejemplo de esta nueva forma productiva es la fábrica textil Benetton.

Sus confecciones son hechas por 11.500 trabajadores en el norte de Italia, de los cuales sólo 1500 trabajan directamente para la firma. El resto son empleados de subcontratistas en fábricas medianas. Las prendas se venden a través de 2000 negocios, todos franquicias. Benetton provee los diseños, controla la materia prima y el stock, y dirige lo que es producido a través de un sistema computarizado que le informa todos los movimientos que se producen diariamente en Europa, (Murray, 1992: 57).

Estos cambios sugieren revisar también la relación entre escuela y trabajo. Hasta hace poco, se creía que la mayor contribución de la escuela era formar obreros o técnicos capacitados en una especialidad,

³⁷ Sobre sus efectos nos hemos detenido en el primer capítulo.

generalmente asociada a una rama de la industria. Los críticos reproductivistas también concibieron la relación escuela/trabajo como adecuación, aunque para ellos este ajuste fuera antidemocrático. Así, por ejemplo, se plantearon comparaciones entre la escuela y el orden de la fábrica (Fernández Enguita, 1989), se investigó cómo la escuela preparaba particularmente para obedecer la jerarquía laboral (Willis, 1986) o se planteó que los aprendizajes centrales en las escuelas pasaban más por el eje de acatar órdenes, de aprender la autoridad, que por la incorporación de los conocimientos transmitidos "explícitamente" para la participación formal (Apple y King, 1973). Si estas características de las escuelas parecían obedecer a que sus egresados engrosaban las filas de los sistemáticos trabajadores industriales, lo que sucede en la actualidad es que tales trabajadores cobran cada vez menos importancia numérica y estratégica ante la aparición de las máquinas que reemplazan el trabajo humano, automatizándolo. Como podría pensarse para el caso Benetton, los saberes más relevantes para organizar la producción no son los de saber manejar una empresa tradicional con 50 o 1000 obreros. Se requiere también la capacidad de diseño, iniciativa, monitoreo de las distintas etapas de la producción y la distribución, conocimiento de sistemas y *software*. Obviamente, estos saberes sólo se requieren en ciertos segmentos de la producción; pero los otros también se ven modificados por este cambio. ¿Será la escuela la misma en este contexto? ¿Y si lo es, sus relaciones con la sociedad no serán diferentes en tanto ésta ha cambiado radicalmente?

Hubo también cambios políticos muy significativos. La caída del Muro de Berlín en 1989 implicó la desaparición abrupta de las divisiones que habían atravesado la política internacional durante más de un siglo: comunismo-capitalismo, Este-Oeste, obreros-burgueses. En este nuevo marco, las luchas entre pobres y ricos aparecen muchas veces planteadas como el Norte contra el Sur, o incluidos versus excluidos. Las luchas parecen ya no tener un centro tan definido como antes, sino que se han pluralizado. Aparecen en la escena otros discursos que no hacen desaparecer a los anteriores de las cuestiones sociales sino que les dan nuevo significado. La ecología, las relaciones entre los sexos, la democratización de las sociedades, la coordinación de acciones contra los abusos de poder, los movimientos por los derechos humanos, movimientos de reforma urbana, complican el panorama que antes podía caracterizarse entre dos polos como los que nombramos más arriba. Esto tiene repercusiones también en el sistema político: es notoria la crisis de representatividad de los partidos. El concepto de hacer política ha desbordado a las estructuras de los partidos para plantearse también en una serie de movimientos sociales (Laclau y Mouffe, 1987).

Esta serie de cambios de diverso orden —económico, generacional, cultural, crisis de las autoridades— no podía ser comprendido desde una perspectiva estrictamente moderna. Un intento de construir una nueva perspectiva fue, y sigue siendo, el concepto de **posmodernidad**.

LA POSMODERNIDAD Y LA CRÍTICA DE LA SOCIEDAD TRANSPARENTE

Cuando se hace referencia a esta pérdida de legitimidad de los antiguos valores y formas de vida, una palabra aparece insistentemente: **posmodernidad**. La crítica a las formas de pensamiento modernas sobre la sociedad, que en algunos casos precedió y en otros sucedió a los cambios político-sociales, han venido configurando un movimiento teórico-cultural denominado **posmodernidad**. Si bien no hay definiciones unánimes, todos los que han pensado esta cuestión coinciden en destacar que la posmodernidad —como "fin de la modernidad", como "condición de vida", o como "fin de la sociedad transparente"— supone el desgaste de lo que ayer se tenía por cierto (Buenfil Burgos, 1992). Surgido originariamente en la arquitectura, donde consiste en un pastiche de distintos estilos, en una mezcla irreverente de programas y escuelas arquitectónicas, pasó pronto a muchos ámbitos de la teoría social donde se hizo rápidamente popular. Para algunos, la posmodernidad es un movimiento anti-moderno; para otros, es una radicalización de los propios planteos de la modernidad.

Volvamos un poco atrás para tratar de entender la magnitud de los cuestionamientos de este movimiento posmoderno.

Señalamos que las sociedades modernas intentaron organizarse según el principio de la razón. El legalismo fue uno de sus intentos más acabados en esta dirección³⁸. La sociedad, organizada racionalmente, era cognoscible, y podía volverse transparente: casi como si pudiéramos ver a través de ella todos sus recovecos, hasta dominarla por completo. Es lo que expresaba el panóptico como dispositivo para la regulación social. Pero además, se consideraba que la sociedad, a medida que progresaba la razón, progresaba con ella: a mayor ciencia, mayor bienestar y felicidad. Esa marcha ascendente de los pueblos en el camino de la razón se llamó **progreso**, y suponía que, más tarde o más temprano, todas las tribus del orbe alcanzarían el grado de civilización de los europeos. Esta era la base del optimismo pedagógico ya descrito.

³⁸ Ver capítulo titulado "Te llevo bajo mi piel: el poder en la escuela".

El progreso mostraba un futuro en el que la sociedad alcanzaría un equilibrio final. Todas las propuestas daban seguridades y mecanismos que garantizaban esa racionalización. Los liberales planteaban que el mercado ordenaría con su mano invisible las actividades sociales (Macpherson, 1987); los socialistas decían que las contradicciones sociales se resolverían paulatinamente con leyes compensatorias y acciones sociales organizativas que tuvieran en cuenta las necesidades de todos (Gorz, 1989); los comunistas afirmaban que la eliminación de la propiedad privada de los medios que generan riqueza haría desaparecer la principal contradicción de las sociedades: la división en clases (Kalinin, 1953); los conservadores creían que el progreso y la sociedad sin problemas se lograrían con la restauración de los valores jerárquicos que garantizaran un orden a la sociedad (Romero y Romero, 1978). Muchos de ellos plantearon que la escuela era fundamental para estos nuevos proyectos sociales, como difusora del nuevo orden racional (Santoni Rugiu, 1980).

Esta imagen de la sociedad transparente y del progreso parece difícil de sostener después de los cambios sociales, culturales y políticos señalados. Gianni Vattimo es un filósofo italiano que ha pensado cómo las nuevas formas de subjetividad que nacen de estos cambios han impactado en las imágenes que la sociedad tiene acerca de su futuro. El planteo central de Vattimo es que en las sociedades occidentales ya no puede sostenerse la vieja concepción moderna: la sociedad transparente. Por "sociedad transparente" entiende la imagen-objetivo en la que dominaba la idea del progreso racional. Por otra parte, las soluciones se buscaban en un piso de estabilidad, en un marco de progreso ordenado. Todas ellas, racionalmente, planteaban que tomando determinadas medidas se llegaría a los resultados deseados (Vattimo, 1986).

Vattimo ha destacado que la proliferación de los medios de comunicación en las sociedades industriales y posindustriales, más que llevar a la sociedad a una mejor y mayor información acerca de sí misma (transparencia), produce una multiplicación indomable de mensajes (opacidad). Para Vattimo, las posibilidades de emancipación vienen justamente de "lo opaco" (la jungla de mensajes y sus contradicciones) y no de "lo transparente" que, por lo demás, nunca fue tal.

Por otra parte, los sueños de la sociedad transparente eran sueños de redención social: las soluciones eran para todos, los caminos propuestos eran para la sociedad completa y, en última instancia, para todas las sociedades. El supuesto de todas estas coincidencias modernas era que había un principio racional que explicaba el orden existente y al mismo tiempo mostraba los caminos a seguir. Para estos racionalistas, la mirada se extendía hacia el futuro, en contraste con la cultura

medieval que ponía el acento en el pasado y en la transmisión de una cultura inmutable (Badiou, 1982).

La crítica de la sociedad transparente plantea que las sensibilidades de las nuevas generaciones tienen una sintonía diferente, incapaz de ser abarcada por las sociedades modernas. Ya no se trata de una imagen futura de sociedad mejor (modernidad), tampoco de una imagen pasada que hay que conservar (medievalismo), sino de reconocer que la imagen de "una realidad ordenada racionalmente sobre la base de un fundamento ... es sólo un mito 'tranquilizador' propio de una humanidad todavía bárbara y primitiva" (Vattimo, 1990; 82). Esto es, la posibilidad misma de estas imágenes-perspectivas se encuentra cuestionada. Y con la negación de esta posibilidad caen los sueños de redención social completa y aparecen las sociedades pequeñas, las complejidades multiplicadas. Ya no puede sostenerse que la cultura es una, sino que se identifican identidades más locales, nuevas "tribus" en las ciudades, identidades que combinan lo tradicional étnico africano con músicas sintetizadas: la hibridación a la que nos referimos en el capítulo que abre este libro.

Así, se hace difícil plantear generalidades para las sociedades y, por ende, para la educación. La crítica a la sociedad transparente no dice que la idea de sociedad transparente es buena o mala, sino que es una ficción; y discute la posibilidad de que un solo principio pueda explicar, conducir o transformar una sociedad. En esta visión, no hay un sólo tipo de vinculación transparente entre escuela, política y sociedad, sino múltiples articulaciones opacas, fragmentarias y dispersas.

LAS ESCUELAS BUSCAN UN LUGAR EN EL MUNDO: ¿QUEDARÁ ESPACIO PARA UN MITO TRANSFORMADOR?

Es bastante difícil plantear cómo sería una sociedad organizada completamente según la visión posmoderna. En el campo en el que la posición posmoderna tiene más convicciones acumuladas es en el de la crítica a las ilusiones del ayer. Cuando se ha intentado plantear las nuevas reglas de las sociedades posmodernas, uno de sus principales voceros, Jean-François Lyotard dijo que "se apunta a una política en la cual serán igualmente respetados el deseo de justicia y el de lo desconocido" (Lyotard, 1984; 119). Lyotard plantea que la caída de esas imágenes-perspectivas tiene un efecto liberador: no debemos guiarnos por la ficción de un progreso dudoso. Conocer que los sueños, sueños son —según algunos posmodernos— nos ayuda a tener una postura no absolutista frente a las posibilidades del conocimiento y del futuro de las

sociedades. Aquí el posmodernismo, como postura que intenta comprender los recientes cambios en las sociedades occidentales desarrolladas, aparece como un nuevo "mito transformador".

Otras versiones, sin embargo, han planteado que la caída de los grandes ideales de progreso y redención de la humanidad equivale a la caída de **todo** proyecto utópico. En estas versiones, la posmodernidad se acercaría más a una etapa disolutoria, descreída de las posibilidades de transformación y vacía. A esta segunda postura —que es la más popularizada por los medios de comunicación— la denominamos "mito desalentador". Quizás convendría leer el bestseller de Douglas Copeland, **Generación X**, pos-posmoderno, protagonizado por tres jóvenes que lo único que piden es que los dejen tranquilos, con pocas expectativas y poco consumo. Muestra uno de los efectos más crudos de nuestras condiciones de vida actual: el darse por vencido.

Denominamos ambas posibilidades como "mitos" en tanto son posiciones que dan fuerza a ciertas creencias. No creemos que los mitos sean verdades o mentiras en sí mismos: más bien, lo que importa es que nos impulsan a creer y hacer cosas³⁹.

El mito desalentador induce al pesimismo pedagógico. Este pesimismo puede tener varias manifestaciones. El discurso conservador volverá a argumentar (tal como lo hizo un siglo atrás) que hay gente que no es educable o lo es de manera limitada; revolucionarios desengañados plantearán la impotencia de la escuela ante los desafíos sociales y políticos o, definitivamente, la inutilidad de tales desafíos. Algunos maestros decepcionados plantearán el abandono y la renuncia a su tarea, o entablarán una relación cínica, cuando no sádica, con su trabajo y sus alumnos.

La posición pedagógica que se deduce del mito transformador es el optimismo localizado, expresado en las nuevas teorías de la resistencia y en las teorías pedagógicas críticas. Para eso, como ya dijimos en otros capítulos, hay que sacarse la piel de cordero, de víctimas pasivas, y destituir a nuestros ídolos. Esta es una experiencia dolorosa, pero incluíble para recuperar también nuestros márgenes de libertad, nuestros espacios de decisión, para inscribirnos en otros lugares en la estructura. Quizás lo que hemos denominado "el malestar de la cultura pedagógica" es aquello para lo que todavía no tenemos las palabras y los conceptos. Hay que crear nuevas palabras y nuevos vínculos para nombrar todo lo que nos está pasando, y para poder habilitar nuevas experiencias.

³⁹ Nos alejamos aquí de la concepción de Barthes de las *Mitologías*, que sostiene el carácter ideológico, entendido como falsa conciencia, de los mitos; preferimos la opción de Lachau (1990) de los mitos como experiencias constitutivas de los sujetos.

Esto no depende solamente de buenas voluntades, es obvio. El proceso de desinversión educativa vivido en los últimos años ha producido una pobreza no sólo material sino también simbólica de lo escolar, cada día más atada a sobrevivir. Este fenómeno de quietismo de la vida escolar no es únicamente argentino. En Alemania, aparecen quejas públicas de formadores de maestros que plantean que sólo el 10% de los docentes se comportan de manera innovadora. Esta cuestión se agrava en una situación como la nuestra, donde el docente está obligado a tener varios trabajos para sobrevivir o donde sus iniciativas son muchas veces desalentadas (Braslavsky y Birgin, 1993). La cuestión de la pobreza simbólica (de ideas, creatividad, independencia, proyectos, discusiones) fue definida por Roland Barthes como "a-simbolia", característica que acompaña a la desestructuración de las sociedades (Barthes, 1986). Pero nosotros queremos pensar que todavía es posible, en la búsqueda por mejores condiciones de trabajo, producir respuestas nuevas, imaginar otros mundos posibles.

Enfrentarse con "los restos del naufragio" (Colom y Mölich, 1994) como se ha denominado a la pérdida de la confianza ciega en la escolaridad, requiere ver que la sociedad ha cambiado profundamente, y que la escuela tiene que cambiar, si no quiere quedar girando en el vacío. Y que también hay que repensar su lugar en el mundo. Sostener una posición posmoderna relativamente optimista implica ver que la relación educación/sociedad no es ya la promesa automática **más educación=mejor sociedad**. Pero también hay que destacar que, si es cierto que la crítica posmoderna libera a la escuela de este peso, tampoco la desresponsabiliza de lo que pase en la sociedad. Habría que avanzar hacia optimismos locales, puntuales, situacionales, partiendo de una posmodernidad vista más como posibilidad que como peligro.

Hemos recorrido una serie de conceptos que nos parecen útiles para pensar, en esta dirección, otras prácticas, y para empezar a imaginar otros lugares para la escuela. Quisimos enriquecer nuestra cultura pedagógica, a partir de las preguntas que surgen de este momento cultural, con conceptos desarrollados en otros campos, revisando las nociones de cultura, sujeto, poder, las teorías filosóficas y sociológicas de la posmodernidad. Sabemos que una escuela que no se crea el templo del saber es una tarea a imaginar. No tenemos experiencias previas sobre ella. Seguramente hay muchas microexperiencias que nos pueden orientar sobre cómo incluir otros contenidos, cómo procesar mejor los conflictos, cómo construir una autoridad más democrática. Pero quizás no exista (nosotros al menos no lo conocemos) un modelo institucional probado y extendido sobre el cual apoyarnos. Ojalá este libro sea un pequeño aporte para empezar a imaginarlo.

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, L. (1984), *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Buenos Aires, Nueva Visión. (Edición original 1974).
- Apple, M. y N. King (1973), "¿Qué enseñan las escuelas?" en A. Pérez Gómez y J. Gimeno Sacristán (1985), *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.
- Apple, M. (1993), "Creating the captive audience: channel one and the political economy of the text", en *Official knowledge. Democratic education in a conservative age*, New York, Routledge.
- Assoun, P. (1981), *Introducción a la epistemología freudiana*, México, Siglo XXI.
- Augé, M. (1993), *Los no-lugares. Una antropología de la sobremodernidad*, Barcelona, Gedisa.
- Badiou, A. (1982), *Théorie du sujet*, Paris, Ed. du Seuil.
- Bajtín, M. (1984), *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- Ball, S. (1990), *La micropolítica de la escuela*, Barcelona, Paidós.
- Baquero, R. y M. Narodowski (1994), "¿Existe la infancia?" en *Revista del IIIE*, Año 3, N°1, Buenos Aires, IIIE-UBA/Miño y Dávila, p. 61-66.
- Barco de Surghii, S. (1992), "Racionalidad, cotidianeidad y didáctica", mimeo.
- Barthes, R. (1980), *Mitologías*, México, Siglo XXI. (Edición original 1966).
- (1986), *Lo obvio y lo obtuso*, Buenos Aires, Paidós.
- Baudelot, Ch. y R. Establet (1974), *La escuela capitalista en Francia*, México, Siglo XXI.
- Baudrillard, J. (1986), *El espejo de la producción*, Barcelona, Gedisa.
- Bell, D. (1990), *Las contradicciones culturales del capitalismo*, México, Nueva Imagen, Colección Los Noventa.
- Berger, P. y Th. Luckman (1984), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrotu.
- Berman, M. (1988), *Todo lo sólido se desvanece en el aire*, México, Siglo XXI.
- Blackburn, R. y M. Cockburn (1969), *Poder estudiantil*, Caracas, Tiempo Nuevo.
- Bourdieu, P. y J.-C. Passeron, (1977), *La reproducción*, Barcelona, Laia.
- Bourdieu, P. (1994), *Raisons pratiques*, Paris, Ed. du Seuil.
- Braslavsky, C. y A. Birgin (1993), *Situación del magisterio argentino y aportes para el diseño de estrategias de capacitación*, Buenos Aires, FLACSO-Serie Documentos e Informes de Investigación.
- Buenfil Burgos, R. (1992), *Posmodernidad y educación*, México, DIE (mimeo).
- Callahan, R. (1962), *Education and the cult of efficiency*, The University of Chicago Press.
- Calvino, I. (1994), *Las ciudades invisibles*, Madrid, Siruela.
- Carraher, T., R. Carraher y A. M. Schliemann (1991), *En la vida diez, en la escuela cero*, México, Siglo XXI.
- Carrizales Retamoza, C. (1991), "Las obsesiones pedagógicas de la modernidad", en Lechner y otros, *Modernidad y posmodernidad en educación*, Cuernavaca, UAS/UAEM, p. 31-45.
- Carroll, L. (1993), *Alicia a través del espejo*, Buenos Aires, Alianza (edición original 1871).
- Colom, A. y J. Melich (1994), *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*, Barcelona, Paidós.
- Coll, C. (1987), *Psicología y currículum*, Barcelona, Laia.
- Chevallard, Y. (1985), *La transposition didactique*, Paris, Ed. La Pensée Sauvage.
- De Alba, A., (1992), *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*, México, CESU-UNAM.
- De Peretti, C. (1989), *Jacques Derrida. Texto y deconstrucción*, Barcelona, Anthropos.
- Deleuze, G. (1984), *Nietzsche y la filosofía*, Barcelona, Anagrama.
- Derrida, J. (1977), *Posiciones*, Valencia, Pre-Textos.
- (1989), *La deconstrucción en los límites de la filosofía*, Barcelona, Paidós/ICE-UAB.
- Dewey, J. (1986), *La reconstrucción de la filosofía*, Buenos Aires, Hyspamérica (edición original 1936).

- Díaz Barriga, A. (1992), *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*, Buenos Aires, Rei-Aique.
- Doll, W.E., 1993. *A post-modern perspective on curriculum*, New York, Teachers College University Press.
- Donald, J. (1992), *Sentimental education (Schooling, popular culture and the regulation of liberty)*, Londres, Verso.
- (1994), "La alfabetización y los límites de la democracia", *Propuesta Educativa* No. 11, Buenos Aires.
- Dor, J. (1987), *Introducción a la lectura de Lacan*, Buenos Aires, Gedisa.
- Dyson, M.E. (1994), "Be like Mike? Michael Jordan and the Pedagogy of Desire", en H. Giroux and P. McLaren (eds.), *Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*, New York, Routledge.
- Eco, U. (1993), *Apocalípticos e integrados*, Lumen, Barcelona (edición original 1964).
- Erasmus (1985), *De la urbanidad en las maneras de los niños*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid (edición original 1530).
- Fernández, A. (1992), *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Fernández Enguita, M. (1989), *A face oculta da escola*, Porto Alegre, Ed. Medica.
- Filmus, D.(ed.), (1993), *Para qué sirve la escuela*, Buenos Aires, Tesis-Norma.
- Foucault, M. (1988), *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI.
- (1991), *Tecnologías del yo*, Barcelona Paidós/ICE-UAB.
- (1992), *Microfísica del poder*, Madrid, Ed. La Piqueta (edición original 1980).
- Freud, S. (1993), *La interpretación de los sueños. Primera y segunda partes*. En *Obras Completas*, Tomos IV y V (edición original de 1899-1900), Buenos Aires, Amorrortu.
- Frigerio, G., M. Poggi, G. Tiramonti, I. Aguerrondo (1992), *Las instituciones educativas, cara y ceca*, Buenos Aires, Troquel.
- García Canclini, N. (1990), *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo/Conaculta.
- Geertz, C. (1987), *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa.
- Gimeno Sacristán, J. (1982), *La pedagogía por objetivos. La obsesión por la eficiencia*, Barcelona, Morata.
- (1988), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- Giroux, H. (1983), *Theory and Resistance in Education*, Mass., Bergin and Garvey.
- Goodson, I. (1988), *Making the curriculum. Collected essays*, Philadelphia, Falmer Press.
- Gorz, A. (1989), *Adiós al proletariado. (Más allá del socialismo)*, Buenos Aires, Imago Mundi.
- Griff, H. (1986), *Legacies of Literacy*, Mass., Bergin and Garvey.
- Grignon, C., y J.-C. Passeron (1991), *Lo culto y lo popular*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Grossberg, L. (1989), "Pedagogy in the present: politics, postmodernity, and the popular", en H. Giroux, R. Simon (eds.), *Popular culture, schooling & everyday life*, Mass., Berfin & Garvey.
- Guthman, G. (1992), *Los saberes de la violencia y la violencia de los saberes*, Montevideo, Nordan.
- Hall, S. y otros (ed.) (1992), *Modernity and its futures*, Cambridge, The Open University.
- Hamilton, D. (1991), "Orígenes de los términos 'clase' y 'currículum'", *Revista de Educación* (Madrid), No. 295.
- Heidegger, M. (1992), *Was ist Metaphysik?*, Frankfurt am Main Vittorio Klostermann Verlag. (Edición original 1929. Hay trad. al castellano, *Qué es la metafísica*, varias ediciones).
- Helsper, W. (1991), "Jugend im Diskurs von Moderne und Postmoderne" introducción a su compilación *Jugend zwischen Moderne und Postmoderne*, Leske+Budrich, Opladen, p. 11-38.
- Hobsbawm, E. (1990), *Nations and nationalisms since 1780. Programme, myth, reality*, Cambridge, Cambridge University Press/Canto.
- Jesualdo (1937), *Vida de un maestro*, Buenos Aires, Ed. Claridad.
- (1943), *Los fundamentos de la nueva pedagogía*, Buenos Aires Ed. Americalee.

- Kalinin, M.I. (1953), *Sobre la educación comunista*, Moscú, Ediciones en Lenguas Extranjeras.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986), *La enunciación*, Buenos Aires, Hachette.
- Laclau, E. (1994), "Poder y representación" en *Revista Sociedad*, Facultad de Ciencias Sociales/UBA, Año II, Nº4.
- (1990), *New reflections on the revolution of our time*, London, Verso, (trad. cast. "Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo", Buenos Aires, Nueva Visión, 1993).
- Laclau, E. y Ch. Mouffe (1987), *Hegemonía y estrategia socialista (Hacia una radicalización de la democracia)*, Madrid, Siglo XXI.
- Laplanche, J., y J.-B. Pontalis (1993), *Diccionario de psicoanálisis*, Ed. Labor, Barcelona.
- Lather, P., (1992) "El posmodernismo y las políticas de la ilustración", *Revista de Educación* No. 297, Enero- Abril, p. 7-24.
- Le Goff, J. (1985), *Tiempo, trabajo y cultura en el occidente medieval*, Madrid, Taurus.
- Lenzen, D. (1991), "Moderne Jugendforschung und postmoderne Jugend: Was leistet noch das Identitätskonzept?" en Helsper (comp.), *Jugend zwischen Moderne und Postmoderne*, Leske+Budrich, Opladen.
- Lourau, R. y G. Lapassade (1973), *Las claves de la sociología*, Barcelona, Lata.
- Luzuriaga, L. (1958), *La educación nueva*, Buenos Aires, Losada.
- Lyotard, J.-F., (1987), *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*, Buenos Aires, Rei-Teorema, (edición original 1976).
- MacIntyre, A. (1990), "La idea de un público educado", *Revista de Educación*, Nº291, Madrid.
- MacPherson, C. B. (1987), *La democracia liberal y su época*, Madrid, Alianza.
- Marcuse, H. (1986), *El hombre unidimensional*, Buenos Aires, Hyspanérica (edición original 1966).
- Margulis, M. (ed.) (1993), *Las culturas de la noche*, Buenos Aires.
- Marx, C. (1974), *Contribución a la crítica de la economía política*, Buenos Aires, Ed. Anteo, (edición original 1857).
- McLaren, P. (1994), "Conocimientos de los medios de comunicación, ciudadanía guerrera y alfabetizaciones posmodernas" en *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Buenos Aires, Aique.
- Mercante, V. (1927), *Charlas pedagógicas*, Buenos Aires, Raymundo Gleizer.
- Morgade, G. (1989), *Los patrones de género como determinantes en el trabajo docente de la escuela primaria*, UBA/CONICET, Buenos Aires.
- Murray, R. (1991), "Benetton Britain: The New Economic Order", en S. Hall y M. Jacques, *New times. The changing face of politics in the 1990s*, London, Verso, p. 135-151.
- Nietzsche, F. (1984), *La gaya ciencia*, Madrid, Espasa Calpe (edición original 1882).
- (1986), *Más allá del bien y del mal*, Buenos Aires, Hyspanérica (edición original 1886).
- Parisi, P. (1993), " 'Black Bart' Simpson: Appropriation and Revitalization in Commodity Culture", *Journal of Popular Culture*, 27:1, pp. 125-142.
- Peñalver, P. (1989), "Introducción" a J. Derrida, *La deconstrucción en los límites de la filosofía*, Barcelona, Paidós/ICE-UAB.
- Pérez Gómez, A., "Conocimiento académico y aprendizaje significativo", en A. Pérez Gómez y J. Gimeno Sacristán (1985), *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.
- Pineau, P. (1993), "La aparición de la escuela masiva y global: más allá de viejas ecuaciones, más acá de nuevas conceptualizaciones", CIEFYL-Cátedra Historia General de la Educación, Buenos Aires.
- Poggi, Margarita (comp.) (1995), *Apuñtes y aportes para la gestión curricular*, Buenos Aires, Kapelus.
- Popkewitz, Th.S. (1987), "La producción del conocimiento escolar y los lenguajes curriculares. Cuestiones institucionales en el aprendizaje de las matemáticas", *Revista de Educación*, No. 282, Enero-Abril, MCE, Madrid.
- (1992), "Política, curriculum y conocimiento escolar", *Propuesta Educativa* No. 8, Buenos Aires.

- Portantiero, J.C. (1986), *La sociología clásica: Durkheim y Weber*, Buenos Aires, CEAL.
- Postman, N. (1984), *The disappearance of childhood*, New York, Dell Ed.
- Poulantzas, N. (1974), *Les classes sociales dans le capitalisme d'aujourd'hui*, Paris, Ed. du Seuil. (Edición española en Siglo XXI).
- Prévot, J. (1981), *Commentius: L'utopie éducative*, Paris, Ed. Belin.
- Prieto, A. (1989), *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Puiggrós, A. (1990), *Sujetos, disciplina y curriculum (en los orígenes del sistema educativo argentino)*, Buenos Aires, Galerna.
- (1993), "A mí, para qué me sirve la escuela?", en D. Filmus (ed.), *op.cit.*
- Richter, E. (1993), "Interkulturelle Bildung als Aufgabe der Schule" en Schubart y Melzer (comps), *Schule, Gewalt und Rechtsextremismus*, Leske+Budrich, Opladen.
- Rock, D. (1988), *Argentina 1516-1987. Desde la colonización española hasta Raúl Alfonsín*, Madrid, Alianza.
- Romero J. L. y L. A. Romero, (1978), *Pensamiento conservador*, Caracas, Biblioteca Ayacucho.
- Rosenblum, N. (1993), *El liberalismo y la vida moral*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Saint-Armand, P. (1994), "Terrorizing Marie Antoinette", *Critical Inquiry*, Vol. 20, N°3, Chicago, p. 379-400.
- Sanchez Viamonte, C. (1957), *Manual de derecho constitucional*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Santoni Rugiu, A. (1980), *Storia sociale dell'educazione*, Milano, Principato Editore.
- Saphouan, M. (1994), *La palabra o la muerte*, Buenos Aires, Ed. de la Flor.
- Sarlo, B. (1985), *El imperio de los sentimientos*, Buenos Aires, Catálogos.
- (1992), *La imaginación técnica. Sueños modernos de la cultura argentina*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- (1994), *Escenas de la vida posmoderna*, Buenos Aires, Ariel.
- Selden, R. y P. Widdowson (1993), *Contemporary Literary Theory*, Hertfordshire, Harvester Wheatsheaf.
- Stenhouse, L. (1987), *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid, Morata.
- Takanishi, R. (1993), "Changing views of adolescence in contemporary society", *Teachers' College Record*, No. 3, New York.
- Taylor, Ch., (1994), *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Terigi, F.Z. (1993), *Diseño, desarrollo y evaluación del curriculum*, Buenos Aires, MCE-PTED.
- Touraine, A. (1973), *La sociedad postindustrial*, Barcelona, Ariel.
- Tully, C. (1994), *Lernen in der Informationsgesellschaft*, Westdeutscher Verlag, Opladen.
- Vachet, A. (1984), *Los fundamentos del liberalismo*, Madrid, Ed. Catálogos.
- Varela, J. (1983), *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*, Madrid, Ed. La Piqueta.
- (1991), "El triunfo de las pedagogías psicológicas", *Cuadernos de Pedagogía*, No. 298, Diciembre.
- (1993), "Introducción" a Ball, S., *Foucault y la educación*, Madrid, Morata.
- Varela, M. (1994), *Los hombres ilustres del Billiken. Héroes en los medios y en la escuela*, Buenos Aires, Colihue.
- Vattimo, G. (1986), *La sociedad transparente*, Barcelona, Paidós.
- (1990), *Más allá del sujeto*, Barcelona, Paidós.
- Williams, R. (1980), *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península.
- (1983), *Keywords. A vocabulary of Culture and Society*, London, Fontana Press.
- Willis, P. (1986), *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal.
- Zeichner, R. (1992), *La formación de profesionales reflexivos*, Madrid, Morata.
- Zizek, S. (1992), *El sublime objeto de la ideología*, México, Siglo XXI.