

## PEDAGOGÍA, ESCUELA Y REFORMA EDUCATIVA\*

Alicia Carranza\*\*

En un trabajo de investigación sobre el campo profesional del pedagogo, realizado en 1993, indagamos, junto a varios colegas, el proceso de constitución del campo profesional de los graduados en Ciencias de la Educación. Interpelábamos en ese estudio a la pedagogía, acerca de lo que habla y hace a través de los que eligen esta carrera.

Reafirmamos entonces lo que sustentan otros investigadores del campo disciplinar y profesional: la pedagogía, el discurso pedagógico, la formación pedagógica, apunta a la omni-comprensión de los procesos educativos y esa indagación no tiene límites precisos: la educación formal, no formal, informal, las políticas que la regulan, los procesos institucionales que la albergan para reproducirla e innovarla, los proyectos transnacionales imprimiendo enfoques que impactan sobre las políticas nacionales e institucionales, las perspectivas didácticas, las prácticas que las ponen en juego, el aprendizaje que éstas producen, la cultura que impregna las prácticas institucionales, los sujetos que la procesan, las organizaciones que las racionalizan, los medios de comunicación que inciden en los procesos amplios de la socialización, las tecnologías que aportan nuevos modos de comunicación y transmisión de los conocimientos, etc., son problemáticas del campo disciplinar y de la formación concomitante. Abordar las teorías y las prácticas que se interpretan desde cada una de estas y otras posibles temáticas exige lecturas múltiples: desde la sociología, la historia, la psicología, la política, la teoría de las organizaciones, la didáctica, la antropología....

Expresábamos que esa necesidad de totalidad y omnicomprensión de la pedagogía tenía un correlato ineludible en la diversidad de sus contenidos, la incompletud como campo disciplinar, la baja codificación respecto a otras disciplinas, la heterogeneidad y dispersión de sus preocupaciones y que todo ello explicaba cierta inespecificidad disciplinar, así como cierta tendencia a la sustituibilidad profesional. (Carranza, A. Edelstein, G. y otros, 1993)

En este punto hacíamos nuestro el pensamiento de Alfredo Furlán que al respecto afirma: «Lo más rico de la Pedagogía es su inacabamiento que corresponde al conflicto no resuelto en el interior de la Pedagogía en la persecución de una posible cientificidad... más que abrumarse con la conquista de la cientificidad basada en alguna forma de normatividad epistemológica se requeriría orientar las fuerzas para avanzar en el terreno de un mayor cuidado conceptual, de una mayor apertura a la polémica, de una posibilidad «flotante», no jerarquizante». (Furlán, A. 1990)

Habría que agregar, para completar la descripción del campo y la formación, que el discurso pedagógico es instructivo y regulador, crea orden, normatiza. «El discurso regulativo es, en sí mismo, la precondition de cualquier discurso pedagógico. Es obvio,

---

\*Presentación en el panel "En un debate pedagógico, ¿de qué tenemos que hablar".

\*\*Escuela de Ciencias de la Educación. U.N.C.

e-mail: carranza@ffyh.unc.edu.ar

por supuesto, que todo discurso pedagógico crea una regulación moral de las relaciones sociales de transmisión/adquisición, es decir, reglas de orden, relación e identidad y que este orden moral es antecedente a la transmisión de competencias y condición de la misma» (Bernstein, B. 1997).

Este somero análisis de la pedagogía pretende demostrar, por un lado, la complejidad, aunque también la necesidad, de abordar desde la misma la interpretación de las reformas educativas y sus efectos en las escuelas. Complejidad y necesidad en tanto prevalecen actualmente el de otras disciplinas. Me refiero al auge del discurso economicista, y el de la administración y gestión desde el enfoque gerencialista, estructurados desde la precisión cuantitativa de la eficiencia y la evaluación normativa de la eficacia. Confrontar con esos discursos significa el desafío de hacer presente una visión omnicompreensiva, humanista y crítica, totalizante en el sentido de abordar todos los sentidos posibles de los cambios y al mismo tiempo siempre provisoria, en tanto las potencialidades de los procesos educativos son siempre incompletos, de una «posibilidad flotante» y abiertos a la polémica.

Por otra parte, tal pretensión excede los límites de este trabajo, de modo que el mismo sólo intenta una propuesta para indagar y para hablar en un debate pedagógico sobre los cambios en la educación.

En ese sentido planteo algunas reflexiones en torno a una cuestión que la omnicompreensión de la pedagogía antes mencionada, parece tener bastante que hablar en los últimos tiempos. Me refiero a la escuela.

Es interesante destacar que en mi carrera universitaria, en la década de los 60, la formación pedagógica articulaba, como en la actualidad, muchas disciplinas relevantes para su legitimación y sus prácticas: la filosofía, la historia, las teorías sociológicas, la política, la antropología... pero no existió un espacio curricular específico que considerara a la escuela como institución, aunque tuviera una presencia explícita, pero no explícitamente analizada, en las teorías y en las prácticas del profesorado.

¿Por qué ocuparse más específicamente de la escuela como institución, en el mismo rango que otros problemas tan caros a los pedagogos como lo son el currículo o las didácticas? Desde el punto de vista de la pedagogía, asociada en este caso a la sociología política de la educación, existe una razón que representa el núcleo posibilitante de la constitución misma del campo disciplinar: la escuela y los sistemas educativos representan a través de la historia, el mayor dispositivo que tienen los estados y las sociedades para el proceso de reproducción y transformación cultural. Es el dispositivo más específico, formal, material y extendido que posibilita el encuentro entre poder, conocimiento y conciencia (Bernstein, B. 1988).

Seguendo a este autor, se afirma que la institución escolar cumple explícitamente y más que cualquier otra organización social, las reglas de recontextualización, de distribución y de evaluación de todo dispositivo pedagógico.

Las reglas de re-contextualización se refieren a la construcción misma del discurso pedagógico es decir a la operación de la transmisión. Analizan cómo se transforma la comunicación de un saber disciplinario original en uno pedagógico, en un contenido a ser enseñado.

Las reglas de evaluación aluden a la adquisición y por lo tanto a las prácticas que se ponen en juego para que esto ocurra y se compruebe.

Si bien en un debate pedagógico ( y por lo tanto omnicompreensivo) sobre la escuela,

habría que hablar de todos los componentes del dispositivo y su vinculación con los cambios que hoy se proponen, en esta oportunidad, sólo me referiré al carácter distributivo y regulatorio que reviste el mismo, articulando estas ideas con algunos «mandatos» que para la institución se desprenden de la reforma educativa actual.

En primer lugar, la escuela distribuye imágenes (la escuela es un espejo en el que se reflejan imágenes, pero ciertamente también una imagen dominante, que constituye la ideología de la escuela) (Bernstein, B., 1988). En ese espejo, se ven reflejados valorativa o disvalorativamente los sujetos.

En segundo lugar la escuela distribuye conocimiento.

Qué imágenes (ideología) y qué conocimientos distribuye, a quiénes y por quiénes, es la operación que sustenta el encuentro entre el poder y el conocimiento y la posibilidad de construir distintas conciencias.

Si bien el mismo autor afirma que este dispositivo pedagógico en las sociedades capitalistas «distribuye a aquéllos que tienen acceso a su lugar y los especializa de modo diferente» (Bernstein 1988), hay que compensar la sospecha de determinismo al afirmar, al mismo tiempo, que ese proceso reviste un alto grado de conflictualidad técnica y moral, para los pedagogos, entendidos éstos en sentido amplio (docentes, directivos e investigadores). Quiero destacar, que tanto las imágenes como el conocimiento que distribuye la escuela pueden estar en tensión discursiva y práctica (y de hecho lo están en muchas instituciones y en muchos docentes) con los principios distributivos exteriores a la misma.

El debate pedagógico acerca de la función distributiva de la escuela es ya uno de los debates clásicos de los últimos 30 años. Sin embargo, se reactualiza permanentemente en tanto se constata esa brecha discursiva y práctica cada vez más amplia, entre los principios distributivos exteriores a la escuela (que profundizan la segmentación social y vertical de los sujetos en base a parámetros clasificatorios que ponderan el éxito individual y material) y algunos principios de la reforma que, paralelamente a la exigencia de competitividad, eficiencia y eficacia institucional desde posiciones neoliberales, coloca, (¿contradictoriamente?), en el centro de los cambios, la necesidad de refundar la escuela como agencia democratizadora por excelencia, como agencia igualitaria de distribución.

Esta idea (sostenida desde los enfoques internacionales de las políticas) de situar a la escuela en el núcleo generativo de los cambios, tanto de aquéllos que apuntan a las transformaciones que los enfoques neoliberales del individualismo y la competencia necesitan, como de los que en una especie de compensación simbólica expresan la necesaria función de integración social de la institución escolar, pone de manifiesto una de las coordenadas más importantes en la construcción del nuevo orden social, entendido éste, como nuevas maneras de regular la relación entre individuo-sociedad y estado.

En efecto, la responsabilidad sustantiva sobre la relación entre individuos, grupos y estado (governabilidad), desplegada anteriormente desde los espacios centrales de las decisiones políticas (estado nacional y provincial), y expresada en un orden económico que producía la integración social desde diversas intervenciones, pero sobre todo, desde el empleo, la salud y la educación, ha sufrido un proceso de desregulación del estado hacia el mercado, en el tema de la salud y del empleo, y desde responsabilidades fuertemente centralizadas en el estado nacional y provincial, hacia el protagonismo de la sociedad civil y las instituciones, en el caso de la educación.

En las políticas educativas actuales la tendencia es derivar responsabilidades cada

vez mayores, hacia espacios de contención más «locales», con más «potencialidad» para contener los conflictos y las demandas a partir de procesos de identificación y sentimientos de pertenencia que habría que construir desde la participación.

Ni el curriculum, ni la capacitación de los docentes, ni la enseñanza aisladamente garantizan los cambios; sino la escuela como organización que se abre a la comunidad, que incluye a los de adentro y a los de afuera en un esfuerzo colectivo para consensuar líneas de acción que abarcan desde el curriculum, hasta la disciplina cotidiana, el sostenimiento material del establecimiento y en algunas propuestas la selección de los docentes y el manejo presupuestario, distribuido según la evaluación de rendimientos de alumnos, docentes e instituciones.

Autonomía entonces, para construir participación, consenso, gobernabilidad del sistema.

De modo tal que la reforma educativa al privilegiar el espacio total de la escuela como el lugar generativo de los cambios ha colocado a la dimensión institucional de la misma «en el rango de asunto político», en el marco de la transformación estructural de los estados. «La implicación renovada de la escuela en cuestiones de productividad y democracia (...) la ampliación a la sociedad de la responsabilidad pública sobre la educación a través de distintos tipos de consejos escolares, la reformulación curricular (...) la implantación de una cultura de la evaluación (...) del proceso institucional (...) son algunas de las novedades que irrumpieron en nuestro campo de trabajo con la reestructuración educativa» (Ezpeleta J., 1997)

Algunos mandatos de la reforma hacia la escuela, se refieren a más y mejor productividad, eficiencia y eficacia controlada, evaluada y muy probablemente premiada; responde a un enfoque que apela a la competencia individual e interinstitucional como estrategia de cambio y, en aparente contradicción, convive con otro mandato de horizontalidad que refiere a los valores de solidaridad, igualdad, equidad, participación, democratización, distribución del poder e inclusión social. En síntesis, estas últimas, reglas de distribución democrática.

En un trabajo de 1986, Bernstein afirma «Mi idea es que las escuelas, todas las escuelas, hacen un gran esfuerzo por construir y mantener las solidaridades horizontales.» Y agrega, «la escuela debe ingeniárselas para encontrar el modo de suspender, neutralizar (...) las relaciones entre las divisiones verticales externas y sus propios principios distributivos». Aparte de otras consideraciones de este investigador en las que analiza los mecanismos mediante los cuales la institución escolar lleva a cabo esta tarea y, sus conclusiones un tanto pesimistas acerca del éxito que obtiene en el sentido de que, finalmente, sólo logra transformar las relaciones entre los individuos aunque manteniendo las relaciones estructurales entre los grupos sociales, me pareció interesante destacar que en el análisis pedagógico actual, esta tensión entre algunos mandatos de las reformas, el contexto social y económico y el cotidiano de las escuelas pone, una vez más a la pedagogía en el «estado de debate moral» que le es característico.

Siguiendo las argumentaciones que desde la sociología política desarrollan varios autores, se admite básicamente que la escuela no es la agencia que pueda ni siquiera contribuir a cambiar las relaciones estructurales si no se producen otros cambios concomitantes en el estado y la sociedad, y que el mandato de construir democracia que hoy se le impone es una forma de «regulación social» tendiente a «equilibrar» la desprestigiada legitimidad del estado y de la política (Popkewitz, Th., 1994 ) a través de procesos de

«legitimación compensatoria» (Weiler,H.,1996) que aportarían a la sustentabilidad de algunas condiciones de la democracia formal (participación focalizada y resolución local de los conflictos, en suma gobernabilidad para las crecientes demandas e insatisfacciones individuales e institucionales).

Sin embargo, la escuela sigue representando el dispositivo pedagógico público estatal «específico y extendido» para la transformación de la cultura a través de la construcción de conciencia individual por la «experimentación», si bien imaginaria, de unas imágenes y relaciones diferentes a las del contexto social.

En la construcción de la conciencia individual juega un papel básico la construcción de la conciencia cívica, o como algunos denominan la construcción de ciudadanía o la construcción del lazo social desde perspectivas humanistas y críticas.

Aunque esta construcción deba realizarse en un espacio imaginario, dado que en la escuela, como se ha visto, se trata de construir una experiencia social contrastante con la del mundo exterior, no veo otra forma de mediatizar las relaciones estructurales de dominación sino creando otras que, a fuer de distintas coloquen a la experiencia escolar en la oportunidad de construir conciencia individual del lazo social.

En ese sentido, sin perder de vista las lógicas de algunos discursos de la reforma (más eficientistas que humanistas) es necesario reconocer que también la reforma contiene otros discursos a ser explotados. El que invita a construir otra cultura, más participativa, responsable por los resultados, preocupada por la construcción de una matriz de aprendizajes sociales.

Interpretar con realismo los condicionamientos que se imponen, no debiera obstaculizar la comprensión de que el esfuerzo de horizontalidad, integración y democracia, de hecho forma parte de la tradición pedagógica de muchas escuelas públicas argentinas. La historia de esta tradición que acompañó a visiones políticas convencidas del protagonismo de la escuela en la integración social, renueva la oportunidad de ensayar en las mismas, aún en condiciones sociales adversas y compitiendo con las poderosas agencias mediáticas, otras representaciones del mundo, más acorde con los mundos posibles que con el mundo real.

Sin embargo, me parecen equivocadas ciertas visiones dicotómicas actuales de los procesos escolares, en las que el aprendizaje de la participación y los compromisos alrededor de proyectos se desconecta de lo instructivo disciplinar, imaginando que el primero se produce exclusivamente en los espacios no áulicos (proyectos especiales, consejo escolar, consejo de convivencia, relaciones humanas, vínculos con la comunidad, gestión participativa, etc.) mientras que el espacio de lo instructivo, lo estrictamente pedagógico ocurre en el aula y corresponde a lo «cognitivo» propiamente dicho.

El peligro de esta escisión es que en las instituciones se instale una dinámica de prácticas democráticas tendiente a solucionar necesidades y urgencias no prioritariamente pedagógicas, descuidando la calidad de la enseñanza en el aula, ámbito medular donde se constituyó la mejor tradición escolar argentina de la igualdad a través del acceso al conocimiento. «Por eso el primer criterio para todo proceso de reflexión y de reinención de las instituciones educativas es focalizar las prácticas en la promoción de los procesos de aprendizaje de los alumnos y de las alumnas» (Braslavsky,C., 1999).

La integración de toda la experiencia social del ámbito escolar, por lo tanto, deberá privilegiar la enseñanza, de modo que sean las necesidades que de ella surjan, las que marquen el contenido y el ritmo de la experiencia participativa institucional.

La idea es que todo discurso pedagógico es instructivo y regulatorio. Comunica de una manera especial conocimientos y prácticas y al mismo tiempo normatiza.

Si bien la experiencia de la participación institucional apunta más directamente al aprendizaje de una práctica y de un orden social, también comunica de una forma especial principios teóricos (en estado práctico) de las ciencias sociales.

Concomitantemente, la calidad del conocimiento instruccional que se transmite en el aula, cuanto menos trivial y más relevante estará transmitiendo al mismo tiempo un orden más sustantivo. Ej: si el contenido de las ciencias sociales son fechas, datos, cronología y biografías individuales en un registro memorístico, lo regulativo que se transmite, tiene que ver con lo formal, lo lineal, lo particular y la actitud subordinada. Si los contenidos, en cambio se articulan con procesos de larga duración, con ideologías, protagonismos de grupos y personas, intereses, valores culturales, tradiciones y luchas sociales en un registro de controversia ideológica, el orden moral transmitido será más complejo, contradictorio, inestable, pero sin duda más cerca de lo humano, lo posible y lo posibilitante.

En las escuelas ¿cómo se está construyendo una práctica y un discurso pedagógico instruccional y regulador que apueste por la calidad de los contenidos y la democratización?; ¿cómo se regula la apuesta a la participación y a la horizontalidad?; ¿cómo se consensúa una representación de los mundos posibles?

La reforma apela a la autonomía pedagógica de las escuelas y a la gestión institucional; esta última como el elemento articulador que haga posible la autonomía y a través de la misma se alcancen procesos de autogestión. En la práctica, el estado nacional retoma la centralidad de algunas cuestiones que hacen al control de la transmisión de un básico cultural común (los contenidos básicos comunes) de la capacitación, de la evaluación, de la compensación y de la información.

A las escuelas les queda el mandato de la construcción de una renovada cultura institucional.

Cuáles serían las condiciones para cumplir el mandato?

En primer lugar «la credibilidad o el compromiso de los sujetos» (Ezpeleta, J., 1997)

En segundo lugar y para que lo anterior se cumpla sería necesario que las personas sientan «*que tienen una apuesta en la sociedad*» (creencia que sufre un proceso de debilitamiento progresivo). Esto significa no solo que las personas se preocupen por recibir algo sino que se preocupen también por dar algo. Los docentes y sobre todo «los estudiantes y sus padres deben sentir que tienen una apuesta en la escuela y deben confiar en que la organización de la escuela realizará o mejorará esas *apuestas o de que se darán buenas razones en caso de que ello no ocurra*» (Bernstein, B., 1988). Agrega el mismo autor que para que estas condiciones se cumplan es necesario institucionalizar tres derechos:

- 1) El derecho al crecimiento que es el derecho a adquirir los medios de la comprensión crítica y abrirse a nuevas posibilidades.
- 2) El derecho a ser incluido y no excluido.
- 3) El derecho a participar en los procedimientos y conocimientos mediante los cuales se construye, mantiene y transforma el orden (es la condición del discurso cívico) en el espacio global de la escuela y en el espacio del aula.

Si efectivamente existe una cultura institucional tendiente a aumentar el crecimiento, la inclusión y la participación, ello dará pistas a la pedagogía para indagar por la «experimentación» social alternativa, imaginaria pero formativa de conciencias, que las escuelas estarían construyendo.

Al fin de cuentas « La gramática básica de la escuela o su cultura organizacional puede asimilar/marginar las mejores intenciones de las propuestas de cambio. (...)Tomar como núcleo del cambio la cultura escolar significa priorizar los valores, modos de trabajo y expectativas compartidas sobre la acción diaria» (Bolívar, A. 1996).

¿Cuánto apoyo desde las autoridades políticas, las convicciones personales de los docentes e investigadores, y los compromisos grupales institucionales se están invirtiendo para practicar en las escuelas esos derechos hacia una reconstrucción de las culturas institucionales?

¿Cuántas y cuáles fortalezas poseen las escuelas, sobre todo aquéllas inmersas en medios socioculturales de pobreza y marginación social para construir mundos posibles alternativos y conciencias cognitivamente instruídas y moralmente convencidas de la necesidad del lazo social?

¿Cuántos y cuáles apoyos externos, además de autonomía, necesitan estas escuelas?

Estas son, a mi juicio, las indagaciones «omnicomprensivas» de la pedagogía sobre la reforma y las escuelas. Estos análisis configuran argumentos, si no necesariamente «científicos», en sentido estricto, sí en cambio, conceptualmente relevantes y teóricamente fundados para polemizar con algunos discursos pragmáticos que hoy hegemonizan algunas propuestas de cambio educativo centrados en el control (evaluación) y la competitividad, en los que « el sentido de «hacer» y «desear» se aceptan sin crítica como prescripciones para la acción» (Popkewitz, Th., 1996). Desde las ciencias sociales hoy se sostiene que «la producción de subjetividad es históricamente específica, y se halla inscrita dentro de las relaciones del sujeto con los escenarios de las prácticas sociales» (op.cit.s)

Por los efectos devastadores del actual orden económico y político sobre el tejido social, no parece exagerado afirmar que la escuela representa hoy, el único escenario público - estatal donde ensayar esas prácticas sociales alternativas que posibiliten, si no incidir directamente en ese ordenamiento, al menos ( y no es poco) formar conciencias que puedan discernirlo y compararlo con otras posibilidades de construcción del lazo social, más justas y solidarias.

Esta es mi propuesta para indagar y hablar en un debate pedagógico.

Córdoba, 5 de agosto de 1999

## Bibliografía

Bernstein, B. (1988), *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, CIDE, Santiago de Chile.

\_\_\_\_\_ (1997), *La estructura del discurso pedagógico*, Ed. Morata, Madrid.

Bolívar, A. (1996), "El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización", en Pereyra y otros, *Globalización y des-*

*centralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un programa de educación comparada*, Ed. Pomares – Corredor, Barcelona.

Braslavsky, C. (1999), *Re - haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*, Ed. Santillana, Buenos Aires.

Carranza, A. Edelstein, G y otros. (1993), *El campo profesional del graduado en ciencias de la educación. Problemas relativos a su proceso de constitución*. Informe final. Secretaría de Ciencia y Técnica. Universidad Nacional de Córdoba.

Ezpeleta, J. (1997), "Reforma educativa y prácticas escolares", en Frigerio, G. Poggi, M. Giannoni, M. (comp.), *Políticas, instituciones y actores en educación*, Ed. Centro de Estudios Multidisciplinarios- Novedades Educativas.

Furlán, A. (1988), "La formación del pedagogo. Las razones de la institución", en *Témpora*, Vol 11- 12, Universidad de La Laguna, Tenerife, Canarias.

Furlán, A. Pasillas, M. (1990), *Discurso pedagógico y sintaxis de la crítica. Proyecto de investigación curricular*, ENEP, Iztacala, México.

Popkewitz, Th. (1994), *Sociología política de las reformas educativas*, Ed. Morata, Madrid.

\_\_\_\_\_ (1996), "El estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: Descentralización y distinciones Estado/sociedad civil", en Pereyra y otros. *Op. Cit.*

Weiler, H. (1996), "Enfoques comparados en descentralización educativa", en Pereyra, M.A. y otros. *Op. Cit.*