

Autor invitado

ALFREDO FURLÁN

Alfredo Furlán se ha graduado como Doctor en Ciencias de la Educación en la Université René Descartes, París V, Francia y como Licenciado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Córdoba. Desde 1976 se desempeña profesionalmente en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (E.N.E.P) Iztacala y en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. El Dr. Furlán es reconocido en el ámbito académico nacional e internacional por sus aportes en el campo de la teoría de la educación, el curriculum, la formación de profesores y, en los últimos años, por sus trabajos sobre la disciplina en las instituciones escolares. Ha dictado cursos de postgrado y conferencias en diversos países de América Latina y Europa. Entre su vasta y diversa producción escrita destacamos las publicaciones recientes: "El control de la disciplina" (Revista Perspectiva, Vol 28, Nº 4, Dic. 1998, Unesco, París.); "La ideología del discurso curricular" (Universidad de Sinaloa, México, 1997); "Curriculum e institución" (Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, México, 1996).

DISCIPLINA, CONVIVENCIA Y DISCURSOS PEDAGÓGICOS

El final de un Curso para comenzar una Revista

I. Apertura del artículo

Cuando me invitaron a escribir un artículo para el primer número de la revista “Páginas” de la Escuela de Ciencias de la Educación, me sugirieron que retomara como base la exposición con la cual “cerré” el Curso organizado por la Escuela “Disciplina e Indisciplina en la Escuelas”. Este curso se realizó del 5 al 8 de mayo en una escuela del centro de la ciudad y contó con la asistencia de más de doscientos docentes y estudiantes. La imponente mayoría eran maestros, profesores y directivos de escuelas primarias y de enseñanza media de la ciudad de Córdoba.

Esta presencia, se puede aventurar, expresó por lo menos tres factores: la preocupación existente por el tema a tratar, el interés por informarse acerca de los Consejos de Convivencia recientemente promovidos por las autoridades educacionales de la Provincia, y, por supuesto, la búsqueda de eventos académicos “puntuables” que refuerzan el expediente personal.

Durante el curso hubo varias exposiciones en las cuales fui abordando el tema de la relación disciplina-indisciplina desde un punto de vista conceptual e histórico. A partir de una investigación de Mariano Narodowsky discutimos el sistema de amonestaciones. Una investigación de Nora Alterman, y el avance de otra de Horacio Paulín nos permitió acercarnos a los problemas y posibilidades que se abren a partir de la instauración de los Consejos de Convivencia. Estas actividades se alternaron con la participación de una cantidad interesante de los asistentes, a través de preguntas, comentarios, presentación de casos y opiniones sobre lo que se iba diciendo.

Me permitiré presentar enseguida la transcripción de la “exposición de cierre”, corregida para que sea legible.

Final del Curso

“...Quiero aprovechar el tiempo restante haciendo una serie de consideraciones para el cierre de este evento, y de algún modo de la problemática desarrollada.

Voy a exponer dos asuntos: la propuesta de los Consejos de Convivencia y el problema de la Disciplina. Haré comentarios sobre la tarea que enfrentamos en estos momentos en las escuelas.

Hay que subrayar algo que se trató sucintamente al comienzo de este curso: las circunstancias tan difíciles que viven nuestras sociedades y la escuela dentro de ellas. A las deudas pendientes que nuestros países tienen con los logros del “desarrollo” y de “la modernidad” se les han superpuesto las exigencias que impone la vorágine de la “globalización” y el clima cultural del “desencanto posmoderno”. Esta imponente mezcla, que nos golpea más rudo cuanto más grandes son las tareas incumplidas de las etapas previas, en lo que toca a la educación se caracteriza por dos apremios y un desafío convergentes: en primer lugar, la grave y casi crónica insuficiencia de la inversión pública (y también privada) en el sostenimiento y mejoramiento continuo de las escuelas de todos los niveles. El segundo apremio proviene de un rasgo que tienen las políticas y la cultura de estos años, que es la falta de perspectivas claras en todos los rubros (¿o tendríamos que admitir que es su insoportable claridad lo que más nos hiere?). Esto hace que la labor pedagógica en la escuela sea particularmente difícil porque, como afirmamos al comienzo del curso, la educación es hija del sentido y de las promesas a futuro.

El desafío lo plantea el “proyecto tecnológico instruccional” que supone la posibilidad de desarrollar “redes de aprendizaje universales” a partir de agencias no escolares.

En la medida que este es el marco histórico, discutir hoy el tema de la disciplina, la indisciplina y la violencia es una tarea que resulta clave para la supervivencia misma de la institución educativa.

*Respecto a los **Consejos de Convivencia**, me gustaría destacar lo siguiente:*

- La virtud que tiene la propuesta de organizar Consejos de Convivencia en cada establecimiento, es que constituye una forma activa de enfrentar el problema de la disciplina y de lo que se podría caracterizar como “convivencia”. Creo que hay que auspiciar este tipo de iniciativas que propician la creación de instancias que pueden ofrecer vías de abordaje, vías de búsqueda, que tienen su complejidad, sus propias limitaciones, pero implican una posibilidad de movilizar a los actores. Esta movilización se sitúa a nivel de cada establecimiento, lo que es una expresión de la política

descentralizadora que quiere dar a la escuela una mayor capacidad de decisión. Como pudimos apreciar en los relatos de los casos presentados ayer y hoy, se tratan de escuelas que están construyendo esta alternativa con todas las dificultades, contra toda la adversidad de una situación que cada vez se nota más en lo presupuestario y en todos los aspectos del funcionamiento de la institución. Pero como son formas activas que tratan de responder a una inspiración democrática merecen toda nuestra consideración.

- Respecto de los Consejos como ámbito de deliberación, hemos visto la preocupación, y a veces la formulación de reservas por parte de los protagonistas y los límites que se marcaron: con respecto a quiénes deliberan, a quiénes representan los que deliberan, en qué medida abarcan a la comunidad de la escuela. Pero el hecho de tener un espacio para la deliberación, algún espacio para hablar, un espacio institucional para escucharse, ofrece una opción frente a la falta de escucha que prevalece habitualmente frente a este tensionante tema.

- Dado que los Consejos combinan una posibilidad de deliberación y un cierto grado de responsabilidad colectiva al nivel del establecimiento, tienen la importante virtud que intentan asumir la complejidad de la problemática disciplinaria: más allá de los intentos de endosar los conflictos a los estudiantes o a los profesores, al plantear la instancia institucional y colectiva abren una posible reflexión sobre el conjunto. Es decir, de hecho postulan una invitación de poner bajo la lupa lo que está pasando e ir generando formas de aprendizaje institucional a partir del conjunto de los aprendizajes de los actores. Aprendizaje muy difícil, muy contradictorio, siempre problemático, pero es bueno que se abra la puerta en esa dirección.

- Asimismo plantea una invitación a desarrollar una especie de estado experimental. Hemos visto que, en el relato de los casos, se ha aludido a experiencias que fueron produciendo modificaciones en el modo de funcionamiento de los Consejos. Se trata de procesos de construcción y reconstrucción que a veces dejan huellas dolorosas para muchos de los actores.

- En una de las escuelas reportadas se pudieron apreciar diversas etapas, en una época que tuvo una importancia muy grande el Consejo, luego hubo un cambio de autoridades y se dejó de lado. Posteriormente volvió a tener una fase de reconstrucción. Esto también es digno de subrayarse, este tipo de iniciativas tienen tiempos particulares que se enganchan de múltiples formas con las historias de los sujetos y la historia de la institución.

- Ahora, ¿cuál es el mayor riesgo formativo que se genera en torno a esta manera de plantear la Convivencia? Es el de denominar Convivencia a una práctica discipli-

naria que no se modifica sustancialmente. Se modifica sólo al nivel de los procedimientos de administración de la punición que no implican una revisión profunda de los modos de funcionamiento de la institución y del trabajo pedagógico. Trata de ser un ajuste del sistema de control disciplinario, una instancia que actúa como "un guardaespaldas" del proceso de formación más que como del parte del proceso de formación misma. En la estrategia adoptada por las escuelas cordobesas, en la medida en que no se reemplaza a las amonestaciones como código acumulativo de castigo, no altera lo que muestra Narodowski en su investigación: se pueden seguir produciendo resultados formativos no siempre deseables, como lo que él llama "especulación". Habría que comparar con las experiencias de Río Negro y Capital Federal en donde se suprimieron las amonestaciones. Entonces se puede abrir un camino deliberativo sobre la cuestión de la disciplina en la escuela pero sin avanzar sobre el resto de los trabajos formativos de la escuela. Digamos que se intenta modernizar la aplicación de sanciones, sin abrir un proceso similar respecto al curriculum, respecto a las formas del trabajo en las diferentes materias, sin afectar la programación general del trabajo de la escuela.

- Esta es la principal limitación de esta estrategia. Es decir, opera sólo en un plano muy parcial, sobre la base de una visión parcial de los problemas... no propugnan un estado de revisión en conjunto de la escuela y del conjunto del trabajo formativo. Yo no veo cómo un Consejo de Convivencia puede actuar en forma "preventiva" si no puede incidir sobre las cuestiones del curriculum, si no puede incidir en las formas de enseñanza y del trabajo de los alumnos, salvo que entendamos por "prevención" el llenar la escuela de carteles y advertencias sobre la consecuencia de cometer determinada falta. Y no habría que dejar de lado que el problema de la indisciplina expresa procesos internos de la escuela, pero también externos a la escuela, que requieren abordajes multisectoriales. En síntesis, creo que la propuesta de los Consejos de Convivencia, o cualquier otro tipo de propuesta que encare la cuestión de la disciplina, está condenada a tener muchas limitaciones si no se articula con una idea más general, y no sólo una idea sino medidas concretas que permitan el trabajo pedagógico en conjunto.

- Y por último, otra cosa que de algún modo se dijo y que quisiera reiterar: es imprescindible ir realizando estudios como los que los compañeros nos presentaron. Éstos fueron hechos "desde" la universidad, aunque se introdujeron en el terreno. Pero es una necesidad que cada escuela que inicia este camino tenga su propio seguimiento. Frente a una sociedad y un mundo que exige a la escuela controlar su

propia capacidad de cambio, una posibilidad es la evaluación de lo que se hace en la propia escuela y a veces la evaluación solicitada a alguien de fuera.

Ahora quiero reforzar brevemente algunas ideas que se vinculan con la cuestión de la disciplina, pero que tienen que ver con la tarea pedagógica de hoy. Retomo cosas dichas durante el curso.

La gravedad de las circunstancias exige una especie de "militancia pedagógica", una reactivación del bastante venido a menos espíritu profesional. Esto es algo que debería surgir de la propia gente, que es quien debe defender sus propios espacios... No quiero continuar con este tipo de discurso porque parece una suerte de sermón, y no quiero ponerme en un lugar sacerdotal. Es una tentación pedagógica profunda exacerbada por el micrófono, la amplitud de la audiencia y la emoción de una charla de clausura. No quiero que se entienda lo que digo como un reclamo dirigido a la culpa de cada uno. Sin embargo, frente a la complejidad del problema, si no sacamos energía de donde sea para accionar con fuerza no vamos a tener la posibilidad de incidir en cada uno de nuestros lugares. Se requiere de una enorme persistencia para realizar intentos y seguir inventando nuevas estrategias, cada vez que una fracasa, cada vez que una funcionaba bien se agota. Frente de una sociedad que cambia y que reinventa problemas nuevos cada día, hace falta una escuela que a su vez esté inventando formas particulares de ir acompañando este tipo de procesos.

Quisiera rescatar también la idea de que la formación de los jóvenes se desarrolla a través del conjunto de la experiencia de vida en la escuela, y de la alternancia entre la experiencia escolar y otras formas de experiencia fuera de la escuela. Esa constatación nos conduce a pensarnos como agentes institucionales, nos obliga a pensarnos como miembros de un proyecto que necesariamente nos rebasa. Recordemos el caso que presentó una colega, del director que frente a la agresión de los alumnos lo tomó como una cuestión personal. Este tipo de comportamiento es una reacción comprensible hasta cierto punto. Dado que los educadores nos exponemos de cuerpo presente (de esto promete salvarnos la educación a distancia) estamos conminados a efectuar un trabajo fuerte de reflexión de cada uno sobre sí mismo. Pero adquiere mucha mayor significación cuando se articula con una reflexión colectiva de la escuela sobre la forma como se da lugar a todo esto.

Las tareas de compartir y de colaborar son imprescindibles. No son tareas fáciles. Son complejas porque en la escuela no todos somos amigos; en la escuela hay personas con las cuales competimos a veces por horas, a veces por más notoriedad, a

veces por ocupar un puesto directivo. No podemos idealizar nuestra relación con el resto de los compañeros de la escuela como un campo vacío de conflictos. Es un campo muy conflictivo, tan conflictivo como cualquiera de los otros campos sociales, yo diría con un tipo de conflicto sobreagregado y que es de esta vieja forma de ver la educación como producida por la figura individual del maestro, que es la imagen comeniana. La didáctica de algún modo sigue reproduciendo esa imagen, la didáctica como oficio del maestro, del "didaskalos". Esa visión centrada en la propia persona del maestro oscurece la trama colectiva que es el proceso de la educación escolar.

Otra cuestión, que probablemente no haya subrayado lo suficiente, es que la escuela no puede actuar sola frente a hechos o riesgos graves de violencia. Cuando se produce un hecho de violencia, además de un concienzudo autoanálisis institucional hay que establecer las relaciones existentes con posibles causas externas. Se requiere abrir el espacio de la escuela y sumar gente para resolverlo y la escuela se tiene que sumar en otros ámbitos que están intentando soluciones.

Creo que se está requiriendo un enorme esfuerzo de flexibilidad, en este momento se nos presenta la necesidad de ser flexibles en cuanto al modo de pensar los problemas. Claro que también hay que saber ser inflexibles frente a los comportamientos violentos. Desde el punto de vista intelectual, en este momento se requiere una actitud más relativista, más de observación, más de evaluación, más experimental e interrogante. Y esta es una actitud necesaria no solamente en sectores de la educación, sino también con sectores que se ocupan de otras cosas.

El otro día hablaba de distintos tipos de discursos pedagógicos: el discurso académico, el discurso de los actores, el discurso de la administración, el discurso de los políticos o de la prensa. Creo que es un momento en el que estos distintos tipos de discursos tienen que citarse en la deliberación de los problemas. Siento que es un momento en que la teoría tiene que estar ayudando a reflexionar y actuar en torno a los problemas de la práctica.

En relación a la cuestión de los valores, que se planteó en algunas preguntas y que no pudimos tratar, quisiera solo anotar lo siguiente: a pesar de que se trata de una dimensión principal del quehacer educativo, la proliferación de discursos puede eventualmente producir un efecto parecido al que se suscita cuando se abusa del concepto de convivencia, negándose a centrar la mirada en la problemática disciplinaria; es decir, puede suplantar con un discurso bien intencionado discusiones específicas de conflictos concretos.

Hasta ahora no me he detenido en el espinoso asunto de cómo entendemos la formación de los docentes. Casi no hemos hablado de la formación de los docente, ¡Gracias a Dios!, porque habitualmente no se hace más que hablar de eso. Suele ser el argumento predilecto de todos los que tratan de posponer para el futuro la solución de los problemas. Sin embargo, no resisto el impulso de decir algo yo también. Para no ser menos. Creo que dentro de esa flexibilidad intelectual a la que aludí hace unos momentos, y de la búsqueda de energía renovada, tenemos que vincular de otra forma a las personas con la tarea docente. En general la concepción de la tarea docente está ceñida por una mirada muy reductiva y simplificadora, por una visión que reduce por abstracción.

La didáctica dice que su objeto - algunas de las corrientes han sostenido estos es el proceso de enseñanza - aprendizaje. Y bien, ¿qué es el proceso de enseñanza - aprendizaje? Es un proceso que se produce cuando hay interacción entre una función abstracta y otra función abstracta. Tal vez se debería volver a la vieja idea de la didáctica que centra su problemática en la interacción entre el maestro, el alumno y un campo del saber. Por supuesto que hay aquí también niveles de abstracción, pero es muy distinto hablar de un proceso sin sujetos explícitos a identificar al menos los roles que se juegan. ¿A dónde nos ha llevado esta reducción? Nos ha llevado a negar importancia a cuestiones que en otros tiempos se las reconocía y que de algún modo han sido evacuadas del campo de la formación, pero de ningún modo de las necesidades de la práctica. Por ejemplo el uso de la voz como producción del docente... ya no importa enseñarle a exponer, ya no importa enseñarle a utilizar el instrumento voz y a utilizar su cuerpo. El futuro maestro se va formando a través de una didáctica que imagina un docente que no tiene cuerpo, que no tiene voz, y a alumnos que tampoco tienen voz ni cuerpo, que se esfuman para dar lugar a los "procesos de enseñanza-aprendizaje".

Si los docentes tuvieran la posibilidad de encontrar su cuerpo y de reconocer que su voz es relevante como parte del proceso real de trabajo, es mucho más probable que acepten con más tolerancia los cuerpos y las voces de sus alumnos. Es decir, cuando ese contacto entre gente con cuerpo se suplanta por las abstracciones "enseñanza" - "aprendizaje", estamos ante una suerte de invitación sutil a la intolerancia. A la intolerancia de todo aquello que perturbe la armonía de la abstracción.

Me gustaría terminar la exposición con esta reflexión: otra vez vuelvo a Comenio porque es el gran proveedor de ideas por ser el fundador del discurso pedagógico; muchas de las ideas que propone representan modelos desde los cuales vemos hoy todavía a la función educativa. Comenio dice que lo más importante en la escuela

es el orden; el problema del método es encontrar un orden en todo. Es decir, piensa que en todos los procesos de la naturaleza y de la vida humana hay un orden velado, que si lo descubrimos y lo utilizamos, adaptando nuestras formas de actuar a las leyes de ese orden, vamos a lograr una mayor eficacia.

En el caso de Comenio la idea de orden remite a la idea de creación, que es una idea que tenía un profundo anclaje religioso: Dios no podía haber hecho un mundo sin orden. La existencia misma del orden era la confirmación principal de la existencia de Dios. Esto en la escuela tenía que ser la clave que hiciera de la enseñanza una acción sistematizada, intencionada y hecha sobre la base de fundamentos. El orden pasa a ser una clave fundamental par actuar. Esto ha quedado sellado en nuestra cultura profesional. En general nuestra adhesión al orden nos hace ser extremadamente fóbicos frente a toda forma de manifestación del conflicto, porque el conflicto desordena, el conflicto a veces nos paraliza, a veces nos hace reaccionar en forma violenta. Pero estamos viendo lo que está pasando a nivel de la sociedad, estamos viendo qué está pasando a nivel de la cultura, en la propia escena de la ciencia y la tecnología ha penetrado, y debemos aceptar, lo que ya han hecho otras disciplinas que estudian a la sociedad y al hombre: tenemos que convivir con el conflicto. Con conflictos de distintos órdenes, (aquí las palabras me hacen trampa).

No sólo hay que aprender a convivir con situaciones de conflicto, sino que puede llegar a ser la forma principal de generar aprendizajes en una sociedad que cada vez más exige una capacidad de adaptación constante, a la cambiante realidad. Esta es una idea que es difícil de explicitarla con nitidez, pero quería terminar este curso subrayándola. Cuando tomamos el tema de la disciplina, la idea de orden aparece como referente del análisis que hacemos: todo lo que nos preocupa es recuperar el orden. La tarea que se desarrolla en la escuela requiere ese orden, no estoy negando eso, pero la tarea que hoy realiza la escuela está atravesada por conflictos y de algún modo también los requiere. Si no existieran estos conflictos y la escuela no le diera respuestas no estaría evolucionando junto con las sociedades. Si la escuela siguiera actuando con el mismo diseño — cosa que en muchos casos ocurre — que la "Ratio Studiorum" de 1598, indudablemente sería una institución que no habría tomado conciencia de una parte sustancial de las transformaciones de la sociedad.

La ratio es un orden o programa. La indisciplina es una forma de provocación a los límites del programa. Es una provocación a la que, con toda la molestia que nos causa, tenemos que darle también la bienvenida. Porque ella nos mantiene

alertas. Porque en las vías que construyamos para comprenderla y confrontarla se juega gran parte de lo que va siendo la escuela de cada día”.

II. Continuación del artículo (un abuso de confianza)

No quiero que piensen que se trata de un abuso de confianza, por interpretar la sugerencia de “retomar el cierre del curso” de manera laxa. He resuelto transcribir a continuación un “fragmento” previo. Creo que es importante, no solamente porque se alude a él en el texto del “cierre”, sino porque es básico para la reflexión que plantearé en el “Final del artículo”. El “fragmento” refiere a ciertos rasgos constitutivos del campo pedagógico cuya presencia es importante debatir, en caso que se los estime reales. Ofrecen una clave de comprensión adicional de la exposición del “cierre” del curso y en general, de todo el planteamiento de “intervención” que asumí en ese evento. Y considero que además invitan a una polémica necesaria en el territorio académico de las Ciencias de la Educación.

¿Por qué no empecé por esta parte, si se expuso antes del “cierre” (obviamente) en el curso? Porque los asistentes del curso fueron docentes, directores y supervisores de básica y media en ejercicio, que receptaron todo esto “vía oral”; porque necesitaba “hacerles un guiño” con relación a nuestros respectivos “emplazamientos” en el campo pedagógico, y en cuanto a mi reconocimiento del posicionamiento particular en que nos colocaba el formato “curso” con constancia expedida por la Universidad.

En cambio aquí, en tanto esto es un artículo, la recepción será vía “lectura”. Los lectores serán sobre todo universitarios (docentes y estudiantes) de la carrera de Ciencias de la Educación. Al menos ese es el “blanco” que supongo, o más bien, que prefiero. Un lector puede leer y releer en cualquier orden (o abandonar la lectura) con mucha más libertad que la que tiene un asistente a un curso (para abandonarlo, aunque se sabe que las ubicaciones próximas a la puerta son las que mejor se cotizan cuando los experimentados docentes deben adoptar el rol de “formandos”).

Sin más que aclarar por el momento, he aquí la transcripción de el anunciado “fragmento”.

Las diferentes pedagogías

“Quiero hacer un señalamiento que estimo necesario, antes de continuar desarrollando el tema “disciplina-indisciplina”. Creo que entre los aspectos que

han ido constituyendo poco a poco la crisis que viven los sistemas educativos hoy, ocupa un lugar bastante importante una suerte de "Torre de Babel" que ha emergido en el territorio del diálogo sobre la educación.

Tengo la impresión de que coexisten en el campo pedagógico distintos tipos de discursos que expresan diferentes "racionalidades", es decir, diferentes formas de pensar. No me refiero en este caso a diferencias filosóficas, ideológicas o políticas. Me refiero a diferentes formas de pensar vinculados a los diversos nexos, responsabilidades o tareas que se tienen respecto a la educación. Creo que incluso se podría hablar que hay diferentes pedagogías de acuerdo a la relación que mantienen quienes la enuncian con el campo.

En primer lugar creo que existe una gama de pedagogías que producen los actores directos del ámbito escolar, fundamentalmente los maestros y profesores, en parte los directivos, de algún modo los alumnos también, aunque los maestros y profesores serían los principales productores que quisiera subrayar ahora. Esta es una pedagogía preponderantemente oral, habitualmente producida en diálogos con los pares, con los alumnos, con los directivos y con los padres. Pocas veces en "exposiciones" de largo alcance. Es una pedagogía cuyo discurso está muy adherido, o imbricado con las situaciones de la práctica, en especial a las situaciones que preocupan cotidianamente a los maestros, sobre las que hay cierta "urgencia" de hablar. Cada actor que la enuncia trata de mostrar lucidez en relación con el tema referido, y puede variar retóricamente en función de la situación de habla, particularmente de la idea que tiene el locutor acerca de su interlocutor. Es una pedagogía cuyos discursos tienen las formas y texturas de los diálogos.

Hay otro tipo de pedagogía que es lo que se podría llamar la pedagogía de la administración, entendiendo por administración a todos los funcionarios que intervienen en la gestión de la educación. Aquí se incluye la pedagogía que producen los que tienen puestos de carrera dentro del sistema escolar, particularmente supervisores. Dentro de la administración también se han desarrollado equipos técnicos, que producen otro tipo de discurso dentro de la pedagogía de la administración y también están los funcionarios políticos. La pedagogía de la administración se desarrolla muchas veces de manera oral pero tiene un tipo de escritura muy particular y propia, cuyos formatos habituales son los programas, son reglamentos, son oficios donde se establecen normas. Una subespecie clave son los presupuestos, tal vez más famosos por sus paupérrimas disponibilidades que por sus rasgos retóricos. Es un tipo de pedagogía que muchas veces recurre a argumentaciones conceptuales pero que habitualmente se concentra en normar o prescribir. No es un tipo de peda-

gogía situacional, adherida a las situaciones prácticas, es un tipo de pedagogía que expresa otro ritmo de preocupaciones sobre la práctica educativa, ritmo que puede variar según el tipo de rol que jueguen las personas en la administración. Por ejemplo si son altos funcionarios, el horizonte temporal corresponde a los periodos de gobierno, es decir, el alto funcionario piensa en el término de cuatro años en el caso de que sean los lapsos así, o también, "mientras dure".

Los equipos técnicos tienen otro tipo de lógica, pero fundamentalmente se ajustan a la demanda de los altos funcionarios. Por su parte los supervisores e inspectores están de algún modo haciendo equilibrio entre las demandas que vienen de los equipos técnicos y de los altos funcionarios (no siempre coincidentes), y por otra parte de lo que ellos saben de la lógica y de los tiempos del trabajo escolar. El supervisor es una suerte de mediador (en realidad todos los roles median o están mediados), pero probablemente representa el sector que produce de forma más expresiva ese tipo de pedagogía. El modo más penetrante de pedagogía de la administración. El que más impacte a los directores de establecimiento, personajes que se encuentran en una zona en la que se sobreponen los dos tipos de pedagogías (de los actores y de la administración).

Un tercer tipo de pedagogía es la pedagogía académica, la pedagogía del mundo académico, la que producimos los que trabajamos en instituciones universitarias o instituciones de investigación, que es un tipo de pedagogía muy diferente en muchos aspectos a la que se produce por parte de los actores y por parte de la administración. Aquí también hay una profusa producción oral, pero la escritura es la forma privilegiada: la forma del artículo, la forma del ensayo, la forma del tratado, la forma del informe de investigación. Este tercer tipo de pedagogía creo nace cuando a mediados del siglo XVII Comenio escribe la "Didáctica Magna" (1657), en donde titula el capítulo XII con la siguiente afirmación: "Las escuelas pueden reformarse para mejorarlas". Es probablemente la primera gran producción con una consistencia teórica interna fuerte (teológica en este caso), que mira a la práctica de las escuelas de su época como algo que no funciona del todo bien. Aquí Comenio inaugura una suerte de falta de empatía, de falta de acoplamiento entre la pedagogía de los actores muy ligada a sus prácticas y la pedagogía que produce el discurso fundamentalmente escrito que adopta la vía del artículo o del libro.

La lógica de los discursos académicos tiene muchos condicionantes que tienen poco que ver a veces con las condiciones de la práctica. Por ejemplo las divisiones entre las disciplinas académicas. La división entre teoría pedagógica, organización escolar y didáctica se justifica como división del trabajo de producción concep-

tual y como propuesta de transmisión desde la estructura de las cátedras; pero configuran territorios que trazan de algún modo barreras bastantes arbitrarias sobre prácticas y procesos que se dan en forma mucho más mezclada. La diferencia entre didáctica y política educativa, por ejemplo, también es una formalidad, sobre todo en los últimos tiempos en que la política educativa ha asentado un paso privilegiado en el terreno de los cambios curriculares, uno de los temas que habitualmente se abordan desde la didáctica. Esta materia expresa una forma muy particular, muy sui generis de segmentar el mundo académico y por lo tanto, de sus discursos, que produce enormes dificultades para sostener un diálogo auténtico con los otros dos sectores a los cuales antes aludí.

Como la pedagogía académica es la que en alguna medida tiene más recursos de difusión, los congresos, las mismas publicaciones, sobre todo los eventos destinados a la formación docente, de algún modo prevalece en el paisaje discursivo del campo pedagógico y ocupa un lugar privilegiado frente a las otras dos formas de discursos pedagógico o de tipo de pedagogía directamente.

Habría un cuarto tipo de pedagogía, en la cual también intervienen una gama de personajes, entre los cuales me gustaría nombrar rápidamente a los políticos, no cuando son funcionarios del Ministerio de Educación sino cuando hablan de educación en el contexto de campañas electorales, o en el contexto de polémicas diversas. Cada vez más la prensa, los medios masivos de comunicación, en donde le tema que nos reúne acá, el tema de la indisciplina o el tema de la violencia, (después vamos a tratar de diferenciarlos y de vincularlos también) ocupa un lugar importante. El incremento, se podría decir, de los fenómenos de indisciplina y la emergencia de los hechos de violencia, ha transformado a la escuela en una fuente de noticias que de algún modo se venden bien. Y aparte de ese uso de la escuela como fuente "noticias vendibles", es cierto también que hay una preocupación de muchos miembros de la prensa por la situación de la escuela en general, como parte de los sectores que debaten democráticamente en la sociedad los temas de interés público.

¿A qué viene todo esto y por qué lo planteo en el contexto de un curso en donde el tema central es la disciplina?

Viene a que en este curso, como se dijo al principio, estamos reunidos de algún modo miembros o personas que practican lo tres primeros tipos de pedagogía, es decir, hay profesores y directivos, probablemente haya supervisores o miembros de equipos técnicos, y hay un sector de profesores universitarios y estudiantes universitarios. Y cada sector en función de su práctica, en función del tipo de discurso peda-

gógico que producen, tiene un modo propio de escuchar y expectativas diferentes. Sin embargo, esa heterogeneidad que suele tensionar a un conferencista que trata de validar su autoridad calibrando los mensajes en función de la audiencia, en este caso no me preocupa demasiado.

Sucede que el tema que aquí nos reúne, "Disciplina e Indisciplina en las Escuelas", nos ha rebasado a todos. Es un tema que ha rebasado en muchos aspectos a los actores, a la gente de la administración y al mundo académico. Las diferencias entre las prácticas suelen a veces generar una suerte de simulacro de escucha, un simulacro de "sintonía" entre los maestros y el mundo académico, o entre los maestros y el mundo de la administración, y casi siempre entre el mundo de la administración y el mundo de los académicos. Un "hacer como que se escucha" e ir permitiendo que los rituales de los cursos funcionen y que "la función continúe". Por supuesto, este comportamiento lo aprendimos en la escuela, gracias al "currículum oculto".

*Estamos acá convocados por un tema que de algún modo golpea a todos los ámbitos de la producción pedagógica, tanto la más ligada a la práctica cotidiana de la escuela, como la más ligada a "lo conceptual" que es el estilo discursivo del mundo académico. Más que escudarnos en las diferencias yo quisiera que a medida que vayamos avanzando en estos días, podamos compartir, cada uno desde sus distintos tipos de prácticas y expectativas, desde sus propias "pedagogías", el diálogo que vamos ir tratando de armar, dentro de lo que sea posible por la estructura y el tiempo disponible, en torno a esta cuestión de la **disciplina e indisciplina**".*

III. Final del artículo (bosquejo de dos posibles reflexiones)

¡Al fin el final! Acabo de decidir otra tropelía (es la palabra que procede según el diccionario de la R.A.E., edición de 1992). En lugar del "la reflexión" que anuncié en la "continuación del artículo", me limitaré solamente a "bosquejar" dos reflexiones entre muchas "posibles".

1. Es indudablemente atrevido incluir en una revista como ésta la transcripción de dos fragmentos de charlas desarrolladas en un curso, sin la cirugía mayor necesaria para transformarlas en "escritura", y particularmente con el estilo y la calidad argumentativa de la escritura científica. Se corre el riesgo de que se inicie con un mal ejemplo. Son textos que presentan numerosos problemas de lectura. Y que sometidos a una lectura atenta y

munida de soportes analíticos evidencian problemas, algunos tal vez graves, en varios planos distintos. Sin embargo fueron pronunciados en un evento que tanto los organizadores, como los asistentes y el expositor evaluaron como exitoso. Un Curso que contó con la asistencia masiva de personas implicadas en la problemática de referencia, aunque con una muy heterogénea filiación institucional y de especialidad. Un evento que puso en escena una de las relaciones esenciales y deseadas por la profesión: un universitario con doctorado hablando a los actores del sistema escolar. En el marco de un dispositivo de un curso como "actividad de formación". En el edificio de una escuela del centro, pero no en un aula común. En el salón de actos. Con tarima y micrófono. Casi un modelo de "discurso de intervención". Precisamente esta cualidad es lo que induce al atrevimiento. No porque se traten de modelos perfectos, sino porque lejos de serlo, son perfectos modelos de las hibridaciones que somos capaces de edificar cuando estamos "en situación". De la cantidad de supuestos que los trama, de los imaginarios que ebulen en sus pliegues, y también, y esto tiene el mayor peso, porque también dan cuenta del trabajo de investigación que llevamos a cabo. Incluirlos en la revista "Páginas" de la Escuela de Ciencias de la Educación representa hacerse cargo de la impureza constitutiva, del carácter mestizo de nuestros discursos profesionales. Y en el mismo gesto, de la necesidad de analizarlos, desbrozarlos y porqué no, destrozarlos desde los fillos de la argumentación crítica. Junto a varios colegas he insistido en que en nuestro campo tenemos la tendencia a depositar el origen de los problemas en los otros, y que es importantísimo que reconozcamos incluso los "efectos perversos" que contribuimos a desencadenar.

2. El tema de disciplina e indisciplina en las escuelas es probablemente uno de los más difíciles de tratar. Aprieta demasiado fuerte a varios de los nudos más conflictivos de la relación educativa escolar de nuestros días. Es un tema de alta temperatura en nuestro bastante sofocado campo. Convoca a hablar de las graves consecuencias sociales de la "globalización", tanto como de rasgos de personalidad de algunos actores. A hablar de las ideas centrales de la filosofía educativa tanto como de los oscuros sentimientos que se desatan en la interacción escolar. De las normas explícitas como de las complicidades implícitas que sostienen la vida cotidiana. Es un tema en el que es imposible ocultar la ambivalencia de las actuaciones, y los niveles de conflictividad que los constituyen. Es un tema que nos invita a pensar los límites de la escuela y de la misma educación, dado que una expulsión puede representar la renuncia al tratamiento pedagógico del caso, y la derivación hacia el territorio de los patológico o delictivo (a otras manos, en otros ámbitos). Por su lado, el fragmento que postula la existencia de una "Babel" constitutiva del campo pedagógico, aparte del uso táctico de creación de una complicidad con el público

presente que creí necesaria en ese momento, adquiere suma importancia estratégica si se le otorga plausibilidad. Porque así como se necesita confluir en el diálogo, también la diferenciación de las miradas y las racionalidades abre camino al conocimiento. Si se lo lee no como una denuncia de «los lugares desde los que hablamos», sino como un reconocimiento de su necesaria disparidad, estaremos también sobre una pista interesante.

Alfredo Furlán

México, Octubre de 1999

