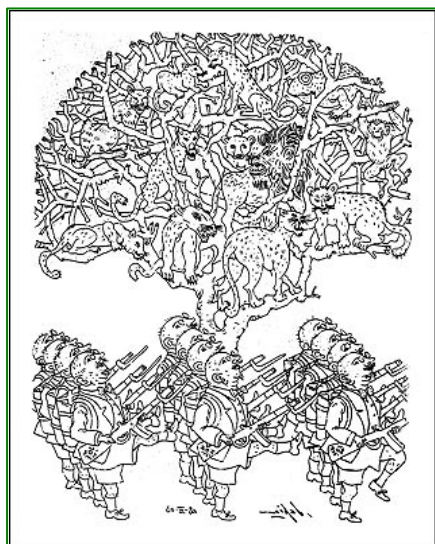


LOS DETERMINANTES DUROS DEL DISPOSITIVO ESCOLAR, LOS MECANISMOS DE CONTROL VS. LA AUTONOMÍA DEL SUJETO ESCOLARIZADO

Diana Silvia Szarazgat, María Sofía Ferenza y Leticia Andrea Joaquín



La civilización y la barbarie (aguafuerte)
Armando Sapia

El frío gabinete del canónigo era un refugio a donde el muchacho escapaba de las voces de los corredores que discutían el valor de los paños de Inglaterra, de la insípida sensatez de Henri-Juste y de las caricias de las camareras ávidas de fruta verde. Allí se liberaba de la servidumbre y de la pobreza de la infancia; aquellos libros y aquel maestro lo trataban como a un hombre. Le gustaba la habitación tapizada de volúmenes, la pluma de ganso, el tintero de asta, herramientas de un conocimiento nuevo, y el enriquecimiento que supone aprender que el rubí procede de la India, que el azufre casa con el mercurio y que la flor que en latín se llama liliium, se llama en griego krinon y en hebreo susannah. Se dio cuenta enseguida de que los libros divagan y mienten, igual que los hombres, y de que las prolijas explicaciones del canónigo se referían a menudo a unos hechos que, por no existir, no necesitan ser explicados.
Marqueñte Yourcenar, *Opus niquum*, Editorial Alfaquara.

1. INTRODUCCIÓN: DINÁMICA DEL ENTORNO

El actual mundo globalizado transita por lo que se ha definido como sociedad post-industrial o sociedad de la información, caracterizada por la velocidad de los cambios y por la preponderancia del conocimiento y las tecnologías en todas las actividades humanas.

Un rápido “scaneo” mental nos permite registrar los avances en comunicación, genética y biotecnología. En este recorrido, el conocimiento ha adquirido el estatuto de **valor**.

En esta concepción, ejerce una gran influencia la visión que cada individuo posee de las instituciones que lo rigen en tanto comunidad y que a su vez, se han desarrollado a partir una nueva concepción de Estado que da origen a la modernidad.

La inauguración del espacio público como lugar de las representaciones sociales marca el primer hito de las características modernas. El pacto de sujeción¹, aquel que da cita a una época en donde tanto el hombre como la mujer eran “pertenencias” (de Dios o del señor feudal) cede su presencia a una nueva entidad: el individuo. Ya no es la divinidad la encargada de nombrar a príncipes y señores; será el ejercicio de la soberanía la nueva forma de procedimiento en el siglo XVII. Pensar en el Estado se corresponde, entonces, con una Edad Media fragmentada y próxima a su muerte. Lo más urgente es convencer al nuevo individuo de “domar” todo aquello que de natural quede en él. Es por ello que el Estado de Naturaleza debe

¹ Murillo, Soledad, “El espacio social como lugar de las jerarquías”

transferir sus poderes individuales a la comunidad, estableciendo así una centralidad que supera el pacto de sujeción y lo reemplaza por el contrato social.

Así, lo público representa la esfera de la normatividad, el ámbito del Estado, mientras que lo privado se deriva de la necesidad de “descansar” de la intervención estatal. En este contexto, la individualidad es construida gracias a la dialéctica entre ambas esferas.

En el ámbito económico dos nuevos sujetos se ubican en escena: el trabajador fabril, que sale de su casa para desplazarse hacia un centro de producción y, como otra cara de la misma moneda, el burgués; quien apoya y genera el desarrollo capitalista. Este nuevo concepto de trabajo porta un elemento indisociable: el salario.

Estos cambios fomentarán la exteriorización del individuo, a la vez que dirigen su mirada hacia nuevas organizaciones sociales. La escuela, las asociaciones, el teatro, forman una escena pública más atractiva y placentera.

Así como es posible delimitar el quiebre establecido como fin de la Edad Media y comienzo de la modernidad, demarcar su finalización todavía hoy genera dudas. Si consideramos la modernidad como la “era de los grandes relatos” el final del siglo XIX nos hace pensar en un cambio.

2. ORIGEN DE LOS DISPOSITIVOS DUROS Y LOS MECANISMOS DE CONTROL

A principios del siglo XIX, con el fin de quitar de escena todo tipo de congregación educativa, el Estado se posiciona como garante para *educar a todos en todos los conocimientos*, conformando un sistema educativo en el cual “los maestros serán los que deben obedecer a las directivas emanadas desde el Estado tanto en los contenidos de enseñanza como en la metodología utilizada en las clases” (Narodowski, 1999, Pág. 5).

El sistema educativo estatal, mediante la formación y selección de maestros que estarían a su cargo, y estableciendo el principio de obligatoriedad y gratuidad, generó un nuevo tipo de aparato que tendría la peculiaridad de estar formado por “tres aspectos del panoptismo: vigilancia, control y corrección, que constituyen una dimensión fundamental y características de las relaciones de poder que existen en nuestra sociedad” (Foucault, 1995, Pág. 3).

Pero no siempre ni necesariamente, la dupla obligatoriedad -gratuidad escolar contribuyen al progreso y a la emancipación de las clases más pobres. Por el contrario, la pedagogía construyó este concepto con el objetivo de disciplinar a la infancia en las escuelas de acuerdo con un currículum unificado, enseñándoles hábitos, costumbres y una cierta moralidad.

La pedagogía moderna se instaura en las escuelas sosteniendo en sus conceptos de simultaneidad sistémica, universalidad de tiempo y contenidos y en el currículum único el mayor mecanismo de control del Estado. Esto implica que el Estado se proponía formar productos homogéneos que les sirvieran para legitimar sus planes de gobierno, conformando el instrumento de deshumanización propia de esta relación oprimidos-opresores, dominados-dominantes.

El educador es el encargado de llenar a los educandos con los contenidos de la narración y “cuanto más haya llenado los recipientes con sus depósitos tanto mejor educados serán. En vez de comunicarse el educador hace comunicados y depósitos que los educandos reciben pacientemente, memorizan y repiten.

Tal es la concepción bancaria de la educación en el que el único margen de acción que se ofrecen a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos". (Freire, 1994, Pág. 72)

Lyotard² denomina "grandes relatos" a los proyectos que legitimaban y fundamentaban las instituciones y prácticas públicas sociales y políticas. Uno de ellos es aquel que tiene su origen en el pensamiento hegeliano, en el que la historia es concebida como evolución en donde lo real y lo racional nunca pueden contradecirse. Otro, es el que se genera dentro del marxismo, donde la lucha por la emancipación de los trabajadores generaría una sociedad sin clases. Un tercer gran relato, de origen positivista, promete un desarrollo dado a través de la ciencia y la industria.

Desde esta perspectiva, la "cultura de la imagen" y la globalización estaría reemplazando, a principios del siglo XX, la Era Moderna por una Posmoderna. Consideramos que, aún en el siglo XX, las políticas públicas continúan legitimando el orden social como en la época clásica lo hacía la religión.

Habermas³ entiende que la modernidad es un proyecto inconcluso. Un proyecto que no ha podido realizarse por una intromisión en las esferas de la "racionalidad comunicativa" (esferas dirigidas hacia la transmisión y reproducción de valores y normas) de una forma diversa de racionalidad técnica, rígida, económica, administrativa.

El gran problema del proyecto moderno reside en que los avances logrados por la especialización en las esferas en que se organiza la modernidad cultural (ciencia, moralidad y arte), no se traducen necesaria ni inmediatamente a la "praxis" de la vida cotidiana. Esta utilización del conocimiento para enriquecer la cotidianidad social, es uno de los puntos principales del proyecto iluminista. Ante esta cuestión, Habermas concluye sosteniendo que el proyecto de la modernidad no se ha realizado, y que no deberíamos abandonarlo.

El concepto de modernidad como crisis y replanteo de sus verdades y valores continúa fundándose sobre la base de los grandes relatos. La desintegración del espacio público llevó a la suma de espacios individuales.

"Desde Freud se quiebra también la solidez de la palabra, aquella de la moderna Ilustración que instituía la razón del hombre indiviso."⁴

3. AUTONOMÍA Y EDUCACIÓN

A partir de esta fragmentación, la educación tendrá el desafío de enseñar a elegir, a posicionarse ante las opciones y contrastarlas. Este posicionamiento en el que el sujeto selecciona una opción implica un renunciamiento: se elige una y en consecuencia se descartan las otras. Implica también una serie de condicionamientos dados por la influencia del contexto sobre el universo ideológico del sujeto.

Es fundamental partir de la premisa referente al marco dentro del que se ofrecerá la gama de opciones posibles. Si nos centramos en la educación de niños, no se les propondrán opciones que impliquen decisiones que competen a los adultos, ni se los expondrá a elegir lo que el adulto responsable

² Lyotard, J. F., "La condición posmoderna", Bs. As., REI, 1989, p.13.

³ Habermas, J., "Modernidad: un proyecto incompleto" en "El debate modernidad-posmodernidad"

⁴ Casullo, Nicolás, "Modernidad: biografía del ensueño y la crisis (introducción a un tema)" en "El debate modernidad-posmodernidad", p. 46

debe restringir. Si el ámbito educativo se corresponde con el mundo adulto (ambiente universitario, alfabetización de adultos), se podrán confrontar las diversas elecciones.

Se debe tener en cuenta que las instituciones ya no ofrecen marcos de estabilidad, por el contrario los sujetos conviven con la incertidumbre.

Heráclito, 500 años A.C. sentenciaba que 'no te bañarás dos veces en las aguas del mismo río' anticipando de esa manera que lo único permanente es el cambio.

En contextos cambiantes los sujetos adoptan diferentes posicionamientos, algunos adaptándose y otros sin poder hacerlo. Pero se deben advertir diferencias nada sutiles entre *cambio* y *colapso*.

El escenario nacional e internacional genera en los sujetos una falta de certezas que, lejos de poder transformarse en oportunidades para el cambio, los detiene en replanteos e interrogantes fallidos.

Cuando la incertidumbre circunstancial deviene en estructural, la grieta económica y social genera excluidos.

Freire⁵, establece una relación analógica entre opresores y oprimidos, entre la humanización y deshumanización. Plantea que esta última es el resultado de un orden injusto que genera la violencia de los opresores e invariablemente la sensación del ser menos y que será superada con el poder que surge de la debilidad de los oprimidos que será lo suficientemente fuerte como para liberar a ambos.

La dificultad se halla en la comprensión de que, los oprimidos, como seres duales e inauténticos, que alojan al opresor en sí, participarán de la pedagogía para su liberación. Para Freire, esta instancia superadora se dará solamente en la medida en que descubran que alojan al opresor y contribuyan a la construcción de la pedagogía liberadora.

La educación, entonces, debe comenzar por la superación de la contradicción entre educador y educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos de tal manera que ambos se construyan mutuamente como educador-educando.

Enseñar a elegir implica poder anticipar las consecuencias tanto de la selección como del descarte de cada una de las opciones, así como también conceptualizar otros posicionamientos posibles y muy interesantes, a los fines de intercambiar opiniones:

- Abstención: autoexclusión voluntaria de la elección, cediendo la decisión a otros.
- Anulación
- Impugnación
- Elección de una de las opciones, en franca oposición a otra considerada negativa, perjudicial o nefasta; sin que ello implique adhesión.

La educación tendrá el desafío de generar polémicas, orientar al sujeto para que estructure argumentos que sustenten sus opiniones, despertar apoyos tanto como oposiciones, suscitar el debate, obligar a discutir las verdades aceptadas como sagradas, considerando siempre que el intercambio es enriquecedor.

⁵ Freire, P., Pedagogía del oprimido, Siglo XXI, Bs.As. 1994.

Sartre decía que “somos lo que hacemos con lo que hicieron de nosotros”. Somos construidos por los imperativos morales y materiales externos pero, alcanzado el nivel de conciencia crítica, es posible negar los valores establecidos. Y en ese punto se da comienzo, “con lo que hicieron de nosotros”, a otra cosa.

En vistas del acrecentamiento de la concentración comunicacional, la posibilidad de insertar la idea de discutir verdades instituidas en la conciencia colectiva, se erige como una utopía.

En un futuro no muy lejano se habrá de disputar la hegemonía informativa, por lo cual los sujetos deberán desarrollar habilidades comunicativas y manejar con pericia los códigos de expresión que usan los medios para poder contrarrestarlos.

Y nosotros, los educadores, debemos prepararlos para ello.

En conclusión, desde los orígenes del sistema educativo y en toda su evolución quedan instaurados mecanismos de control y de dominación cuyo principal objetivo han sido tener controlados a los sujetos haciendo de ellos un producto de pensamiento a-crítico y fáciles de domesticar.

Se debe romper con esta concepción bancaria, utilitarista, en la cual pensar auténticamente es peligroso, para llegar a la formación de sujetos autónomos que logran desarrollar su conciencia crítica e insertarse en el mundo como transformadores. Para ello los educadores deben identificar su acción con la de los educandos, acción que se base en la profunda creencia de los hombres, en su poder creador y en el diálogo. Y aunque esté devaluado, hay que terminar con la concepción del maestro como único portador de la palabra y de la verdad para lograr una dialéctica en la que tanto maestros como alumnos participen y se enriquezcan mutuamente en la construcción de conocimiento y de un mundo nuevo más justo y equitativo.

BIBLIOGRAFÍA

BOURDIEU, P., “Las reglas del arte”, Barcelona, Anagrama, 1995

CASULLO Nicolás (comp.). “Debate modernidad/posmodernidad”, Bs. As., Puntosur Editores, 1991.

CASULLO, N. (compilador). “La remoción de lo moderno”, Bs. As., Nueva Visión.

FERNÁNDEZ, Ana María, “Del imaginario social al imaginario grupal” en : “Tiempo histórico y campo grupal”, Bs. As., Nueva Visión.

FERNÁNDEZ PARDO, C. A., “Teoría política y modernidad: del siglo XVI al siglo XIX”, CEAL, 1977.

FREIRE, P., Pedagogía del oprimido, Siglo XXI, Bs.As., 1994.

FOUCAULT, Michael, Quinta conferencia en “La verdad y las formas jurídicas”, Barcelona, marzo de 1995.

GIROUX, Henry, Hacia una pedagogía de la política de la diferencia en: Giroux y Flecha, Igualdad Educación y Diferencia Cultural, Ed. El Roure, Barcelona, 1994, pp. 59-93.

HAUSER, Arnold, “Historia social de la literatura y el arte”, Colombia, ED. Labor, 1993.

LASH, Scott, “Sociología del posmodernismo”, Bs. As., Amorrortu, 1997.

LECHNER, N., "Ese desencanto llamado posmoderno" en "Los patios interiores de la democracia", Chile, FCE, 1988.

LIPOVETSKI, Gilles, "La era del vacío", Anagrama, 1986.

MC. LAREN, Peter, Cap. I: Pedagogía crítica: construcción de un arco de sueño social y de una entrada a la esperanza, en *Pedagogía Crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Aique, Bs. As., 1994, pp. 17-49.

MONTES, Graciela, "Ilusiones en conflicto", en Rev. "La Mancha", marzo, 1997.

NARODOWSKI, Mariano, "Desestatalización y reestatalización del sistema escolar" en "Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual", Ediciones Novedades Educativas, 1999.

OCAMPO, A., "El problema de las generaciones literarias", Bs. As., APL, 1963.

OBIOLS, GUILLERMO y SILVIA, "Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria", Argentina, Kapeluz, 1998.

Portantiero, Juan Carlos, "La sociología clásica: Durkheim y Weber", CEAL, 1977.

Sylveyra, Carlos, "Los C.B.C. en la enseñanza de la escuela", Buenos Aires, A.Z. Editora, 1997.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI