



Reforma Educativa y Transformación de las Identidades Pedagógicas ¹.

Autores: *Yuni* ², *José Alberto; Urbano, Claudio Ariel; Ciucci, María Rita.*

Dirección: Universidad Nacional de Catamarca.

Introducción:

En este trabajo proponemos un conjunto de reflexiones centradas en el impacto que el denominado proceso de Transformación Educativa ha tenido y tiene en la cultura escolar y en los procesos identitarios del magisterio y el profesorado. Nuestro supuesto es que toda política educativa tiende a la constitución de sujetos pedagógicos y, por lo tanto, intenta redefinir las identidades y los universos de significados y sentidos sociales que los actores sociales atribuyen y utilizan para sostener sus prácticas y relaciones en el campo educativo y en el campo social. Entendemos que la política de la Transformación no puede mirarse como una realidad homogénea, que ha producido los mismos resultados, sino que hay mediaciones culturales, organizativas, normativas y políticas que redefinen sus alcances y configuraciones en cada jurisdicción -e incluso dentro de ellas- conformando un mapa diverso y fragmentado que contradice el carácter totalizador de su discurso oficial.

Basamos nuestra reflexión en materiales recogidos en diversos contextos de intercambio con el magisterio del Noroeste Argentino, algunos de los cuáles han sido intencionalmente producidos en el marco de la elaboración de trabajos de investigación. El núcleo de nuestra reflexión se refiere al impacto de la política educativa actual en los procesos identitarios y en la re-definición de algunos aspectos centrales de la cultura escolar.

¹ Este trabajo es resultado del Proyecto La política Universitaria Argentina: Reconstrucciones desde el discurso, que fue realizado en el marco del Programa Contextos y Abordajes Educativos Emergentes, aprobado y financiado por la SEDECYT-UNCa.

² Prof., Titular Ordinario de Teoría de la Educación y Metodología de la Investigación. UNCa. Director del Programa de Investigaciones Contextos y abordajes educativos emergentes. SEDECYT-UNCa. Dir. Laboral: Dpto. De Filosofía y Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. Avda. Belgrano 300. (4700) Catamarca

I. Un Esquema para la Comprensión de las Políticas Educativas:

Como lo señalan diversos teóricos sociales contemporáneos, el dispositivo escolar es una construcción social que asienta su eficacia simbólica en su carácter discursivo (Bourdieu, 1993; Bernstein 1989, 1996). En el sistema educativo circulan permanentemente discursos que, a pesar de sus distintas finalidades, tendencias y formatos tienen en común su intencionalidad de imponer un arbitrario cultural, tanto en la vida cotidiana en las aulas, como en las prácticas de los actores y en las modalidades de organización institucional. Transmisión, producción y/o reproducción cultural, son al fin procesos cuya condición de posibilidad es la existencia de discursos sociales.

Como producto de la naturalización de las prácticas y de los significados, muchas veces se piensa que la política educativa cumple una función de regulación y direccionamiento de los aspectos estructurales del Sistema Educativo, y que por esa razón, trata de los componentes administrativos o burocráticos del mismo, en relación a los procesos tecnológico-didácticos y de gestión institucional. Esta forma de entender la política educativa es correcta en parte, pero es una perspectiva limitada en la medida que soslaya la cuestión de sus fines. **La política educativa, expresada a través de diferentes formatos** (leyes, reglamentaciones, lineamientos curriculares, etc.), **es un fenómeno de naturaleza política ligado a procesos estructurales que tiene como fin la constitución de sujetos pedagógicos (Yuni, 2001).**

Que la política educativa tiende a la constitución de sujetos pedagógicos nos lleva a entenderla como un conjunto de principios filosóficos, contenidos culturales y estrategias pedagógicas y organizativas de las prácticas escolares. Se trata, en definitiva, de pensar que la política educativa resume las opciones asumidas por la conducción política de una sociedad frente a los requerimientos sociales, económicos y políticos en un momento histórico determinado. Esas opciones implican una “definición” de:

- el lugar de las instituciones educativas en cada contexto histórico-social;
- los conocimientos legítimos y significativos socialmente para ser transmitidos por las escuelas;
- - el “modelo de alumno” que se debe formar, según las actitudes, destrezas, competencias y habilidades de diferente tipo que se consideran deseables;
- - el “modelo de profesorado” según las funciones que se le asignan, los perfiles de formación y de desempeño que se establecen, y los valores que debe encarnar;
- el “modelo de gestión” a través de la regulación de los intercambios de la institución escolar con el resto de las instituciones sociales y de los intercambios dentro de las instituciones (Yuni, 2001).

Por último, la política educativa al resumir el proyecto cultural de un modelo político para una determinada sociedad establece los criterios de distribución de significados sociales y por lo tanto distribuye condiciones y posibilidades para la construcción de identidades.

Algunos trabajos recientes resaltan el carácter semiótico de la política educativa, al poner de manifiesto en forma explícita su naturaleza simbólica. Por ejemplo, Braslavsky (1997) atribuye la paternidad de las reformas educativas latinoamericanas, a la emergencia y conjunción de nuevos actores sociales con capacidad realizativa, tanto en el plano de los sentidos sociales y culturales, como en el de las prácticas organizativas y de gestión. La autora resalta el rol de los “analistas simbólicos” y de los “pedagogos reformadores” argentinos y latinoamericanos - investidos con capacidad de gestión técnico-política- en los procesos de reforma educativa, ya que sobre ellos ha recaído la principal responsabilidad en la concepción, diseño e implementación de las políticas de transformación de los sistemas educativos de Latinoamérica.

El analista simbólico, según la autora, es el responsable de interpretar los cambios y mutaciones del contexto macroestructural, mientras que el pedagogo reformador es quien introduce las mediaciones y operativiza los nuevos significados en el campo de las instituciones y prácticas educativas. Esta lógica consagra el papel de una fortalecida tecnocracia simbólico-operativa en la definición de las políticas educativas, restando poder a otras instancias y grupos de poder que en la tradición del sistema educativo han pujado por definir el contenido y alcances de las políticas. En ese acto de autoconsagración de un lugar legítimo para construir la política quedan también diluïdos otros actores tales como los pedagogos “no reformadores” (¿y ahora que hacen?), las asociaciones de trabajadores de la educación y los docentes que se convierten ellos mismos en parte de lo que debe ser transformado, en objeto de transformación.

Si bien el carácter discursivo y semiótico de la política educativa es uno de los aspectos centrales, la constitución de las subjetividades y las identidades educativas se realiza en la intersección de prácticas y de lenguajes que adquieren valor y sentido en un campo específico. Esto es, el discurso adquiere valor merced a las relaciones y recursos de poder que moviliza en el campo social y educativo al que interpela. Por ello, pensamos que la eficacia performativa de la política educativa puede analizarse desde la perspectiva de aquellos sujetos a los que el discurso oficial interpela de modo particular y pretende transformar en relación a sus rasgos identitarios y a la definición de sus competencias profesionales, por referir las notas más relevantes.

II. Notas Sobre el Modelo de la Escuela de la Transformación:

En el contexto actual la definición del dispositivo escolar aparece ligada a la instauración en 1989 de la gestión de gobierno que derivó en la aplicación de un “nuevo” modelo político y económico que, usualmente, es conceptualizado como “Modelo neo-liberal”. Este modelo propuso una radical transformación de la concepción de Estado, redefiniendo sus funciones e imponiendo una nueva lógica de relación del Estado Nacional con las provincias.

La transformación del Estado Nacional ha tenido su correlato en el Sistema Educativo. A través de una nueva normativa jurídica se conformó un modelo de dispositivo escolar arraigado en concepciones educativas disruptoras de las tradiciones pedagógicas seculares. Si bien la lógica fundante del proyecto de la transformación presenta una notable coherencia con la política educativa de los “megaproyectos del desarrollo” (Zoppi, 2001) y con la racionalidad del desarrollismo pedagógico la política educativa actual presenta componentes novedosos en lo que respecta a las modalidades de gestión política y a los procesos tecnológico-didácticos..

El discurso político pedagógico oficial pregona que el actual proceso no puede ser nominado como una Reforma del Sistema Educativo, dado que ello implicaría enfatizar el carácter correctivo y particularista de los cambios propuestos. Por el contrario nominan el proceso como de Transformación, señalando que ello supone cambiar las formas, dotar de estructuras que modifican sustancialmente la configuración tradicional del dispositivo escolar. De esta manera, el nuevo régimen legal traza una línea divisoria, básicamente de orden psicosocial, con un profundo impacto en la naturalización del proceso socio-político que subyace al proceso de transformación. Así, los discursos cotidianos de los prácticos y aquellos de naturaleza técnica o política, hablan de un antes y un ahora, de la vieja escuela y la nueva escuela. En esa lógica antagónica se diluyen los procesos reales de cambio que experimentan los actores y las instituciones, a la vez que los alcances reales del proceso de transformación quedan enmascarados por estos discursos naturalizados.

Las metáforas sobre las que se asienta el discurso de la transformación remiten a diversas lógicas. Junto a equidad, justicia, distribución de saberes, aparecen vocablos como competitividad, racionalidad, competencias formativas, etc. enmarcados en otro conjunto de marcadores tales como posmodernidad, globalización, integración, bloques económicos, instituciones inteligentes y modelos horizontales de gestión. El discurso pedagógico se estructura a partir de un modelo de futuro virtual, caracterizado por la imprevisibilidad derivada de las rápidas transformaciones del conocimiento y la tecnología. Por su parte las transformaciones culturales y sociales derivan en nuevos modelos de interacciones sociales, nuevos modelos de familia y de participación ciudadana que generan roles sociales virtuales. Además, los discursos expresan la imprevisibilidad de las mutaciones en los roles ocupacionales y en las calificaciones ocupacionales como producto del efecto

combinado de la globalización de las relaciones económicas y de la tecnologización del trabajo (Filmus, 1997). Como se observa, los tres aspectos que justifican el modelo llevan al mismo resultado: la incertidumbre sobre el futuro (Braslavsky, 1997). Sin embargo, como la acción pedagógica requiere de un horizonte de futuro deseable para poder operar, el discurso de la Transformación resuelve el dilema apelando al desarrollo de un sujeto “competente”. Mas allá de la multiplicidad de esferas que refieren los modelos conceptuales del enfoque competencial, en el plano de la implementación didáctica se observa un sesgo hacia el desarrollo de competencias cognitivas. El sujeto pedagógico es, ante todo un sujeto epistémico.

El papel del dispositivo escolar en los procesos de desarrollo económico y social aparece explícitamente en el actual modelo de política educativa, como fuente de legitimación político-social y como un valor de naturaleza simbólica pero con efectos económicos en los procesos de intercambio económico y tecnológico. Las escuelas son presentadas como instituciones legítimas para la transferencia de conocimientos y para promover una transformación cultural. En efecto, subyace la creencia que el dispositivo escolar puede liderar un proceso que permita percibir la innovación como un proceso cultural. Esta innovación remite a un discurso de corte económico en el que las competencias y valores nuevos se corresponden con la lógica de la competencia en el mercado económico.

En la faz operativa la Transformación impone una lógica tecnocrática que entiende la política educativa como un problema de gerenciamiento y no como un proceso de constitución de sujetos e instituciones sociales y culturales. Ante ello, debemos plantearnos cual es el modelo actuante en la racionalidad que orienta tales prácticas. Como apunta Tiramonti (1996), “Toda la reforma educativa se monta sobre una racionalidad técnica que se cierra en sí misma y prescinde de la consideración de las restricciones materiales, institucionales y políticas que atraviesan al conjunto de la sociedad y específicamente a los sistemas educativos”.

III. Continuidades y Rupturas del Dispositivo Escolar: La Perspectiva del Profesorado.

Desde nuestra perspectiva de análisis, la materialización del cambio y la transformación sólo es posible mediante el acoplamiento de los discursos y organizadores institucionales emergentes, con las prácticas, discursos y concepciones que porta el conjunto de los actores sociales tradicionalmente ligados al dispositivo escolar. La dialéctica que se establece entre lo viejo y lo nuevo, entre lo tradicional y lo moderno, es la base sobre la que los sujetos escolares reconfiguran su identidad, reelaboran sus esquemas interpretativos y modifican sus prácticas. Estudiar los cambios en la cultura escolar implica poder dar cuenta de los desplazamientos de sentido, de las rupturas en las concepciones y las prácticas, y también de las continuidades con el sistema de creencias adquirido previamente. Por ello, el análisis

del cambio no puede realizarse sin considerar la permanencia de la matriz institucional, instituída en la génesis del dispositivo escolar moderno y reformulada en el mandato civilizatorio del modelo fundacional de la escuela argentina.

El dispositivo escolar matrizado en la lógica de la Modernidad se muestra aprisionado y con una imposibilidad aparente de dar respuesta a las transformaciones operadas en el campo cultural, económico y político. El discurso de la Transformación se enfrenta al escaso reconocimiento y valoración de las escuelas, de sus docentes y de los procesos que en ellas tienen lugar. Este fenómeno convendría explicarlo no sólo en la incertidumbre que los análisis sobre la Posmodernidad han traído aparejados en su lectura de la situación de los sistemas educativos, sino en relación a los cambios de posición experimentados por el dispositivo escolar en el campo de las relaciones sociales. La escuela compete con otros agentes de socialización y de reproducción cultural que deslegitiman el rol central que éste ha tenido en los procesos de socialización y de constitución de identidades sociales durante la primera mitad de este siglo. Pese a ello, en ciertos contextos el dispositivo escolar mantiene su centralidad como institución cultural y se presenta como una de las pocas alternativas para atenuar -ya que escapa a sus posibilidades el revertir- los procesos de exclusión, marginación y fragmentación de numerosos grupos sociales.

La redefinición de la escuela a partir de la virtualidad de los tiempos posmodernos o de los contextos culturales y prácticas sociales globalizadas puede entrañar el riesgo de aplicar categorías culturales que expresen una modalidad de imposición cultural, nueva en contenido aunque vieja en su intencionalidad. Por otra parte, la virtualidad del modelo social no puede ser óbice para ocultar o desconocer las condiciones reales de cada formación económico-social que es, en definitiva, donde se constituyen los actores sociales, las instituciones, las prácticas y el sistema de significados que permiten la constitución de lo social y en base a la cual deben operar en su práctica los docentes. El interrogante que surge es sobre la vigencia de la promesa del dispositivo escolar -matrizado en las ideas de progreso social decimonónico y reforzado por el influjo de las ideas desarrollistas- en aquellas regiones del país en las cuáles el desarrollo o, en términos actuales, la calidad de vida, continúa siendo parte de lo impensable. En otras palabras, el dispositivo escolar como agente civilizador y modernizador definido desde la lógica del Proyecto de la Modernidad aún parece encontrar su lugar en las regiones y contextos en que la Modernización continúa siendo proyecto. Desde esta perspectiva, proponemos realizar una lectura acerca de la forma en que los profesores del fin de siglo conceptúan la función de la escuela.

Los datos que se presentan a continuación constituyen los primeros análisis de una encuesta que se aplicó a 380 profesores de las provincias de Catamarca, Tucumán, Santiago del Estero y Jujuy. La encuesta se diseñó con el fin de conocer la perspectiva del profesorado en un estudio que pretende analizar el impacto de la

política de transformación educativa a nivel meso.³ La encuesta utilizada explora las dimensiones culturales de las concepciones que sobre la educación, la escuela y su propia práctica (particularmente las decisiones ligadas a la definición del currículum) poseen los docentes. Un aspecto particular de la muestra es que, alrededor del 20 % de los sujetos encuestados son varones, situación característica del contexto regional. Predominan en la muestra los profesores de enseñanza media y de enseñanza superior no universitaria. La proporción de profesores que trabajan en la EGB alcanza sólo al 15 % del total.

Centraremos nuestro análisis en la valoración acerca de la utilidad de la escuela para los niños y jóvenes. En este aspecto se le preguntó a los sujetos ¿para qué puede servir la escuela a los niños y jóvenes que asisten a ella? Nótese que el interrogante orienta al encuestado hacia una situación potencial y el objetivo de tal modo de formulación se relaciona con nuestro interés por captar la constelación de valores y de “ideales” que subyacen en los posicionamientos del profesorado. Se les propuso a los docentes seis ítems y ellos debían jerarquizarlos según la importancia que le atribuían idealmente como dadores de sentido organizacional.

Si consideramos las respuestas que indican una mayor valoración (muy importante), en el gráfico puede observarse que para el 61.5 % de los encuestados la utilidad principal de la escuela es transmitir valores a las nuevas generaciones. En segundo término aparece la transmisión de conocimientos útiles (50.5 %). La integración al mundo laboral es la alternativa que aparece en tercer lugar (46.8 %), haciéndolo luego la preparación para el desarrollo de destrezas y habilidades diversas (31.2 %). Las otras opciones no tienen relevancia como opción principal ni en la consideración global de los encuestados.

La perspectiva que expresan los profesores muestra un posicionamiento diferente al que lleva implícita la lógica de la transformación, pese a que puede observarse una yuxtaposición de ideales que responden a lógicas contrapuestas. El énfasis que manifiestan las respuestas de los profesores en el papel moralizador de la institución escolar y, consecuentemente, en la función ética o formadora de valores del colectivo docente, nos lleva a suponer que en estos discursos subsisten elementos de un núcleo invariante ligado al modelo fundacional del sistema educativo argentino. La idea de que la escuela tiene un papel fundamental en la construcción de la argentinidad y que desempeña un rol central en la transmisión de valores que aseguren el desarrollo del ciudadano (según el esquema del estado-nación del siglo XIX) se mantienen intactos.

En otras palabras, pese a los esfuerzos de los discursos oficiales por reforzar y nominar a los docentes como un cuerpo profesionalizado, la mayor parte de los

³ La encuesta fue diseñada conjuntamente con el Dr. Fidel Molina, profesor de la Universidad de Lleida, España, en el marco de una estancia de trabajo que éste realizara en la Universidad Nacional de Catamarca en noviembre de 1997. Se aplicó a un grupo de profesores y maestros reunidos en Andalgalá y durante 1998 se hizo lo propio con profesores que cursaban la Licenciatura en Gestión Educativa en la Universidad Nacional de Santiago del Estero y otros docentes que participaban en ciclos de capacitación entre esa fecha y el 2001.

docentes se define a sí mismo de acuerdo a su función moralizadora, concordante con el modelo instituido en el período fundacional del dispositivo escolar . Educar es sobre todo una tarea de “formación” en el sentido ético. Esa tarea de formación se da tanto en el plano organizacional de la educación, como en el de la formación personal del sujeto. Por ello las escuelas son las responsables de la formación de la ciudadanía a la vez que basan su función educativa en la transmisión de valores. Es interesante observar que pese a la dominancia de los componentes cognitivos y al énfasis en la transmisión de un cuerpo de conocimientos socialmente significativos, en los discursos pedagógicos de la política de Transformación, el profesorado no se define en relación a esta dimensión “instrumental” del trabajo docente.

Atravesados por la lógica del eficientismo y pragmatismo pedagógico los maestros y profesores se debaten entre dos polos irreconciliables a los que le atribuyen similar importancia: la educación sirve para transmitir valores y, a la vez, para preparar a los jóvenes para el mundo del trabajo. Lo paradójico es que ambas funciones no son complementarias como suponen los teóricos del currículum oculto, sino contrarias y reflejan las tensiones entre el modelo internalizado definido desde el modelo fundacional con los requerimientos que plantea el actual proceso de transformación.

El valor de educar

La vida cotidiana de los maestros y profesores se construye en la intersección de sus ideales y de la interpretación que realizan acerca de la realidad actual de la escuela. ¿Cómo perciben la función social de la escuela los profesores? ¿Cuál es la ideología cultural que sostiene la institución escolar, desde la perspectiva de los profesores?. El siguiente cuadro, muestra los resultados obtenidos en dos ítems en los que indagamos esta cuestión.

Tabla 1: Opiniones acerca del valor actual de la escuela y la educación

	Ningún acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
La escuela da actualmente a todos los niños y jóvenes las mismas oportunidades educativas	21.4	59.8	10.7	5.4
La educación puede ayudar a mejorar la situación socioeconómica de los individuos independientemente de su origen social y/o de la pertenencia a grupos culturales minoritarios	--	1.8	19.3	77.1
La escuela tiene que dar a todos los niños las mismas oportunidades educativas	--	--	8.3	91.7

Como puede observarse, la opinión de los docentes respecto a si la escuela garantiza la igualdad de oportunidades para los niños y jóvenes es mayoritariamente negativa. El ideal de igualdad ha sido un elemento clave en la configuración del sistema educativo y en la imaginación profesional de la docencia. Por ello, el hecho de que ocho de cada diez docentes reconozca que la institución escolar es un espacio social en el que se reproduce la segmentación y fragmentación de la sociedad, y que la escuela no cumple con su mandato fundacional es un claro indicio de la percepción de la devaluación de las instituciones escolares que poseen los docentes.

Sin embargo, esta lectura de la realidad de las escuelas es compensada con la adopción de una posición axiológica que refleja la internalización de un modelo de institución social ligada a la modernización de la sociedad y a la movilidad de los grupos sociales. Así, ocho de cada diez profesores creen que la educación puede contribuir a mejorar la situación de los alumnos independientemente de las diferencias de origen, sean estas culturales o económicas. De igual modo, la totalidad de los encuestados reafirma su convicción en el carácter igualitario que debe tener el servicio educativo

Cultura y currículum:

Uno de los rasgos que caracteriza el quiebre del discurso de la Modernidad es el de la crisis de los universales y la creencia de que la constitución del sujeto se realizaba a partir de un conjunto de posiciones, valores e identidades considerados universales. La institución escolar matizada en la lógica de la modernidad conformó su imaginario y basó sus prácticas en un conjunto de universales que definieron su alcance y sentido social. Así, conceptos tales como cultura, ciudadano, educación, alumno, nacional, fueron presentados por la tradición pedagógica con un sentido

universal y, por lo tanto, desligados de las particulares condiciones sociales y culturales de cada momento histórico. En la actualidad, los teóricos sociales indican como uno de los aspectos que caracterizan a la modernidad avanzada o a las sociedades posmodernas, la crisis en tales universales y su consecuente pérdida de capacidad para constituirse en dadores de sentidos, y en portadores de significados con eficacia para generar prácticas individuales y colectivas.

Como se ha señalado, uno de los supuestos del discurso oficial de la Transformación Educativa es la asunción de algunos de los múltiples rasgos de la condición posmoderna como el escenario social en que operan las escuelas y los docentes. Como producto de estos supuestos, la institución escolar debería quedar definida por una racionalidad cultural de diferente cuño a la racionalidad sobre la que se constituyó el dispositivo escolar como proyecto de la Modernidad (como uno de los dispositivos específicos para el cuidado de la Infancia) y, en el plano nacional, como institución central en la conformación del estado-nación. En ese contexto, surge uno de los debates centrales de la teoría educativa; debate que remite al posible agotamiento de la institución escolar y a la crisis del proyecto cultural de la escuela “moderna”.

Esta tensión entre los supuestos universalistas fundantes del dispositivo escolar y el reconocimiento de la fragmentación de las identidades y la emergencia de subjetividades que reclaman el derecho al reconocimiento de sus diferencias, impacta directamente en la función docente. Las tensiones entre lo universal y lo particular, lo global y lo local tienen que ser resueltas por el profesorado y sus posicionamientos se concretizan en las decisiones curriculares que adoptan. Por ello, nos parecía relevante indagar acerca de la perspectiva cultural que sostiene las decisiones curriculares de los docentes encuestados.

Tabla 2: Opiniones sobre la diversidad cultural en el currículum

	Ningún acuerdo	Poco De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
La escuela debe respetar la cultura de cada niño (su familia) y según ella adaptar el currículum	9.8	12.5	35.7	39.3
La escuela debe tratar prioritariamente a los alumnos según su pertenencia a un grupo cultural	35.7	26.8	23.2	11.6
La escuela debe tratar a todos los alumnos como individuos únicamente y no como miembros de un grupo cultural (étnico, rural, urbano)	56.3	20.5	8.9	21.7
La escuela debe tratar prioritariamente a los alumnos como individuos, pero teniendo en cuenta la pertenencia a un grupo cultural	16.1	15.2	33.0	33.0
La escuela debe tener en cuenta la diversidad cultural de los alumnos	---	---	18.8	75.0
Cualquier escuela del país debe tratar el tema de la diversidad cultural, tanto si tiene alumnos de diferentes grupos como si no los tiene	6.3	6.3	35.7	49.1

Como puede observarse en la tabla precedente, las definiciones que los profesores dan en relación a cómo la escuela actual debe resolver su lugar en los procesos de reproducción cultural y social son, por decirlo de alguna manera, contradictorias. De particular interés para nosotros fueron las definiciones sobre la escuela y su relación con los grupos sociales y culturales, la definición de los sujetos y las consideraciones respecto a la diversidad cultural.

En lo que respecta al valor que la institución escolar debe otorgar a las características culturales que portan los alumnos, podemos afirmar que las valoraciones de los profesores parecen poco permeables al reconocimiento de las diferencias y la heterogeneidad. Así, seis de cada diez encuestados manifiesta su rechazo a que la escuela base sus prácticas en el reconocimiento y explicitación de las diferencias culturales. En el plano de las decisiones curriculares, se observa que una cuarta parte de los encuestados no acuerda con el criterio de que la escuela debe adaptar el currículum basándose en el reconocimiento de la cultura de la familia del alumno.

Cabe entonces preguntarse ¿cómo es posible adaptar el currículum respetando las pautas culturales de las familias de los alumnos, si parece existir un amplio consenso en que la escuela y los profesores no deben basar su actuación en la consideración de los rasgos que definen el grupo de pertenencia de los alumnos? ¿Qué

encubre esta aparente contradicción? A la luz de otras respuestas de los profesores podemos arriesgar como hipótesis que las respuestas que éstos han dado revelan la actualidad de un rasgo histórico de la ideología profesional de la docencia argentina, relacionado con el supuesto de que todos los alumnos son "iguales". Mejor dicho, para el dispositivo escolar su condición de iguales deviene de su condición de alumnos. Así como es ampliamente rechazado el reconocimiento de las diferencias culturales como principio de actuación educativa, de igual modo lo es la posición que se sustenta en el reconocimiento de un sujeto individual, ahistórico y fuera de un contexto socio-cultural. Nuestros encuestados parecen inclinarse en su mayoría por una posición de equilibrio entre las dos posturas que, en el plano del ideal, reconoce la diversidad como un criterio a tener en cuenta o como un contenido a trabajar en la escuela, pero que, en el plano de las intenciones y de las decisiones operativas, parece encontrar escaso espacio.

Podría pensarse entonces que si la hipótesis del igualitarismo es válida, nos encontraríamos con que la actuación del profesorado apunta a diluir las diferencias culturales que portan los alumnos y que la escuela sería el escenario en el que se juegan los conflictos de racionalidades, de códigos y de significados culturales entre los valores que porta el proyecto cultural de la escuela y el de aquellos grupos cuyo proyecto cultural no sólo puede ser antagónico, sino opuesto al escolar. De manera soterrada, esta ideología del igualitarismo sería lo que permite a los encuestados legitimar la posición de dominancia cultural del dispositivo escolar y, de alguna manera, sostener en su imaginario el valor social de su trabajo.

Por ello, más allá de los discursos acerca de la diversidad, ésta queda limitada al plano de las diferencias cognitivas de los sujetos en el aula. Los alumnos son diferentes sólo en el aula, sin avanzar más allá en la reflexión y posicionamiento frente al origen de las diferencias, ni sobre las diferencias en sí. Mas aún, no hay una percepción de que las diferencias culturales y sociales de los sujetos están directamente relacionadas a las diferencias cognitivas en la medida que configuran los recursos básicos de la estructura mental de los sujetos (Bruner, 1996; Berstein, 1994). Paradojalmente, se opera sobre sujetos mentales, sujetos epistémicos y no sobre sujetos sociales ni políticos.

Familia-escuela: continuidades y antagonismos en la función pedagógica

A lo largo de este trabajo hemos señalado la importancia que los maestros y profesores otorgan a la función moralizadora de la escuela. La exploración acerca de los contenidos culturales sobre los que se asientan las concepciones acerca del currículum, mostró la dominancia de una visión de la escuela como un agente de modernización social y de igualitarismo. Estas cuestiones remiten, de alguna manera, a cómo los docentes interpretan su función pedagógica y a las posibles articulaciones con la familia. La superioridad del dispositivo escolar se afirmó en el modo en que éste ha resuelto históricamente la cuestión de las diferencias sociales y culturales de los sujetos que atiende. El papel de la escuela en la construcción de una identidad monocultural ha sido clave en la configuración del sistema educativo nacional. En el contexto actual en que emerge el discurso acerca de la diversidad ¿cómo se plantean los docentes la cuestión de la diferencia? ¿Hasta qué punto reconocen la diferencia entre la cultura que representa la escuela y la de los grupos que atiende? ¿De qué índole son las diferencias que éstos expresan y que valoración realizan de ellas?

Interrogados los docentes acerca de estas cuestiones, encontramos las siguientes respuestas. En primer término, para el 82.1 % de los encuestados los valores y contenidos que se enseñan en la escuela son diferentes a los de los alumnos y sus familias, mientras que para el porcentaje restante (17.9 %), éstos son los mismos. Entre aquellos que refieren la ruptura entre familia y escuela, el 26.3 % sostiene que tales diferencias se relacionan con los contenidos, mientras que el 73.7 % opina que las diferencias y conflictos se dan en el plano de los valores. Entre los que señalan las diferencias en los contenidos, las principales argumentaciones remiten a dos cuestiones: a) las diferencias en el modelo y los objetivos formativos de la familia y la escuela; y b) la especialización de la escuela en el plano del conocimiento.

“Si, por que los contenidos que transmitimos si bien son necesarios, son distintos ya que pocas veces pueden ser recibidos en el hogar (por causas diversas); son en su mayoría puramente teóricos y totalmente alejados de la realidad con la que convive”

Una aproximación descriptiva a las diferencias que los docentes reconocen en el plano de los valores, muestra que estos refieren en primer lugar las diferencias en los valores sociales; en segundo término los valores morales y, por último, los valores vinculados a la convivencia. Las siguientes transcripciones muestran el tipo de valores “valorados” por los docentes y que tienen evidentemente una continuidad con las disposiciones y reglas del discurso pedagógico (Bernstein, 1998)

“Inculcamos diálogo, comprensión, dignidad, honestidad, respeto y, muchas veces en sus hogares no existen esos valores y menos aún en la sociedad, que se ve reflejada directamente y en los medios de comunicación”

“Si hay diferencias en los valores de respeto, educación, cumplimiento y responsabilidad. Los contenidos son disciplinares, imposible de impartirlos en el seno familiar”

“Si hay diferencias en cuanto a la comunicación, el diálogo, la comprensión, el respeto y la responsabilidad”

“Si, porque la escuela responde a un marco teórico y a un modelo de hombre provisto por un proyecto educativo de identidad nacional y regional...”

“Hay diferencias porque la institución prepara o debería prepararlos para saber vivir en sociedad y ser capaz de transformarla. Los valores que conllevan a formar un ser nacional responden a un proyecto educativo”.

“La diferencia está dada en que los valores que se constituyen en la escuela responden a fines determinados en un proyecto nacional”.

En las respuestas precedentes puede observarse la constelación de valores que los docentes asocian a la escuela y el papel que le asignan en la construcción de una identidad nacional. Desde otra perspectiva, estas transcripciones refuerzan la especificidad del dispositivo escolar en cuanto a las disposiciones y actitudes requeridas a los sujetos, así como su papel en la construcción de la argentinidad a través de la formación moral del alumno.

En cuanto a las argumentaciones que los profesores utilizan para justificar estas diferencias, pueden rescatarse los siguientes elementos:

- En aquellos casos, en que los docentes trabajan con grupos sociales desfavorecidos, tales como los alumnos de zonas rurales o de zonas urbano-marginales, asumen una clara posición de supremacía cultural, en que la escuela es la depositaria de los valores (permanentes, inmutables y verdaderos son los adjetivos más utilizados) y la familia es estigmatizada como un ámbito de disvalores.

“Por que es distinta la escala de valores manejada en la familia, condicionada, en muchos casos, por la incultura, la lucha por la supervivencia que la hacen pasar por alto todo tipo de valores”

“En la campaña (zona rural), dado el bajo nivel de educación, de recursos, priorizan valores y actividades relacionadas simplemente a cubrir necesidades básicas como alimentación y vestimenta, no pudiendo acceder a solucionar o incorporar otros aspectos”.

“Los valores son diferentes en el aspecto social, en las escuelas de sectores humildes, donde los valores son dejados a un lado por la situación económica que los urge y también por ignorancia”.

“En muchos casos se pueden observar unos disvalores en las familias, una falta de preocupación en los padres, quizás por problemas económicos o falta de tiempo para dedicarse a ellos”

En este tipo de respuestas llama la atención el posicionamiento de los profesores en su interpretación de las respuestas adaptativas de las familias pobres. Ocuparse de la supervivencia, de satisfacer las necesidades básicas son percibidas como disvalores, en la medida que reflejan una escala de valores pragmática, de orientación económica.

- En el caso de los docentes que atienden a grupos de clase media y media-alta, las diferencias se plantean como conflicto de valores, donde aparecen otros agentes de producción cultural distorsionando la acción educativa tanto de la familia como de la escuela. En este grupo, se atribuye a las características de la sociedad “posmoderna” y a los medios de comunicación una acción disolvente de los valores compartidos por ambas instituciones. Resulta llamativo que para este grupo de docentes, escuela y familia aparecen complementándose en la función formativa y no compitiendo entre sí.

“Los valores que la escuela propicia para su construcción (individual y social) se alejan de las propuestas de este mundo Posmoderno, colmado de disvalores”

“Básicamente, los valores morales los debe inculcar la familia y la escuela debe reafirmarlos y complementarlos de ser necesario. Mientras que los contenidos los debe inculcar la escuela y deben ser reafirmados por la familia, enriquecidos por la experiencia individual de cada alumno”

Las razones que esgrimen los profesores para explicar las diferencias enfatizan las diferencias de valores, la falta de interés de las familias, la distorsión de valores y el notable desajuste entre la escuela y las necesidades de las familias y los alumnos.

“No hay acuerdo entre la escala de valores que maneja la escuela y la familia. A veces desde la escuela se inculcan valores y los educandos no encuentran ejemplo de ellos en la sociedad”

“A veces los alumnos no pertenecen a un ambiente familiar óptimo donde no sólo faltan recursos económicos sino también valores que se deben ejercitar y transmitir”

La cuestión de los valores atraviesa el discurso de las profesoras, como un elemento clave en la configuración de algunos de sus rasgos identitarios y como un significativo clave para interpretar su función y la de la escuela. El material de campo recogido muestra que en las concepciones que tienen las profesoras, los valores ocupan un lugar relevante para su auto-comprensión y como sustrato ideológico que permite fundamentar las prácticas pedagógicas y escolares. La forma en que las docentes se plantean la cuestión de los valores remite a una matriz cultural propia de los debates del siglo XIX y lejos de ser una situación imputable a ellas, es más bien, producto de la racionalidad del dispositivo escolar. Sin la ruptura entre los valores que transmite la escuela y los de la sociedad, no se podría legitimar la superioridad del dispositivo escolar. Tampoco podría la escuela ejercer su función “Modernizadora” y “disciplinadora”, sin sostener la superioridad de aquellos valores cuya transmisión e imposición le han sido encomendados. Sin una operación ideológica que afirme el carácter universal, permanente, estable e inmutable de los valores escolares, no podrían las docentes encontrar fundamentos para el dispositivo expresivo que contiene todo discurso pedagógico. Sin embargo, desde el punto de vista de la política cultural, estos posicionamientos tienen profundas implicancias en la constitución de los actores sociales. Cuestiones como el reconocimiento de las diferencias, la promoción de un modelo de integración social basado en la diversidad cultural, y la construcción de una cultura con capacidad de integrar la multiplicidad social, cultural y étnica, entre los temas más relevantes, deben ser reelaboradas por el dispositivo escolar y sus actores, como condición para no quedar atrapados en una lógica excluyente.

Conclusiones:

A lo largo de este trabajo hemos podido aportar un conjunto de datos y reflexiones que muestran la dialéctica de prácticas, significados y discursos que se juegan en el proceso real de la Transformación Educativa. La reconstrucción que hemos efectuado pone en evidencia la coexistencia de diferentes racionalidades que operan en el dispositivo escolar. Por una parte, se encuentra un modelo de escuela funcional, monocultural e igualitaria en sus finalidades, que confronta con el modelo de la Transformación. El primero, aparece fuertemente arraigado y cristalizado en el imaginario de los docentes y constituye una posición desde la cual éstos toman vistas acerca de la escuela, de la familia, del curriculum y de sí mismos. El modelo de la Transformación, en cambio, aparece en los discursos rutinarios dando fundamentos a descripciones procedimentales o de corte pedagógico, sin poder para re-estructurar las creencias, concepciones y prácticas de los docentes.

Esta situación requiere de una interpretación adecuada. Podría pensarse que la aparente contradicción entre las racionalidades refleja la fragmentación de las formas de representación del dispositivo escolar. La dinámica de esa fragmentación sin embargo, no estaría dada por la lucha de formas antagónicas que buscan el aniquilamiento o la sustitución de la otra, sino más bien muestran cierto solapamiento. La superposición de diferentes “estratos y sedimentos culturales” podría ser una forma alternativa de explicar el cambio en el dispositivo escolar. Las políticas educativas antes que operar por exclusión de las racionalidades que quieren re-constituir o re-configurar, parece que requieren de la preservación de un núcleo básico; núcleo que sostiene el conjunto de valores, creencias y prácticas constitutivas del dispositivo escolar. Visto de este modo, las contradicciones que manifiestan los actores sociales no serían efectos no buscados, ni distorsiones de la política educativa, ni mucho menos, el fracaso de la misma, sino por el contrario estarían mostrando el potencial de la política de la transformación. Este potencial se expresa en su capacidad de interpelar y de generar rupturas en los núcleos identitarios de la cultura escolar.

En el centro de ese núcleo básico que parece resistir a los embates de los cambios sociales, de las transformaciones de los modelos culturales y de las intenciones de la política educativa, se encuentran los valores. Es interesante observar con mayor detenimiento este hecho. Existe cierto consenso entre los teóricos en que toda política educativa pretende imponer ciertas concepciones del mundo propias de los sectores dominantes, y generalmente se asocia esta imposición con la distribución de conocimientos socialmente significativos. La cuestión, sin embargo, es más compleja ya que el campo donde se dirime la disputa pareciera ser la de los valores. Si no hay transformación en las creencias sociales y pedagógicas del profesorado y no se revisan los valores que éstos portan, difícilmente se registren cambios profundos.

Desde esta perspectiva, el campo donde se juega el poder de toda política educativa es el de los significados sociales y de las pautas culturales que sostienen los sistemas de creencias y las prácticas pedagógicas. Seguir explorando las atribuciones

de sentido que los profesores efectúan sobre el dispositivo escolar, sus discursos, sus formas de representarse a sí mismos, a las familias y a los alumnos, parece una condición necesaria para poder comprender las posibilidades reales que el profesorado tiene de constituirse en un sujeto político capaz de liderar procesos de cambio y de emancipación personal y comunitaria, y hacer frente así a la avasallante maquinaria simbólica que los condiciona, los interpreta y los califica como objetos transformables. El camino de la constitución del profesorado como sujetos, requiere entonces un tránsito crítico por el desfiladero de creencias y valores que fundamenta su accionar.

Bibliografía:

- **Bourdieu, P.** (1993) "La Distinción". Ed. Taurus, Madrid
- **Berstein, B.** (1998) "Pedagogía, control simbólico e identidad". Ed. Morata-Paideia, Madrid.
- **Bernstein, B.** (1989) "Clases, código y control". Vol II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Ed. Akal, Madrid.
- **Bernstein, B.** (1994) "La estructura del discurso pedagógico. Ed. Morata-Paideia, Madrid.
- **Braslavsky, C.** (1997) "Reflexiones acerca de los discursos y las prácticas en las políticas educativas". En **Frigerio, G. y otros (Comp.)** "Políticas, instituciones y actores en educación". Ed. Novedades Educativas, Bs. As.
- **Filmus, D.** (1996) "Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo". Ed. Troquel, Bs. As.
- **Narodowski, M.** (1994) "Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna". Ed. Aique, Bs. As.
- **Yuni, J. (2001)** "Política, cultura y educación: lecciones de la historia". En Molina, F. y Yuni, J. (Compiladores) "*Reforma educativa, cultura y política: el proyecto inacabado de la modernidad*". Ed. Temas-Flacso, Buenos Aires.
- **Zoppi, A.M. (2001)** "El cambio curricular en los megaproyectos de desarrollo". En Molina, F. y Yuni, J. (Compiladores) "*Reforma educativa, cultura y política: el proyecto inacabado de la modernidad*". Ed. Temas-Flacso, Buenos Aires.