

La Escuela como comunidad imaginada. El proceso educativo y el rol de la escuela como ámbito de representación de la subjetividad. Un análisis teórico-reflexivo desde una experiencia particular (Argentina)



Sociedad y Discurso
Número 30: 160-189
Universidad de Aalborg
www.discurso.aau.dk
ISSN 1601-1686

MAXIMILIANO PEDRANZINI

Profesor del Instituto de Estudios Superior Hernando Arias de Saavedra, Misiones, Argentina. mjp1987@gmail.com

Resumen: El presente trabajo tiene por objetivo analizar la relación de los sujetos que constituyen, desde la participación, la escuela como ámbito de representación de las subjetividades y relaciones sociales concretas. Para ello, partimos de una lectura teórica del campo de la educación en general y la gestión escolar-curricular en particular, para poner en perspectiva cuestiones relativas a la experiencia áulica desde el campo de la sociología crítica que otorga un perfil al análisis, más allá del acervo teórico o epistemológico que sustenta dichas indagaciones. En este sentido, el trabajo intentará aproximarse a la visión que tienen los sujetos participantes dentro del ámbito escolar institucional y cómo éste construye las subjetividades participantes (estudiantes, docentes, directivos) desde una multiplicidad de dimensiones que son transversales tanto a los sujetos como al propio ámbito escolar, partiendo de la premisa de que los sujetos como la escuela son permeables, predeterminados a sufrir cambios, funcionando como entidades porosas interrelacionadas que generan procesos de transformación recíprocos. Por tanto, visualizamos a los sujetos como agentes educativos de cambio que rediseñan el contexto, al mismo tiempo que el contexto condiciona y direcciona la subjetividad de los agentes, teniendo como mediador en este proceso educativo a los artefactos institucionales suministrados por el discurso pedagógico oficial. Para acercarnos a esta perspectiva, presentaremos algunas referencias específicas sobre el contexto histórico de Argentina y los cambios suscitados en las últimas cuatro décadas y las relacionaremos con algunos conceptos centrales como Escuela, Sujeto, Currículum, Discurso pedagógico y Dimensión, a fin de analizar la evolución del sistema educativo, tomando como punto de partida la crisis del Estado de Bienestar Social (1975-1989) y el ascenso del neoliberalismo. La reflexión final de este trabajo abordará la construcción del capital social en relación al concepto de dimensión por parte de los sujetos de la educación.

Palabras clave: Escuela – Sujeto – Currículum – Discurso pedagógico – Dimensión.

Abstract: The present work aims to analyze the relationship of the subjects that constitute, from the participation, the School as an area of representation of the subjectivities and concrete social relations. For this, we start with a theoretical reading of the field of education in general and school-curricular management in particular, to put into perspective questions related to the aulic experience from the field of critical sociology that gives a profile to the analysis, beyond of the theoretical or epistemological collection that sustains these

inquiries. In this sense, the work will try to approach the vision that the participating subjects have within the institutional school environment and how it constructs the participating subjectivities (students, teachers, managers) from a multiplicity of dimensions that are transversal to both the subjects and to the own School, starting from the premise that subjects like the school are permeable, predetermined to undergo changes, functioning as interrelated porous entities that generate reciprocal transformation processes. Therefore, we visualize the subjects as educational agents of change that redesign the context, while the context conditions and directs the subjectivity of the agents, having as mediator in this educational process the institutional artifacts provided by the official pedagogical discourse. In order to get closer to this perspective, we will present some specific references on the historical context of Argentina and the changes that have arisen in the last four decades and will relate them to some central concepts such as School, Subject, Curriculum, Pedagogical Discourse and Dimension, in order to analyze the evolution of the educational system, taking as a starting point the crisis of the State of Social Welfare (1975-1989) and the rise of neoliberalism. The final reflection of this work will address the construction of social capital in relation to the concept of dimension by the subjects of education.

Key words: Higher Education, Evaluation, authentic teacher evaluation, Technology.

INTRODUCCIÓN

El historiador británico Benedict Anderson definió a la nación de la siguiente manera: “una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana” (Anderson, 1993: 23). Ahora, ¿por qué es *imaginada*? Anderson nos responde: “porque aun los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión” (Anderson, 1993: 23). En segunda instancia, “la nación se imagina *limitada* porque incluso la mayor de ellas, que alberga tal vez a mil millones de seres humanos vivos, tiene fronteras finitas, aunque elásticas, más allá de las cuales se encuentran otras naciones” (Anderson, 1993: 24, 25). Por último, “se imagina como *comunidad* porque, independientemente de la desigualdad y la explotación que en efecto puedan prevalecer en cada caso, la nación se concibe siempre como un compañerismo profundo, horizontal” (Anderson, 1993: 25). En última instancia -dice Anderson-, “es esta fraternidad la que ha permitido (...) que tantos millones de personas maten y, sobre todo, estén dispuestas a morir por imaginaciones tan limitadas” (Anderson, 1993: 25). Esta definición sostenida por el autor ha sido largamente debatida en todo el hemisferio occidental y otras latitudes del planeta¹, fundamentalmente por aquellos que encuentran en esta noción la clave para resolver las cuestiones fundamentales que afronta la humanidad. La escuela, siguiendo esta concepción planteada por Anderson, sigue los mismos patrones por cómo se manifiesta ante la sociedad y los individuos. Sin embargo, a diferencia del Estado-nación europeo, la escuela como institución es un poco más antigua y podemos ubicarla unos cuantos siglos antes en el tiempo de la mano de la Escolástica surgida entre los siglos IX y XIII durante la Edad Media.

En este sentido, la escuela, como institución madre del Estado-nación en Argentina, se ha constituido como una gran comunidad formadora de ciudadanía y de esa identidad que deviene como construcción de la comunidad política que representa el Estado nacional. Una comunidad que interpela, desde esta “otra comunidad” -siguiendo la noción que nos brinda Anderson- (Anderson, 1993), a los sujetos en sociedad para hacerlos parte integrantes de ella. Así se forja la comunidad imaginada del Estado-nación: a partir de comunidades subordinadas bajo este esquema y en el que la escuela funciona como troncal en este proceso de construcción y estructuración de la subjetividad (individual y colectiva) y el imaginario

¹ Con latitudes nos referimos a espacios geográficos alejados del espectro cultural de Occidente donde se ha discutido este concepto de nación, como los ubicados en Oriente, África o el Pacífico.

social. La escuela, como comunidad subordinada del Estado-nación, funciona como una unidad imaginada en el que comienza a desarrollarse de manera formal y sistemática la formación de la subjetividad bajo parámetros específicos (Valenzuela Arce, 2000). Esos parámetros o lineamientos institucionales los llamamos “currículum” (o “currícula”) y se conforman como un modelo pedagógico de enseñanza y aprendizaje y a su vez como una estrategia de apropiación formal de los cambios educativos. De esto modo, la escuela como unidad imaginada sienta sus bases y adquiere sentido a partir de estos lineamientos preexistentes que son el fundamento de la práctica escolar.

No obstante, la escuela como artefacto cultural pasa por determinados procesos, por momentos de crisis que exigen su revisión, su reinención en el plano formativo (Mili y Rickenmann, 2004). Por lo tanto, si la escuela está sujeta a cambios (muchos de ellos estructurales), la currícula también. Eso es imperativo.

Frente a los cambios: ¿cómo caracterizar los modelos de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué estrategias de apropiación pedagógica se deben aplicar ante los cambios que se producen en la esfera social? Estas y otras preguntas, intentaremos responder a lo largo de este trabajo.

LA ESCUELA COMO ÁMBITO REPRESENTACIONES

La escuela como institución se constituye en un espacio de gestión de los lineamientos establecidos por el Estado compuesta por diversos modelos que coexisten y en el que debe estar centrado como componente esencial el liderazgo, tanto institucional como docente en el contexto particular del aula. Las directrices de ambos están establecidas por el modelo curricular imperante que viene desde el Estado y que funciona en sí mismo como un discurso pedagógico dominante (Bernstein, 1984). Pero, ¿qué entendemos por currículum?

“Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de las currículas en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo

carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación.” (de Alba, 1998: 59, 60).

Asimismo, la docencia como práctica pedagógica central del ámbito escolar se constituye en el factor articular del trabajo docente en el marco profesional. La reflexión sobre la práctica docente implica abrir el juego a un terreno más colectivo y participativo en su conjunto, sin perder de vista la condición individual del propio docente. Esto recrea el despeño del docente y las estrategias desplegadas para tales casos, redefiniendo constantemente el ejercicio que oscila entre la profesión y la vocación. Esto si tomamos en consideración el marco de autorreflexión al que llega el docente dispuesto a situarse como agente de cambio.

En consecuencia, si el docente se propone como agente de cambio para generar transformaciones en el ámbito educativo, debe ser consciente que éstas tienen una dinámica que las moviliza y que en este sentido si propone ser un factor de ese proceso de cambio, debe generar su propia dinámica, como complementación o en caso remotos a contracorriente del discurso pedagógico-curricular dominante. La dinámica que propone la transformación educativa incorpora una nueva forma de gestión institucional, curricular, pedagógica y por lo tanto profesional, lo que ha generado espacios para la reflexión colectiva, a través de la participación seria, responsable y comprometida en la elaboración de los proyectos curriculares institucionales, es decir, el discurso pedagógico dominante, que requieren de una acción colectiva en la definición de pautas para su proyección y los intereses de la propia comunidad escolar (de Alba, 1998).

La escuela se constituye en un espacio que tiende a facilitar los procesos de inclusión y movilidad social, y en función de ello, es central como estratégica la calidad del conocimiento que se transfiere, porque de ello depende el presente y el futuro de la sociedad y de los sujetos que participan directa o indirectamente de los procesos escolares. Por tanto, debe ser una fuerte preocupación los saberes socialmente significativos, tanto en lo referente a la gestión institucional como la profesional disciplinar. Las representaciones en torno a la reflexión grupal generan condiciones de pertenencia y conciencia de sí de cada uno de los sujetos, que se integran a partir de sus propias percepciones en el marco de un acuerdo global de las metas y tareas (Pichón-Riviére, 1993: 230, 231).

De este modo, el rol docente se construye, ordena e institucionaliza a partir de la existencia del estudiante; su acción y propósito reside en satisfacer las necesidades de educabilidad de las generaciones jóvenes. Por ello no se puede plantear el ejercicio

profesional desde una perspectiva unilateral, centralizada y autoritaria, sino que se debe tender a la instalación de un escenario contingente y abierto que permita una interacción genuina entre docente – estudiante y conocimiento como territorio, en el marco de un contexto sociohistórico específico.

En el marco de las políticas de transformación educativa posbenefactoras, se promueve -en teoría- un sujeto reflexivo, crítico; un ser humano democrático, solidario, respetuoso de la diversidad y que pueda actuar racional y creativamente en la realidad que lo rodea y atraviesa, para transformarla, a los efectos de mejorar las condiciones de su propia vida y la de los demás.

El concepto de sociedad que se desprende de la Ley Federal de Educación² y del proceso de transformación educativa está expresado en la necesidad de consolidar una tendencia de relaciones basadas en el consenso democrático y en la necesidad de construir una comunidad de destino integrada a la región y al mundo. Ergo, la función de la educación es, además de integrar socialmente, de formar académicamente, consolidar la concepción de una vida democrática integrada, abierta, inclusiva, facilitando para ello los instrumentos y los espacios necesarios.

Del mismo modo, la educación debe contribuir y ser base fundamental del desarrollo económico del país, a través de la especialización profesional de las generaciones jóvenes, y que estos puedan insertarse eficientemente en el cambiante mundo del trabajo. Teniendo en cuenta esta perspectiva, el gran reto de la escuela, en tanto gestión escolar, implica generar la capacidad de desarrollar estrategias político-institucionales y pedagógico-didácticas, en cuanto a la decisión del uso de recursos que fundamentalmente tienden a promover y concebir al aula como un espacio de experimentación, trabajo colectivo, socialización y resolución de los problemas o desafíos que plantea el abordaje del conocimiento.

² La Ley Federal de Educación (24.195/93) fue sancionada por gobierno del presidente Carlos Saúl Menem en 1993 y respondió a los cambios surgidos en el escenario histórico-político mundial con el desmembramiento de la URSS en 1989 y el auge del neoliberalismo de la mano de EE.UU. Esto abrió las puertas al surgimiento un nuevo paradigma de reforma educativa a partir de los años 90 que puso en perspectiva la globalización como contexto de los sistemas educativos nacionales y la marcada influencia de los organismos internacionales (Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, etc.) en la construcción pedagógico-curricular. Este paradigma definido bajo los lineamientos del Consenso de Washington, tuvo en su vocabulario palabras como competitividad, eficiencia, gestión y compensación que funcionaron como valores estructurantes de la reforma. En el marco de las nuevas funciones del Estado nacional la creación de un currículum centralizado y descentralización del sistema educativo fueron determinantes para la cristalización de esta ley y del paradigma de reforma, lo que generaría una falta de voluntad universalista por parte del Estado, siendo ésta estructural y sintomática al entramado socioeducativo durante todo este período.

Es en este sentido que la escuela como organización concreta de la educación debe propender a generar instrumentos que les permitan a los actores vincularse eficazmente con su contexto sociohistórico, a partir de una progresiva comprensión de la mecánica intrínseca del mismo; develando así las determinaciones que sufre su vida como sujeto y por lo tanto de las relaciones en la cual se halla situado. La formación de un sujeto autónomo, con capacidad de elegir, elaborar y concretar su propio proyecto individual en un contexto de relaciones sociales determinantes, se encuentra atravesada por una aprehensión e interpretación reflexiva de su propia realidad. Esto ocurre en la vida social por un cambio de sentido, por una apuesta epistemológica que hace, que es “conocer” y “aprender” intelectualmente las condiciones de la existencia material, individual y colectiva. Esto último es lo que implica la tarea que tiene el sujeto de aprender a trabajar en grupo, a asociarse de manera colectiva y cooperando con los demás individuos que integran el grupo (Pichón-Riviére, 1993: 233, 234). El carácter individual implica el valor más importante -a su vez trascendental- para todo sujeto que es la autonomía personal y social. Al mismo tiempo habita la noción de crítica, como la capacidad de poder explicitar las múltiples determinaciones de un objeto y abrir el juicio para su conocimiento. Añade Raymond Williams: “La determinación de este tipo -un proceso de límites y presiones complejo e interrelacionado- se halla en el propio proceso social en su totalidad, y en ningún otro sitio” (Williams, 2000: 107).

Sin embargo, esto para los sujetos – actores no es del todo sencillo. La escuela como escenario en el que residen las relaciones de poder, y por lo tanto anida el conflicto, tiene enormes obstáculos para desarrollar estrategias que contemplen la realidad específica de la población a la cual va dirigida la práctica pedagógica, es decir, que el aula no es un habitat donde reine la armonía social y los intercambios simbólicos amables, sino por el contrario, es la imposición arbitraria y estandarizada de un tipo de discurso pedagógico-curricular y por ende, de clase, en el cual no se hallan incluidos -representativamente- todos los sectores que componen la demografía escolar (Redon Pantoja, 2010). Esto es factible, ya que como sabemos, “el *currículum* refleja la distribución del poder” (Sarup, 1986: 156) y ninguno “puede ser neutro y aséptico como lo han pretendido las posiciones de corte empírico-analítico.” (de Alba, 1998: 71).

Eso se logra visualizar más nítidamente en las instituciones de corte privada donde conviven varios sectores con diferentes pertenencias sociales y, por lo tanto, competencias ideológico-culturales disímiles. La educación, en el caso particular de la privada, no

homologa a las clases sociales presentes en el aula por el solo hecho de ser una matrícula privada. Esto en el marco del proceso de sociabilidad se ve de manera muy patente. Es decir que debemos reconocer que las problemáticas emergentes de la realidad, entran en las escuelas y se expresan en las aulas y como docentes debemos conocer, comprender y explicar sus características más significativas, el trasfondo social y semiótico de esta trama que se construye permanentemente, a los efectos de poder desplegar estrategias eficaces para poder intervenir de manera activa.

El desarrollo de nuevas estrategias y propuestas pedagógicas y de gestión escolar, a partir del proceso de transformación educativa, ha delineado y determinado trayectorias institucionales que tienen, como podemos ver, fuertes impactos y alteraciones dependiendo del contexto sociohistórico al que hagamos referencia; como así también cambios significativos para la dinámica de las interrelaciones que se establecen en el ámbito educativo. Estos cambios muchas veces son tan visibles que, por el simple hecho de serlo, provocan un cambio aún mayor en todo el escenario institucional escolar. Este proceso produce reconstrucciones, readaptaciones en varios niveles y profundos cambios en las representaciones vigentes respecto a las especificidades de la gestión institucional y en la acción pedagógico-curricular proyectada en el aula. Pero las transformaciones más significativas no son simplemente acumulativas, sino que ponen sobre la mesa conflictos latentes, que conducen a directivos y docentes a la revisión y reformulación del discurso pedagógico-curricular dominante y la acción de escolarización como consecuencia del primero. Las prácticas institucionales se modifican al rediseñarse el compromiso que tienen los actores sociales con el ámbito áulico. El golpe de timón es notable en situaciones de esta naturaleza.

La problemática de la gestión escolar vinculada al discurso pedagógico-curricular ha sido una constante preocupación, que se expresa a veces de forma manifiesta, generando debates conflictivos, y en otros momentos está latente, permaneciendo subrepticia en el discurso o derivando en la aparente negación de uno sobre el otro. La herencia más visible en el marco de esta problemática, lo representa la concepción tecnicista y funcional³, derivada de un enfoque epistemológico racionalista y pragmático. Esta concepción determinó un estilo de

³ La concepción tecnicista y funcional en nuestro país se tradujo desde el punto de vista de la política económica en la racionalización de los recursos destinados a educación, lo que produciría a mediano y largo plazo un deterioro cualitativo de la educación, conllevando a una crisis dentro del mismo sistema. Esta visión economicista del Estado neoliberal, en pos de controlar y hacer más eficiente el proceso de toma de decisiones, llevaría al colapso sistémico de la educación nacional.

enseñanza basado en una lógica científicista y sistemática de la adquisición y transmisión de saberes; planificadora y organicista desde el punto de vista curricular en cuanto a los procedimientos y objetivos pedagógicos. Esta tradición comenzó a resquebrajarse y a mostrar desde la misma práctica pedagógica que era un paradigma agotado, sin respuestas concretas a los sujetos. Adelgazaba el ámbito de representatividad, tanto del aula como espacio de interacción como la subjetividad como territorio fértil de conocimiento. La crisis abrazó los pilares teórico y político del ámbito escolar que coincidió efectivamente con el ocaso del “Proceso de Reorganización Nacional”⁴ y el inicio de la democracia a partir de 1983.

SOBRE LA GESTIÓN ESCOLAR

Es un lugar común dentro del sistema educativo proponer recetas que albergan soluciones contundentes y poco convencionales que oscilan entre aquellos que sostienen que la transformación consiste en orientar a los sujetos en el desarrollo de ciertas habilidades o competencias que lo posicionen frente a un mercado abierto para comprar más y mejor educación y los que se orientan hacia la transferencia de la responsabilidad global de la educación al medio social y los aprendizajes al mercado de trabajo. En definitiva, convergen en pergeñar escenarios que se orienten a preparar mejor a todos para la “vida” de la sociedad moderna.

Algunos sostienen que actualmente la escuela como estrategia para la inclusión social de los individuos se halla en un proceso de crisis terminal, que cuestiona su propia existencia y su capacidad de promover una socialización eficaz, y que por lo tanto debiera reorientar su mandato y su actuación con el objeto de estrechar las diferencias entre la oferta educativa y la dinámica de la demanda del mundo económico; basándose para ello en el rol estratégico que tiene la educación en los procesos de desarrollo y crecimiento económico, a través de la formación de “sujetos competentes y versátiles” que puedan soportar creativamente la dinámica cambiante del mercado de empleo, único y decisivo factor de inclusión.

⁴ El autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional” fue el nombre que recibió la dictadura cívico-militar tras el golpe de Estado perpetrado el 24 de marzo de 1976 que derrocó al gobierno constitucional de la presidenta María Estela Martínez de Perón, quien asumió el cargo luego de la muerte del presidente Juan Domingo Perón en 1974, que ejercía el mandato por tercera vez tras 17 años de exilio y proscripción. El golpe llevado a cabo por la Junta Militar comandada por Jorge Rafael Videla, Emilio Eduardo Massera y Orlando Ramón Agosti tomó esta nomenclatura del primer gobierno del presidente Julio Argentino Roca (1880-1886), quien lo llamó “Proceso de Organización Nacional”, en virtud de la política de consolidación del Estado nacional a finales del siglo XIX; instaurando lo que se conoció a nivel continental como terrorismo de Estado (1976-1983).

Uno de los puntos clave que contribuiría a este proceso de estrechamiento entre las “demandas de la realidad” y la “consecuente oferta eficiente” de la escuela, estuvo en los últimas dos décadas en la gradual descentralización de los sistemas educativos⁵, la creciente necesidad de profundizar los procesos de autonomía profesional de los docentes y la fijación de la escuela como unidad pedagógica central en dichos procesos complejos.

La retórica de la escuela reformada o del discurso oficial dominante, se montó sobre el principio de la modernización de ruptura, es decir, a través de políticas que irrumpen en el escenario educativo con un fuerte sesgo verticalista que impide una apropiación gradual y consciente sobre la necesidad de profundizar los procesos de transformación educativa. En este proceso se presenta al escenario escolar bajo una tendencia a promover grados crecientes de pertinencia entre la oferta educativa y las demandas del contexto, a través de una fuerte apuesta a la constitución de espacios institucionales con cierta cuota de autonomía en la definición del proyecto que pudiera mejorar la articulación entre ambos intereses, dentro del cual plantea la necesidad de reestructurar el estilo de administración racionalista-tecnocrática para apuntar a una concepción estratégica basada en el concepto estructurante de gestión escolar.

Esta perspectiva comenzó a circular e institucionalizarse de manera diversa, según las trayectorias o culturas institucionales de cada escuela en particular. Hablar de los proyectos institucionales generaría cierta suspicacia, porque pareciera que toda la responsabilidad educativa comenzaba a centrarse en los docentes y en las escuelas como agentes sociales determinantes, sin tener en cuenta las limitaciones existentes en el escenario escolar para encarar el nuevo rol de “unidad de transformación”. Es entonces donde comienza a extenderse la normatización de la elaboración de los proyectos institucionales, se instala en los papeles más que en la representación que tienen los directivos y docentes de sus propios roles.

Estos cambios latentes en el contexto producen una tensión conflictiva entre dos modelos de gestión escolar y áulica; aquella emergente de la planificación clásica que

⁵ La descentralización del sistema educativo surgió en el seno de la corriente burocrático-tecnocrática como reacción al Estado Benefactor (1943-1989) que entró en crisis a mediados de los años 70- a partir de la dictadura cívico-militar de 1976 y la ejecución de una política autoritaria en educación concretada en 1978 con la transferencia de los niveles pre-primarios y primarios en jurisdicción nacional a las provincias y al ente municipal de la Ciudad de Buenos Aires. Este proceso de descentralización federal continuó con la recuperación democrática en 1983 y se afianzó con el neoliberalismo en la década del '90 por medio de la Ley N° 24.049/92 sancionada en 1992 y ampliada a través del Decreto N° 964/92 promulgado ese mismo año, en el cual se transfieren a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires los servicios educativos de nivel medio y superior no-universitario. La descentralización se constituyó, de este modo, en uno de los pilares fundamentales de la reforma del Estado impulsada por el presidente Carlos Saúl Menem.

respondía a un estilo racionalista, formal y burocrático-administrativo, en cuyo escenario jerarquizado están bien definidos las funciones y roles de la instancia decisonal (director) y la instancia operativa (docentes); y por el otro lado la noción de gestión participativa y estrategia del trabajo político institucional y el pedagógico- áulico. Esta tensión se ha evidenciado en formas de representación muy arraigadas, tanto en docentes como en directivos y que confrontan con una tendencia que considera que el directivo no es quien planifica solo, sino con toda la comunidad educativa quien es responsable de conferir de significados a las acciones que se llevan a cabo en la institución. Se manifiesta un riguroso cuestionamiento a la noción de liderazgo focalizado en el director, presentando como aspiración nuevas formas de toma de decisiones colectivas con amplia participación de la comunidad educativa.

La escuela, montada sobre fuertes demandas de carácter interno y con el compromiso de sujetos específicos, debe orientar su acción en base a las demandas concretas de quienes directa o indirectamente interactúan con la escuela. Estas demandas deben ser respondidas a partir de una articulación entre las dimensiones técnico-pedagógicas, la organizacional-administrativas y la sociocomunitaria.

Este nuevo mandato dirigido a la forma en que se debe gestionar la autonomía institucional escolar, genera desavenencias y rupturas en los cuerpos docentes, provocando una fuerte crisis en la representación que tenían de sus funciones y roles. Estas matrices de representación, basados en la concepción tradicional planificadora, formalista, jerarquizada y racionalista, empezaron a entrar en tensión, provocando ruptura de los saberes estatuidos.

Esta tensión provocada por el cambio “de las reglas de juego”, dispone un escenario en el cual comienzan a operar contradictoriamente dos formas de concebir la gestión escolar, gestándose diversas estrategias destinadas a recomponer o tratar de reestablecer una cierta lógica predecible en el funcionamiento institucional.

En este escenario se puede ver que circula una noción de gestión escolar tradicional, centrada en una búsqueda constante de la armonía institucional, entendiendo a esta que cada uno cumpla eficazmente su rol previamente establecido: el directivo conduce, el docente enseña y el alumno/estudiante aprende. Esta concepción clásica circula y confronta con los nuevos desafíos que se plantea para la gestión escolar, y se pone en juego en las características con que docentes y directivos afrontan la participación en la construcción de un proyecto que debe ser colectivo, integrador, plural y flexible.

Esta concepción tradicional se manifiesta en la forma en que concibe las demandas del contexto en la cual está inserta la escuela, como define acciones en función de la identificación de las mismas y que recursos moviliza en la elaboración de las respuestas. Es en este sentido que la prioridad es la centralidad escolar, y responde de manera jerarquizada. En tal caso, actúa según directivas o iniciativas de las instancias superiores de la conducción del sistema, como por ejemplo la ejecución de propuestas que devienen de los diferentes programas nacionales, aunque su respuesta va orientada exclusivamente hacia el interior de la escuela (cursos de nivelación y/o formación en las distintas disciplinas), desestimando la influencia de factores externos al proceso escolar.

Existe, por lo tanto, una tensión entre el “*deber ser*” del discurso/modelo pedagógico-curricular imperante y el “*saber hacer*” del docente y la resultante de las diferentes perspectivas de los sujetos (docentes y directivos). En esta dinámica y escenario los docentes afrontan la elaboración del proyecto institucional como un espacio para el reclamo de participación en la instancia de decisión que afecta la realidad institucional escolar, pero son refractarios a la asunción de responsabilidades que desencadena el diseño de acciones específicas. Al cristalizarse la decisión se produce una retracción en la participación de los docentes, argumentando que su tarea se halla ajustada a las especificaciones del contrato laboral, destinada al dictado de sus clases.

Por otra parte, mucho se ha dicho respecto al cambio del modelo planificador hacia el de gestión estratégica de la escuela, sin embargo, pareciera que existen múltiples definiciones respecto a esta última. Al respecto, se refiere Inés Aguerrondo, cuando asevera que “la gestión educativa ha sido tradicionalmente un aspecto residual en el quehacer institucional dentro de la escuela, en la medida que se ha restringido a los aspectos administrativos, los que, sin lugar a dudas, ocupaban en la teoría un lugar secundario, pero en la práctica un lugar cada vez más central” (Aguerrondo, 1996). Es importante subrayar que un modelo de gestión que parte de la corresponsabilidad⁶ se basa en dos puntos cardinales:

- “Así como el director asume un compromiso, es necesaria la generación de corresponsabilidades de los otros actores de la comunidad educativa. Las cartas de compromiso, tanto de docentes, padres y alumnos, pueden convertirse

⁶ Fragmentos extraídos del “Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en Argentina. Borrador para el debate”. Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires: octubre de 2008, p. 47.

también en una buena herramienta que promuevan dinámicas democráticas de convocatoria y participación responsable de los actores de la comunidad educativa y un punto de partida para generar una cultura de autoevaluación institucional que permita revisar las prácticas pedagógicas y de gestión.

- “Una institución se fortalece con un equipo que construye su autoridad en la capacidad de generar acuerdos, de concretar metas, de hacerse cargo de los resultados. Pero para que esa responsabilidad por los resultados exista en todos los actores de la organización escolar, los mismos deben tomar parte en las decisiones. Por lo tanto, se propone avanzar hacia modelos de gobierno escolar con más participación de docentes, padres y alumnos. La posibilidad de incorporar nuevos actores a la construcción de una política educativa, es un pilar de la calidad institucional de la escuela, de la calidad de la democracia y de la calidad educativa del sistema.”

No obstante, los estilos de gestión varían según el contexto y se estructuran muchas veces por relaciones de tipo subjetivas sin depender de las profesionalizadas. Sin embargo, cuando se trata de enfrentar cambios como los que emergen de la actualidad, se necesita de una conducción eficiente que conduzca a los objetivos prefijados y que esté comprometida con el mejoramiento de la calidad educativa. La gestión, como señala la autora, ya no puede ser pensada como algo que compete únicamente a los directivos, sino que involucra a todos los agentes sociales nosotros adherimos a esta idea porque la actualidad las instituciones educativas son mucho más complejas y requieren personas capacitadas, que trabajen en equipo para poder llevar adelante con éxito sus actividades que involucran decisión y acción.

Sin embargo, la planificación, a diferencia de la gestión, consiste, en términos generales, en definir metas de máxima para el sistema educativo que se establece a través de la previsión de las demandas que a futuro tendría la sociedad; fundamentalmente aquellas que se desprendían de las indagaciones del aparato productivo. El punto de partida de esta cuestión nace del supuesto de que, si se tenía información adecuada acerca de las dinámicas sociales y en particular del mundo del trabajo, sería posible realizar planificaciones ajustadas y certeras cuya implementación garantizaría el logro de los objetivos que se tenían previstos.

En el ámbito institucional, los órganos de gestión y administración del sistema educativo tenían por función garantizar la “transmisión” de los lineamientos que provenían desde los niveles centrales del sistema hasta el aula. Este intento desmesurado por controlar ubicó a los docentes como dispositivos de transmisión y a los estudiantes como receptores. Los programas que llegaban a las escuelas no dejaban espacio para la adecuación al contexto y a los grupos de estudiantes. Eran programas “cerrados”. Al docente no le quedaba otra elección que ejecutarlo tal como lo había recibido. Las dinámicas sociales, el aprendizaje, y la enseñanza, ya no son vistas como entidades consumadas, posibles de controlar con efectivos y rigurosos instrumentos. La planificación, entonces, puede ser pensada como un ámbito de anticipación y redireccionamiento de las acciones y, a su vez, como un espacio de participación donde cohabitan los diferentes agentes educativos. El proyecto, producto de la reflexión en y sobre la acción, se vuelve una estrategia para el mejoramiento, tanto institucional como profesional.

Sin embargo, en estos tiempos de grandes cambios, no se debería pensar en el proyecto como una cuestión escindida de la ejecución, ya que se hace imperativo pensar en un proceso continuo; en un acto de construcción que implique estos dos procesos en un todo complejo que se traduzca en una praxis que englobe a todos los sujetos comprometidos.

Estas formas de representación que confrontan y se relacionan en tensión permanente constituyen el horizonte de las relaciones sociales de los agentes educativos en el ámbito escolar, dado que éste encarna por lo general, desde la matriz organizativa fundacional, la tradición tecnocrática, formalista y burocrática de la gestión escolar, con una concepción planificadora y propedéutica de los roles y funciones de los docentes y directivos. De esta manera se dibujan los lineamientos que conforman y determinan el ambiente escolar institucional.

REPRESENTACIONES ENTORNO AL ÁMBITO ESCOLAR INSITUCIONAL

El propósito central de este análisis está centrado en reconstruir e interpretar la representación que tienen los docentes respecto a los procesos de reforma global del sistema educativo y en particular aquellos vinculados a las innovaciones en la gestión escolar, la ampliación en la definición del rol profesional, la creación de espacios participativos para la elaboración de

proyectos consensuados y coparticipativos que contribuyan a prefigurar la institución que se quiere. Determinar cuáles son los derroteros que siguen este tipo de iniciativas, la reestructuración y recontextualización que realizan los sujetos directamente vinculados con la gestión escolar, y sus repercusiones en la dinámica áulica.

Es evidente que la confrontación entre el discurso oficial sobre la gestión estratégica y las prácticas reales de los agentes, es un escenario que permite visualizar la emergencia de un nuevo estilo de conducción institucional y participación escolar, que tiene influencias del modelo tradicional tecnocrático-racionalista, pero que también se ha resignificado y se ha nutrido de ciertos elementos considerados como positivos y valorados de tal forma por el conjunto de docentes.

El análisis busca trabajar sobre las representaciones que tienen los sujetos de este proceso, como lo han resignificado, recontextualizado, en función de sus propias matrices de formación, perspectiva de la profesión y de la gestión escolar (Bernstein, 1984). Es en tal sentido una fuerte apuesta a desentrañar la compleja trama que emerge de los procesos de reforma instalados desde la Ley Federal de Educación, que tuvieron las características de ser instrumentados de manera jerarquizada y unidireccional, y como los docentes como sujetos principales de este escenario resolvieron y resuelven su instrumentación.

El objetivo es poder instalar la autoreflexión como un instrumento singularmente importante en el desempeño de la profesión docente y una herramienta eficaz para emprender en el marco de las posibilidades reales, procesos genuinos de cambio, que integre las experiencias tradicionales en el marco de las necesarias reestructuraciones y cambios que la sociedad actual requiere.

En estas condiciones se estructura una realidad de la transformación educativa emprendida en los 90⁷, bajo el lema “Educación para todos”. Esta matriz determina ciertas características del proceso de elaboración de los proyectos institucionales, aunque es innegable las ventajas que tiene como espacio para el ejercicio de la autonomía institucional y profesional.

Lo que se plantea en el trabajo es determinar los complejos aspectos que se hallan involucrados en la representación que tienen los docentes frente a estos procesos. Es clave

⁷ Carlos Saúl Menem fue presidente de la Argentina durante dos períodos constitucionales consecutivos que fueron de 1989 a 1995, y luego a partir de 1995 (año en el que fue reelecto por cuatro años tras la reforma constitucional realizada ese mismo año), hasta 1999, cuando finalizó su mandato. Ocupó el cargo de primer magistrado durante 10 años.

comprender que hay aspectos que hacen a las matrices con que los sujetos representan su acción y su pensamiento. En tal sentido el trabajo estará orientado a determinar la concepción que tiene el colectivo docente, sus creencias y valores con los que significan su acción y que expresan categorías de pensamientos, que son producto de construcciones sociales regidas por normativas y producidas en un contexto histórico concreto.

Es decir, la estructuración de lo subjetivo y las formas simbólicas no son ajenas a las formas en que el poder estructura su significado. Por el contrario, ella responde a los intereses que los agentes tienen según las posiciones que detentan en el momento de su producción y muestran la desigual posesión de los capitales materiales y simbólicos y las diferentes formas que los agentes tienen de clasificar y significar la realidad. Esta realidad actual marca un giro importante en la explicación causal del rol que cumplen las instituciones en la vida de los sujetos; en tal sentido la institución escolar es de capital importancia en la creación de una identidad y en la construcción de la autorreferencia de las expectativas que tienen los individuos de sí mismo y su posición en el entorno social. La identidad se logra con la representación de sí mismo como perteneciente a un conjunto, pero también como diferente al mismo, estas dos caras se evidencian al ser una referencia al sí mismo, pero sólo puede sostenerse con lo que está en la otra parte. Esta identidad forma parte inescindible de la propia práctica de los docentes; la cual resulta de un proceso de construcción histórica concreta.

Estos modos de representación en el desarrollo histórico y ante los procesos de cambio entran en conflicto, sufren desfasajes o alteraciones, transformaciones entre la función que se le asignan a docentes y directivos, en determinada estructura del sistema educativo y la significación atribuida a la tradición que marca el ejercicio profesional. Las constantes reestructuraciones de las funciones de los agentes educativos produjeron una confusa representación del ejercicio profesional y de la conducción institucional, cuya consecuencia es una suspensión de la identidad que el conjunto de agentes educativos tenía de sí mismos. Esta situación conflictiva provocó reacciones individuales y colectivas que se puede tipificar de anomia, es decir que no logran adaptarse o muestran conductas disonantes con las metas y valores prescriptas para la “nueva escuela y los procedimientos establecidos para lograrlas. Ante esta situación tanto directivos como docentes se ven presionados ante un proceso de resignificación de la función de la escuela y los nuevos estilos requeridos para su conducción, la democratización y participación de las instancias decisionales.

Estas modificaciones que se plantean en la dinámica escolar repercuten en la representación que tienen los sujetos de sí mismos y de su función dentro de la trama organizacional. Esto se traduce en una fuerte preocupación que surge de la tensión entre una forma de concebir la práctica profesional y los nuevos requerimientos establecidos para la misma. Esta tensión subyace a una clara tendencia a desacreditar aquellas formas que estructuraron la rutina escolar y predeterminaron los mecanismos para su acceso. En efecto, estamos frente a una pérdida de la capacidad socializadora de la educación, dado que el rol que cumplía la escuela clásica tenía un destino social histórico y como mandato social la integración a la cultura y la estructuración del ciudadano, como forma de lograr pertenencia a una sociedad y en consecuencia el acceso a los derechos sociales. Esta meta de la escuela estaba vinculada a la integración de los ciudadanos a una comunidad de destino.

En rigor, la crisis educativa como consecuencia de las políticas neoliberales⁸ ha llevado a perder una de los logros esenciales de la humanidad como es el derecho social a ser educado y el acceso al conocimiento. En su lugar aparece como alternativa la mercantilización de la educación, respaldada por un Estado prácticamente destruido y con serias dificultades de mantener la oferta generalizada y gratuita de la misma. Lo que ha significado el desmantelamiento de la educación como derecho social y la consideración de la misma como mercancía a la cual solo tienen acceso a una educación de calidad los que poseen medios económicos. Esta lógica la encontramos en la Ley Federal de Educación que plantea una nueva configuración del sistema educativo, centrada en una redefinición de sus funciones y su estructura con efectos sobre la institución escolar, la relación pedagógica y en el propio trabajo del docente. Mientras se busca la calidad educativa, se evidencia un gran deterioro en la prestación, así como el aumento de la brecha de la desigualdad, tanto al interior de la escuela como entre las instituciones. En este sentido, el pedagogo norteamericano Henry Levin afirmaba:

“Las medidas educativas que tratan de resolver los dilemas sociales surgidos del mal funcionamiento básico de las instituciones económicas, sociales y políticas de la sociedad, no pueden encontrar una solución en la

⁸ El neoliberalismo como política de Estado en Argentina tuvo su auge bajo la presidencia de Carlos Saúl Menem (1989-1999) y su corolario con el gobierno del presidente Fernando De la Rúa (1999-2001) que llegó a su fin tras la crisis económica de 2001. La reforma del Estado que surgió a partir de 1992, tuvo como horizonte ideológico, político, y económico al Consenso de Washington (1989) y las recetas de los organismos multilaterales de crédito (FMI, Banco Mundial, etc.) que mantenían sujetas las políticas en materia económica del país a través de la deuda externa. Este cambio estructural en el paradigma del Estado influyó de manera decisiva y determinante en el ámbito político educativo, rediseñando los lineamientos pedagógico-curriculares y reconfigurando las relaciones socioeducativas.

reforma y la política educativa. La influencia de la que disponen los especialistas políticos y reformadores educativos más benevolentes se ve limitada por la falta de una anuencia hacia el cambio y por la abrumadora importancia del proceso educativo en la dirección de la reproducción social de la política existente. Además, nuestros esfuerzos obtienen unos resultados engañosos cuando los intentos educativos de cambiar la sociedad tienden a separar la atención del centro del problema creando y legitimando la ideología de que escuela puede ser utilizada para solucionar problemas que no se originaron en el sector educativo.” (Levin, 1977: 26, 27).

Esto sirve para señalar que una batería de nuevos valores y sentidos (emergentes y otros resignificados en el último tiempo) circulan y se proyectan en la trama educativa, que como consecuencia afectan en la estructura social. Estos valores y sentidos que atraviesan las tramas social y educativa se relacionan en cierta forma con la crisis de paradigmas tradiciones y la propia crisis de la modernidad capitalista que recae con fuerza en Occidente luego de la caída del Muro de Berlín y el fin del imaginario social del último medio siglo. Sin duda, existe una vinculación inmanente, imperceptible a los sentidos de los sujetos, entre esta crisis de los valores de la modernidad situados en los paradigmas tradicionales y este devenir emergente de nuevos valores y sentidos (Bauman, 2007).

No obstante, sobre las características presentadas en la proximidad del problema en cuestión que prefigura la construcción del objeto de estudio (Bourdieu, 2002: 51) -el ámbito de representación escolar-, podemos decir que las observaciones (la mayoría de ellas vinculas al propio rol como docente del autor de este trabajo) quedan determinadas y focalizadas en los espacios escolares recorridos y en la experiencia docente acumulada hasta ahora como capital cultural (Bourdieu, 1998), que obtiene un gran valor para comprender más profundamente las singularidades del vasto universo pedagógico-curricular. Este capital cultural conquistado en varios años de docencia tiene como origen la educación pública y privada, tanto del nivel secundario como terciario. Esto constituye una visión relativa del espectro social y la conducta de los sujetos en ambas esferas y una focalización signada en la particular dinámica que plantean dichas esferas socioeducativas. Aunque la experiencia recorrida es mayor en el ámbito privado (tres años de antigüedad docente), este derrotero no impide realizar planteos generales que sirven, de groso modo, para comprender el comportamiento social e institucional de los diferentes sujetos que participan en este complejo entramado socioeducativo.

1. Objetivos para una aproximación a la práctica docente

2. Analizar los factores, características y condiciones que influyen y determinan la profesión docente en el marco del funcionamiento y estructuración del modelo pedagógico-curricular imperante.
3. Determinar los lineamientos específicos que configuran la representación que tienen los docentes, de su función áulica e institucional y como estos se constituyen en dispositivos de acción y pensamiento que operan en la dinámica de la participación en el plano escolar-educativo.
4. Asentar los aspectos conflictivos más relevantes que establecen una yuxtaposición de formas de representación respecto al proyecto de gestión institucional escolar: el tradicional y el estratégico.
5. Analizar críticamente las percepciones que tienen los docentes sobre su profesión en los contextos institucional escolar y áulico curricular.

PERSPECTIVA TEÓRICA DEL CAMPO EDUCATIVO- INSTITUCIONAL

Si entendemos a la educación como una operación de sobredeterminación en el marco de las luchas por la hegemonía (Althusser, 2004^a), adquiere legitimidad plantear tanto la necesidad de construir un lenguaje pedagógico como de descubrir los procesos de constitución o formación de lo pedagógico en el marco de la organización de la trama que atraviesa lo escolar, la dinámica que adquiere y la definición de los agentes que intervienen tanto en lo que hace las determinaciones de lo decisional, las interrelaciones participativas y el rol que emerge para aquellos que en su representación tienen respecto de sus propias prácticas.

A su vez, uno de los objetivos que se pretende alcanzar con este abordaje es destacar los nexos de articulaciones, los puntos de inflexión y transformación, y los momentos en los cuales se condensan acontecimientos que aseguran un proyecto de gestión institucional y pedagógico-curricular que permita afrontar los procesos de cambio educativo. El planteo

central consiste en orientar el análisis hacia una concepción autoreflexiva de acerca de nuestras propias suposiciones parece ser una condición previa para un trabajo académico consistente.

Las instituciones educativas están constituidas por las prácticas de múltiples y diferenciadas, actores y sujetos, pero también generan prácticas, al inducir ciertos “comportamientos” y contener “ciertas representaciones” acerca de ellas mismas. La definición de la escuela supone, precisamente, configuraciones específicas desde las cuales los sujetos desarrollan acciones (también específicas) que las crean y recrean, organizan y desorganizan de manera permanente. Más aún, en tanto procesos, parte de su eficacia se juega precisamente en la capacidad de generar ciertas prácticas y no otras.

El sistema educativo tal como hoy podemos describirlo lo constituye, día a día, un complejo entramado social. Es difícil considerar su desarrollo sin apelar a su relación con el contexto de la sociedad en su conjunto: su estratificación social, su estructura económica y productiva, la organización del poder político y la sociedad civil. La complejidad y las diferencias sociales que llegan hasta el aula no se explican solo a través de la experiencia personal y la interacción social que se establece en las instituciones educativas, sino que para comprenderlas acabadamente se requiere una perspectiva global. El sistema educativo, sin embargo, no solo se expresa en la multiplicidad y heterogeneidad de los problemas por los que atraviesa, sino también en la diversidad de intencionalidades e intereses encontrados de los actores sociales involucrados en el mismo; nacionales, provinciales y municipales, sectores público y privado, político y gremial; organismos gubernamental y no gubernamental -nacionales e internacionales-, preocupados por la educación. Cada uno de estos actores sociales, con mayor o menor incidencia, con mayor o menor compromiso y responsabilidad, participaron y participan en la conformación del sistema educativo (Almandoz, 2000: 25, 26). El término sistema educativo, se refiere al patrón global de las organizaciones formales para la transmisión del conocimiento y de la herencia cultural de una sociedad (Guevara Niebla, 1990). La enseñanza siempre fue definida como un ciclo, uno de cuyos objetivos centrales consiste en otorgar a los estudiantes una formación cultural básica que le permita comprender la realidad en que se mueve y participar activamente en ella.

Una propuesta educativa se presenta multifacética en tanto está conformada por diversas dimensiones y elementos: conocimientos, valores, creencias culturales, los cuales se incorporan al sistema no solo a través de la variable institucional formal-estructural, sino

también por intermedio de las relaciones sociales cotidianas en las cuales lo educativo-formal se despliega como práctica concreta. Puesto que toda política educativa se presenta como una totalidad en cuya articulación se presentan contradicciones, juegos de negociación e imposiciones. En síntesis, implica el carácter de lucha que se desarrolla entre los distintos actores que intervienen en su definición y desarrollo.

Por otra parte, pese a que comúnmente se considera que el direccionamiento educativo responde a un conjunto de decisiones consideradas valiosas en consideración de los grupos dominantes de una sociedad, también expresan, aunque ocupando diferentes espacios en los planos estructural-formal y procesal-concreto, las intencionalidades de otros grupos de actores, actuando como una síntesis contradictoria. Mas, el escenario educativo se constituye en un campo de disputa político, en la medida que se halla estrechamente imbricado y articulado con los proyectos político-sociales que cada grupo impulsa y determina como expectativa respecto a la educación y su funcionalidad en la construcción de la sociedad.

En la configuración de las instituciones educativas, se materializa una confrontación conflictiva, entre intereses opuestos y contradictorios que suponen los grupos o sectores que actúan directa o indirectamente en este escenario, por definir la propuesta más adecuada para la sociedad. Esta disputa implica una situación yuxtapuesta entre imposición y negociación. En gran medida depende de la relación de fuerza que exista entre los distintos grupos y sectores, el tipo de estrategias que despliegan en un momento dado para definir el proyecto educativo.

Sin embargo, se ha centrado el análisis cualitativo tradicionalmente de las transformaciones efectuadas en las instituciones educativas a través de las evaluaciones de los aspectos formales-estructurales que representan: disposiciones oficiales, de los planes y programas de estudios, de la organización jerárquica de la escuela, de las legislaciones que norman la vida escolar. Las instituciones educativas no se constituyen exclusivamente por sus aspectos formales y normativo-institucional, sino que involucran asimismo el desarrollo concreto de toda propuesta, y como estas impactan en las organizaciones escolares concretas y sus respectivos contextos, contemplando asimismo las luchas que en ese escenario se desatan.

El análisis del campo educativo implica reconocer las dimensiones tanto generales como específicas que lo atraviesan, y que señalan sus aspectos esenciales como así también sus límites.

Reconociendo que al apelar al concepto de *dimensiones*⁹, se hace referencia a su definición más general y extendida que las reconoce como dispositivos de “demarcación de los aspectos esenciales y de los límites de un proceso, hecho o fenómeno” (de Alba-Viesca, 1988, 10), se debe precisar que en el análisis de las instituciones educativas nos permite establecer aquellas relaciones, interrelaciones y mediaciones, que de acuerdo al carácter social y político de la educación, conforman una parte constitutiva importante de la misma. Desde una forma analítico-conceptual, las dimensiones generales como categorías de análisis de toda política educativa se pueden concebir de la siguiente manera:

- Dimensión social amplia (cultural, política, social, económica, ideológica);
 - Dimensión institucional;
 - Dimensión didáctico-áulica.
- **Dimensión social amplia.** Alude al conjunto de multideterminaciones que conforman la totalidad social, en donde los procesos educativos son parte de la misma. La categoría de totalidad supone pensar la realidad social a partir de su complejidad y multideterminaciones, renunciando con ello a analizarla desde una perspectiva teórica única.
 - En la dimensión *política*, la educación es un parte sensible y neurálgica del tejido social, por tanto, los diversos sujetos y sectores sociales se encuentran interesados en ésta y luchan porque la educación, específicamente en aquellos proyectos de su interés, sea congruente con su proyecto político.
 - El reconocimiento de una dimensión *social* en el análisis de lo educativo implica destacar que todo proyecto social amplio hegemónico contiene otros proyectos sociales, en cuyo escenario interactúan conflictivamente diversos sectores y grupos que la componen, que portan diversas posiciones y concepciones, las cuales ejercen presiones internas y externas, variables en los diversos contextos sociales específicos, que se traducen en cambios en el interior de los diversos sectores y grupos de la sociedad global. La educación no es en sí misma

⁹ Cfr. DE ALBA, Alicia, *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1998, p. 68.

reproductora, conservadora o transformadora, sino que este carácter que adquiere la función social de la educación está estrechamente vinculado con los diversos proyectos socioculturales y político-económicos desarrollados en el seno de la sociedad, tanto en sus momentos de constitución como en los de su consolidación, desarrollo y transformación.

- Como se ha consignado como categorías orientadoras las dimensiones generales implican una dimensión *económica*, en la cual se trata de interpretar la relación compleja que existe entre el aparato productivo, el mercado de trabajo y la escuela.
- La dimensión *ideológica* es muy importante en la conformación y desarrollo de un currículum en la medida en que contiene las formulaciones básicas que tienden a justificar el poner en práctica un currículum.
- **Dimensión institucional:** es el espacio privilegiado del currículum, toda vez que es la institución educativa donde se concreta la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, creencias, hábitos y actitudes) que conforman una determinada propuesta académico-política. Es válido afirmar que la dimensión social amplia se expresa y desarrolla en la institución escolar a través de mediaciones y particularidades. La organización de tiempos y espacios, el manejo del contenido, la dinámica particular de relaciones y de trabajo, la jerarquía escolar, la burocracia en la institución escolar, la certificación, etc., son algunos de los tópicos más significativos en la dimensión institucional del currículum.
- **Dimensión didáctico-áulica:** es el espacio de encuentro, desarrollo y concreción cotidiana de una propuesta curricular, entre docentes y alumnos/estudiantes.
- **Dimensiones particulares o específicas:** se refieren a aquellos aspectos puntuales que le son propios de un determinado currículum y no a otros. Estas

dimensiones se refieren al nivel educativo, al tipo de educación, a la población a la que va dirigida el currículum, etc. Estas dimensiones implican la comprensión teórica de estos aspectos particulares. (de Alba, 1998: 68-74).

En el establecimiento de criterios de interpretación se toma como variables que intervienen de manera decisiva en la configuración de las dinámicas de las instituciones educativas, el contexto sociopolítico, la definición de la funcionalidad social, el cambio de paradigmas organizacionales, pedagógicos y curriculares, tanto en las prioridades que se establecieron en las reformas formales estructurales promovidas por la Ley Federal de Educación, la cual focaliza como unidad de transformación a la escuela.

A este contexto de problematización se profundiza cuando se impone el abordaje de la educación desde la perspectiva de las organizaciones escolares, y las condiciones, factores, sectores e intereses que intervienen en la configuración de las acciones que repercuten, tanto en la definición del mandato social educativo, como en la configuración específica del sistema, la materialización del mandato instruccional en el marco de una organización variable como es la escuela y el compromiso de los distintos agentes que intervienen en la rutina escolar que desandan las definiciones generales y que estructuran una forma particular de relación.

La profesión docente en el marco de las prácticas pedagógicas se constituye también como producto simbólico (sistemas normativos y legales, lenguajes, tradiciones y costumbres, sistemas de ideas y representaciones, saberes etc.). De este modo, no solamente configuran su definición aquellos aspectos que se hallan vinculado a las condiciones institucionales del ejercicio profesional, sino también a la propia representación que tiene el colectivo respecto a su papel y tarea.

En términos específicos, la profesión docente está claramente asociada al conjunto de relaciones en proceso, caracterizado por sus articulaciones múltiples e históricamente variables que se materializan en el plano educativo. La definición de la profesión docente implica aspectos que hacen a una actividad especializada, con mandato específico, con un régimen de acreditación e ingreso, como también expresa un punto central de las políticas públicas de educación, en tanto se integra como eje central de las acciones que en dicho marco se despliegan. Del mismo modo, esta consideración halla su correlato en las políticas de formación docente.

Tomando en cuenta estas afirmaciones, es posible pensar la educación a partir de la relación que se establece entre los principios de selección y organización subyacente a las currículas con sus atmósferas institucionales e interactivas en las escuelas, aulas y con la estructura social más amplia:

“Al delimitar el papel social básico que debía jugar el currículo escolar, la cuestión económica y social decisiva que interesaba a esos teóricos formadores del campo era la de la industrialización y su consecuente división del trabajo” (Apple, 2008: 93, 94).

En el contexto de la Argentina de los 90, podríamos decir que lo que ha interesado a los teóricos de la educación eran las cuestiones concernientes al proceso de desindustrialización, el achicamiento progresivo del Estado y la hegemonía del libre mercado que produjeron, como consecuencia, una reconfiguración del mundo del trabajo.

De la misma manera, el espacio de relativa autonomía con que el sistema educativo confiere a sus agentes cierta potestad sobre contextos, contenidos y procesos. Poseen un área proporcionada a su propia circunspección; no están completamente determinados por regulaciones externas. El dispositivo pedagógico participa esencialmente en la divulgación y restricción de formas de conciencia, aunque es posible obtener resultados que subviertan las reglas fundamentales del mismo, ya que es la condición esencial de la producción, reproducción y transformación de la cultura. Todo dispositivo pedagógico, empero, implica la puesta en vigencia de un tipo de discurso instruccional: que son los principios del discurso específico que ha de transmitirse (sujeto pedagógico) y adquirirse (objeto pedagógico). Se ocupa de la transmisión y adquisición de competencias específicas. Se encarga del desarrollo de competencias o habilidades comunes en los adquirentes. Desde los aportes de la sociología al análisis de lo educativo, permite mostrar las interrelaciones entre las relaciones dominantes de poder y los principios del control en la construcción, transmisión y evaluación del discurso pedagógico (Bernstein, 1984).

En tal sentido, la educación integra el campo de disputa social por el predominio y la dirección política (Gramsci, 1988), pero al ser organizada y normatizada jurídicamente por el Estado, forma parte de su matriz constitutiva.

Respecto a esto, se halla comprometida también la interpretación de la realidad social, en cuya definición la práctica pedagógica, desde lo áulico, institucional y las políticas educativas, juegan un papel determinante en la dirección de dicho proceso. Esta concepción se presenta en la práctica escolar como una entidad abstracta naturalizada. Empero, se traducen

tanto en los discursos y prácticas educativas como en los fines y objetivos educativos propuestos en el entorno escolar.

De esta forma, la práctica educativa conlleva la configuración de actitudes y comportamientos sociales, objetivadas a través de categorías y esquemas de interpretación que ayudan a discernir hábitos y relaciones entre sujetos, entre otras conductas sociales analizables. En este sentido, es menester para el abordaje de esta problemática, tomar como referencia el concepto de capital social de Pierre Bourdieu, quien lo define como:

“... conjunto de recursos actuales o potenciales que están ligados a la posesión de una *red duradera de relaciones* más o menos institucionalizadas de interconocimiento y de inter-reconocimiento; o, en otros términos, a la *pertenencia a un grupo*, como conjunto de agentes que no están solamente dotados de propiedades comunes (susceptibles de ser percibidas por el observador, por los otros o por ellos mismos), sino que están también unidos por *lazos* permanentes y útiles que se basan en intercambios materiales y simbólicos. [El capital social a su vez, es el producto de] estrategias de inversión social consciente o inconscientemente orientadas hacia la institución o reproducción de relaciones sociales directamente utilizables, a corto o a largo plazo” (Bourdieu, 2007: 203).

La construcción significativa del capital social y su intensidad en el ámbito escolar dependerá de la extensión de la red de relaciones y de los recursos que poseen los agentes involucrados; siendo su resultado producto de una construcción que es histórica y que supone aplicaciones materiales, simbólicas y de energías -en tanto esfuerzos- que involucran gastos y a su vez permiten la apropiación de beneficios materiales y simbólicos a los que forman parte de la red de relaciones.

En sintonía con este planteo, Teun van Dijk sostiene que para entender la trama del discurso que se constituye a través de la interacción social, es clave observar que éste es “un fenómeno *práctico, social y cultural*” (van Dijk, 2000: 21). Esta dimensión fundamental del discurso se replica también en la escuela, en el que “los usuarios del lenguaje que emplean el discurso realizan *actos sociales* y participan en la interacción social, típicamente en la *conversación* y en otras formas de *diálogo*. Una interacción de este tipo está, a su vez, enclavada en diversos *contextos* sociales y culturales, tales como reuniones informales con amigos o profesionales, o encuentros institucionales (...)” (van Dijk, 2000: 21) como los establecidos en los ámbitos escolares.

Asimismo, van Dijk afirma que “el discurso como acción social permanente también se concentra en el *orden* y la *organización*. La utilización discursiva del lenguaje no consiste solamente en una serie ordenada de palabras, cláusulas, oraciones y proposiciones, sino también en *secuencias* de actos mutuamente relacionados” (van Dijk, 2000: 21) y sostiene que son, al mismo tiempo, “una dimensión de los *actos* comunicativos de narración y argumentación realizados por usuarios reales del lenguaje en situaciones reales (...)” (van Dijk, 2000: 22), como es el caso de los estudiantes que argumentan a favor o en contra de alguna cuestión relativa a los contenidos de la currícula desarrollados en el aula.

El sujeto es en sí un producto de las relaciones sociales y, por ende, de las relaciones que éste entabla con los demás sujetos y agentes sociales en los ámbitos en el que participa. Los sujetos de la educación, como agentes sociales, son, en consonancia, resultados de sus propias circunstancias y, al mismo tiempo, de sus posibilidades. Éstos se afirman en tanto y en cuanto existan prácticas específicas que lo constituyan y determinen como tales; en las que además participan los propios individuos al interiorizar formas de dominio de sí mismo en el marco del contexto social que establece a priori el ámbito escolar-educativo.

CONSIDERACIONES FINALES

El problema conceptual que hemos intentado analizar sin duda requiere una reflexión mucho más profunda y minuciosa. Sin embargo, la relación dialéctica establecida entre los sujetos y el ámbito de representación escolar nos arroja algunos interrogantes que abren el debate en torno a lo abordado. ¿Cómo inciden los agentes sociales en el proceso educativo y de qué manera? ¿Qué rol juegan los sujetos en la construcción del discurso pedagógico-dominante? ¿El sistema educativo trasciende a los mismos agentes y éstos tiene un papel fundamental en su constitución? ¿Cuáles son las implicancias del currículum en la construcción del conocimiento? ¿Cómo se posicionan los sujetos en momentos de crisis del sistema? ¿Hasta qué punto la escuela como dispositivo para la adquisición capital cultural? Estas preguntas plantean nuevos senderos para reinterpretar este tema y situar desde una perspectiva crítica los roles significativos de los sujetos en el contexto socioeducativo, la dinámica dentro del ámbito escolar y la construcción de capitales que trascienden a la misma matriz sistémica referenciada por la currícula. Esto forma parte de un todo complejo e interrelacionado que es reproducido -y recreado- por los sujetos siguiendo las reglas de juego que están determinadas

en los lineamientos curriculares, y cuyas reinterpretaciones y redefiniciones de las mismas, sin pretender romperlas, se plantean en el terreno fértil de la “reconceptualización curricular”.

Ergo, las cuestiones que motivan este trabajo parte de esta última apreciación y es aquí donde los desafíos en el campo educativo se plantean: como una disputa que trata el saber desde estrategias pedagógicas que solo la currícula puede hacer legítima. Es decir, la cuestión no pasa por la currícula en sí, sino por los contenidos que se coloquen en ella. Eso le otorga real legitimidad. Por aquí pasa el litigio por y para la educación.

FUENTES

Ley 24.195. Ley Federal de Educación (sancionada el 14 de marzo de 1993). Boletín Oficial, 5 de mayo de 1993.

Ley 26.206. Ley de Educación Nacional (aprobada el 14 de diciembre de 2006). Boletín Oficial, 28 de diciembre de 2006.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1994). *Aplicar la Ley para transformar la escuela*. Buenos Aires: Ediciones del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación (2008). *Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en Argentina. Borrador para el debate*. Buenos Aires: octubre de 2008.

BIBLIOGRAFÍA

AGUERRONDO, Inés (1996). *La Escuela como organización inteligente*. Buenos Aires: Troquel.

ALMANDOZ, María Rosa (2000). *Sistema educativo argentino. Escenarios y políticas*. Buenos Aires: Santillana.

ALTHUSSER, Louis. (2004^a). *La revolución teórica de Marx*. México: Siglo XXI Editores.

ANDERSON, Benedict (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

APPLE, Michael W. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

BAUMAN, Zygmunt (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

- BERNSTEIN, Basil y DÍAZ, Mario (1984). “Hacia una teoría del discurso pedagógico”, en Collected Original Resources in Education (CORE), Vol. 8, No. 3, trad. de Carlos Ossa.
- BOURDIEU, Pierre (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI Editores.
- CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude (2002). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- (2007). “El capital social. Notas provisionarias”, en BOURDIEU, P. *Campo del poder y reproducción social. Elementos para un análisis de la dinámica de las clases*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- DE ALBA, Alicia; VIESCA, Martha y otros (1988). “Ecología en los libros de texto en la escuela primaria”, en *Cero en conducta*, 10, enero-febrero, 1988, México, citado en DE ALBA, Alicia (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, p. 68.
- (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto (1990). *Introducción a la teoría de la Educación*. México: Trillas.
- LEVIN, Henry M. (1977). “A radical critique of educational policy”. Stanford, California: Occasional Paper of the Stanford University Evaluation Consortium, marzo, 1977, ciclostilado, citado en APPLE, Michael W. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal, p. 60.
- GRAMSCI, Antonio (1988). *La formación de los intelectuales*. México: Grijalbo.
- MILI, Isabelle. y RICKENMANN, René (2004). “La construction des objets culturels dans l’enseignement artistique et musical”, en MORO, Christiane y RICKENMANN, René (ed.) *Situation éducative et significations*. Bruselas: De Boeck, p. 165-196.
- PICHÓN-RIVIÉRE, Enrique (1993). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Tomo I. Buenos Aires: Nueva Visión.
- REDON PANTOJA, Silvia (2010). “La escuela como espacio de ciudadanía”, en *Estudios Pedagógicos*, Vol. 36, No. 2, Valdivia, pp. 213-239.
- SARUP, Madan (1986). “Las perspectivas interaccionista y marxista en la sociología de la educación: una introducción”, en ENGUITA, Mariano F. (ed.) *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal.

- VALENZUELA ARCE, José Manuel (coord.) (2004). *Decadencia y auge de las identidades. Cultura nacional, identidad cultural y modernización*. México: Plaza y Valdés.
- VAN DIJK, Teun A.(comp.) (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- WILLIAMS, Raymond (2000). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

Nota del autor:

Maximiliano Pedranzini es profesor de Historia del Instituto de Estudios Superior Hernando Arias de Saavedra, Misiones, Argentina. Actualmente se desempeña como docente de esta institución en las cátedras Historia Contemporánea, Historia y Política de la Educación Argentina y Sociología de la Educación. Además, ha realizado estudios en Antropología Social en la Universidad Nacional de Misiones, Argentina. Es miembro del Centro de Estudios Históricos, Políticos y Sociales “Felipe Varela”, CABA, Argentina. Es coordinador del libro *El Pensamiento Nacional. Ensayos. Homenaje al maestro Arturo Jauretche* (Editorial Punto de Encuentro, 2015) y coautor de los libros *Bicentenario de la Revolución de Mayo y la Emancipación Americana* (Ediciones Instituto Superior Dr. Arturo Jauretche, 2010) y *Diez territorios nacionales y catorce provincias. Argentina, 1860/ 1950* (Editorial Prometeo, 2012)