

De equívocos

De equívocos y desaciertos en el discurso pedagógico

Alicia Inés Villa

Resumen

En este trabajo se propone repasar algunas frases comunes -tan comunes que redundan sin sentido y sin embargo circulan en la educación y la formación pedagógica de nuestros países- a partir de preguntar por qué las llamadas Ciencias de la Educación o la Pedagogía (hablando genéricamente) han creado clichés que se repiten naturalmente, cuando a educación se refieren, sin intentar develar el sentido casi (in)oculto que estos guardan.

Los enunciados que se toman como referencia para su análisis serán: todo proyecto educativo debe partir de una idea o filosofía de hombre. De la vocación docente y de la personalidad moral del maestro o la maestra. El niño (jamás niña) es el centro del aula.

*Palabras claves: Equívocos y Desaciertos pedagógicos Discurso Pedagógico
Formación pedagógica*

Summary

In this work one sets out to review some common phrases - so common that they result without sense and nevertheless to circulate in the education and the pedagogical formation of our countries - to start off to ask why the calls Sciences of Education or the pedagogy (in the generically sense) has created clichés that are repeated naturally, when to education it talks about, without trying to reveal the sense practically (in) hidden that these keep.

The statements that are taken as reference for its analysis will be: each educative project must begin of an idea or philosophy of man. The educational vocation and of the moral personality of the teacher. The boy (never girl) is the center of the classroom.

Key words: Pedagogical Equivocal and Errors - Pedagogical Speech

Presentación

Toda sociedad vive en la transmisión, dice Dewey. En cierta manera, transmitir, socializar, educar, enculturar es ya una práctica cristalizada en toda comunidad, con mayor o menor grado de formalización.

En nuestras sociedades, las instituciones formadoras, las escuelas, los docentes representan formas particulares y específicas en que se estructura la transmisión de la cultura. Lo que denominamos 'la forma escolar' sigue hoy más presente en sus formatos y rituales, en las intenciones políticas o los libros de pedagogía que en la realidad construida en las escuelas. El *discurso pedagógico* sigue aún poniendo nombres *sui generis* a la realidad cotidiana al tiempo que estos nombres producen cotidianidad procesada por el saber.

Desde hace varios años es recurrente el uso de la categoría 'discurso' para referirnos a aquello que circula en forma oral o escrita, de manera original o por repetición, en ámbitos educativos. Por ello, cuando referimos aquí a dicho término, queremos expresar que "los discursos se refieren a lo que puede ser dicho y pensado, pero también a lo que se puede hablar, cuándo y con qué autoridad. Construyen tanto la subjetividad como la relación de poder. Los discursos son prácticas que configuran sistemáticamente los objetos de los que hablan... Los discursos no se refieren a objetos, no identifican objetos, los construyen" (Ball, 1991: 6).

Cuando hablamos de 'discurso pedagógico', siguiendo con nuestras definiciones, hacemos referencia a una modalidad de comunicación especializada, mediante la cual la transmisión/adquisición de conocimientos se ve afectada. El discurso pedagógico es un medio de recontextualizar o reformular un discurso primario (Berstein, 1993: 25) en un espacio social determinado como las escuelas, el currículum, los niveles de gestión y planeamiento del sistema educativo. Por este medio, se producen entonces, gran parte de las 'realidades' que se viven y sienten en las instituciones educativas.

Como también hablaremos de 'saberes' producidos sobre la educación, decimos saberes haciendo referencia a "una práctica discursiva, a un conjunto de enunciados socialmente reconocidos que un grupo social es capaz de construir, formular, formalizar y después transmitir como saber legítimo. En esta legitimación, todo saber implica una relación de poder y viceversa". (Beillerot, 1996:91)

Hace muchos años una canción de Jefferson Airplane decía "es un tiempo salvaje, estamos haciendo cosas que todavía carecen de nombre". Sin duda la pedagogía no se ha enterado de ello, siempre tiene nombres que anticipan aquello que la experiencia apenas logra procesar y entender. Y esa misma capacidad nominativa se transforma en capacidad generativa de realidades escolares proféticamente cumplidas.

En 'El diario de Adán y Eva', de Mark Twain, Adán se maravilla con los seres y objetos que se despliegan ante él. El mundo de las cosas, inasibles a su percepción, lo inhabilita para nominar aquello que lo embelesa. En cambio, al encontrarse con Eva, descubre que ella tiene una increíble capacidad nominativa

y ha logrado buenos (y no tan buenos) nombres para todo aquello que la rodea. La pedagogía -palabra de género femenino- reproduce el mismo *ethos* femenino de Eva, con la misma capacidad nominativa intacta para designar 'el real' escolar aún antes que los actores se aperciban de su existencia.

El discurso educativo entonces, desde la pedagogía moderna hasta aquí, se ha encargado de generar formatos diferentes para las prácticas de transmisión: el formato aula, los maestros y maestras, los alumnos y las alumnas, un cierto tipo de conocimiento a difundir, en un determinado momento y con unas ciertas formas privilegiadas de transmitirlo. Una forma de ser y de estar en la educación, material y simbólicamente.

Todas estas formas han sido funcionales a determinadas políticas, determinados valores, a contingencias históricas más o menos explicitadas y formalizadas. Así, gran parte de lo que la educación es hoy, es fruto de una discursividad pedagógica en parte política, en parte académica, en parte burocrática, en parte de los actores.

Esta discursividad no es lisa, aunque parezca cerrada y perfecta. Al mismo tiempo que presenta fisuras (las que han permitido que la educación cambie), tiene una gran capacidad productiva, que regula formas de ser y de actuar, genera convicciones al tiempo que equívocos y falacias.

En este trabajo nos proponemos repasar algunas de ellas a partir de preguntarnos por qué las llamadas Ciencias de la Educación o la Pedagogía (hablando genéricamente) nos han creado clisés que se repiten naturalmente, en cuanto a educación se refieren, sin intentar develar el sentido casi (in)oculto que estos guardan.

La insoportable grandilocuencia del ser

Es muy común afirmar que '*todo proyecto educativo debe partir de un ideal o filosofía de hombre*'. O hablar de los *finés de la educación* (término que puede reemplazarse por competencias, objetivos, etc.) o de la *formación del ciudadano*. Todas estas son proposiciones que, al decir de A. Puiggrós, expresan la intención de toda pedagogía por definir su sujeto. Cada una de estas frases determina los sujetos políticos y sociales a formar y el hábitus que se pretende inculcar.

Veamos ejemplos:

La Ley Federal de Educación argentina (ley 24.195) en su Capítulo II, Del sistema educativo nacional, artículo 6, establece: "el sistema educativo posibilitará la formación integral del hombre y la mujer con vocación nacional, proyección regional y continental y visión universal, que se realicen como personas en las dimensiones cultural, ética y religiosa, acordes con sus capacidades, guiados por los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, igualdad y justicia. Capaces de elaborar, por decisión propia, su proyecto de vida. Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo (...)

La Ley de Educación de la Pcia. de Bs. As. en el mismo país (ley 11612) dispone, entre sus objetivos, la formación de personas libres y autónomas, al mismo tiempo que la equidad, calidad, protagonismo de los alumnos y profesionalización docente.

Ana Zoppi e Inés Aguerrondo, reconocen niveles diferentes de compromiso que suponen opciones filosóficas, éticas y científicas. Las autoras se preguntan: “¿qué enfoques se están evidenciando en los distintos diseños curriculares que se han elaborado en nuestro país? ¿Qué futuro deseado, qué misión educativa, qué concepción de la cultura, del hombre del sistema escolar se infiere?” (1991: 73 y 75).

Durkheim (1988: 56), por tomar alguna referencia desde la autoridad pedagógica clásica, establece: “...cada sociedad se forma un cierto ideal de hombre, de lo que éste debe ser, tanto desde el punto de vista intelectual como físico y moral; que este ideal es, hasta cierto punto, el mismo para todos los ciudadanos”.

Lugo, Aguerrondo y Rossi, nos recomiendan: “Para aclarar la idea de calidad empecemos por reconocer dos grandes áreas o dimensiones en las cuales se expresa: por un lado, los fines de la educación que explicitan las definiciones político-ideológicas que una sociedad pretende a partir de la educación. Las definiciones se refieren, por ejemplo ‘a la formación para la ciudadanía, a la formación integral del individuo para desempeñarse en un mundo social y productivo’” (2002: 33).

En la Revista Voces, Rotelli plantea: ‘Partir de una filosofía de hombre democrático es formar ciudadanos instituyentes de paz, por eso el objetivo es educar para la paz en tiempos de guerra (...) Esto exige apoyarse en fines y valores totalmente diferentes y en una voluntad común de cambio’.

Gustavo Cirigliano, en varios textos, entre ellos un artículo del Cuadernillo Educación Popular, coordinado por la editorial de la Universidad de Buenos Aires, a propósito del congreso pedagógico de 1984 expresa: “Todo proyecto educativo debe partir de una filosofía de hombre y de un proyecto de país” (1984:16).

Rama señala: “Nuestra administración no tiene un ideal de hombre. Hay múltiples ideales humanos, porque el tener uno solo sería profundamente autoritario. Lo más hermoso que tiene la humanidad es que seamos diversos,” (Rama, 1999: 20) respecto de la reforma educativa uruguaya. Pero contradictoriamente agrega “conjuntamente con la diversidad, la educación debe desarrollar en los educandos una base común, una noción común de ciudadano de la Nación uruguaya” (Rama, 1999: 20).

Los ejemplos precedentes ponen de manifiesto la voluntad por definir a priori un sujeto común de la educación. Un sujeto ideal que, respondiendo a características definidas en forma legal, filosófica, cognitiva o empírica, recorra el currículum desde la esfera de su concepción hasta su implementación y vivencia.

Nada más falaz. Gran parte de las definiciones educativas en la esfera política hablan más de los conflictos, representaciones e ideologías de los tecnopolíticos a cargo de las reformas que de una orientación normativa hacia un tipo de hombre (jamás mujer), de sociedad y de valores en los que se quiere formar.

Una sociedad no se sostiene en una filosofía de hombre, en un ideal. O al menos no en una sola. Qué hombre, mujer, pueblo, masa, ciudadano o consumidor (según la época o las opciones ideológicas) queremos formar, no es una construcción cristalizada, monolítica y mucho menos consensuada. En verdad, no sabemos a ciencia cierta, cuando implementamos un dispositivo educativo, qué nos puede salir al final del proceso. Son tantas las mediaciones y las discusiones en torno a la estructura, el sistema, al currículum, a las normas legales, la política docente, la convivencia con los alumnos y alumnas, por ejemplo, que no podemos garantizar que lo que se plasma en las intenciones iniciales, llegue al puerto esperado. El 'hombre' sobre el que filosofamos, al que idealizamos poco tiene que ver con los hombres y mujeres de su tiempo en su multiplicidad, fruto de las contingencias históricas de las que forman parte, de las cuales y sobre las cuales la escuela forma un retazo ínfimo frente a las demás agencias que actúan en la conformación de las personas.

Es cierto que si privilegiamos tales conocimientos en lugar de otros, si elegimos una opción epistemológica determinada, si pensamos la cultura de una determinada manera, estaremos de alguna forma diseñando el futuro de una sociedad.

Pero no es menos cierto que en cada jurisdicción, en cada aula, en cada institución, cada grupo o profesor o profesora recrean y reconstruyen en el día a día las opciones educativas generadas desde la esfera central. Entonces ese hombre descrito desde la filosofía oficial (generalmente definido como crítico, reflexivo, comprometido, abierto a los cambios y a las incertidumbres, por ejemplo) se diluye, se nos pierde en la compleja maraña de realidades yuxtapuestas difíciles de aislar y de comprender.

Tal vez sea el momento de desacralizar ese ideal, esa filosofía del 'hombre completo'. Como sujetos somos incompletos, la educación no nos llena porque nada nos llena. Vivimos en un permanente movimiento, en un juego entre lo actual y lo pasado. Si pensamos que la escuela no es el templo del saber, que los docentes no somos sacerdotes formando nuevos dioses, quizás podamos inventar otras formas de imaginar los sujetos sociales del futuro. Tal vez si nos comprometiéramos con un sujeto del presente, no con un ideal, las cosas nos serían mucho más fáciles que lo que las mismas trampas del lenguaje nos imponen.

La insoportable levedad del parecer

Más cerca de los profesores y profesoras concretos, podemos presentar una segunda falacia discursiva de la pedagogía, aquella que habla de la vocación docente y de la personalidad moral del maestro o la maestra. Veamos qué pasa aquí. La vocación se nos presenta como una especie de ‘llamado divino’ que nos lleva a ser ‘lo que está en nuestra naturaleza’. Así, la vocación de ser médica/o, maestra/o o taxista nos es otorgada cual don divino cuando nacemos y seguramente está en nosotros encontrarla y realizarla.

Quien espera que el docente cumpla una misión en su actividad diaria, supone en el fondo que existe una vocación docente. Vocación se entiende como un llamado interior, una responsabilidad con una actividad y, responsabilidad de la persona con ella misma, incluso de la identidad de la persona con su actividad principal. Vocación es, diría Weber, quien vive para una causa.

Así parece anunciarlo la página Web para docentes “Nueva Alejandría” que dedica a ellos estas palabras, para el día del Maestro:

“Desde todos los tiempos y en sus circunstancias, me refiero a Jesús, a Sócrates, a Sarmiento, a Estrada, a Gandhi, a Helen Keller, a Martha Salotti y a tantos otros que sería extenso enumerar. Todos habían descubierto ese *llamado interior que es la vocación docente*, y todos respondieron a él como expresión viva en la búsqueda de la verdad y la perfección humana. Todos entregaron a sus discípulos lo mejor de sí mismos, sin escatimar esfuerzos ni aguardar recompensas.

Seguramente algunos podamos recordar párrafos de canciones o poesías escolares, alusivas a las maestras, donde el peso vocacionalista aparece fuertemente. Veamos algunas:

Obrera sublime, bendita señora, la tarde ha llegado también para vos, la tarde que dice descanso, la hora de dar a los niños el último adiós. Más no desespere la santa maestra, no todo en el mundo del todo se va, usted será siempre la brújula nuestra, la sola y querida, segunda mamá.

A propósito de la incorporación de Cristina Fistche a la Academia Nacional de Educación en Argentina, el Académico Antonio Salonia, nos ilustra lo que para él es la vocación docente:

En este último aspecto, supo de la promesa esperanzada y de las ilusiones en el umbral de las instituciones, y verificó después que las posibilidades de realización en cargos públicos son regularmente relativas, y hasta pueden ser frustrantes. Cuando en tramos significativos de su actividad profesional brindaba lo mejor de sus capacidades, con enormes ganas de innovar, fue excluida y perseguida por procesos político-militares de triste memoria, arbitrarios y retrógrados. En otras circunstancias, ella misma se apartó de situaciones que consideraba incorrectas y que eran contraproducentes al propósito de mejorar y dignificar la acción educativa. Asumió estos trances, sin embargo, con serenidad y grandeza, y en esto, también, nos brindó lecciones a sus colegas, el ejemplo de una conducta profesional y cívica que no conoció dobleces y en la que nunca asomaron el rencor ni el resentimiento. Continuó los *trajinares de la vocación* y

la docencia *magnánimamente* y con una muy sólida fe en la perfectibilidad del hombre, de la sociedad y de las instituciones. *Sin esta fe, visceral y permanente, no es posible ser educador*".

Hay dos vocaciones que parecen ser más vocacionistas que otras: la vocación sacerdotal y la vocación docente. Y si pensamos que durante muchos años la tradición pedagógica (en un impresionante operativo de marketing) pensó a la docencia como un sacerdocio, la ecuación cierra.

Si la escuela es el templo del saber, los docentes (las maestras para ser más específicas) son los sacerdotes y alumnas y alumnos los fieles o feligreses. ¿Fieles a quién? Al Estado Nación, padre de todas las cosas (al menos de la Argentina naciente). Semejante personaje debía tener una alta moralidad, intachable conducta y principios, presencia, porte, roce, amor por el saber y sobre todo por las niñas y los niños. Amor en el sentido del amor cristiano: esto es, no pasiones, no deseos, no tentaciones. Así parece establecerse claramente en los contratos laborales de las maestras, como este que mostramos a continuación, el cual data de 1923.

"Este es un acuerdo entre la señorita..... maestra, y el Consejo de Educación de la Escuela..... por la cual la señorita..... acuerda impartir clases durante un período de ocho meses a partir del..... de septiembre de 1923. El Consejo de Educación acuerda pagar a la señorita..... la cantidad de (*75) mensuales. La señorita..... acuerda:

- 1.- No casarse. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si la maestra se casa.
- 2.- No andar en compañía de hombres.
- 3.- Estar en su casa entre las 8.00 de la tarde y las 6.00 de la mañana, a menos que sea para atender función escolar.
- 4.- No pasearse por heladerías del centro de la ciudad.
- 5.- No abandonar la ciudad bajo ningún concepto sin permiso del presidente del Consejo de Delegados.
- 6.- No fumar cigarrillos. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encontrara a la maestra fumando.
- 7.- No beber cerveza, vino, ni whisky. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encuentra a la maestra bebiendo cerveza, vino y whisky.
- 8.- No viajar en coche o automóvil con ningún hombre excepto su hermano o su padre.
- 9.- No vestir ropas de colores brillantes.
- 10.- No teñirse el pelo.
- 11.- Usar al menos dos enaguas.

12. No usar vestidos que queden a más de cinco centímetros por encima de los tobillos.
- 13.- Mantener limpia el aula:
 - a) Barrer el suelo al menos una vez al día.
 - b) Fregar el suelo del aula al menos una vez a la semana con agua caliente.
 - c) Limpiar la pizarra al menos una vez al día.
 - d) Encender fuego a las 7.00, de modo que la habitación esté caliente a las 8.00 cuando lleguen los niños.
- 14.- No usar polvos faciales, no maquillarse ni pintarse los labios.”

Más tarde, tal vez demasiado tarde, a los docentes nos dijeron que no somos sacerdotes, que somos trabajadores, que somos intelectuales, obreros de la tiza o profesionales. Pero no fue fácil hallarnos en esta identidad. Cuando el Estado dejó de interplárnos como sus principales comunicadores nos descubrimos asalariados, empobrecidos cultural y económicamente; desprestigiados. Las vocaciones docentes entraron en crisis (como las sacerdotales) y se ‘perdió’ la brújula moral. Ahora ¿qué ocultó esa moral? ¿A qué sujeto escindió esa moral pública?

Admitámoslo: las y los docentes tenemos pasiones, a veces amamos nuestra profesión y muchas veces bufamos todo el tiempo hartos de dar clase. A veces amamos a nuestros estudiantes pero otras veces –muchas- queremos borrarlos de nuestras cabezas. Tenemos alumnos y alumnas favoritos/as (en general los que no molestan), no somos neutros a la empatía con el otro y mucho menos neutros hacia el conocimiento. Tenemos dudas y contradicciones. Tenemos deseos. Hacemos grandes y buenas cosas, pero también nos revelamos pequeñas/os y malas/os. Tenemos prejuicios, discriminamos y tomamos venganza en el mismo acto en que nos comprometemos con causas perdidas. Damos ayuditas o nos hacemos sordas/os, ciegas/os y mudas/os para pasarla bien. No somos asexuados ni tampoco asexuamos a nuestros alumnos y alumnas.

Encontrarnos en nuestra subjetividad, en la relación entre necesidad y libertad, permitirnos constituirnos como docentes desde nuestra experiencia, aceptar la irracionalidad y la incompletud como parte de nuestra constitución tal vez nos permita pensar qué sujetos somos las/los docentes, qué pasado colectivo heredamos y qué futuro nos deviene.

Por ello, tal vez sea necesario entender el contexto donde actualmente se mueve la vocación. En primer lugar, la misión no se encuentra al margen de los acontecimientos sociales que, sin ser determinantes, sí influyen en las decisiones, deseos y expectativas de los docentes. El compromiso con la docencia, la identidad con esta actividad, se encuentra en crisis por las actuales condiciones de vida de una sociedad urbana industrial, en la que el tiempo adquiere ritmos acelerados, en la que las formas de organización en los distintos ámbitos colectivos se basan en la organización burocrática y las imágenes de utilidad y eficiencia dominan en la mayoría de los espacios de la vida humana. La docencia no es ajena a estas imágenes que en el interior de los recintos escolares se reproducen. Lo que domina en la sociedad contemporánea es el desempeño de

una actividad profesional, porque el trabajo se ha convertido en una profesión. Ahora, la pedagogía ¿se hace cargo de ello?

3- La irresistible levedad del tener/sujetar

El tema del sujeto nos interesa particularmente porque el discurso educativo ha producido sujetos pedagógicos. Adoptaremos en principio una definición de sujeto entendido como “una construcción explicativa de las condiciones de redes de experiencia en los individuos y en los grupos” (Caruso y Dussel, 1996: 36) Para estos autores, el sujeto se constituye, no está allí, fijo, dado como tal, esencializado o naturalizado, sino que su constitución es la expresión de un juego entre necesidad y libertad, entre estructura y actividad humana.

El sujeto se construye cuando organiza sus experiencias. Aquí, la experiencia no alude a la vivencia particular, sino como “el resultado de una visión general concreta y una determinada capacidad organizada por la acción” (Dewey, 1936: 102). La construcción de la experiencia, del sujeto y de la subjetividad está atravesada por relaciones de poder. Según Foucault (1991: 11) “el sujeto constituye la intersección entre los actos que han de ser regulados y las reglas de lo que ha de hacerse”. En esta definición, la experiencia no es algo que construyamos en forma autónoma, sino que está planteada en función de “reglas de lo que puede hacerse”, reglas impuestas de muchas maneras y que son aplicadas a los actos.

La educación construye sujetos: el sujeto alumno/a determinado por su identidad como estudiante; el sujeto profesor cuya identidad adopta múltiples sentidos en tanto sea considerado trabajador, intelectual, profesional o apóstol, como ya lo señalamos. Estas identificaciones son formas de organizar nuestras experiencias con los otros: son relacionales y provisorias, se definen por la particular inscripción de cada uno de nosotros en la estructura. Ambos sujetos (profesores/as – alumnos/as) son solidarios, se configuran el uno en referencia al otro.

Los docentes construyen un particular sujeto pedagógico para poder trabajar, para distanciarse y reafirmarse en su identidad y autoridad docente. Tal construcción se desarrolla en un marco mayor, dado por la propia forma escolar, por las prácticas sociales y políticas implicadas en ella. En ese intercambio de experiencias, se define el juego entre identidad y autoridad de ambos polos relacionales.

Ya hablamos del docente, pero falta la otra cara del sujeto relacional: *el alumno, el niño* (así en genérico masculino) del que tanto hablamos en la escuela, en los libros. La infancia y más tarde la adolescencia, fueron las invenciones más grandes de la pedagogía y tal vez gran parte de su éxito se deba a las infancias y adolescencias que produce y produjo.

La niñez romántica, el joven rebelde, la niña virtuosa, la infancia anormal, los jóvenes marginales, la descarriada, el buen pobre. Los educandos, las blancas palomitas, las necesidades básicas de aprendizaje, son parte de todo un dispositivo discursivo orientado a crear un tipo de sujeto: el sujeto llamado

a ser formado. Que es siempre un sujeto supuesto: es lo que se cree que será. En términos pedagógicos, la infancia mareó una posición desigual de acceso al conocimiento, a los secretos sociales. La infancia ideada, asexuada, romantizada y sacralizada de siempre da paso a la infancia puesta en duda: contestataria, adelantada, sexualmente estimulada, sobreinformada, incrédula.

La idea de infancia no es natural o dada, sino que se construye a través de un proceso histórico que le da forma. La historia de la infancia está atravesada por luchas políticas, ideologías diversas y cambios económicos. La imagen concluida de la infancia se produce en la modernidad. Entre los siglos XVII y XVIII emergen nuevos tipos de sentimientos, de políticas y de prácticas sociales relacionadas con *el niño*. Como señala Ariès “a diferencia de la sociedad tradicional, que no podía representarse al niño y en la que predominaba una infancia de corta duración (período de máxima fragilidad del niño), en las sociedades industriales modernas se configura un nuevo espacio ocupado por el niño y la familia que da lugar a una idea de infancia de larga duración y a la necesidad de una preparación especial del niño” (Ariès *apud* Carli, 1999:22).

En la modernidad “la pedagogización de la infancia da lugar a una infantilización de parte de la sociedad. Esto significa que se pone en marcha un proceso a través del cual la sociedad comienza a amar, proteger y considerar a los niños ubicando la institución escolar en un papel central. Infantilización y escolarización aparecen en la modernidad como dos fenómenos paralelos y complementarios” (Baquero y Narodowski, 1990:62)

El proceso de escolarización que disciplinó los cuerpos en un espacio específico para la educación de los niños, “determinó el surgimiento de especialistas de la infancia y paralelamente, la institucionalización de la escuela a partir de la imposición de la obligatoriedad escolar (menores de 6 a 14 años). Los niños, constituidos sujetos educables, fueron interpelados por diversos discursos que oscilaron entre la protección, la represión y el encierro” (Carli, 1999:25).

En esta producción, la escuela pública necesitó crear una imagen prototípica estandarizada de la infancia, que permitió caracterizar al que se desvía de esa imagen normalizada: lo inconveniente. Se inventa así, la niñez normal y la niñez anormal, se las pone en lugares diferentes y son abordadas por distintas prácticas. Estas representaciones aún circulan en el sistema escolar y junto a sus prácticas dieron un lugar simbólico especial a la infancia separada del mundo adulto.

Los discursos y prácticas de la pediatría, la psicopedagogía, la psicología infantil y la literatura infantil, sostenían y sostienen esta separación, por ello sospechamos que “(...) nuestra época asiste a una variación práctica del estatuto de la niñez. Como cualquier institución social, la infancia también puede alterarse, e incluso desaparecer. La variación práctica que percibimos está asociada a las alteraciones que, a su vez, sufrieron las dos instituciones burguesas que fueron las piezas claves de la modernidad: la escuela y la familia. Pero también dicha variación hunde sus raíces en las mutaciones prácticas que produjo en la cultura el vertiginoso desarrollo del consumo y la tecnología” (Steimberg y Kincheloc, 2000:16).

La idea de infancia como edad de la inocencia ya ha quedado atrás. La lógica actual de la tutela lleva implícita ideas que se acercan bastante a las tesis que existen sobre la maldad criminal del niño y su tendencia a cometer delitos. Temas como la maldad o bondad del niño preformatearon vínculos educativos de confianza pero al mismo tiempo de control. “En algunas interpretaciones actuales del delito infantil y juvenil aun persiste esta visión de la naturaleza maligna del niño, que se hace manifiesta especialmente en los casos de pobres y marginales, y se convierte en fundamento para la defensa de bajar la edad de imputabilidad del menor” (Carli, S., 1999:30).

Algo similar ocurre con la adolescencia. Creada pedagógicamente entre la niñez y la vida adulta, la adolescencia se ha extendido hoy hasta pasados los 20 años. Es una etapa prestigiosa, la deseada socialmente. Lejos de la rebeldía y la trasgresión de los '70, la adolescencia se encuentra hoy entre el endiosamiento y la condena, entre la sobrevaloración y la penalización. Estas nuevas imágenes de infancia y adolescencia entonces, interpelan la creencia pedagógica de que la escuela completa al hombre, lo forma cabalmente para siempre.

Si la infancia y la juventud se inventan y reinventan, si los sujetos están en permanente construcción y una parte importante de su deseo se impone al aprendizaje, ¿no debería la pedagogía escolar empezar a repensar su concepción de sujetos, de escuela, de conocimiento en lugar de insistir en remozar sus cansadas prescripciones?

Referencias

- Cirigliano, G. (1964). Proyecto de educación, proyecto de país. En AA. VV: *Cuadernos del Congreso Pedagógico Nacional*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ball, S. (1991). *Foucault y la educación*. Madrid: Morata.
- Baquero, R y M. Narodowski. (1990). Normatividad y normalidad en pedagogía. En: *Revista Alternativas Año IV, N°6*, Universidad Nacional del Centro. Argentina: Tandil.
- Beillerot J. (1996). *La formación de formadores*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Berstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Caruso e I. Dussel (1996). *De Sarmiento a los Simpson*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Carli, S. (Comp.) (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.
- Dewey, J. (1986). *La reconstrucción de la filosofía*. Buenos Aires: Hispamérica (1ª edición 1936).
- Durkheim, E. (1988). *Educación y sociología*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Foucault, M. (1991). *Tecnologías de yo*. Barcelona: Paidós.
- Lugo, M. T.; Aguerrondo, I.; Rossi, M. (2002). *La gestión de la escuela y el diseño de proyectos institucionales*. Argentina: Ediciones Universidad Nacional de Quilmes.

Rama, G. (2000). *Reforma de la educación. Una alternativa real*. Asesoría Comunicacional de la Presidencia. Uruguay: ANEP-CODICEN.

Rotelli, G. (s/d). Plancamiento institucional de los aprendizajes. En: *Revista Voces*. Río Cuarto, Córdoba: Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba N° 20.

Steimberg, S. y J. Kincheloe (2000). *Cultura infantil y multinacionales. La construcción de la identidad en la infancia*. Madrid: Morata.

Villalta, C. (s/d). Prácticas y Relaciones en la justicia de menores: los jueces y sus santas cruzadas. En: *Contra lo Inexorable*.

Zoppi, A. y Aguerro, I. (1991). *El plancamiento educativo como instrumento de cambio*. Buenos Aires: Troquel