

Capítulo 1

La transmisión educativa: condiciones y tensiones en escuelas públicas

Por Nora Alterman y Adela Coria

Como ha sido anunciado en la introducción, en este apartado condensamos nuestros principales argumentos teóricos y empíricos para sostener la hipótesis general del estudio, que refiere a variadas, estructurales y también inestables tensiones entre diversas dimensiones político-pedagógicas.

La profunda crisis estructural que atravesó nuestro país todavía muestra contradicciones que hacen eco en la vida escolar. No se ha superado aún la ancha grieta que separa al decil poblacional de mayores ingresos respecto de quienes menos acceso tienen a los bienes materiales y simbólicos en nuestra sociedad. Sin embargo, los problemas y las carencias detectadas hacen necesario debatir en profundidad la problemática desde espacios sociales y académicos.

Nuestro estudio reconoce que existirían en la escuela secundaria algunos factores estructurales que colisionan con la posibilidad de concreción de intentos renovadores, al menos en el corto plazo. En esta línea Ezpeleta (2004) advierte que para el caso mexicano “el soporte que sostiene las dimensiones organizacionales- la administrativa y la laboral-sindical-, se inscribe en las estructuras que definen el gobierno y el trabajo en la escuela (como reglas anónimas) y más precisamente, se inscribe en la esfera de las relaciones de poder que cuida los equilibrios políticos intra-burocráticos y político-sindicales”. Cabría preguntarse si esta hipótesis sería fértil para mirar y revisar nuestro caso nacional y local.

Desde el estudio alertamos a la vez el incremento de la segmentación institucional, para el caso de las escuelas secundarias, producido por factores que tienen su origen en el propio funcionamiento del nivel. Cuando los directores enuncian que “andan con la escuela auestas” de algún modo expresan la ausencia “de niveles sostenedores de la gestión”. (Ezpeleta, 2004).

Siguiendo a Dubet (2004), “Toda la sociología de la educación de los últimos treinta años nos enseña que las desigualdades sociales siempre juegan un rol determinante en la formación de las desigualdades escolares, pero ella nos enseña también que la

escuela misma, mediante sus métodos, sus modos de agrupar a los alumnos, sus maneras de orientarlos y de seleccionarlos juega en este campo un rol no despreciable”.

En nuestra hipótesis, estaríamos transitando una coyuntura que, en materia de políticas educativas, definiríamos como un tiempo signado por el pasaje de las reformas asociadas a políticas neoliberales hacia nuevos modos de entender la escuela que intentan resignificar la experiencia escolar, en el marco de políticas de igualdad que tuvieron que esperar hasta el año 2009¹ para concretarse en nuevas regulaciones. Estas pretendieron modificar estructuralmente la organización escolar, el curriculum y el trabajo docente de manera tal que se garantizaran condiciones para la institucionalización de esos nuevos imaginarios para la escuela y los jóvenes, ciertamente de muy compleja construcción en la realidad diversa, heterogénea, incluso desigual de las escuelas secundarias del país.

La tarea no es menor. Las políticas, programas y proyectos que buscan generar oportunidades equivalentes a los adolescentes y jóvenes de todos los sectores sociales -pero sobre todo, para quienes pertenecen a los sectores marginalizados que se vienen incorporando al sistema desde mediados de los '90- ponen en el centro del debate la posibilidad de imaginar formas alternativas de escolarización que deben lidiar con imaginarios y prácticas selectivas y con necesidades de financiamiento y de continuidad de acciones que no siempre han mostrado concretarse o ser efectivas.²

La relación entre orden regulativo y orden instruccional como fuente de tensiones dentro de la escuela

A partir de un esfuerzo de interpretación de los diferentes casos en análisis que presentamos en este libro, reconocemos como fuente principal de esas tensiones la compleja relación entre dos órdenes constitutivos de los dispositivos escolares en los

¹ Creemos que los años transcurridos entre la sanción de la LEN, la adopción de las decisiones en el CFE a partir de 2009, y su resignificación diferencial de jurisdicción a jurisdicción es atribuible a la dificultad para construir consensos nacionales con provincias muy desiguales en términos de las capacidades técnicas, institucionales, de formación de los docentes, etc., y a la dura tarea de modificar la visión del formato escolar de la escuela secundaria típicamente selectivo, fragmentado, rígido, así como esas condiciones estructurales.

² Hacemos referencia en particular a los programas que se desarrollaban desde la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, MECyT en articulación con experiencias locales (“Centros de Actividades Juveniles”, “Subite al colectivo”, Programa de Convivencia Escolar, etc.). Ver referencias sobre los CAJ en Alterman; Foglino. (2005).

procesos de transmisión educativa; nos referimos a las tensiones generadas entre el orden regulativo y el orden instruccional (Bernstein, 1988; 1990; 1993; 1998), y en algún caso con manifestaciones extremas que mostraron formas emergentes de impugnación de principios de autoridad en escenarios y procesos políticos disruptivos.

Metodológicamente, las categorías y relaciones teóricas que dieron marco a nuestra indagación fueron revisadas a la luz de los procesos escolares construidos por diferentes sujetos en las escuelas estudiadas, al mismo tiempo que debimos recurrir a nuevas herramientas analíticas que permitieran ajustar nuestros ejes de lectura en el trabajo de campo.

Asumiendo como propios los desafíos político-pedagógicos que plantea una política educativa inclusiva, llamamos la atención desde una breve puntuación sobre la necesidad de “leer pedagógicamente” los conocimientos producidos, animados por un deseo de reflexión propositiva entre disciplinar y enseñar.

La conflictividad en las escuelas no es un tema novedoso. Tampoco situaciones de violencia, que en ciertas circunstancias parecen haberse inscripto en su paisaje cotidiano. Ya disponemos de diversos y también muy dolorosos signos. Desde casos límite en nuestro país como la conmoción de Carmen de Patagones en 2004,³ hasta eventos de intervención policial (espontánea o demandada), golpizas entre chicos y chicas, o de padres hacia docentes, que parecen tender a naturalizarse en muchos casos, particularmente en las escuelas secundarias estudiadas.⁴

En nuestra perspectiva, esa conflictividad constituiría un signo de tensión entre el orden/discurso instruccional y el orden/discurso regulativo, categorías acuñadas por Basil Bernstein para el análisis del discurso pedagógico. “Por discurso instruccional simplemente entiendo el discurso que crea competencias o habilidades especializadas (...) El discurso regulativo hace otra cosa. Si decimos que el discurso instruccional crea orden discursivo, el discurso regulativo crea orden social. El discurso regulativo contiene las reglas que constituyen el orden, la relación y la identidad. Cualquier

³ El 28 de septiembre del 2004 un joven de 15 años causó la muerte a tres compañeros de clase -dos chicas y un varón- y heridas a otros cinco, todos de entre 15 y 16 años, al balearlos indiscriminadamente en un aula de una escuela pública de Carmen de Patagones, ciudad al sur de la provincia de Buenos Aires.

⁴ Algunos planteos de esta ponencia están desarrollados con mayor amplitud en el artículo de Alterman y Coria: “La cuestión de la disciplina escolar y la didáctica. Una lectura desde Philippe Meirieu”. En Furlán (coord.), 2012: “Reflexiones sobre la violencia en la escuela”. Siglo XXI editores. México – Argentina.

discurso pedagógico es la inserción de uno en otro. De modo que en realidad sólo hay un texto. A menudo hablamos del discurso pedagógico como si hubiera dos textos: está el inculcar las habilidades a las personas y luego está el moralizar, el control, la disciplina. Pero desde este punto de vista sólo hay un texto y el discurso pedagógico es cómo el primero es inserto en el segundo, de modo tal que este último domina al discurso instruccional". (Bernstein, 1990:106).

En referencia al orden instruccional, Bernstein sostiene que las influencias que podrían afectar tanto la forma como su contenido son la economía, la estructura de clases sociales, los cambios en el curriculum (por efecto de desarrollo científico o tecnológico que implique desvalorización o pérdida de status de algunos contenidos) y hasta cambios en los medios de enseñanza. Todas estas influencias, o alguna de ellas, pueden ser motivo de situaciones de inestabilidad o desequilibrio del orden instruccional. En cuanto al orden regulativo, el mismo puede ser puesto en cuestión cuando los comportamientos y modales considerados legítimos no son aceptados, o antes bien rechazados, por ciertos grupos -dentro o fuera de la escuela- colocando a la propia imagen de la institución educativa en situación de crisis. "El debilitamiento del orden expresivo de la escuela es probable que debilite el intento de la escuela de transmitir comportamientos que pretenden la cohesión entre el profesorado, entre los alumnos y entre alumnos y profesores" (Bernstein, 1988:39).⁵

La relación entre ambos órdenes o discursos asume en nuestra interpretación variadas formas en los diferentes escenarios escolares, fuertemente dependientes del contexto socio-cultural en el que se despliega el trabajo educativo. Uno de los casos en estudio⁶, analizado desde esta relación, da cuenta de un marcado debilitamiento del orden regulativo, que en algunas circunstancias se expresa en su pérdida de eficacia y hasta ausencia aparente, como puede observarse en el siguiente fragmento de

⁵ Bernstein señala que el orden regulativo es la principal fuente de consenso social, basado en dos tipos de rituales, los *consensuales* por un lado, que dan continuidad en el tiempo y en el espacio a la escuela, facilitan la construcción de sentido de pertenencia a los valores dominantes de la sociedad, siendo su componente principal el ritual de castigo y recompensa; y por otro, los rituales *diferenciadores*, cuya función es diferenciar los grupos dentro de la escuela (edad, sexo, etc.). Estos rituales se articulan al principio de autoridad y respeto a quienes ocupan esa posición. Ambos rituales "son los principales mecanismos para la internalización y revivificación del orden social", Ver en Bernstein, (1988), "Clases, Códigos y Control". II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas". Editorial Akal. España.

⁶ Gutiérrez y Danieli, *Transmisión escolar e inclusión. Un relato de tensiones y des-encuentros*. Capítulo 2 de este libro.

entrevista a alumnos de tercer año de una escuela pública en contexto de pobreza estructural:

A1: "Una vez se armó un puterío acá y bueno, vino la policía que se yo, por eso de las transas..."; A2: Hubo allanamiento y todo acá; A3: porque en el diario salió y muchas veces"; A4: "Sí, porque salió que hay transa adentro del colegio y todo el mundo es transa dentro del colegio"; A5: "Y todos tienen como que este colegio es una mierda...Sí, por ahí te da vergüenza decir que venís a este colegio, porque vos tenés amigos que por ahí van a colegios privados..." A.6.: "O a otro colegio que es mejor, porque salió en todos lados, ya salió en el diario, en la tele, en todo..."

Entrevistador: "O sea, que los profes saben que esto pasa de alguna manera".

A.6: "Saben, sí...". A7: "Se hacen los otarios" (...)

Entrevistador: "Cómo se imaginan terminando sexto año?"

A7: "Yo me voy a cambiar" A6: Y si sigue así el año que viene...A7: "Va a haber una muerte acá (...) Y, si no hacen nada y las cosas siguen como van" A6: "Hay muchas peleas, muchos cuchillos (...) estamos acostumbrados".

Algunos indicios de la pérdida de eficacia de dicho orden podrían comprenderse desde el concepto de "escolaridades de baja intensidad" desarrollado por Kessler (2007) retomado por Terigi (2009) y Noel (2009), que permitiría reconocer diferentes matices de la relación de los estudiantes con la escuela: desenganche con o sin problemas de disciplina o convivencia, impugnación, implosión violenta, entre otros.

Es interesante advertir que en este caso, al mismo tiempo que el debilitamiento del orden regulativo, se pone de manifiesto una recurrente valoración negativa del orden instruccional, que daría cuenta de una cierta invisibilización del acto de enseñar, o su pérdida de sentido:

Entrevistador: "Si pudieran cambiar algo en la escuela, qué cambiarían?"

A6: "A todos los profesores". A8: "Nosotros los odiamos porque no hacen ni bosta". A7: "No hacen nada". A6: "No te explican nada...ellos se ganan sus sueldos acá no haciendo nada".

Esta pérdida de sentido, además de reflejarse en ese imaginario de cambio, se objetiva en diversos modos de discontinuidad de los estudiantes en relación con la tarea escolar, que ulteriormente, habrán de marcar significativamente sus trayectorias educativas en sentido amplio.⁷ En esta escuela, al igual que en otras estudiadas,⁸ faltar varios días a clase sin demasiadas consecuencias académicas; faltar reiteradamente, en un ir y venir que probablemente concluya en un “corte” de la trayectoria escolar (implicando tal vez el pase a otra escuela o el abandono definitivo de la escolaridad), son rasgos contrastantes con los supuestos fundamentales de trayectorias escolares continuas y completas (Terigi, 2009, 2010), que garantizarían la inclusión educativa como un ideario político que se juegue efectivamente en el orden instruccional.

La reflexión sobre el orden instruccional requeriría interpelar a su vez la organización del tiempo escolar, pues la fragmentación del cronosistema introduce frecuentemente discontinuidades en la cronología de aprendizaje que están siguiendo los sujetos (Terigi, 2009). Frente a ello, forma parte de las realidades escolares la invención de estrategias y “mecanismos de protección” contra la discontinuidad. Como señala Terigi: “Yo he visto a maestros y profesores hacer cosas muy interesantes en esto que llaman el momento de organización, en términos de construir con los chicos memoria de trabajo. La memoria de trabajo: ‘hicimos esto, vamos para allá, se acuerdan que veníamos de esto y lo vamos a retomar dentro de...’, ese tipo de frases que Mercer denomina ‘frases del tipo nosotros’, que construyen experiencias compartidas”.

En nuestra investigación hemos observado la invención de proyectos que, si bien no son novedosos en la producción pedagógica,⁹ sí funcionarían en estos ámbitos como proyectos alternativos que atienden simultáneamente la relación de la escuela con la comunidad, el tratamiento de contenidos, y el abordaje de temáticas que recuperan intereses y demandas de los adolescentes:

⁷Terigi analiza la frecuente fragmentación de las cronologías del aprendizaje en relación con el cronosistema, aunque distingue entre trayectorias educativas en sentido amplio, y trayectorias estrictamente escolares. Terigi (2010). “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Conferencia Jornada de Apertura Ciclo Lectivo 2010. 23 de febrero de 2010. Ministerio de Cultura y Educación, Santa Rosa, Gobierno de La Pampa.

⁸ Castagno y Prado (2010), “Proyectos alternativos y gramática escolar. Una arista de las condiciones de escolarización”, Ponencia presentada en el Congreso de Sociología, La Plata.

⁹ Hacemos referencia a muchos ensayos pedagógicos pasados y presentes que, dentro y fuera de la escuela, son herederos en parte de la productividad de la escuela nueva.

...”a mi me parecía que se tenía que hacer concretamente lo que se estaba realizando y que era afianzar una revista que tenía como una identidad de chicos en una escuela, chicos en la escuela produciendo medios, entonces bueno yo dije que tenía que ser una revista escolar...ese era el sentido de la discusión más que una revista barrial, después de tres años se puede decir que es una revista escolar que trasciende la escuela y puede transitar el barrio, pero eso fue después de un proceso...y bueno ese proceso que se da con la revista eh tiene que ver con la lengua pero también con la comunicación y la organización (...) en un momento se le ocurrió trabajar sobre las falencias de la escuela, entonces en la primera revista hicieron sobre la calefacción ellos se quejaban de la falta de calefacción y hacen la nota al director...la segunda revista dicen no tenemos calefacción y tampoco tenemos computadoras, entonces le hacen la entrevista al preceptor por la falta de computadora “no tenemos computadoras, queremos tener computadoras”...y eso fue un factor de tensión, de disputa, fue algo que trascendió la escuela, que cruzó todas las relaciones en la escuela, esa nota generó tensión en inspección, hubo críticas “como puede ser que hablen de las computadoras”...al otro año pasan a tercero y dicen “tenemos que seguir hablando de las computadoras, no puede ser que no tengamos computadoras”...los chicos logran generar cosas concretas en término a sus producciones y su idea de hacer cosas en la escuela”.

Prof. de Lengua

Proyectos como la Revista Escolar, analizados con detalle en el capítulo 4, constituyen experiencias potenciales que podrían restituirle sentido al orden instruccional, retramar los vínculos entre adultos y jóvenes, favorecer el sentido de pertenencia de ambos a la escuela, y de esta a su contexto, así como contribuir especialmente a cuidar las trayectorias educativas.

Disrupciones políticas que interpelan el orden escolar legítimo

Hemos observado situaciones escolares en las cuales el orden regulativo pareciera ser totalmente sustituido frente a situaciones disruptivas. Sería un estar “fuera” del orden legítimo. A nuestro entender, esos matices en la intensidad del “desenganche”

a los que remite Kesler son rebasados en su naturaleza en impugnaciones que asumen la forma de “toma de escuelas”, que obedecerían antes a la emergencia de renovadas articulaciones de los jóvenes en tanto actores políticos con la escuela y las autoridades educativas y escolares.

Como ha sido público, en Córdoba capital, durante el 2010 -y retomando algunas movilizaciones acaecidas en 2009-,¹⁰ la toma de escuelas secundarias -estatales y privadas- por estudiantes y con apoyo de padres, con fuertes demandas vinculadas con la resolución de históricos problemas en las condiciones de infraestructura escolar,¹¹ y luego, asumiendo una clara disputa sobre su lugar como actores -con “autoridad negada”- en el proceso de discusión de la Ley de Educación Provincial, disloca el orden habitual de la escuela.

No es nuestro propósito reconstruir aquí ese complejo proceso.¹² A los efectos del análisis que venimos desplegando, es preciso poner de relieve que, aún de modo coyuntural, la toma fue un acontecimiento que puso radicalmente en cuestión las jerarquías y los principios de autoridad estructurantes del sistema educativo y del trabajo escolar.

En ese sentido, y a pesar de tensar el orden regulativo e instruccional a un extremo, tuvo importantes consecuencias subjetivas, institucionales y para los colectivos involucrados, y también, importantes efectos formativos en y más allá de la escuela.

Encontramos signos más o menos inmediatos de dichos efectos a nivel de diferentes actores. En el plano estudiantil, cuando los mismos estudiantes asumen lugares diversos corriéndose del sentido clásico de ser “adquirentes”, por ejemplo, entre otros, asumiendo el estudio sistemático y relativamente autónomo (o con referencias “fuera” de la escuela) de legislación comparada fuera del marco escolar; de

¹⁰ Se hace referencia a las asambleas, movilizaciones estudiantiles callejeras, y acuerdos institucionales entre autoridades ministeriales, padres y madres y estudiantes ante la caída del techo de la cantina de la Escuela Alejandro Carbó.

¹¹ En trabajos anteriores, (Alterman y Coria, 2008; 2010) señalamos la relevancia de reconstruir las condiciones de escolarización en que se despliega la transmisión de saberes en instituciones específicas, indagando condiciones materiales (infraestructura, recursos, planta docente, materiales de enseñanza, etc.) y condiciones de organización del trabajo escolar (formas clásicas y alternativas de agrupamiento de alumnos en procesos de transmisión a través de proyectos especiales, curriculares o extracurriculares, organización del tiempo y el espacio, entre otras).

¹² Algunas aristas del mismo se problematizan en Falconi y Beltrán: “Condiciones de escolarización, participación política estudiantil y apropiación cultural: la toma de escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba (2010)”. VII Jornadas de Investigación en Educación. Encrucijadas de la educación: saberes, diversidad y desigualdad. 29, 30 de junio y 1 de julio de 2011

aprendizaje de la argumentación y contra-argumentación; de negociación con las autoridades educativas máximas; de control del aparato estatal en diferentes instancias; de actores con iniciativa política que proponen un diálogo con diferentes expresiones políticas en el espacio legislativo hasta interpelando a ese cuerpo en su legitimidad; el lugar de actores que construyen articulaciones con el sector estudiantil universitario.

En el plano de los referentes adultos, padres y madres que inicialmente se constituyeron en actores del proceso a instancia del acompañamiento de sus hijos e hijas, pronto adoptaron formas de organización como actores diferenciados. El efecto se deja escuchar ya atravesados los primeros meses desde la sanción de la Ley, al punto que al inicio del ciclo 2011 se registraron dos tomas de escuelas primarias por padres de alumnos, motivadas también por situaciones de grave deterioro de los edificios escolares. En cuanto a los actores docentes (profesores, preceptores) y autoridades escolares, en varias instituciones de nuestro medio se promovieron actividades de debate del ante-proyecto de Ley de Educación Provincial, que sin sustituir las formas de autogestión alcanzada por los estudiantes, habilitaron escenarios institucionales de canalización de la demanda estudiantil de participación activa en intercambio con distintos actores (entre otros, legisladores provinciales, docentes universitarios).

Entendemos que esos efectos que consideramos formativos aún fuera del orden instruccional y regulativo, fuera del cronosistema, merecen ser indagados y analizados pedagógica y políticamente, pues expresarían la contra-cara del “desenganche” estudiantil de la institución escuela, la instauración, aunque coyuntural, de otro ordenador de pertenencia, identidad y compromiso.

Leer pedagógicamente: desafío para las prácticas escolares, las políticas y la investigación educativa

Las tensiones observadas entre orden instruccional y regulativo, solidariamente interpelados, o aún en situaciones donde se inauguran otros órdenes por efecto de disrupciones políticas, requieren una perspectiva de lectura que habilite un diálogo entre mirada sociológica e imaginario pedagógico-político.

Restituir sentido reclamaría intervenciones a nivel macro y micro estructural, en múltiples dimensiones, en especial, en las condiciones en que se desarrolla el proceso de enseñanza. En la escuela, por ejemplo, proyectos como el que hemos referido serían posibles en la medida en que trasciendan las decisiones exclusivas de docentes “fuertemente clasificados” como lo son sus disciplinas en la escuela secundaria. En la medida también en que pueda restituirse en su lugar el gesto y principios pedagógicos como ordenadores de la vida escolar y sostén de las decisiones institucionales e individuales.

En esta perspectiva, recuperamos la mirada pedagógica de Meirieu para quien aprender la disciplina -es decir, el orden regulativo- es aprender la escuela misma, aprender los fundamentos de la escuela, o lo que es equivalente, aprender a vivir juntos en un espacio y un tiempo estructurado en base a un proyecto específico que reúne dos propósitos centrales, transmitir saberes y formar ciudadanos. Aprender la escuela es “(...) instituir una forma de actividad humana basada en valores específicos: el reconocimiento de la alteridad, la exigencia de precisión, de rigor y de verdad, el aprendizaje conjunto de la construcción del bien común y de la capacidad de “pensar por uno mismo” (2006:95).

Por lo tanto, existe una relación intrínseca entre enseñar contenidos escolares y mantener las condiciones para su enseñanza. Según Meirieu, dos condiciones sustantivas -entre otras- articulan los fundamentos de toda intervención pedagógica:

a) El postulado de “hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo”, de “ofrecer situaciones en las que puedan construirse, simultáneamente, la relación con la Ley y la relación con el saber” (1998: 84), y

b) Reconocer la alteridad y la autonomía de quien aprende, asumiendo la necesidad de presentar proposiciones de aprendizaje que movilicen la energía hacia la solución de situaciones nuevas a resolver, en tanto retos intelectuales.

Estas condiciones se juegan en la escuela como lugar de hospitalidad a los que llegan, y se recrean día a día en el espacio del aula, en la clase, donde la disciplina se materializa en su doble sentido - como regulación e instrucción- y donde maestros y discípulos están desafiados a reconocerse mutuamente en su subjetividad.