

XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche, 2009.

De “la historia según la escuela” a “la escuela según la historia”.

Sourrouille, Marcos y Morelli, Florencia.

Cita:

Sourrouille, Marcos y Morelli, Florencia (2009). *De “la historia según la escuela” a “la escuela según la historia”*. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-008/817>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

De “la historia según la escuela” a “la escuela según la historia”

Marcos Sourrouille, Florencia Morelli

Introducción

Nuestro trabajo de investigación sobre la escuela y su vínculo con las ciencias sociales comenzó –en forma sistemática- a principios del año 2008.

El momento inicial de nuestro trabajo estuvo marcado por la falta de espacios para la discusión de conocimientos relacionados de alguna forma con las ciencias sociales en el contexto de la escuela media o Polimodal. Evidentemente, no era éste un problema de una institución educativa en particular, sino una cuestión estructural del sistema educativo. Entonces, la pregunta necesaria fue: ¿por qué? He allí el más que sencillo inicio de nuestro trabajo como equipo de investigación.

Nuestras primeras sistematizaciones giraron en torno a la [conflictiva, dinámica, insostenible] relación entre la escuela y las ciencias sociales¹. Buscábamos indagar en qué concepción maneja –tendencialmente- la escuela sobre las ciencias sociales, y en los modos en los que tales saberes naturalizados operan en la enseñanza y el aprendizaje escolarizados².

Discutíamos allí la centralidad de las relaciones de poder para entender el funcionamiento de una institución escolar que –en la sociedad capitalista- se erige como una institución eminentemente disciplinaria, en la que el conocimiento opera –en general- como máscara de la disciplina³.

Esbozábamos -en aquéllos y otros trabajos- la necesidad de analizar no sólo cómo la escuela “enseña” historia o ciencias sociales (que entonces era el tema central de nuestro trabajo), sino también cómo ha ido mutando históricamente la escuela, entendida como relación social o red de relaciones sociales, donde el poder circula en sentidos no necesariamente lineales.

Podríamos proponer el término “relación social escolar⁴” para referirnos a las prácticas sociales que implican un ejercicio del poder a través del [o con la máscara del] conocimiento, planteado éste en términos de enseñanza y aprendizaje. Nuestra pregunta básica actual podría resumirse, entonces, en los siguientes términos: ¿cómo se ha ido modificando esta “relación social escolar” a través de la historia?

¹ Florencia Morelli y Marcos Sourrouille, “Hacia una crítica del vínculo entre la escuela y las ciencias sociales”, en VII Encuentro Patagónico de Ciencias Sociales, Esquel, Chubut, 27 y 28 de Agosto de 2008.

² Utilizamos el término “escolarización”, siguiendo a Ivan Illich, no como lo estrictamente relacionado con la educación dentro de la escuela, sino como un particular modo de relaciones entre sujetos y conocimientos (más allá del lugar físico o institucional donde esto suceda). Véase: Illich, Ivan, *La sociedad desescolarizada*, Editorial Tierra del Sur, Buenos Aires, 2006 [1978].

³ Hemos intentado profundizar nuestro análisis sobre este punto en particular en: Morelli, Florencia y Marcos Sourrouille, “La máscara de conocimiento: ¿Qué hace la escuela con las ciencias sociales?”, ponencia presentada en las II Jornadas Nacionales de Investigación en Ciencias Sociales, Trelew, Chubut, 13 al 15 de Noviembre de 2008.

⁴ El concepto es –de un modo bastante indirecto, por cierto- deudor del término “relación social genocida” propuesto por Tony Barta para analizar el genocidio de las poblaciones originarias en Australia, citado en Feierstein, Daniel, *El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2007.

Si bien planteamos la discusión de y sobre “la escuela” en términos generales, nuestro espacio de observación directa sigue siendo principalmente –aunque no en forma exclusiva– el sistema educativo y sus instituciones en el contexto de la ciudad de Esquel.

La educación del capital

La escuela es inescindible de la sociedad de la que forma parte. Aparentemente es una obviedad. Pero se hace necesario fijar esta posición en función de los múltiples análisis y pseudo-análisis circulantes que fetichizan a la escuela como un ente aislado sobre el cual se puede y/o debe intervenir de tal o cual forma, que a lo sumo “refleja”, “absorbe” o “recibe” la influencia de la sociedad (o, como contracara, proponen la necesidad de solucionar los “males” de la sociedad con “más educación”, dando por sentada la equiparación entre educación y escuela).

La “relación social escolar”, en tanto que disciplina, no puede existir sino en el contexto de la emergencia de las tecnologías disciplinarias que –a partir del siglo XVIII, aproximadamente– buscan generar efectos de poder tomando como objeto de su acción el cuerpo de los individuos. Estas tecnologías disciplinarias, a su vez, no pueden entenderse en forma aislada, sino en el contexto de la generalización del capitalismo como modo de producción. Nuestro problema, en términos de Michel Foucault, es comprender la lógica de una economía política de los cuerpos.

Esa economía política de los cuerpos no es estática. Es tan dinámica como cualquier otro aspecto del desarrollo de las fuerzas productivas y las relaciones sociales de producción. Por eso, si bien entendemos que la escuela presenta una lógica general a lo largo de su historia “moderna”, es necesario poder comprender la especificidad que presenta la relación social escolar en distintos contextos históricos.

¿Por qué si hay una especie de consenso –incluso al interior de la propia institución– acerca de que “los chicos” aprenden cada vez más afuera de la escuela, no se pone en discusión la necesidad o utilidad de la escuela misma?

En realidad, no es que “no funciona”, o “funciona mal”, sino que la escuela [o mejor, el sistema educativo, las relaciones sociales escolares] cumple su función social *así*; de hecho *funciona* disciplinando, contribuyendo a reforzar la segmentación del mercado de trabajo; educando y disciplinando diferenciadamente para reproducir las relaciones sociales de producción.

¿Cómo funciona la escuela? ¿Con qué lógica opera? Un punto de partida para respondernos estas preguntas es señalar las analogías existentes entre el proceso de trabajo y su control cada vez más absoluto por el capital (con la consiguiente pérdida del control por parte del trabajador) y lo que hace la institución educativa con respecto al proceso de aprendizaje. Podríamos incluso emplear la figura de un “fordismo educativo”, con el alumno transformado en cuerpo dócil como “mercancía” o “producto final”. La escuela, en las formaciones sociales capitalistas contemporáneas, es una fábrica de cuerpos dóciles, una fábrica de subjetividades domesticadas.

Así como en el ámbito de la producción industrial de mercancías se dan contra-tendencias, que plantean la lucha por un mayor control de los obreros sobre el proceso productivo, en la escuela está pendiente la discusión sobre el control y el poder sobre el conocimiento, y la lucha del sujeto que se educa por retomar o acceder al control sobre su propio proceso de aprendizaje.

La escuela es represiva y alienante desde el hecho de expropiar al sujeto de la libre disponibilidad de su tiempo y sus actos, reconduciéndolos hacia la consecución de los fines [o la “función”] que cumple socialmente la institución escolar.

Hace unos años, un libro de John Holloway se titulaba “La crisis como expresión del poder del trabajo”⁵. ¿Podemos continuar con nuestras analogías entre los ámbitos de la educación y la producción industrial de mercancías?

La lógica, la intencionalidad adaptativa del capital, buscando crear sociedad a través de la escuela, choca con la apropiación y la capacidad de resistencia y creación autónoma de los sujetos que allí secuestra. Como decía Lenin⁶ sobre el proceso de producción de mercancías: su carácter cada vez más masivo, social, es también el germen de su necesaria destrucción. La función de control social y “des-educación” que el capital busca en la escuela puede derivar en estrategias de enfrentamiento, fuga o superación por parte de los sujetos sobre los que busca ejercer su poder.

Es necesario indagar en la relación entre la obligatoriedad creciente de la escolarización (legalmente sancionada) y la “descompresión del mercado de trabajo”, a la vez que se intenta garantizar una mayor exposición de los sujetos a la escuela, en tanto que tecnología disciplinaria. Es decir: esos jóvenes que física y legalmente podrían trabajar (o sumarse a las cifras de desocupados) son suprimidos del mercado laboral por “X” cantidad de tiempo por medio de la extensión de su escolarización. Al mismo tiempo, no están en situación – idealmente, por supuesto- de representar un peligro para la “estabilidad social” o la propiedad privada (ajena, por supuesto). Al contrario, se siguen “educando” en función de un hipotético ingreso al mercado laboral.

Lo que suele verse –e incluso denunciarse- como “baja de la calidad educativa” o “cada vez más oportunidades”, ¿por qué no puede ser leído como estrategias operativas de retención de matrícula? Retomaremos esta cuestión más adelante, al hablar de las relaciones sociales intra-escolares.

Así como el capital y su estado se “preocupan en crear puestos de trabajo” o directamente “dan trabajo”, la escuela suele jactarse de ser un vehículo para la “inclusión social” o de realizar una tarea de “contención”. No es tan difícil señalar las falacias que habitan en este tipo de discursos... De todos modos, “contener” es también una forma de reprimir...

La escuela no nos educa para nuestro provecho, sino para el de la reproducción más o menos armónica de las relaciones sociales de producción. Educa cuerpos para que sean útiles al proceso de producción, para que no sean peligrosos para “la sociedad”, para que formen parte de ella “armónicamente”, o se sitúen en los “márgenes controlables” del ejército industrial de reserva u otras similares yerbas.

La “inseguridad” es una herramienta de control social cada vez más utilizada para reproducir y reforzar el rol de la escuela como ámbito de contención social y –en última instancia- como “antídoto” a inocular preventivamente “a esos chicos que si no estuvieran ahí adentro estarían choreando”. La figura socialmente aceptada del “delincuente juvenil” – bombardeo mediático mediante- tiende a asociar la falta de escolarización con la propensión a la delincuencia (además de otros factores, como “pobreza”, etc.). La figura del delincuente, uno de los pilares de la vigilancia ejercida en forma constante sobre la

⁵ Holloway, John, *Marxismo, estado y capital. La crisis como expresión del poder del trabajo*, Ed. Tierra del Fuego, Buenos Aires, 1994.

⁶ Lenin (Vladimir Uliánov), *El Estado y la revolución proletaria*, Biblioteca Nueva, Madrid, ca. 1920 [1917].

sociedad en su conjunto en las sociedades capitalistas⁷, termina –en cierto modo, por oposición- actuando como estrategia de legitimación social de la escolarización.

El “curriculum vitae” (combinando educación formal y experiencia de trabajo, preferentemente “con referencias”, o al menos certificable) actúa como herramienta de control social, donde puede leerse el proceso de disciplinamiento del sujeto que aspira a vender su fuerza de trabajo por parte de la academia, la fábrica, etc. Dependerá del rol que se requiera del trabajador la “domesticación” (o “educación”) que se considerará deseable desde la perspectiva del capital.

En este sentido, la separación que numerosos autores proponen entre “escuela” y “sociedad” no sólo es necesariamente artificial, sino que supone un obstáculo para la comprensión de la lógica de los procesos que se pretende analizar. La educación sistematizada es una forma de producir sociedad, de reproducir las relaciones sociales de producción. La escuela propone distintos programas de estudio, distintos métodos de enseñanza, distintos vínculos y usos del poder disciplinario... en una serie de mutaciones que son parte de una lógica general de movimiento permanente del capital en su búsqueda constante de revalidar su dominación sobre el trabajo. No estamos hablando de una linealidad en la que el capital solicita tales trabajadores y la escuela de un día para otro “se los fabrica”, pero sí hay una determinación en última instancia en ese sentido: la escuela es un factor de reproducción social, más allá de las contra-tendencias que necesariamente se generan en su interior.

Tal vez algunos elementos emergentes permiten leer esta lógica general de un modo más explícito, más visible. Por ejemplo, las distintas instancias de “capacitación laboral” (a veces técnica, a veces poco disimuladas instancias de “adoctrinamiento”, de producción de subjetividad), o los TTP –“Trayecto Técnico Profesional”, como orientación “técnica” en la educación Polimodal hoy en vías de caducidad-, que proponen una capacitación supuestamente específica en áreas tales como informática o turismo.

La mutación de las necesidades educativas del capital, y la mutación de la asignación de prioridades por el estado en materia educativa también puede leerse, por ejemplo, en la actual “revalidación” de la “educación científica”: en ciencias exactas, naturales, procedimientos técnicos...

Tampoco es necesario indagar muy profundamente en los distintos tipos de adaptación de la escuela a las necesidades del capital para detectar su existencia. Incluso en el diseño de la ley de educación nacional se hablaba abiertamente de consensuar los contenidos con las empresas y sus necesidades de formación de mano de obra. La pregunta pendiente es cómo esto ha llegado a ser naturalizado a tal grado que suele darse por obvio en los ámbitos “educativos”.

Más específicamente, muchas universidades forman alumnos en base a los requerimientos de las empresas locales... (desde el diseño de los planes de estudio hasta el reclutamiento de mano de obra en terciarios y universidades, como “semillero”). La misma lógica opera tras la creación de carreras técnicas, o universidades fantasma como la Universidad de Chubut, incluso en competencia por la infraestructura y otros recursos con las universidades públicas ya existentes.

Cabe preguntarse por los procesos que dan sentido a la tendencia de los últimos años a extender la financiación del estado, a través de distintos medios, de ciertos proyectos de

⁷ Foucault, Michel, “La sociedad punitiva”, en *La vida de los hombres infames*, Ed. Altamira, La Plata, 1996, pp. 37- 50.

investigación. Parte de la repuesta puede hallarse en los recortes temáticos “recomendados” –por ejemplo- por las “Becas Bicentenario”, y en general por el tipo de investigaciones e investigadores que se privilegia⁸ a través de las distintas instancias de selección. No sólo hay que pertenecer a los “elegidos” que pueden acceder a los conocimientos y medios necesarios para plantearse la posibilidad de realizar una investigación científica, sino que el aspirante a investigador debe responder personalmente de su disciplinamiento académico, e incluso ser avalado por algunos “ya elegidos” para poder ingresar al selecto grupo de los que “pertenecen”⁹.

La obligatoriedad de la educación secundaria, hoy sancionada legalmente, retiene –al menos teóricamente- a las personas en el sistema escolar hasta los 17, 18 o más años de edad. Pero esa retención no implica necesariamente –ni mucho menos- acreditar o certificar la educación secundaria. Volviendo a la cuestión central del rol disciplinario de la institución escolar, proponemos –a modo de hipótesis- que esta tendencia no es un aspecto “disfuncional” de la escuela, sino que es parte de la mutación de las relaciones sociales de producción de las que forma parte.

El hecho de no tener título actúa como un impedimento concreto para el acceso (al menos para los menores de 25 años) a niveles más avanzados dentro de la educación sistematizada, pero –principalmente- determina para estos sujetos la negación de la posibilidad de acceder a ciertos segmentos del mercado de trabajo. Es decir: se produce un sujeto que ha estado expuesto a la escuela -entendida como tecnología disciplinaria- con las “ventajas” que esto representa desde el punto de vista de qué tipo de trabajador es “deseable” para el capital. Pero a su vez, ese mismo sujeto se ve privado del “papel” que simboliza su entrada a un “nivel superior” de formación y acceso a posibilidades laborales en mejores términos (salariales, de condiciones de contratación, etc.). Obviamente, no estamos suponiendo que la obtención del título coloque al sujeto en una posición radicalmente diferente en cuanto a sus posibilidades laborales, o que la obtención de un certificado de estudios secundarios garantice determinadas condiciones de empleo.

La contra-tendencia que surge en respuesta –desde el estado- a esta problemática es la creación de programas destinados a “saldar esta brecha” y permitir la finalización de sus estudios a este sector particular (es decir, aquéllos alumnos que finalizaron el cursado de sus estudios adeudando espacios curriculares). Entendemos que esto, en muchos casos, termina operando como un alargamiento de la “vida escolar”, que –sobre todo en el caso de los jóvenes que han egresado sin título en los últimos años- actúa de hecho como una postergación de su “ingreso pleno” al mercado laboral. Incluso hemos detectado, en algunas escuelas de Esquel, la aparición de una figura nueva: los alumnos que recursan el último año del Polimodal.

Amén de sus consecuencias en relación con el mercado laboral, esto produce necesariamente modificaciones en la dinámica interna de la escuela. De hecho, podríamos decir que al “descomprimir” el mercado laboral, se está produciendo al mismo tiempo una creciente saturación del espacio escolar. Los “retornados” a la escuela se suman a un número ya insostenible de alumnos por curso y por escuela, tendencia agravada por los

⁸ A modo de ejemplo, véase Vallejos, Soledad, “Los procesos para ser distinguido”, en *Página/12*, Buenos Aires, 5-4-2009, p. 22.

⁹ Para esta discusión, un texto ineludible es “La elección de los elegidos”, de Eduardo Glavich, en revista *dialéktika*, N° 9, octubre de 1997.

crecientes índices de repitencia, problema particularmente notorio en la provincia de Chubut en general y en Esquel en particular¹⁰.

¿Qué pretende hacer la escuela con nosotros?

¿Por qué –teniendo en cuenta lo enumerado hasta aquí- nos sometemos de todos modos al imperio de la escuela?

¿Por qué, en un contexto en el que la “legitimidad social” de la institución social está supuestamente en crisis, la respuesta es más escuelas, más horas de escuela, más y más alumnos obligados a la escolarización hasta edades más avanzadas...? Tal vez –y nos permitimos sugerirlo a modo de hipótesis- la supuesta crisis de legitimidad no es tan profunda como a veces se pretende. La crisis de la escuela es –entendemos- innegable. Pero no pueden observarse tendencias significativas que expresen propuestas superadoras de la escuela. Las “soluciones” que se proponen a las problemáticas relacionadas con la educación no trascienden –en general- el planteo de una relación social escolar.

Las propuestas “alternativas” a lo actualmente existente suelen ser modificaciones parciales o superficiales, basadas en la re-creación de la relación social escolar. En caso de existir planteos “no-escolares” (es decir, que planteen realmente otro tipo de relación con el conocimiento y entre las personas), éstos suelen ser silenciados o negados –en forma generalmente violenta-. Incluso suelen derivar en la estigmatización en diversas formas hacia los sujetos que personifican estas propuestas de lógicas alternativas. La escuela condena a los saberes “no escolarizables”, a los sujetos que los producen y a las formas de producirlos al campo de lo que Foucault llamaría saberes negados o saberes sujetos¹¹.

Volviendo a la cuestión del tiempo, incluso algunos docentes coinciden con nuestro planteo con respecto al *exceso* de horas diarias y años que insume la escuela para quienes se “educan” en ellas. Es necesaria una indagación más profunda sobre los mecanismos a través de los cuales se ha construido socialmente una naturalización de los tiempos –tendencialmente crecientes de un modo continuado- que la escolarización expropia a la libre disposición de los sujetos. Ese tiempo de recreación, de trabajo o simplemente de vida podría ser utilizado por cada uno de nosotros –o socialmente- en formas “más productivas” (o, si se quiere, simplemente en cualquier otra forma). Entendemos que cualquier cosa es “más productiva” que la opresión...

La escuela nos retiene, nos seduce o nos obliga a regresar vencidos por medios que podríamos calificar de extorsivos. Al detentar la “exclusividad” sobre lo educativo, socialmente naturalizada y sancionada legalmente, la escuela tiene el nada despreciable poder de sancionar quién “está educado” o “formado” y quién no. Y eso encierra la capacidad de producir efectos de poder en cuanto a la economía política de los cuerpos (en términos individuales y globales).

Entonces: la escuela reclama un monopolio sobre la “transmisión” (sic) del conocimiento. En referencia al conocimiento: “es lo que menos pasa en la escuela”, en palabras de un

¹⁰ Incluso a pesar de la relajación de las condiciones de pasaje de un año a otro dentro de la EGB y el Polimodal, y de los “dibujos” estadísticos resultantes. De acuerdo a estadísticas oficiales, el 19 % de los alumnos inscriptos en EGB III en la provincia de Chubut en el ciclo lectivo 2006 había repetido al menos una vez (diario *Jornada*, Trelew, 11-5-2006, p. 3).

¹¹ Foucault, Michel, *Genealogía del racismo*, Ed. Altamira, La Plata, 1996.

alumno. ¿Cómo se engarzan estas nociones, aparentemente inconexas, o incluso contradictorias?

La escuela —en general— no produce conocimiento. Pero sí trabaja en torno al conocimiento: su tarea es gestionar las condiciones que hagan más o menos inviable la producción de conocimiento. Las trabas que la escuela pone son varias: cursos superpoblados, fragmentación del conocimiento en múltiples unidades curriculares cuyos “contenidos” se desligan artificialmente entre sí, imposibilidad de sostener trabajos de indagación seria sobre cualquier objeto de estudio (en virtud de esta fragmentación, y de las condiciones de trabajo que combinan múltiples alumnos con múltiples profesores, de modo que no sólo se fragmentan los objetos sobre los que se podría conocer, sino los vínculos entre los sujetos que podrían buscar conocerlos)... El paso inicial en esta tarea de la escuela es negar la validez de todo vínculo entre el sujeto que aprende y el conocimiento con anterioridad a su escolarización. La idea naturalizada entre alumnos y maestros —y en la sociedad en general— de ver la labor de los docentes como “la transmisión de conocimientos” es heredera de esta concepción. Vemos operar esto en las escuelas en las que nos involucramos como docentes o alumnos; la práctica se recrea, produce los correspondientes efectos de poder... más allá de la máscara constructivista u otras en boga en los discursos auto-legitimantes de la escuela y sus trabajadores.

Como expresamos más arriba: la escuela trabaja con la *cantidad* de tiempo que expropia al sujeto escolarizado como principal variable. Cabe aclararlo: consideramos que —si bien juegan distintos roles— tanto los alumnos como los docentes son sujetos escolarizados; ambos cuerpos están sometidos a la tecnología disciplinaria escolar, si bien es obvia la asimetría de poder entre ellos.

Pero, incluso para que pueda reproducirse esta asimetría, ambas partes deben hacer circular el poder de modos específicos. Hay un consenso de hecho con respecto a “cómo deben ser las cosas en la escuela”, y en caso de incumplimiento cualquiera de las dos partes se siente habilitada para exigir la “vuelta a la normalidad”. Los alumnos también señalan y sancionan a los profesores “anormales”. De más está recordar que los profesores —mucho más cotidianamente, si se quiere, y sobre todo en forma más abierta e impune— hacen lo mismo con los alumnos señalados como tales.

En el transcurso de nuestro trabajo, nos hemos encontrado con casos de grupos de alumnos que se rebelan contra la “demasiada libertad”, o que reclaman —incluso violentamente— que se suprima la incertidumbre que implica tener que elegir o decidir qué hacer, en nombre de que es justamente el trabajo del docente “decirnos qué tenemos que hacer”. El hecho de arriesgarse a pensar en forma autónoma, de buscar el conocimiento a partir de sus propios intereses, es percibido muchas veces como algo “perteneciente al mundo de los adultos”, algo que conlleva una responsabilidad que no es lícito que la escuela les exija, porque es la misma escuela la que los puso en un lugar en el que tales instancias están vedadas por considerarlas “inalcanzables”.

“No nos traten de estúpidos”, podría ser el grito de guerra de las hordas que destruyan la escuela. Aún no ha llegado esa hora. De momento, la escuela sigue proponiendo una graduación del conocimiento por etapas de desarrollo, una idea lineal de evolución del sujeto y su capacidad para aprender ciertos contenidos. No sólo se utiliza para vedar el acceso a ciertos conocimientos en nombre de la “falta de madurez intelectual”, sino que —a la inversa— también es un medio para la exigencia o la descalificación: “a tal edad ya deberían saber ciertas cosas”, “cuando yo tenía su edad”, etc. Algunos profesores consideran que su misma edad, o sus años de antigüedad —en esa posición del poder sobre

el conocimiento- acreditan ciertos conocimientos, y capacidades que los colocan automáticamente por encima de los de los alumnos (“Si tienen un déficit y no pueden comprender lo que les estoy pidiendo entonces tenemos un problema”, o bien: “Los alumnos de este aula no piensan, no tienen una opinión formada sobre las situaciones actuales”).

Los “métodos de evaluación” no están evaluando el conocimiento o la idoneidad del supuesto sujeto que aprende, sino que se constituyen en una instancia más (por cierto, ritualista, ritualizada) de disciplinamiento, en otra tecnología de poder...

Podemos preguntarnos, por ejemplo, qué relación hay entre la “precisión” de las preguntas planteadas por el docente y la que se exige de las respuestas del alumno. A veces no se lee que la repregunta del alumno implica una comprensión, una lectura crítica de la pregunta (¿o sí se ve, y es justamente eso lo que se castiga?)

La carpeta funciona como elemento de control para el docente, los directivos y los supervisores. Subyace un concepto de “evaluación” basado en la cantidad: “no tiene(n) nada en la carpeta”, o “que complete la carpeta para rendir”, etc. La carpeta completa, en el concepto de quienes la toman como instrumento evaluativo, certifica la reproducción de los conocimientos a transmitir: al menos el alumno los reprodujo una vez por escrito...

Incluso, el incumplimiento de este requisito genera casos de no aprobación en espacios curriculares en los que el alumno puede demostrar conocimientos específicos a través de la práctica (muy evidentemente en espacios de expresión corporal y/o artística, pero también en general).

La carpeta debería ser entendida como un “elemento de estudio” propio; no debiera ser objeto de evaluación “externa”, por otro¹². No sirve en modo alguno para acreditar conocimiento. El modo de registro de la información debiera ser una decisión privada. Suponiendo que el “proceso de aprendizaje” fuera “para uno mismo”, por supuesto...

Es necesario analizar el vínculo del docente con el poder: ¿cómo lo ejercen?, ¿cómo circula a través de sus cuerpos? Hay contradicciones que son inherentes a la escuela y su función social, entre ellas la ambigua situación del educador-docente, que es a la vez explotado en tanto que trabajador asalariado y un agente represivo del estado (ambas cosas objetivamente, estructuralmente).

El “profesional de la educación”, actúa como agente que ejerce el poder sobre el proceso de reproducción del conocimiento y no de producción del conocimiento. En términos generales, no existen, y no se admiten, discusiones serias sobre la función social de la escuela o el rol social de los trabajadores de la educación. Tal vez haya alguna relación entre esta tendencia y una frase de un docente de Esquel en relación a lo que un grupo de docentes entendía como la “desvalorización de la profesión docente”: “Hoy”, dijo, “cualquiera que no sabe muy bien qué hacer es docente o policía”. Trabajadores de la

¹² Entrevista con alumnos de Polimodal realizada en Esquel, el 23-2-2009. El tema central de la conversación derivaba de una situación en la que un profesor les pedía la carpeta completa para permitirles presentarse a rendir examen. En la misma conversación, uno de los alumnos quiere “cambiar de tema”, y recuerda haber visto la película “Control Total”; se percata rápidamente del vínculo con lo que venía diciendo y empieza a reírse.

represión, en fin. La policía moral-intelectual¹³ cambia la pistola por un guardapolvo o una sotana... o la máscara que las circunstancias y/o las mutaciones de la formación social determinaran.

La escuela no puede, casi por definición, pararse en un lugar de no saber. Los profesores, en general, tampoco. En palabras de una profesora de nivel Polimodal: “no puede haber educación o aprendizaje si no hay un profesional a cargo”. Esa situación los convierte objetivamente en obstáculos para el proceso de aprendizaje del sujeto sometido a su poder disciplinario. El profesor, al mismo tiempo, se erige como el poseedor del conocimiento y como juez que admite la pertinencia o no del saber que manifiestan sus alumnos. En tales términos, no es dado al profesor validar un saber que desconoce; eso desarticula su poder de juzgar su validez. Por ejemplo: un profesor de Literatura descalifica el trabajo de una alumna porque tuvo la osadía de analizar un libro que no estaba “en la lista” (y que el docente no leyó). En un contexto diferente, tal vez el “educador” podría haberse tomado el trabajo de leer el libro en cuestión para discutir sobre él...

Decíamos que la escuela no puede admitir su no saber. Entonces: ¿qué saberes maneja la escuela? ¿qué saberes admite –o incluso *puede admitir* la escuela?

Tendencialmente, podemos señalar que los contenidos a enseñar aparecen más y más desligados de la realidad, de lo práctico, del uso o la apropiación significativa por parte del sujeto que aprende. No nos referimos principalmente a la exclusión de determinadas temáticas, si bien damos por sobreentendido que la escuela no ha dejado de operar en esa forma y –también con mutaciones según el contexto histórico o socio-económico- generar distintos tipos y niveles de tabúes. El modo por el que la escuela “des-significa” los aprendizajes que promueve es una cuestión de método, no de “contenidos”. La escolarización del conocimiento implica una aproximación superficial, es una especie de censura de un tratamiento en términos “serios” –y menos aún “científicos”- del tema en cuestión. Es la reproducción estandarizada de determinados conocimientos. Pero el principal rol de la escuela es la disciplina, no el conocimiento. La única relevancia que adquiere el conocimiento en el ámbito de una relación social escolar es su uso dentro de un esquema disciplinario.

No estamos afirmando que sea *imposible* trabajar en la producción de conocimiento en la escuela. Pero sí que tal producción sólo es posible *a pesar de* la escuela. La producción de conocimiento es posible en las grietas que necesariamente se producen en la relación social escolar. La escuela, la fábrica... o cualquier institución que busque someter “en masa” la capacidad creadora del trabajo humano, necesariamente corre el riesgo de facilitar instancias en las que ésta se exprese por “canales no deseados”. No se puede trabajar –ni siquiera desde la tecnología disciplinaria- con grandes cantidades de personas y esperar que todas ellas reaccionen dócilmente y produzcan las relaciones sociales “esperadas”. La disciplina funciona en forma tendencial –por eso la escuela puede seguir existiendo- pero no en forma absoluta.

Volviendo a los saberes validados y utilizados por la escuela, podemos mencionar algunos ejemplos relevados a lo largo de nuestras observaciones¹⁴. En este punto, nuestra

¹³ Cualquier reminiscencia a la “Policía del Pensamiento” que Orwell describe en *1984* es algo más que una sencilla coincidencia...

experiencia parte del análisis de diversos episodios en instituciones de educación media y superior (formación docente) en Esquel.

La dinámica general observada podría resumirse en la siguiente afirmación: no hay apoyo a la producción de conocimiento, menos aún si se pretende hacerlo en términos “críticos” o “científicos” (e incluso se boicotean en muchos casos los proyectos de trabajo en estos términos). Si –a pesar de las condiciones que venimos explicitando- se produce conocimiento, la institución tiende a apropiarse de ese producto y atribuirse los “méritos” correspondientes.

Proponemos que la “marginalización” de las ciencias sociales en los ámbitos escolares o “educativos” está relacionada con la posibilidad de crítica a las ideas allí naturalizadas sobre qué es ciencia, investigación, saber, educación... e incluso la escuela misma. Como dice John Steinbeck: “Un ente tan triunfalmente ilógico, tan hermosamente desprovisto de sentido como es un ejército, no puede permitir que una interrogación o una pregunta lo debiliten”¹⁵. O, en la misma línea: “De vez en cuando hay un hombre que se niega a hacer lo que exigen de él. Pero, ¿sabes qué ocurre? La máquina entera se dedica entonces fríamente a destruir aquella diferencia”¹⁶.

Qué difícil sería para la escuela subsistir como tal si le abriera las puertas a la producción de conocimiento, o incluso a la discusión sobre la producción de conocimiento, la idea de ciencia, la multiplicidad de paradigmas y recortes coexistentes en las ciencias sociales, etc. En nuestras primeras experiencias directas al respecto, manejábamos la hipótesis de que una vez apropiado el “producto” y reconocida la existencia y calidad del mismo por las instituciones que en un principio trataron de impedirlo o no hicieron nada para que fuera posible, tal situación debería abrir las puertas a un cambio en las condiciones dadas para este tipo de producciones. La hipótesis básica consistía en pensar que lo instituyente, una vez apropiado por la institución, pasaría a formar parte de lo instituido... al menos en alguna forma, no linealmente, no de un día para el otro (aunque la apropiación institucional de nuestro trabajo se hubiera dado en esas condiciones).

La experiencia nos ha demostrado lo contrario. La apropiación efectuada por las instituciones escolares tiende a focalizarse exclusivamente en el “producto”, en adjudicarse los logros ajenos, al tiempo que “mira para otro lado” con respecto al proceso de trabajo que derivara en esos resultados. Así, la institución en cuestión puede jactarse de la producción de “sus” alumnos y/o profesores con un “costo cero” –o poco significativo- en todo sentido.

Sería interesante analizar la dinámica grupal posterior a la publicidad de los resultados de las investigaciones. Nuestra propia experiencia –y otras más o menos similares- indica la tendencia a que la apropiación institucional y el discurso jactancioso hacia el exterior se combine con distintos grados de aislamiento y “condena social” de sus autores al interior de la institución. Así, no solo no se crean mejores condiciones de trabajo, sino que el “clima institucional” es más tendiente al castigo que al apoyo de este tipo de experiencias.

¹⁴ Sobre el carácter de las observaciones realizadas y sus criterios metodológicos, véase “Algunas observaciones sobre el *trabajo de campo* y los modos de *hacer historia*”, trabajo de los autores de esta ponencia de próxima aparición en la revista *Miradas Cotidianas* (ISFD N° 809, Esquel).

¹⁵ Steinbeck, John, *Al este del edén*, Hyspamérica, Buenos Aires, 1983 [1952], p.38.

¹⁶ Ídem, p. 37.

La producción de conocimiento en términos científicos, en síntesis, se hace en los márgenes de la institución, más frecuentemente *a pesar de* la institución, y –llegado el caso- *en contra de* la institución.

Los mecanismos de defensa de lo instituido tampoco pueden ser descuidados, en términos investigativos, ya que suelen redundar en atentados contra el derecho a la educación o al trabajo de los “casos discordantes”. Aquí también se pone en juego –como en cada acto que allí se produce- el carácter de tecnología disciplinaria de la institución escolar. La escuela es eso para los alumnos, pero también para sus propios agentes (sobre todo si son o amenazan ser disfuncionales). Se espera que los agentes ejerzan la autodisciplina en la mayor parte de los casos, pero la disciplina externa aparecerá cada vez que sea necesario.

De todos modos, la escuela “juega” –más allá de algunas excepciones particulares- a la educación en ciencias. En ese juego escolarizado, aceptado de hecho por la gran mayoría de los actores sociales involucrados, las ciencias son las exactas y naturales.

Por ejemplo, los alumnos del Polimodal orientado en Humanidades y Ciencias Sociales cursan “TIS” (técnicas de la investigación social), mientras que los estudiantes de la orientación en Ciencias Naturales cursan “TIC” (técnicas de la investigación científica). Entendemos esta sutil distinción como una muestra de los modos en que la escuela aporta al imaginario del carácter no científico de las ciencias sociales desde su discurso, vocabulario, etc.

Se hace necesaria una indagación más profunda, llegados a este punto, en lo referente a los sujetos que actúan como educadores en el área de las “ciencias sociales”: qué concepción tienen los profesores de ciencias sociales (en general) e investigación -porque para la escuela no hay gran contacto entre estas áreas- acerca de cómo se investiga o cómo se produce conocimiento en ciencias sociales. ¿Cuántos de ellos han realizado algún trabajo ligado a la producción de conocimiento en términos críticos o científicos?

En términos generales, ser docente de ciencias sociales y anexos en la escuela no es trabajar con nada relacionado a la producción de conocimiento en el campo de las ciencias sociales. Es prestar el saber (en los escasos casos en que éste existe) como máscara legitimadora de la acción institucional de la escuela. Sobreviven en la escuela aquellos conocimientos que la institución y su dinámica pueden *colonizar*¹⁷.

¿Qué podemos hacer con la escuela (o pese a ella)?

Podríamos imaginar -¿literariamente?- la escuela como un instituto de higiene mental, donde se ejerce control sobre la mente, la subjetividad... los sedantes químicos tal vez por ahora no se utilizan... de momento, los cuerpos dóciles se generan por otros medios. “Creo que la escuela nos tiene dormidos creyendo que estamos despiertos”, diría uno de los protagonistas de esta fábula.

Si se concibe a la escuela desde la perspectiva que venimos desarrollando, ¿qué podemos hacer con ella? No podemos negar su existencia, ni eliminar instantáneamente toda relación social escolar. Pero sí puede trabajarse en los márgenes de la escuela, o –mejor aún- en sus grietas.

La tecnología disciplinaria escolar no puede realizarse en forma monolítica, lineal. Implica un rozamiento con las superficies sobre las que trabaja: cuerpos, subjetividades individuales

¹⁷ Ver Foucault, Michel, *Genealogía del racismo*, op. cit., pp. 13-26.

y colectivas. Inevitablemente el rozamiento, el conflicto, lo irregular de aquello que se pretende normalizar produce agrietamientos en la estructura de la escuela. La flexibilidad inherente a la creatividad humana es inasible en forma absoluta para cualquier disciplina. En términos más generales, el capital debe reinventar continuamente su dominación sobre el trabajo, pero nunca puede lograr una domesticación absoluta y definitiva: la capacidad creadora de la humanidad también se reinventa constantemente, sobrevive y crece en los intersticios de las paredes que buscan encerrarla.

Eso es lo que hoy podemos hacer frente a la escuela: que nuestra creatividad, nuestra autonomía, nuestro deseo de saber sobrevivan en las grietas. Mientras esas grietas permanezcan prácticamente inexploradas, la escuela seguirá reproduciéndose a sí misma sin mayores dificultades. Los problemas para la reproducción de la escuela se incrementarán en la medida en que más de sus intersticios se vean invadidos por la creación y el conocimiento.

La reproducción de la escuela se produce a través del cambio, de la mutación. En función de eso la escuela acepta funciones sociales que en teoría “no le corresponden” para seguir en pie (guardería, comedor, centro de actividades juveniles, etc.). Es –en cierto modo- el cemento del que la escuela dispone para cubrir las grietas.

Al mismo tiempo, hay grietas que la escuela ya ni siquiera intenta cubrir: sabe –por ejemplo- que se aprende cada vez más afuera de ella y menos adentro, que su legitimidad es puesta en duda en forma creciente por la comunidad en general. Tal vez su esfuerzo se centre en evitar que las grietas se expandan. Tal vez pueda tapar algunas grietas, pero la tendencia es a que se abran a un mayor ritmo del que la institución puede cerrarlas...

Incluso se pone en duda –desde los alumnos forzados especialmente- el carácter “exclusivo” que reclama la escuela para sí con respecto a la actividad educativa.

Quienes permanecen notoriamente ajenos –en general- a los cuestionamientos a la escuela, son sus trabajadores (amén de los distintos niveles de funcionarios jerárquicos de la burocracia escolar). Aquellos sujetos que establecen un vínculo de dependencia con respecto a la escuela tenderán a tomar posturas “defensistas”.

Nos referimos aquí a la dependencia en términos económicos (fuente de trabajo, becas que hacen al ingreso del grupo familiar), pero no sólo a ella. La escuela genera también vínculos de dependencia en términos subjetivos: quien se construye su propia subjetividad en referencia a la escuela tenderá a ver las críticas a la escuela como ataques a “su mundo”. No puede desconocerse que la escuela es, para muchas personas, una referencia fundamental en tanto que grupo de pertenencia.

Así como el quiebre de la infancia está marcado por la ruptura de la visión idealizada de los padres, sería esperable que en algún momento se produjera un quiebre colectivo con respecto a la naturalización acrítica de la escuela. La “comodidad” o “seguridad” (en términos subjetivos) que implica la existencia de la escuela no debería inhabilitar la capacidad crítica de los sujetos que la componen... ¿o sí?

Tal vez –incluso a riesgo de forzar la analogía- podemos pensar que la escuela nos permite mantenernos casi *ad infinitum* en una posición infantilizada, donde nuestra autonomía es resignada en función de la “seguridad” de que todo sea previsible y ya esté decidido y organizado por otros (sean los adultos, los funcionarios del Ministerio, los planes de estudio). Podría leerse la retención “a cualquier precio” que busca la escuela de su matrícula como una instancia de infantilización (o “prolongación de la adolescencia”) a escala masiva. Por cierto, en general la oferta es aceptada.

El cuestionamiento a la escuela “desde adentro” no es por lo general un cuestionamiento que plantee instancias superadoras a las existentes. Suele reducirse a los habituales planteos de escolarizar “más” y “mejor”: a más personas, más horas, hablando de “calidad educativa”. Cualquier reunión institucional de docentes y/o funcionarios jerárquicos del mundillo educativo es una sobrada muestra de esta situación. El problema –cuando llega a detectarse alguno- se ubica en “la sociedad”, “alumnos problemáticos”, “grupos problemáticos”, “la falta de apoyo y participación de los padres”, etc. La escuela no tiene el hábito de cuestionar sus prácticas, y mucho menos su lógica.

Por supuesto, existen mínimos resquicios, grietas que son producidas por tendencias constructivas... habría que investigar qué grietas de la escuela son instancias con potencialidades superadoras y cuáles son simplemente signos de decadencia de la institución. Asimismo, es necesario preguntarse cuáles son los límites de expansión y supervivencia que pueden tener esas grietas o contra-tendencias permaneciendo dentro de la escuela.

El cuestionamiento de la viabilidad de la escuela no es una cuestión de sumar “procesos de maduración” individuales. Por el contrario, la escuela es resultado de relaciones de fuerza, de contradicciones sociales que sólo pueden resolverse en un sentido histórico. El primer paso hacia la superación de la relación escolar es indagar en profundidad su sentido detrás de las máscaras. Analizar la escuela remitiéndonos a las herramientas que ella nos brinda es una forma de naturalizarla y perpetuarla.

Bibliografía

Braverman, Harry, *Trabajo y Capital Monopolista. La degradación del trabajo en el siglo XX*, Editorial Nuestro Tiempo, México, 1987 [1974].

Durando, Daniela y otros, *Ciencias Sociales 4*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 2007.

Feierstein, Daniel, *El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2007.

Foucault, Michel, “Los anormales”, en *La vida de los hombres infames*, Ed. Altamira, la Plata, 1996, pp. 61-66.

Foucault, Michel, “La sociedad punitiva”, en *La vida de los hombres infames*, Ed. Altamira, la Plata, 1996, pp. 37-50.

Foucault, Michel, *Genealogía del racismo*, Ed. Altamira, La Plata, 1996.

Foucault, Michel, *El poder psiquiátrico*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2007.

Foucault, Michel, *Microfísica del poder*, La Piqueta, Madrid, 1979.

Glavich, Eduardo Emilio, “La elección de los elegidos”, en *dialéktika*, N° 9, octubre de 1997.

Hirigoyen, Marie-France, *El acoso moral. El maltrato psicológico en la vida cotidiana*, Paidós, Buenos Aires, 2000 [1998].

Holloway, John, *Marxismo, estado y capital. La crisis como expresión del poder del trabajo*, Ed. Tierra del Fuego, Buenos Aires, 1994.

Holloway, John, “El Capital como grito de dolor, grito de rabia, grito de poder”, en Kohan, Néstor, *El Capital. Historia y método – Una introducción*, Asociación Madres de Plaza de Mayo – Revista América Libre – Ediciones Barbarroja, Buenos Aires, 2001, pp. 414-420.

Illich, Ivan, *La sociedad desescolarizada*, Editorial Tierra del Sur, Buenos Aires, 2006 [1978].

Lenin (Vladimir Ulianov), *El Estado y la revolución proletaria*, Biblioteca Nueva, Madrid, ca. 1920 [1917].

Linhart, Robert, *De cadenas y de hombres*, Siglo XXI, México, 1989 [1978].

Morelli, Florencia y Marcos Sourrouille, “Hacia una crítica del vínculo entre la escuela y las ciencias sociales”, en el VII Encuentro Patagónico de Ciencias Sociales, Esquel, Chubut, 27 y 28 de Agosto de 2008.

Morelli, Florencia y Marcos Sourrouille, “La máscara de conocimiento: ¿Qué hace la escuela con las ciencias sociales?”, ponencia presentada en las II Jornadas Nacionales de Investigación en Ciencias Sociales, Trelew, Chubut, 13 al 15 de Noviembre de 2008.

Morelli, Florencia y Marcos Sourrouille, “Algunas observaciones sobre el *trabajo de campo* y los modos de *hacer historia*”, artículo de próxima aparición en *Miradas Cotidianas*, Revista del ISFD N° 809, Esquel, Chubut.

Steinbeck, John, *Al este del edén*, Hyspamérica, Buenos Aires, 1983 [1952].

Tonucci, Francesco, *La escuela como investigación*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1988 [1974].

Vallejos, Soledad, “Los procesos para ser distinguido”, en *Página/12*, Buenos Aires, 5-4-2009, p. 22.