

PERSPECTIVAS TEÓRICAS CURRICULARES LATINOAMERICANAS: ADRIANA PUIGGRÓS O EL DISCURSO DE LOS SUJETOS Y EL CURRÍCULO

REYNALDO MORA MORA I

RESUMEN

Este ensayo hace parte de la reflexión teórica que el autor hace desde el Proyecto *"Historia de las Prácticas Curriculares en los Procesos de Formación de Licenciados: 1973-1998"*, en tal sentido sigue la lógica de querer comprender los discursos de los principales curriculistas latinoamericanos, esta vez, decantando la obra de Adriana Puiggrós, *"Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino"*, Es un trabajo de investigación histórica acerca de los diversos momentos mediante los cuales se ha construido la trayectoria formativa de este sistema, en lo que ella ha llamado las "alternativas pedagógicas e historia de la educación" como aquellos hitos más significativos de la configuración de este campo problemático en su abordaje por parte de movimientos y sujetos latinoamericanos".

Palabras clave: Discurso, sujetos, disciplina, currículo, historia de la educación, alternativas pedagógicas, sistema educativo

I Director del Grupo de investigación "Educación, Pedagogía y Cultura en el Caribe colombiano", escalafonado por COICENCI\S. Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación. reymora1@hotmail.col11

ADRIANA PUIGGROS,
O EL DISCURSO DE LOS SUJETOS,
LA DISCIPLINA Y EL CURRÍCULO
(PRIMERA PARTE)

Adriana Puiggrós, investigadora contemporánea argentina, nos introduce en la problemática de los orígenes del sistema educativo de su país, a partir de su obra *"Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino"* (1990). Ella está dividida en cuatro partes, las que a su vez se dividen en capítulos:

- Primera Parte: Alternativas pedagógicas e historia de la educación.
- Segunda Parte: Luchas político-pedagógicas,
- Tercera Parte: La táctica escolar.
- Cuarta Parte: Algunas conclusiones.

Puiggrós, somete el lenguaje de las luchas político-pedagógicas en el sistema educativo argentino a una crítica radical, desde lo que desarrollo en su investigación, como "alternativas pedagógicas e historia de la educación", ya que en el curso de ella, se construyeron una serie de categorías que resultaron fértiles para descubrir significados no registrados, negados u ocultados por los textos de Historia de la Educación Latinoamericana. Según ella, se trata de huellas de un reservorio de alternativas democrático-populares a la educación instituida que facilitan una nueva interpretación de este campo problemático.

Lo anterior, en razón de que los textos oficiales han silenciado esas otras voces, las han ignorado, lo mismo que las condiciones históricas de posibilidades alternativas para América

Latina, o simplemente, existe una negativa a comprender la relación existente entre sujetos, disciplina y el currículo y las condiciones sociales que la hacen posible y, a veces, inevitable. El surgimiento de esas "alternativas pedagógicas", se debió a la crisis de los paradigmas teóricos y de las estrategias para el cambio social, característicos de mediados de los 70', influyó también en la discusión sobre los problemas de la educación popular latinoamericana. Fue entonces cuando se expresó el siguiente cuadro de posiciones entre los pedagogos ubicados en el campo progresista, popular, democrático y/o de izquierda (1990, 14):

- Posición liberal-democrática, que identificaba la educación popular con sistema de instrucción pública y era renuente a aceptar modalidades no escolarizadas, la educación no formal y el uso de los sistemas abiertos y de educación a distancia.
- Posición de adoctrinamiento, consideraba a la educación popular con la instrucción del proletariado, el campesinado o los sectores marginales, según los principios fundamentales de la doctrina marxista, contribuyendo a la toma de conciencia de clase.
- Posición evangelizadora, tiene como finalidad enseñar una doctrina, agregando a este objetivo, la promoción social y el vínculo entre educador y educando es "bancario", de adoctrinamiento.
- Posición asistencialista, que consiste en llevar al "pueblo" los productos culturales del desarrollo y en asistirlo en sus necesidades básicas, sin modificar las causas de la pobreza.

- Posición espontaneísta, considera al pueblo como portador natural de saberes, actitudes, valores y experiencias, negando el papel del educador, que coloca en una posición opuesta al adoctrinamiento.
- Posición dialógica, es la tendencia más fuertemente democrático-popular.

La investigación "Sobre alternativas pedagógicas" se dio en la diferentes redes de, "Alternativas pedagógicas y prospectiva en América Latina" (APPEAL), y sus aportes centrales en relación con la categoría "alternativa" son los siguientes:

1. La definición de modelo educativo dominante latinoamericano, sometido a una historicidad de 1880 a 1980, se le llamó "sistema de instrucción pública centralizado estatal", (SIPCE), que tenía las siguientes características: hegemonía del Estado y subsidiariedad privada, laicismo o catolicismo subordinados a la lógica del Estado, escolarizado, verticalizado, centralizado, burocratizado, oligárquico-liberal, no participativo, ritualizado, autoritario, etc.
2. Este modelo educativo fue productor de redes o circuitos jerarquizados de educación.
3. Se asumió aquellas experiencias que en algunos de sus términos (educadores, objetivos, técnicas, etc.), mudaran o alteraran el modelo educativo dominante, seleccionándose.
4. Se eligió la categoría "Alternativas pedagógicas" entendiendo que permite recopilar una variedad importante de eventos que tienen en

común contener elementos que se distinguen del modelo educativo dominante.

5. Cuando se tuvo una cantidad significativa de información, se ordenaron las "alternativas" de acuerdo a una selección de algunas características sobresalientes denotadas por la información recopilada, como eventos escolares y no escolares y eventos que cumpliendo o no con la condición anterior, fueran democratizadores desde el punto de vista pedagógico.

La investigación habla de un "recaudo metodológico", en la primera parte, que permitió a la investigadora argentina, construir "alternativas", que son registradas mediante su desagregación en conceptos ordenadores que pertenecen a tres grupos, que son:

- a. De ubicación: nombre del evento, periodo, región, país sede, lugar, entre otros.
- b. De contexto: política educativa oficial, fundamentos político-ideológicos, trascendencia, etc.
- c. Pedagógicos: modelo político académico, métodos de enseñanza aprendizaje, medios y materiales, etc.

Someter este estudio al conocimiento del sistema educativo argentino, no tuvo como lo señala la autor, la intención de hacer un tratamiento estadístico de la información sino de producir un orden en las categorías que fortaleciera la argumentación en la cual apoyábamos nuestro objeto de estudio, en particular mostrando la imposibilidad de reducir la temática a un enfrentamiento simple entre la educación popular y la no popular (1990,22). Este tratamiento, lleva a tocar las estructuras fundamentales de ese sistema. Para ello urgió la investigación de

una evaluación epistemológica de la categoría "alternativa" y a la vez de un rigor metodológico orientados a dar cuenta de los registros de aquellas alternativas pedagógicas, que no habían sido registradas en los textos de historia de la educación en Latinoamérica, considerando las siguientes ideas centrales:

- La categoría alternativas debe ser definida en el marco de las luchas hegemónicas.
- Las alternativas deben ser analizadas en el marco de sus condiciones de producción, circulación y uso y en la plenitud de su historicidad.
- La categoría alternativas no interesa como pauta para construir una historia paralela de la educación o una historia de la educación popular desligada de la historia oficial.
- No se trata de coleccionar alternativas, sino de tomarlas como huellas de discursos desarrollados en complejas situaciones sociales.
- El tratamiento de las alternativas no nos interesa como "estudio de casos", sino de síntomas que denuncian procesos.
- Insuficiencia de las tipologías, que para el intento de construir una tipología de alternativas en principio, no resultan de gran utilidad porque los tipos se basaron en categorías político-ideológicas y no pedagógicas.
- Alternativas que parten de antagonismo y son rupturas con la pedagogía tradicional, dominante, reproductiva y conservadora.
- Alternativa antagónica específica, que afecta aspectos de la pedagogía dominante, con posibilidades de reproducción ampliada y transferencia.
- Alternativa antagónica terminal, que se opone a la pedagogía dominante pero sin posibilidades de reproducción o transferencia,
- Alternativa de oposición derivada terminal, que hace las distinciones no antagónicas de la pedagogía dominante.
- Alternativas de oposición derivada de refuerzo, que son las distinciones no antagónicas de la pedagogía dominante que la refuerzan.
- Alternativa de oposición derivada evolutiva, que reproducen en forma ampliada procesos anteriores.

De este modo, lo esencial del trabajo histórico-pedagógico de Puiggrós (1990), es establecer un orden teórico que de cuenta al mismo tiempo de la escisión de lo social y de las relaciones interiores y exteriores entre los procesos del quehacer humano., Se requiere, propone, construir una teoría de la educación que explique la relación entre los procesos educativos y sus condiciones de producción histórico-sociales a la vez que aclare la especificidad de lo pedagógico. Esta construcción teórica, ofrece algunos de los medios más eficaces de acceder a considerar la educación sólo si es explicable como una organización particular del conjunto de los procesos sociales y, aunque los discursos pedagógicos tengan su propia lógica y su propia organización, no son ajenos a aquellos procesos que actúan necesaria-

mente como sus condiciones de producción. A su vez la educación es condición de producción del transcurrir, cambiar, reproducirse de otras formas del quehacer social ((1990,25).

Puiggrós ha orientado su quehacer investigativo como una construcción histórico "alternativa". Por alternativa, entiende la posibilidad investigativa de usar esta categoría, sin los conceptos de totalidad y sobredeterminación, que permite reordenar la investigación orientándola hacia el análisis de las articulaciones histórico-sociales-pedagógicas, antes que de reinserción de las experiencias alternativas en los recuerdos de las gentes, los documentos perdidos o los desvanes, en una totalidad ya construida cuyos vacíos iría a llenar la nueva información (1990, 28). Lo anterior quiere decir, que existen, en el mundo social mismo de los sistemas educativos latinoamericanos, alternativas pedagógicas que están determinadas, desde un punto de vista teórico, por el desarrollo de contradicciones, antagonismos, contrariedades, y otras formas de articulación social, que son resultados históricos, huellas históricas, que han orientado las prácticas educativas y sus representaciones. Y por "alternativa" quiere decir que existe una génesis histórica de la educación en un país, con sus esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, que son constitutivos de lo que la autora denomina "alternativa pedagógica", penneada de las estructuras sociales con sus respectivas contradicciones.

Así, Puiggrós, considera que la recuperación de la categoría "sujeto", es un eje central en esta investigación, en cuanto, la educación es una práctica productora, reproductora y transformadora de sujetos. Estos actos, crean relaciones de fuerza, que son al mismo tiempo relaciones

simbólicas, en tanto ponen en marcha, por ejemplo, como los actos cognitivos, unas estructuras que a partir de los sujetos, se constituyen en mediaciones, con sus percepciones, unos principios, que realizan un sujeto mediador, que la autora denomina, sujeto pedagógico, que se refiere a la relación entre educador y educando, al producto de la vinculación entre los sujetos complejos sujetos sociales, que ingresan a las situaciones educativas (1990, 30).

Para Puiggrós, toda pedagogía define su sujeto, que es una realidad social intrínsecamente doble, objetiva y subjetiva, esto es, interiorización de la exterioridad y exteriorización de la interioridad del sujeto con el educar y el formar, y semejante realidad exige la superación de la mediación entre los sujetos políticos y sociales, y el habitus que se pretende inculcar. La noción de "habitus" propuesta por Bourdieu, ayuda a la asociación entre habitus y clase social, de manera que el "habitus de clase" resulta un regulador del proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde actúan sujetos políticos y sociales mediados por el vínculo pedagógico, constituyendo los sujetos pedagógicos (1990, 32), que es una construcción histórica elaborado en los espacios sociales de la educación, que son espacios de diferencias, de posiciones que se definen en y por su misma diferencia. Allí se establecen principios, que son las propiedades que confieren a su detentador una determinada fuerza o poder; de lo que resulta que los sujetos pedagógicos tanta más cosas en común tengan en sus propiedades o en sus dotaciones están más próximos en la colaboración constructiva de alternativas pedagógicas para la enseñanza-aprendizaje.

SUJETO PEDAGÓGICO Y CONTROL SOCIAL

A partir de la situación que los sujetos pedagógicos ocupan en el espacio social de la formación, Puiggrós construye el discurso del "sujeto pedagógico ~ el control social", para señalar, que esta utilización, estuvo encaminada a disciplinar, que por lo tanto fue una estrategia integrante de la concepción sarmientina,¹ usada intensamente por las generaciones posteriores a los 80 del siglo XIX argentino, que fue convertida en una operación de control social. Por lo tanto, esta construcción estratégica definió unos límites y distancias en los encuentros, las afinidades, simpatías e incluso deseos. Fue así, como desde el sistema escolar, los positivistas elaboraron estrategias normalizadoras cuyo punto de apoyo fue la instauración de un ritual moderno, capaz de sustituir, al menos superficialmente, el discurso pedagógico eclesiástico, y los discursos pedagógicos familiares y de clase de los niños inmigrantes en Argentina (1990: 115).

Advierte, la autora que disciplinar era, a finales del siglo XIX y principios del XX, una tarea creativa. Eso significaba que el sistema educativo argentino estaba en plena construcción y aún no se había terminado de producir la sustitución de los maestros pertenecientes al viejo sistema. El apoyo teórico ofrecido por Foucault, en cuanto al tratamiento del sujeto disciplinar, permitió la utilización de la sujeción del educando, desde la imposición disciplinar. Esta posición, ayudó a la estructuración de las técnicas disciplinares, asimiladas para la distribución de los individuos y los grupos en el espacio político, físico y psicológico, que ordenaron las representaciones de lo educativo y

las tomas de posiciones en las luchas por conservarlo o transformarlo. De ahí, que haya que se imaginaron formas de encerrar, aislar, eliminar las conexiones con los otros, de los sectores de la sociedad que eran disonantes con el perfil del escolar-futuro ciudadano, elegido como modelo por la clase dirigente (1990: 116).

Estas estrategias "formadoras" tendían a reproducir visiones del mundo social de criminalistas, psicólogos y pedagogos de la época, que contribuyeron a la permanencia de estas relaciones "disciplinares", esto era debido a que los principios estructurales de estas visiones toman sus raíces en las estructuras del contexto, y que las relaciones de fuerza están así presentes en las conciencias bajo la forma de categorías de percepción de tales relaciones. Por ejemplo la "barbarie", era una abstracción y una repetición constante de elementos, y para ello se requería definir los contenidos que se le adjudicaran, para construir barreras política-culturales que impidieran su difusión. Así, las estrategias disciplinares en boga en la Argentina decimonónica, creían que sólo podían ser superadas si se constituía una escala más elaborada de categorías sociales, para afinar los mecanismos de distinción y reclasificación de los sujetos sociales ingresantes a la maquinaria escolar, dentro del sistema de enseñanza y diseñar los caminos de salida y sus destinos finales, apunta Puiggrós.

Era necesario, advierte, recrear la categoría "población" utilizada en la pedagogía sarmientina. Se debían construir nuevas relaciones sociales, interés primordial por la oligarquía portuaria Argentina, donde se determinaran la forma que pueden tomar las interacciones y la representación que de ellas pueden tener

aquellos que se encuentren en dicho espacio o estructura, pero, además era también necesario plantear la cuestión estratégica de los límites entre los grupos que ocupan las posiciones sociales, y que inseparablemente unos emplazamientos estratégicos. Por ello, la oligarquía guardaba para sí el derecho de barajar y dar de nuevo, para repartir los lugares estableciendo las relaciones entre los grupos ubicados en diversos rangos. De ahí, la imperiosa necesidad de convertir en "natural" el sistema disciplinario, los rangos y sus articulaciones, como una de las diversas versiones del positivismo, el naturalismo, el darwinismo social, la criminología, las tipologías (1990: 117).

Todo esto fundamentó, para Puiggrós, el discurso "científico", donde su empleo como concepto al campo de la educación, tuvo posibilidades de arraigo, porque estableció articulaciones adecuadas con la distribución material de los lugares sociales, desde se modelaron, el "discurso médico y discurso escolar", a partir de diferentes referentes, como la incidencia, que a finales del siglo XIX había empezado a tener el cuerpo en la población inmigrante que veía bruscamente cambiadas sus condiciones de vida, sus parámetros y sus hábitos higiénicos, alimenticios, de relación sexual y social; desprendiéndose de ello una economía de las prácticas de salud y de la educación, que es consecuencia del análisis de este discurso. En este campo social, con sus diferentes prácticas se suscitan planteamientos, con intereses y condicionamientos distintos, para poner en funcionamiento el "discurso". Fue así, como el paradigma médico positivista, permitió caracterizar a los sujetos que ascendían y ampliaban sus demandas como productos de una enfermedad social o bien como expresiones de deficiencias

provenientes de la raza, la cultura o la sociedad originarias. Los rituales que constituyen el discurso de la medicina, intentaron ocupar el lugar de la pedagogía popular, de los maestros criollos y de los inmigrantes educadores (1990: 118).

Por otra parte, analizar los diferentes campos de aplicación de dichos rituales en las diferentes configuraciones de lo escolar, que instauraban el "Cuerpo Médico Escolar", en la trama curricular, significaba conferir toda su eficacia al método científico del discurso médico, cosa que en efecto conduce a aprehender cada caso en su singularidad más concreta, para llevar a dicha instancia a determinar contenidos curriculares, información, textos y revistas pedagógicas y administrar el espacio y el tiempo de los alumnos; captando en el propio cuerpo de ellos los acontecimientos sanitarios y los comportamientos éticos y morales. En la obra de la autora argentina, se analizan concretamente temas como la sexualidad y el alcoholismo, por parte de este cuerpo, donde la sexualidad se une a la higiene escolar, encontrándonos con características como:

- No se nombra la sexualidad sino que se alude a ella a través de la higiene y la moral.
- Se trata de evitar el conocimiento de la sexualidad y, si bien se puntualizan con claridad los objetivos del aparato reproductor, se le define como un "mal necesario".
- Tratan de recordar el conocimiento de la perpetuación de las especies, argumentando que los conocimientos sexuales impedirían los referidos a otras áreas del conocimiento y perjudicarían la salud física y mental (1990: 121).

De ahí, que el modelo médico enquistado en el sistema educativo argentino del siglo XIX, como dominación política-cultural, requería de un modelo organicista, apunta Puiggrós. En el esquema de su principal exponente, Ramos Mejía, esa sociedad, era un híbrido, mitad gente, mitad animal, estableciendo una escala de "paleontología social", en la cual ubicó a quienes consideraba subproductos del inmigrante que quedaba imperfectamente modificado, por ello, el hijo del inmigrante debía ser especialmente atendido. Construir como se ha hecho en diferentes países de Latinoamérica esta escala social, es tomar conciencia histórica de lo inequitativo de dichos sistemas políticos frente a lo nativo, a sus condiciones materiales y de los condicionamientos que las clases en el poder les imponían perversamente.

Esta red de características aberrantes, que se manipula de manera más o menos inconsciente siempre se recurría a su aplicación a aquellas clases sociales construidas sobre el esfuerzo de lo autóctono. Puiggrós, en este viaje histórico por la historia de la educación Latinoamericana, en especial Argentina, nos brinda las clasificaciones de los sujetos sociales de la educación, desde un sujeto natural y social objetivado según los fundamentos de la ciencia determinista, hasta un sujeto psíquico que se construyó, como modalidad prescriptiva, pasando por la recurrencia a modelos biológicos y organicistas que buscaban explicar las diferencias sociales y justificar las políticas, reduciendo los procesos psico-sociales a categorías universales de aquellos órdenes.

La intención de tales determinismo', según Puiggrós, era que las determinaciones, las consecuencias y las soluciones del problema

de la desigualdad y de las luchas sociales, no afectarían teórica ni prácticamente las relaciones establecidas entre los sectores desiguales. Apunta la autora, que quedaban por fuera de la política y se reducían a la "cura" psicológica o pedagógica, y, para ello era necesario definir los sujetos sociales conflictivos en escalas biológicas y psicológicas y no reconocer el origen político de las desigualdades sociales. En este proceso, las clasificaciones resultaron atractivas para numerosos psicólogos y educadores, que intentaron realizar la suya propia, generalmente inspirados por necesidades represivas provenientes de la práctica educativa, que derivándolas de construcciones científicas (1990: 131).

LA TÁCTICA ESCOLAR: DISCIPLINAR EL CURRÍCULUM

En esta parte de su obra, la investigadora argentina aborda algunos aspectos específicos del proceso educativo desarrollado en las escuelas argentinas en el periodo que abarca desde la última década del siglo XIX hasta los primeros dieciséis años del XX. Este enfoque que ella propone permite captar rasgos históricos y culturales que encuentran, con variantes, en el sistema educativo argentino a través de los sujetos pedagógicos que ocupan posiciones sociales diferentes. Pero también muestra cómo las características de ellos no dependen únicamente de su posición en la estructura social, sino además de su peso funcional a la contribución que aportan a la constitución de la "nueva sociedad" y del "nuevo ciudadano", y que no está ligado solamente a su importancia numérica.

Apoyándose en la definición que de

curriculum da Alicia De Alba, investigadora mexicana, como la "síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres creencias, hábitos), que forman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tienden a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía ...", ella caracteriza el currículo como:

- Una práctica social de diferenciación entre el currículo formal, el vivido y el oculto.
- En dicha práctica hay intereses no solamente como mecanismos de reproducción sino también desde la perspectiva de "la resistencia y la lucha social y de la producción cultural", que desarrolla De Alba, para el caso mexicano.
- Desde esta práctica la historia de la educación latinoamericana, salvo excepciones, ha sido abordada desde el ángulo de las cronologías políticas de las instituciones, de las normativas presentadas como si hubieran constituido la práctica misma, de los aspectos manifiestos, legalmente documentados y políticamente aceptables de las "arbitrariedades culturales" que se intentaron transmitir, de los personajes satanizados o fijados al bronce.
- Estos estudios han abarcado "aspectos estructurales-formales" y han desechado los tipo "procesual-práctico", de manera que el currículo fue considerado un cuadro y no un proceso.
- Desde tal concepción, los textos de esta

historia y las monografías universitarias dan cuenta de una serie finita de hechos legales, reflejando tan sólo la cresta de la ola.

- El congelamiento del currículo y su representación por medio de una grilla estática, impide descubrir en los hábitos y las rutinas esas "formas menores de la ritualización" y en los gestos y posturas su profundo valor simbólico.

Básicamente, el currículo se define por su situación y por su posición en una estructura, es decir, por las relaciones que objetivamente mantienen los sujetos pedagógicos en un sistema educativo. Pero, un currículo también debe dar cuenta de su ritualización en el proceso formativo, que involucra, como lo señala Peter McLaren, la encarnación de los símbolos, conjunto de símbolos, metáforas, paradigmas de base a través de un gesto corporal formativo, Como formas de significado en acto, los rituales permiten a los actores sociales enmarcar, negociar y articular su existencia fenomenológica como seres sociales, culturales y morales, concluye el investigador norteamericano. Debe decirse, que los sistemas simbólicos (universos de sentido que corresponden a diferentes universos de práctica) constituyen sistemas jerarquizados que se organizan por referencia a la búsqueda de la diferencia, de la distinción o, más generalmente, en palabras de Bourdieu, de todo el habitus. ASÍ, pues, se hace necesario volver al principio unificador y generador de las prácticas curriculares, como lo establece De Alba, para el análisis de la historia del currículo, para abordar los contenidos que luego quedan fijados como excedentes, marginales o ni siquiera visualizados como tales, una vez concluido el proceso de ritualización (1990: 263).

Ahora bien, la transmutación de las diferentes prácticas curriculares "habitus", es decir, el juego de estos rituales. se juegan dentro de los límites estrechos de los espacios escolares, y es por ello un juego de privilegios sociales y diferenciaciones sociales; y, es aquí donde interviene indeclinablemente hacer un estudio desde los planes y programas, pero por una vía lateral, sugiere Puiggrós, que sin duda alguna es más espectacular: la implantación de lenguaje médico en la escuela, las increíbles asociaciones entre sexo, política y arquitectura, el mobiliario escolar y la salud, resultan un camino menos árido que el análisis de los programas de geografía o historia, por ejemplo. Señala, que un estudio medianamente acabado, implica no sólo la realización del análisis de los discursos de aplanes y programas, sino su comparación con los aspectos marginales del currículo.

En este proceso, se presentaron las siguientes tendencias que atendían la estructuración de lo educativo formativo:

- 1, Los normalizadores que propician alternativas de refuerzo, fueron considerados instructoristas modernos, que centraron la cuestión en el profesor, especialista o experto y no en alumno.. Su mayor preocupación fue la acción del educador, para alcanzar ciertos objetivos vinculados al control social y la eficiencia de su desenvolvimiento Su principal exponente fue Mercante, que consideraba la educación como "disponer de la vía sensoriomotora, con sus centros operativos, para recibir, elaborar y hacer con rapidez y exactitud".

La escuela era considerada por este experto argentino decimonónico como el lugar

donde se preparan las actividades que el mundo humano necesita para conservar su estabilidad y detener el proceso de los cánceres que 10 aniquilan, que debido a la herencia del pasado, impiden la manifestación amplia de las industrias, del comercio y de las voluntades populares. Su ideal era que las escuelas fueran grandes y confortables internados pertenecientes al Estado. He aquí, señala, Puiggrós, una primera condición de producción del currículo, donde se da la exclusión y se favorece las enseñanzas familiares.

Para Mercante, uno de los máximos exponentes de los "normalizadores" argentinos, la definición de educación incluye la perspectiva curricular, de concebirla como "disposición" de la vía sensoriomotora por parte del educador, que tiene consecuencias diversas: se expresa en los contenidos del plan de estudios, que Mercante propone para la escuela intermedia, cruzándose con la intención de propiciar la producción de redes o circuitos de escolarización. Es en la articulación entre psicopedagogía y sociopedagogía donde se encuentran gérmenes de significantes que proporcionan mucha información sobre las luchas entre tendencias pedagógicas diferentes. Anota Puiggrós, que todo el trabajo de Víctor Mercante se desarrolla precisamente en esa articulación Su interés fundamental era que, cualquiera fuesen los contenidos curriculares propuestos por los pedagogos, ellos constituyen un sistema (1999:267).

Para la tendencia de los "normalizadores", ella cabe ser analizada como peso de un proceso de determinación curricular. Para ellos, enseñar a estudiar, es motivar, no forzar la motivación, no forzar que todas las clases, sigan el mismo ritmo de principio, medio y

fin. Estos planteamientos, van más allá de lo estrictamente teórico, para aceptar algunas concepciones y métodos democráticos, ya que vienen a constituir el lugar de formación de un habitus ciudadano, pero lo sometían a un procedimiento de enfoque, a una lógica de control de la conducta (1999: 268,271).

El problema del currículo implementado por los normalizadores argentinos se articula en torno al estudio de "colección" de contenidos que se desarrollan sobre la base de estrategias integradoras propiciadas por los sujetos pedagógicos. Sus funciones van más allá de lo estrictamente educativo, ya que constituyen el lugar de formación del futuro ciudadano, siendo una función-competencia del Estado. Es, por tanto, a través de este enfoque nonnalizador conceptual de la reproducción, como la entiende P. Bourdieu, como aquellos mecanismos complejos de dominación simbólica como las propuestas curriculares nonnalizadoras se llevan a cabo en la Argentina decimonónica. Eran proyectos de reforma de la enseñanza media, que buscaban la especialización y la diferenciación por sectores sociales, al mismo tiempo que intentaban la subordinación del conjunto a principios ideológicos homogenizadores y a una misma cultura política (1999:272).

Se dieron a todo lo largo de la segunda mitad del siglo XIX otras tendencias que propiciaron la evolución del currículo, entre ellas cabe destacar a los socialistas, que coincidieron con los normalizadores en aquellos rituales que organizaban un vínculo de instrucción pública, que transmitían saberes correspondientes al mundo moderno; anota Puiggrós en su estudio, que tal enfoque, estuvo preocupado por las formas y los grandes conocimientos específi-

cos a la educación sexual, en un claro, franco y fuerte oposición a los contenidos clericales y la defensa del laicismo.

Por ello, toma como objeto el efecto propiamente del tema del nacionalismo desde el punto de vista de las rutinas patrióticas escolares y de su centralidad en los programas de instrucción Cívica (1999:273).

El problema teórico-político de esta tendencia se articula en torno al estudio del campo donde se desarrollan las estrategias pedagógicas de los sujetos pedagógicos, a partir de sus propios espacios, es decir en las sociedades populares de educación:

- No alteraron la enseñanza de las reglas del vínculo pedagógico.
- Acumularon los discursos dirigidos a transmitir normas modernas sobre el manejo del cuerpo y la sexualidad.
- Para ello, dictaron nuevos cursos sobre biología y evolucionismo.
- Agregaron la enseñanza del materialismo histórico y del positivismo.
- Propiciaron cursos de moral, frecuentemente presentados como prevención antialcohólica, antitabáquica y de higiene.
- Compartieron con los normalizadores el modelo positivista médico y apuntaron su introducción al discurso escolar.
- Fueron propulsores fervientes de la modernización y democratización de los servicios

de formación y atención a la salud.

Estas estrategias recabadas por el estudio de reconstrucción histórico-pedagógica de Puiggrós, deben entenderse como un conjunto de prácticas fenoménicamente, por medio de las cuales el currículo, los individuos, la familia y el estado tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar la reproducción simbólica de unos valores desde la educación y correlativamente, a mantener o mejorar su posición en la estructura social de la nación Argentina, constituyendo un sistema que al ser producto de unos principios unificadores, generan, funcionan y se transforman.

Por medio de las disposiciones normativas-pedagógicas los sujetos pedagógicos, la "táctica escolar" del currículo se determinan las oportunidades objetivas de asimilación del sujeto a la sociedad. Estas estrategias dependen según esta tendencia de poder contar con posibilidades como:

- Una escuela programada para que el niño adquiriera noción de la evolución social y le ayudara a mejorar su vida.
- Contar con textos nacionales y desecharse la literatura aburrida de extranjeros.

Puiggrós señala, que una evaluación global de las posiciones socialistas de la época respecto a la enseñanza en la escuela pública, permite plantear que el factor de distinción entre ellos y el sector nonnalizador radica en los sujetos sociales que consideraron unos y otros prioritarios y en algunos aspectos de su organización. Pero en definitiva la concepción curricular no fue significativamente

diferente. Aunque más moderna y progresista estuvo determinada por el positivismo, no superó el enciclopedismo y rechazó la posibilidad de toda modificación a la estructura academicista, concluye (1999:274).

En el sistema educativo argentino de la segunda mitad del siglo XIX, otra tendencia educativa-curricular fue la de los anarquistas, que también enseñaron, donde enfatizaban en el peso que debía otorgarse a la transmisión de conocimientos y la espontaneidad. Su principal exponente Carlos Malato (1887), sostenía la diferencia entre instrucción y educación. Aseveraba, que solamente la educación, como adquisición de ideas y costumbres en continua modificación debía inspirarse en la más amplia libertad; en tanto la instrucción, prioriza los conocimientos útiles, pero áridos, supone un plan y un método que por atractivo no dejaría de ser autoritario (1999:279).

El sistema de estrategias educativos propuestos por los anarquistas, depende del estado del sistema de diferenciación entre educación e instrucción, donde todo cambio en relación con cualquiera de ellas lleva consigo una reestructuración del sistema educativo:

- Dentro de su perspectiva de la directividad curricular, Malato sugiere que los estudios sean lo más atractivos posibles y que se continúen "insensiblemente" en la hora del recreo.
- Propone enseñar la vida de los pueblos en lugar de la historia de reyes, las lenguas vivas en lugar de las muertas, las matemáticas serán enseñadas también insensiblemente en el transcurso de los paseos, la mecánica

en el taller con más frecuencia, los ejercicios corporales irán paralelos a los estudios técnicos y, como culminación, se enseñará "filosofía experimental", sintetizando todas las ciencias e iluminando a la humanidad en su marcha ininterrumpida hacia el progreso indefinido, como la impronta optimista decimonónica.

Estas estrategias que contienen componentes de construcción del tipo de hombre a educarse (económico, culturalmente, escolar y social) para mejorar sus posiciones en el espacio social y, que se manifiestan en unas trayectorias de clase que pueden ser tanto individuales como colectivas; ya que los individuos no se desplazan por la educación al azar en el espacio social. Se requiere en palabras de otro exponente anarquista, Errico Malestesta, quien residió en Argentina e influyó sobre el pensamiento libertario de ese país, que:

- El gobierno no promueva ningún tipo de educación, considerando tal hecho como una imposición inadmisible.

- El gobierno no tiene derecho a crear higienistas y médicos forzando a la sociedad. Solo puede asegurar un servicio de sanidad si hay tal voluntad en el pueblo.

Puiggrós anota, que la anterior posición tendría consecuencias importantes en el correr de los años de su trabajo en la cualidad de la educación, que para lograr el disciplinamiento social suponía precisamente un currículo que confirmara las desviaciones. En tal sentido, la educación no era solamente una estrategia político-cultural, también lo era para convertir a los productores directos en generadores de plusvalía.

Por último, otra tendencia muy importante era la de los "democrático-radicalizados", que siguiendo a Puiggrós proponían los siguientes sus principios:

- Los grandes exponentes, Vergara y Berruti no aceptaron los argumentos en contra de la inculcación del patriotismo en la escuela.
- Los democrático-radicalizados adoptaron la metáfora patriótica escolar.
- Innovaron en la educación rural, extendiendo la escuela en zonas pobres y hacia los adultos, creando las Escuelas Agropecuarias de Artes y Oficios.
- Desde las innovaciones afectaron la práctica del modelo enciclopédico, intentando cambios en el sujeto pedagógico e introduciendo el trabajo como un elemento fundamental en el currículo.
- Sin embargo, en las escuelas se reproducían ceremonias que garantizaban una pertenencia profunda al orden que pugnaba por establecerse.
- Pueden ser considerados en la generación de alternativas antagónicas terminales, como de los primeros; que eran aquellos cambios novedosos, originales, que surgieron de condiciones excepcionales de producción o uso y que no afectaba la corriente principal de la pedagogía.
- En esta tendencia, está planteada la tensión que se produce en el interior del discurso pedagógico entre las acciones tendientes a satisfacer el desarrollo de la conciencia

nacional, desde el punto de vista de la clase dominante, y un proyecto educativo-democrático.

Frente a lo anterior, Puiggrós anota que este fue un error de esta tendencia, al identificar el patriotismo del currículo escolar con el programa ritual impuesto por la corriente normalizada (1999:287). Lo que se puede comprender desde la dialéctica que se establece entre las disposiciones y las posiciones, que vienen a explicar la relación entre la teoría y el quehacer práctico. Las anteriores tendencias, que tensionan lo educativo-curricular en el sistema argentino decimonónico, constituyen espacios cuyos derroteros fundamentales están definidos por el conjunto de logros efectivamente puestos en escena; obedeciendo a la preocupación por recomponer las unidades más homogéneas de la educación desde el punto de vista de las condiciones sociales, políticas y pedagógicas.

Básicamente las estrategias desplegadas por cada una de las tendencias analizadas, depende de la concepción de educación que se

tenga. Pero no se trata únicamente de ello: hay otros factores en el campo de estas tendencias. Por ejemplo, el concepto que se tiene frente a la cultura y a la inmigración, que se constituyen en capital social, como el conjunto de relaciones presentes o potenciales en la red durable de ellas a partir de la educación, ligada a la pertenencia a una clase social y a la extensión de la educación como proyecto nacional. Por ello, bajo la presentación de las tendencias, donde están presentes sujetos y currículos, Puiggrós describe y explica las trayectorias sociales de la educación que son la trayectoria de todo el sistema educativo argentino.

REFERENCIA

PUIGGRÓS, Adriana (1990). *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los Orígenes del Sistema Educativo Argentino*. Editorial Galerna, Argentina.