

LA PRODUCCIÓN DEL “MAESTRO CONSTRUCTIVISTA” EN EL DISCURSO CURRICULAR



Mariano Ismael Palamidessi

RESUMEN - *La producción del “maestro constructivista” en el discurso curricular.*

En este artículo se analiza el surgimiento de la categoría de “maestro constructivista” en el discurso pedagógico oficial argentino. En primer lugar, se presentan las referencias teóricas, centradas en las nociones de discurso, poder y sujeto. En la segunda parte, se describe la construcción de las posiciones, saberes, acciones de los sujetos docentes en dos documentos curriculares para el nivel primario (de 1961 y 1972). El trabajo intenta mostrar, en diferentes áreas, los desplazamientos discursivos que redefinen la identidad del docente y las coexistencias que acompañan estas transformaciones: las nuevas concepciones sobre la niñez, la epistemologización de la moral y de los discursos disciplinarios. En el apartado final, se discuten algunas ideas sobre la actualidad de esta identidad docente.

Palabras-clave: *currículum, constructivismo, discurso pedagógico, profesores.*

ABSTRACT - *The “constructivist teacher” production in the curricular discourse.*

The surging of the “constructivist teacher” category in the official Argentine pedagogical discourse is analyzed in this paper. In the first place, theoretical references are presented, centered in discourse, power and subject notions. In the second place, it is described the construction of teachers positions, knowledges and actions in two curricular documents for the primary level (of 1961 and 1972). The work intends to show, in different areas, the discursive displacements that redefines the teacher identity and the coexistences that accompany this transformations: the new conceptions of childhood and the epistemologization of moral and the disciplinarian discourses. In the last part, some ideas on the actuality of this teacher identity are discussed.

Key-words: *currículum, constructivism, pedagogical discourse, teachers.*

PRESENTACIÓN

En este trabajo¹ me propongo analizar el modo en que el discurso oficial contribuye — junto con otros textos, voces y discursos— a la construcción de las representaciones sobre el maestro y del maestro sobre sí mismo. En particular, intento mostrar el modo en que el discurso curricular en el nivel primario argentino participó de la configuración de la noción de “maestro constructivista”. Para realizar esta indagación me centraré en el instante en que comienza a modificarse la representación del docente en el discurso oficial. Por lo tanto, no llegaré a describir el período de su despliegue máximo — que en la Argentina habría que ubicar entre fines de la década del setenta y primera mitad de los años ochenta-. Analizaré el modo en que los currícula de 1961 (“Plan de Estudios para la Escuela Primaria”, del Consejo Nacional de Educación) y de 1972 (“Lineamientos Curriculares de 1° a 7o grados”, del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación) prescriben las tareas, los modos de control de la actividad escolar, lo que el maestro debe observar y saber. No intento efectuar un recuento exhaustivo de los elementos presentes en esos textos, sino hacer aparecer ciertas recurrencias, diferencias, desplazamientos y posicionamientos del sujeto “maestro” (observador, orientador, corrector, modelo, lector de la evolución infantil) regularidades que están producidas por el discurso y que permiten vislumbrar el surgimiento de una nueva figura, de una nueva identidad de sujeto: El “maestro constructivista”. Definiré a esa categoría a partir de un conjunto de rasgos que se estabilizan en forma polar respecto del “maestro conductista” o “tradicional”. Para comprender el espacio de emergencia de esta nueva representación, intentaré además indicar las coexistencias discursivas que la rodean, señalando una alteración profunda de la economía curricular.

REFERENCIAS TEÓRICAS

En primer lugar, voy a exponer brevemente las referencias teóricas del trabajo, centradas en las categorías de discurso, poder y sujeto. Presento al discurso como una fuerza constituyente del sujeto, de las posiciones y ordenamientos que hacen posible categorizar a un sujeto, atribuirle un estatuto social, restringir e incentivar su discurso y sus acciones.

A lo largo de este trabajo uso la categoría «discurso» desde un punto de vista no lingüístico. La tradición saussureana y la mayor parte de las corrientes en el análisis del discurso, dominadas por un modelo binario del signo y por una oposición dicotómica entre los fenómenos de la lengua — social— y del habla — individual —, ha tendido a identificar la noción de discurso con las realizaciones del habla, haciendo del sujeto el agente productor de los significados. Otras corrientes de análisis, por el contrario, impulsoras de lo que se ha denominado el «giro lingüístico» en las ciencias sociales contemporáneas (Silva, 1994), asocian fuertemente el análisis de los fenómenos discursivos con

los procesos sociales de construcción e interpretación de los significados y de las posiciones enunciativas y a éstos con las estructuras de poder y los mecanismos de control social. El foco de atención en el estudio del discurso no está centrado en el significado de las palabras sino en el papel del discurso en las prácticas sociales, las formas en que los enunciados institucionalizados funcionan como prácticas discursivas, articulados con prácticas y dispositivos no-discursivos e induciendo efectos de poder y control.

Todo dominio o control de la realidad social-natural debe controlar primero el campo del lenguaje, establecer distinciones, construir semejanzas y diferencias, controlando la aparición de los objetos. El discurso — en el juego delimitado de sus enunciados — es un principio de construcción de significaciones: muestra, jerarquiza, visibiliza, crea objetos:

El discurso, que tiene su propio modo de existencia, su propia lógica, sus propias reglas, sus propias determinaciones, hace ver, encaja con lo visible y lo solidifica o lo diluye, lo concentra o lo dispersa (Larrosa, 1995, p.66).

El discurso es una práctica modelizadora de la realidad, jerarquizadora y articuladora de relaciones específicas entre lo visible y lo decible. No es un reflejo puro de una realidad exterior que lo determinaría mecánicamente; es, desde esta perspectiva, una categoría constituida y constituyente: Constituida, porque es una práctica mediadora de prácticas no-discursivas; constituyente, porque el discurso es la instancia, el espacio que hace posible la construcción y emergencia de significaciones y sentidos. El discurso es una práctica:

Enfin, lo que se llama 'práctica discursiva' puede ser precisado ahora. No se la puede confundir con la operación expresiva por la cual un individuo formula una teoría, un deseo, una imagen; ni con la actividad racional que puede ser puesta en obra en un sistema de inferencia; ni con la 'competencia' de un sujeto parlante cuando construye frases gramaticales; es un conjunto de reglas anónimas históricas, siempre determinado en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa (Foucault, 1995, p.198).

Si los discursos son prácticas que construyen los objetos de los que hablan y no conjuntos de signos que traducen objetos preexistentes, los objetos no son los referentes de los signos. Desde esta perspectiva, la atadura de las palabras y las cosas se rompe y se torna contingente, problemática, abierta al conflicto.

El discurso no admite ninguna soberanía exterior a sí mismo, ni la de un mundo de cosas de la cual sería su representación secundaria, ni la de un sujeto que sería la fuente o su origen. Por el contrario, el discurso es la condición tanto del mundo de cosas como de la constitución de un hablante singular o de una comunidad de hablantes (Larrosa, 1994, p.66)

A la dependencia de las palabras respecto de las cosas, Foucault opone el poder del discurso, su potencialidad para determinar o crear el significado. Las cosas y juicios sobre las cosas no son exteriores al discurso, son objetos discursivos. Los discursos crean sistemas de objetos, suponen jerarquizaciones, exclusiones, estrategias. El discurso construye la puesta en relación de lo “decible” y lo “visible”. Pero además de ser una práctica regulada, que presenta regularidades, el discurso es una entidad tensionada por luchas, sobre la que se ejercen innumerables operaciones de “solidificación” y control. Es una práctica social que regula la producción, circulación, apropiación de enunciados:

Yo supongo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad (Foucault, 1992, p.11).

El discurso funciona así como un sistema de producción, control, selección y exclusión de enunciados. Control de un campo de enunciados, su reactivación, recreación, como control de otros discursos. Es un dispositivo ordenado y ordenador, constituido y constituyente, estructurado y estructurante.

Discursos y ordenamientos sociales y subjetivos

Las relaciones de poder son immanentes a todos los procesos sociales y sus discursos. El poder como relación social estructurante facilita o allana, del mismo modo que dificulta, limita, torna más difícil o menos probable una acción o discurso. Los discursos articulan sus efectos de poder-control a partir del funcionamiento de dispositivos institucionales, disposiciones estratégicas que se orientan a producir, en cruces específicos de diversos discursos y procedimientos no discursivos, efectos prácticos. Por eso, el funcionamiento del discurso es inseparable y se hace inteligible — en última instancia— a partir de los dispositivos no-discursivos a partir de los que se produce, de la estructura y del funcionamiento de las prácticas sociales en las que se enuncia y se hace hablar y con las cuales se hacen cosas y se hacen decir. El poder constituye a los discursos y se constituye con el concurso de recursos discursivos: estableciendo las distinciones — límites— fundamentales, posicionando e interpelando a los sujetos en posiciones o categorías sociales. La producción de órdenes sociales supone entonces, relaciones históricamente contingentes entre sujetos, entre discursos y entre sujetos y discursos: Discursos de orden social, de orden individual, de orden de los discursos. Los discursos, las historias, constituyen dispositivos de sujeción, instancias de enunciación que disponen puntos de articulación entre poderes e identidades sociales y subjetivas, entre ordenamientos sociales, saberes y tecnologías del yo.

En la concepción de Foucault, el sujeto no construye sentidos y significados de manera libre sino a través de diversos sistemas de restricciones e incitaciones discursivas. Este orden atraviesa al sujeto, lo ubica en una posición y limita los contenidos potenciales de sus mensajes. El acto individual de un sujeto intencional es una reescritura de formas específicas de significación a partir de esas posiciones específicas en campos de discurso. No es un hablante autónomo desde una intención comunicativa, sino que es asumido desde un orden, desde un sistema de producción de un discurso, desde principios de control, selección y exclusión que actúan sobre la (re)producción de los significados. Los sujetos del discurso forman parte del campo discursivo, adquieren en este campo una posición y una función. El discurso no es el de campo irrupción de un sujeto soberano (el autor, la élite dominante, los intelectuales, los especialistas en currículum), sino un espacio de posiciones y funciones diferentes para la constitución del sujeto. Sujeto y objeto son efectos de la función enunciativa. De este modo, el discurso no debe ser primordialmente referido al sujeto individual o colectivo, sino a la trama del campo en el que se desarrolla.

El discurso pedagógico

Los trabajos de Foucault permiten comprender al dispositivo pedagógico como una práctica significante de orígenes múltiples que se articula a partir de diferentes dominios o campos discursivos:

Las relaciones de la pedagogía son múltiples. Ella está envuelta en un sistema de prácticas, de discursos, de enunciados, de instituciones que hacen que se pueda comprender como si existiera bajo la forma de un nudo en una red (Foucault, 1970, p.211).

Las prácticas pedagógicas se estructuran a partir de distintos campos discursivos que compiten por constituir y definir el significado de la escolarización, de las prácticas de enseñanza, de las experiencias formales de subjetivación. El discurso pedagógico es un campo de lucha por la hegemonía, por la definición de formas y significados legítimos de realizar la transmisión cultural escolar; lucha que se da en el cruce de discursos que enmarcan y definen las prácticas establecidas o intervienen para subvertirlas: Discursos filosóficos, psicológicos, sociológicos; discursos sobre género, sobre el psiquismo infantil; discursos de clase, de orientación religiosa. Roto el lazo naturalista que ata el discurso con los «referentes objetivos», la producción y reproducción de sentidos y significados a través de las prácticas pedagógicas es abordada de un modo radicalmente diferente:

El problema del significado ... no es un asunto de la relación entre las palabras y las cosas, sino de una relación entre significantes (Díaz, 1994, p.11)

Es esta relación entre significantes — que reenvía la atención hacia la correlación de fuerzas que rige sus ordenamientos — lo que el abordaje del discurso intenta interrogar. Esta perspectiva desmantela la unidad del significado que la pedagogía — tradicionalmente apegada a los universalismos, a las continuidades del sentido y de la experiencia, a la trascendentalidad del sujeto, de la razón y de la ciencia — intenta suturar. Aparece de este modo la dispersión constitutiva del discurso pedagógico, la multiplicidad de lugares, versiones y posiciones discursivas desde la cual se lucha por definir y fijar sus sentidos. El principio de la proliferación subyacente al análisis del discurso permite visibilizar la no-unicidad del discurso pedagógico, su inestabilidad, deconstruir su estructura como un proceso social, anónimo, histórico de estructuración. El dispositivo pedagógico no es (ni puede ser) homogéneo, siempre es polifónico. Supone la existencia conflictiva e irreductible de múltiples campos, contextos, voces y discursos.

¿Pero cómo se “unifica” el discurso pedagógico? ¿Cómo genera efectos condensación del sentido, de unidad de la experiencia, de coherencia y estabilidad estructural? La intuición central de los análisis de Bernstein reside quizás en este punto: El discurso pedagógico no es un repertorio de textos o contenidos, ni de significados libres a disposición; tampoco es un discurso más entre otros discursos. Su particularidad reside en que se trata de una práctica discursiva que, al reproducir selectivamente otros discursos, genera versiones particulares y recrea nuevos límites entre los discursos. Es un medio de reubicación y reproducción de otros discursos que opera selectivamente sobre diversos campos. El discurso pedagógico crea — en su materialización institucional— una modalidad de comunicación especializada que afecta a la comunicación en un sentido particular; es una práctica discursiva especializada en el control y afectación de otros discursos que genera “lo significado”, al codificar los contenidos y relaciones sociales de la comunicación educacional.

El maestro, una categoría inserta en un orden

La base material de los significados producidos por la práctica pedagógica no son los referentes sino las relaciones de poder que las constituyen; las relaciones de poder que limitan, constituyen y sostienen los significados. El discurso pedagógico se postula desde un orden, como una instancia que liga ordenamientos internos y ordenamientos externos al sujeto. La noción de discurso fue construida en oposición a las posiciones subjetivistas, no se relaciona ni con el problema de la autonomía individual ni con la libertad subjetiva. Por eso no hay sujeto pedagógico fuera del discurso que lo constituye, posiciona y diferencia en su relación con otros discursos y sujetos. Es a través de las definiciones, ordenamientos y límites que este discurso establece que maestros y alumnos tienen un lugar en el orden de los saberes y de los poderes.

El discurso, articulado a dispositivos pedagógicos específicos, constituye simultáneamente las posiciones de enseñante y aprendiz, de maestro y alumno. En continuidad con estos desarrollos teóricos, V. Walkerdine ha analizado el modo en que el cruce de diversas prácticas discursivas respecto del desarrollo infantil y del aprendizaje «producen» la infancia y el aprendizaje (los «objetos» del discurso). El sujeto es un complejo juego de relaciones discursivas, tensionado por múltiples perspectivas, narrativas, versiones. El discurso pedagógico es una condición de la producción, reproducción y transformación de las posiciones de sujeto en las prácticas educacionales. El habla y las acciones del maestro son postuladas desde una versión particular de orden; de un orden social, institucional, de un orden del saber. La autorreferencialidad y la autonomía que los docentes perciben como constituyente de su habla (Palamidessi, 1990) son funciones de su institucionalidad. La institución habla a través de su voz (Díaz, 1994). Desde esta perspectiva, es preciso replantear la discusión sobre la autonomía profesional del docente, para mostrar el modo en que el maestro es constituido socialmente en un entramado discursivo-representacional que define, regula y prescribe su identidad y función. Régimen de verdad que, al mismo tiempo, ubica a las maestras como “consumidoras” de estas definiciones discursivas, desautorizando su palabra en la medida en que no coincida con las definiciones institucionales. Es difícil — en nuestra situación histórica — concebir al trabajo docente fuera de este régimen de verdad. Lejos de ser el sujeto constructor de los sentidos de su actividad, esta red discursiva dispone las posiciones entre las que las maestras eligen situarse. Ser “conductista” o “constructivista” es ocupar un lugar en los sitios dispuestos por el discurso institucional de la escuela. En síntesis, el discurso pedagógico es un mediador de los poderes que constituyen, habitan e interpelan al sujeto docente (pero no sólo a él), a través de las regulaciones que articulan y rearticulan el discurso, las prácticas y la subjetividad (Díaz, 1994).

El currículum oficial

El currículum escrito es un conjunto de enunciados implicados en la discursividad pedagógica oficial. Esta práctica discursiva es una de las formas en que las instituciones estatales intervienen para regular, orientar, fijar límites, prescribir determinados discursos, textos, prácticas y relaciones sociales en el campo pedagógico. No se trata de una “voz” o un conjunto de contenidos homogéneos, sino de una práctica productora de relaciones de poder y saber que se realiza a través de múltiples instancias y por intermedio de diversos registros textuales, entre otros: a) textos y prácticas estrictamente reguladoras (leyes, decretos, circulares administrativas) y, b) textos “pedagógicos” (currícula, documentos técnicos, publicaciones, conferencias, instancias de formación).

La conformación de la práctica discursiva oficial es polifónica. Supone varios

discursos, textos, voces y orientaciones discursivas que — en forma conflictiva— se articulan para dar forma y definir lo oficial. El currículum, al vehiculizar en parte ese discurso, también se presenta como polifónico y conflictivo. Conflicto por la definición de «lo oficial», que — sin embargo— supone la existencia de ordenamientos compartidos, de un suelo discursivo común que funciona como arena de la disputa.

EL MAESTRO SEGUN EL ORDENAMIENTO CURRICULAR TRADICIONAL

Comenzaré el análisis revisando el “Plan de Estudios para la Escuela Primaria Argentina”, aprobado por el Consejo Nacional de Educación en 1961 (las páginas indicadas a continuación corresponden a ese documento). Dicho Plan tenía alcance nacional puesto que era el que se aplicaba en todas las escuelas dependientes del Ministerio de Educación y servía de base para la elaboración de los Planes de Estudio provinciales, a través de los respectivos Consejos Provinciales de Educación.

¿Cómo se define y se codifica al maestro en el último Plan de Estudios tradicional? ¿Qué posiciones de sujeto lo caracterizan? La construcción del maestro es preciso buscarla por entre un plan de estudios bastante detallista en la prescripción de los contenidos y las secuencias de instrucción. El sentido, las posiciones y los atributos del “ser maestro” aparecen con una coherencia notable, con pocas fisuras, lagunas o incoherencias.

El maestro, intérprete de un programa

El maestro es, según este discurso, un intérprete del programa. El portador de la cultura, el que — en definitiva— “enseña” es la selección de influencias, prolijamente equilibradas y ordenadas que se plasman en el programa:

Con la publicación conjunta de los elementos que se elevan, los docentes tendrán en sus manos, para cumplir su elevada misión: los fines de la educación primaria; las bases sobre las que descansan estos fines; el plan de estudios; la distribución horaria; el programa sintético-básico-común en forma de cuadros que les permitirá abarcar el panorama total de primero a sexto grados, facilitándoles su justa ubicación en la tarea que les corresponde cumplir; el programa sintético preparado para las escuelas de la Capital Federal; el programa analítico de todos los grados; y, complementariamente, las sugerencias para el desarrollo del programa de Trabajo Manual y Labores (en el apartado de Corte y Confección para los grados cuarto, quinto y sexto); tablas y nomenclaturas que permitirán unificar el simbolismo matemático y el

del sistema métrico decimal; es decir, un todo armónico que deberá completarse con las guías didácticas y las instrucciones técnicas (p.6)

En el programa las fuerzas formativas (los tiempos y relaciones, la extensión y la profundidad, lo manual y lo intelectual, el esfuerzo y la recreación, el arte y la ciencia) han sido sabiamente dosificados y equilibrados para construir experiencias formativas. El maestro debe interpretar y adaptar esa armonía, materializar, incorporar la voz de la cultura, del espíritu, de los ordenamientos condensada en el plan:

Convendrá, además, armonizar la labor intelectual con la manual y estética con el fin de que el niño encuentre, en la variación de las actividades, los estímulos necesarios para el trabajo fecundo. El estudio previo de los programas es indispensable para estructurar los horarios en forma racional facilitando las coordinaciones naturales y convenientes: Trabajo Manual con Matemática, Moral con Lenguaje, Historia con Civismo, Naturaleza con Geografía. El horario no es rígido; el maestro, atento a las exigencias de la enseñanza y con conocimiento de la dirección de la escuela, podrá alterar la cantidad de horas otorgadas en la semana escolar siempre que respete la totalidad del tiempo quincenal correspondiente a cada materia en lo que respecta a Matemática y Lenguaje, o mensual, si se trata de Historia, Moral y Civismo, Geografía y Naturaleza (p.48)

La autonomía del maestro se encuentra cercada de ordenamientos y equilibrios sucesivos. El saber objetivado está en el centro, es la fuente del orden y la exigencia a la cual maestro y alumno se deben adaptar, conformar. Este hecho primordial define el orden de los sujetos, de sus posiciones, sus relaciones, el sistema de referencias externas que lo ubican en una categoría de sujeto. El discurso de la Matemática escolar, las narrativas de la Patria, de género, de los valores, del trabajo se constituyen en mecanismos posicionadores e interpeladores (ser argentino, niño / niña, trabajador / ocioso) de sus identidades.

Lenguaje: El maestro como modelo y defensor del idioma

El programa, orden prescripto a los sujetos, posiciona al maestro como un mediador entre el orden del Lenguaje y la actividad del niño:

Cabe al maestro de escuela orientar su acción educativa hacia la depuración y el enriquecimiento del acervo lingüístico habitual del niño. Esta tarea cotidiana y constante permitirá al educando actuar como instrumento agente en la elaboración de su habla y lo impulsará a manifestar espontáneamente su afectividad y plenitud, capacitándolo al mismo tiempo para adquirir sin violencia los recursos técnicos del Lenguaje como la Ortografía, la Morfología y la Sintaxis (...) El niño prefiere los temas de imaginación; corresponde a la buena orientación literaria del maestro agrupar alrededor de aquel centro de

interés los contenidos más diversos, ensanchando paulatinamente el campo de las primeras lecturas infantiles (p.49)

Esta tarea mediadora que realiza el docente supone una serie de posicionamientos. Conducir, corregir, prescribir modelos legítimos de expresión, disponer los elementos que el alumno debe dominar. El maestro es un encauzador de las diversidades humanas en función del orden moral y de la utilidad. Pero el maestro podrá direccionar estas diversidades en la medida en que es habitado por discursos armonizadores, ordenadores. Es el agente y modelo, el que corrige y da las formas verdaderas, justas, equilibradas:

...el maestro conducirá al niño hacia la claridad y la concisión en la expresión oral y escrita. Es necesario que el niño hable y escriba no sólo con corrección, sino también con propiedad; que emplee el vocablo preciso para la idea clara; que huya de la hojarasca inútil, sobre todo lo que resulta de la objetivación abusiva, sin que esto signifique coartar la expresión natural del niño (...) Hacer composiciones es tarea grata al niño; si tiene elementos con que trabajar y si está espiritualmente preparado para la labor. La elección de los temas exige, en consecuencia, sumo cuidado... El maestro creará el ambiente con conversaciones, lecturas, ilustraciones y procederá a la corrección mediante la cual el niño apreciará el valor de las técnicas de expresión en la conservación de la estructura formal y funcional de la lengua (p.50)

El discurso promueve y visibiliza conexiones entre las diversas influencias formativas, expone criterios de “correcto” e “incorrecto” que el maestro debe imponer para conducir al niño por los senderos del espíritu, de la corrección y de la belleza. En este orden de la lengua, de las secuencias, de la expresión bella, el maestro es el agente y el modelo, el que corrige y brinda las formas verdaderas, justas, equilibradas. Conduciendo sin violencias, pero vigilante:

El español en la Argentina presenta peculiaridades que, si bien son aceptables en el trato familiar, deben ser desterradas de la escuela en defensa de la belleza de nuestra lengua; tal el voseo que tuerce la estructura formal de aquélla al imprimir a las inflexiones verbales, deformaciones injustificables; los regionalismos, el yeísmo y el lleísmo por su limitación geográfica; los vulgarismos y extranjerismos por la anarquía y confusión que introducen en la lengua en general. (p.50) (...) No debe olvidarse que la depuración del habla es tarea ininterrumpida en la escuela y que exige en este grado mayor atención toda vez que la calle comienza a ejercer su influjo en la personalidad infantil. Las voces propias del argot o de las diferentes jergas reveladoras de baja cultura que el niño emplea algunas veces, inconcientemente y otras, por alarde de originalidad, deben ser desterradas de su expresión, pacientemente (p.161)

Un agente de la disciplina habitado por las voces de la Patria y de la moral

El maestro es un agente de la disciplina en función del orden y la utilidad. Pero el maestro podrá direccionar estas diversidades en la medida en que es habitado por discursos armonizadores, ordenadores: La Patria, la Historia Nacional, los deberes y derechos codificados en el Civismo:

El conjunto de alumnos confiados al maestro es siempre heterogéneo; cada uno posee modalidades de conducta que le dan un sello personal y que resultan de las costumbres y valores que adquiere por la influencia del medio familiar y social. Encauzar las reacciones activas que conforman la conducta de cada niño corrigiendo o incrementando sus modos de hacer para conciliarlos con normas de buena convivencia, es tarea educativa permanente (p.75)

En este entramado discursivo, el maestro es una agente de la disciplina en función del orden y de la utilidad. Pero ¿cuáles son las fuerzas que se disponen para hacer esto posible?:

Las narraciones, las anécdotas, el conocimiento de vidas ejemplares, los hechos históricos, han de contribuir a la formación moral en la medida en que el maestro aproveche esos recursos para estimular la afectividad del niño. (p.75) (...) El maestro debe despertar y alentar el interés del niño para lograr que conozca el origen y significado de los símbolos nacionales, la actuación y personalidad de nuestros próceres, los hechos políticos y militares de mayor trascendencia y la evolución del país en lo económico, social y cultural (p.69).

Pero el maestro podrá direccionar estas diversidades humanas sólo en la medida en que él mismo es habitado por los discursos reguladores, ordenadores. Su ser se construye en el atravesamiento de estas fuerzas: Las narraciones de la Patria, de la Historia Nacional, de los deberes codificados en el Civismo. Y son estas convenciones inalterables, de la expresión “correcta” y justa lo que el maestro debe defender, vigilar y hacer respetar para que el orden sea reactivado. El maestro, en este régimen enunciativo, puede “ser” en la medida en que él mismo hable - y sea hablado por estos poderes morales.

Los saberes manuales y domésticos

Este Plan de Estudios asigna un lugar relevante a los saberes domésticos y manuales. ¿Qué funciones del docente están implicadas aquí? Veamos, en estas largas citas, las regularidades discursivas que operan en tres asignaturas: Ahorro y Previsión, Trabajo Manual y Economía Doméstica:

La enseñanza del ahorro debe entenderse así, como una práctica activa,

constante y oportuna. Las clases referentes a los temas enunciados en el programa no harán sino encauzar y sistematizar algunos de los aspectos de aquella enseñanza a fin de que todos ellos, influyendo en el modo de ser del escolar, lo induzcan por natural convicción a cuidar y conservar los útiles, los materiales de trabajo y las prendas de vestir; ... a respetar los bienes pertenecientes al patrimonio común de la sociedad en que vive.... Apreciará la necesidad de administrar su dinero con buen criterio, evitando la prodigalidad tanto como la avaricia. Sabrá que la disciplina en el trabajo y una vida sencilla y ordenada son factores importantes para el logro de la felicidad social e individual (Ahorro y Previsión, p.97)

En concordancia con dicho propósito esencial es necesario atender a todos aquellos aspectos que tengan relación con la obra educativa, cuidando especialmente la formación de hábitos de orden, aseo, economía en el manejo de los útiles y materiales; de esmero, atención y perseverancia en la ejecución de los trabajos... Mientras el interés del alumno en la clase de Trabajo Manual se concentra en su deseo de ver terminado el modelo, la preocupación del maestro se dirige a un objetivo fundamental: la educación. De aquí que se deban cuidar todos los detalles concurrentes a tal fin: manejo y conservación de los elementos de trabajo, posición del cuerpo, movimientos de las manos, economía del material, aseo de la persona, de los útiles y del aula, precisión y exactitud en los cortes y dobleces, gusto en la elección de colores, iniciativa en la variación de los modelos (Trabajo Manual, p.101)

La enseñanza de la Economía Doméstica en la escuela primaria tiende a inculcar en el educando hábitos de orden, método y medida en la distribución del tiempo, el trabajo y el dinero, para que contribuya con su conducta al desenvolvimiento armónico del núcleo familiar (Economía Doméstica, p.109)

Cuidar los detalles, controlar las expresiones del gusto, el ahorro, el cuerpo, el tiempo. Al promover la reproducción de las precisiones de cada discurso, las necesidades específicas de cada técnica, sus detalles, el maestro se constituye como un vehículo del orden.

La “autonomía” del docente y el niño espiritual

En este discurso el maestro no tiene una voz propia, una “diferencia” legitimada. Es un intérprete de la institución, un ser habitado por voces claramente delimitadas. Por la rígida codificación del saber, por el apretado taxonomismo de los tópicos, las secuencias detalladas y las prescripciones, no hay espacio más que para una correcta y apropiada interpretación de los propósitos del programa. Sin embargo, el discurso contruye para el maestro un espacio de autonomía en el orden. En todo caso, su autonomía reside en su carácter de árbitro — vigilante y vigilado— entre las fuerzas formativas y sus realidades de aplicación; encuentra su autonomía respetando un orden que le otorga, a su vez, un lugar central. Pero el precio es muy alto: Formador de hábitos, disciplinador,

modelador, debe modelarse, disciplinarse, vigilarse permanentemente. Su mensaje sólo será legítima en la medida en que deje hablar a las voces que lo han ocupado y posicionado en un lugar de privilegio.

En la revisión de ese discurso hemos podido definir al orden del saber y del maestro sin mayores referencias a la figura del niño. Esta relativa independencia de la definición del maestro respecto de la definición del niño llegará, sin embargo, a su fin.

EL SURGIMIENTO DEL MAESTRO CONSTRUCTIVISTA

¿A qué llamamos “maestro constructivista”?

Identificaré al “maestro constructivista” a partir de un conjunto de rasgos que, en el habla institucional de la escuela, son identificados como característicos de esta identidad (Palamidessi, 1990), a saber: a) El “maestro constructivista” es más un orientador que un enseñante, b) enfatiza poco en el desarrollo de una secuencia de enseñanza fija, el ritmo instruccional — la cantidad de temas enseñados — disminuye, c) concibe a la clase como grupo, el control y énfasis de las actividades es grupal, d) la actividad del niño es el centro de atención, e) la relación pedagógica prioriza lo afectivo y los procesos psicológicos generales por sobre el logro de competencias específicas, etc. Claro está que muchos de estos rasgos forman parte de una serie de teorías, discursos y concepciones ya tradicionales del campo pedagógico, como la Escuela Nueva, la pedagogía Freinet, el personalismo, las prácticas rogerianas. Y que casi siempre las identidades docentes se formularon de manera binaria (tradicional-renovador, autoritario-democrático). Sin embargo, recién en los últimos quince años que esta nueva polaridad (“maestro constructivista” vs. “maestro conductista”) se torna hegemónica en el habla y la representación de los docentes argentinos (Palamidessi, 1990).

Espacio de emergencia: Convergencia y producción de tres elementos básicos

Para describir el surgimiento del “maestro constructivista” analizaré algunos aspectos de los “Lineamientos Curriculares de 1° a 7° grados”, puestos en vigencia por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación para el ciclo lectivo de 1972. De aquí en adelante, los números de página corresponden a este documento.

El “maestro constructivista” comienza a emerger en el currículum en función de un espacio conformado por el cruce de otros discursos. No vamos a captar el despliegue máximo de esta figura⁴, sino que veremos indicios, anticipos, en el momento en que este espacio se está conformando. Surge a partir de un nudo complejo en el que es difícil discernir un orden, jerarquía o prelación. Los

discursos se refuerzan y se reenvían mutuamente. Esquemáticamente, esta articulación está conformada por los discursos que postulan un nuevo modelo de niño, un nuevo modelo de maestro y de enseñanza y por una modificación simultánea de las disciplinas (¿interpositividad?). Veremos con cierto detalle los dos primeros componentes. Respecto de la reorientación discursiva es posible verificar que se dibuja simultáneamente en diversas disciplinas, la idea de un patrón subyacente al conocimiento que permitirá reorganizar los tópicos de enseñanza y promover otro tipo de actividad del niño. Este patrón subyacente es la estructura, noción que toma diferentes versiones: 1) Teoría de los conjuntos en Matemática, 3) análisis sintáctico, análisis estructural del relato, productividad lingüística en Lengua, 4) enseñanza de principios conceptuales en Ciencias Naturales y 4) concepto de estructuras sociales, económicas y políticas en Ciencias Sociales.

Esta triple convergencia ¿se debe a la hegemonía de las concepciones estructuralistas? ¿A una invasión del discurso psicológico? ¿O a un peso creciente de los discursos científicos especializados? Sería difícil sostener o identificar una discursividad que sobredeterminó a otras. Como toda operación de puesta en discurso, se trata de una convergencia de múltiples fuerzas. En este caso, provocó una reorganización profunda de la economía interna de discurso curricular, afectó al nivel superficial (los temas de enseñanza, las áreas, la forma de prescribir), redistribuyó las clasificaciones del discurso, alteró los posicionamientos de los sujetos y sus relaciones. ¿Podemos decir que el mito del sujeto potente, tanpreciado para la discursividad pedagógica es reformulado sobre nuevas concepciones científicas, reintegrado a una nueva gramática que redefine el ordenamiento discursivo escolar? ¿Es el inicio de una discursividad pedagógica — ahora oficial — que se centra en el niño? A continuación, analizaremos la aparición — incipiente, despereja — del “maestro constructivista” a partir de tres núcleos que considero centrales en este currículum: Las áreas de “Matemática”, “Orientación” y “Actividades plásticas”. Veremos, asimismo, que no será posible escindir el surgimiento de esta figura docente de un nuevo status del niño-alumno.

Las matemáticas y el niño lógico-natural

La introducción dedicada al área de Matemática se inicia con el postulado de un nuevo modelo de niño:

Un niño activo, que trabaja a su ritmo individual y que llega por sí mismo a conclusiones lógicas, es un alumno feliz, que se siente seguro, porque va adquiriendo gradualmente las herramientas y los hábitos de pensamiento que le permiten seguir adelante... Si desde un principio se la enfoca como una actividad del alumno, que lo llevará poco a poco a establecer relaciones, a pasar a expresarlas de en un lenguaje simbólico y de esta manera llegar

gradualmente a la abstracción, no se creará en el niño el temor ni la aversión hacia la materia... (p.35)

Nuevo modelo de niño: sujeto activo, lógico-natural, afectivo. De ahora en adelante, el niño debe establecer relaciones, operando con materiales concretos, ordenar y clasificar elementos para — naturalmente — llegar a descifrar los códigos abstractos del discurso matemático. Esta nueva concepción de sujeto articula fuertemente varios significantes centrales de la discursividad pedagógica (la libertad individual, la razón, el afecto) a través de un hilo conductor de raíz psicogenética: Todo niño es un lógico en potencia; la causa del desequilibrio personal y afectivo reside en la interferencia artificial de ese proceso. Lo natural es el juego, lo que posibilita la resolución — directa, sin conflictos — de la confrontación con los códigos elaborados. La intervención del docente se convierte en el centro del problema:

La enseñanza de la matemática en la escuela primaria determinará la actitud futura del alumno ante la materia... Una enseñanza mecánica, por medio de recetas, produce inseguridad y en consecuencia, el rechazo por parte del alumno (p.35).

Pero entonces, ¿cuál es el lugar del maestro? ¿qué y cómo debe hacer? :

En los primeros grados, el maestro debe conseguir, mediante la presentación de situaciones de verdadero interés, que el niño realice en la clase las mismas actividades que en sus juegos, para lograr que pase sin dificultades a la matematización de dichas situaciones. En los cursos siguientes se presentarán constantemente problemas que integren los contenidos de las distintas unidades, evitando cuidadosamente la reiteración de las situaciones (p.35).

Instituida esta concepción, un conjunto articulado de expresiones-slogans se difunde: Enseñanza activa, “relacionar”, ritmo individual, conclusiones lógicas, juego, “situaciones problemáticas”. El maestro es un presentador de situaciones, un arreglador de ambientes, un “planteador” de problemas para la actividad de los alumnos. Tarea que supone varios prerrequisitos que los currículos de años posteriores intentarán dar cuenta; en primer lugar: Es preciso dotar a los maestros de una nueva teoría sobre el alumno, para que pueda “leer” la lógica del desarrollo.

La “Orientación” y el niño a conocer(se)

Esta fundación psicológica(psico-lógica)-natural del niño se articula con otro discurso: La hipótesis de que la “verdad” del niño está en sí mismo. El currículum incluía un apartado destinado a “Orientación”, que se ubica antes de las materias específicas. “Orientación” intentaba definir un principio subyacente

a todas las áreas del currículo y tenía por función “orientar” e individualizar al alumno:

La orientación escolar es la acción individualizada e individualizadora que realiza el docente para ayudar al alumno a descubrir sus necesidades, intereses y motivaciones; para evaluar sus posibilidades; para desarrollar sus ideales y para realizar adaptaciones a través de un mayor conocimiento de sí mismo y de su medio” ... “Lograr que el alumno alcance un mayor conocimiento de sí mismo, de sus posibilidades e intereses, facilitando el desarrollo armónico y sano de su personalidad (p.24).

Para lograr esto, ¿qué tareas debe realizar el maestro?:

El maestro deberá tener en cuenta las diferencias individuales que espontáneamente se manifiestan, a la vez que estimulará y ayudará a descubrir aquéllas que no se advierten con facilidad. Sólo así se puede llevar a cabo una verdadera orientación. Esto se logrará a través de una metodología apropiada a cada caso y a cada circunstancia, pero sobre todo a través de una actitud adecuada que estimule el diálogo y la comunicación con los alumnos (p.23).

Las actividades de “Orientación” se debían desarrollar a través de los contenidos del currículo. ¿De qué tipo de actividades se trata? Veamos: Conversaciones y diálogos, técnicas expresivas (dramatizaciones, narraciones, gráficos), juegos cooperativos, técnicas gráfico-expresivas, diálogo libre. Se trata de una verdadera pedagogía, de modificar las pautas de comunicación, incitar a hablar, abrir más espacio para la palabra del alumno. De nuevo, la posición de sujeto del docente se ha desplazado: Para que las “verdades” del niño surjan, debe suspender las “verdades” del programa, estimular la expresión, regular la comunicación en el grupo. Por eso el maestro debe:

a) Observar las características individuales de sus alumnos, b) Adaptar los métodos y contenidos de la enseñanza a las diferencias individuales, c) Detectar al alumno-problema y derivar el caos al especialista, d) Incentivar las motivaciones y guiar al alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje... h) estimular el trabajo creativo en grupos... (p.24)

Observar, adaptar, detectar, derivar, incentivar, estimular.

Es conveniente que el maestro elabore, como constancia escrita de su tarea orientadora, un cuaderno de observaciones, o una ficha o registro personal de cada alumno en el cual consigne, a lo largo del año lectivo, las observaciones y apreciaciones que crea convenientes. Dicho registro tiene por finalidad expresa de facilitar la tarea del docente en la medida en que posibilita un conocimiento inicial (que luego será profundizado), como resultante de su paso por la escuela. ... Al término del proceso, el maestro habrá descubierto que a

través de un programa orientador se ha logrado diversificar la labor, incluyendo aspectos que se relacionan con la orientación individual del niño, la orientación social, así como su ubicación en el mundo que lo rodea (p.31).

Nuevos modos de registrar, de hacer hablar, de comprender y controlar a sus alumnos. Los posicionamientos del sujeto “maestro” se han desplazado. Junto a él, nuevos personajes — legitimados científicamente— aparecen en escena. Para que la institución pueda procesar nuevas verdades, nuevos roles se superponen (¿reemplazo? ¿yuxtaposición? ¿conflicto insoluble?) a los vinculados con la puesta en circulación de las verdades del programa, de los datos y de las tradiciones. El niño lógico, afectivo, el niño de la verdad psicológica a develar, presupone y solicita al maestro registrador y “derivador”, el maestro-escucha, el facilitador de la expresión, el coordinador de grupos, el “estimulador”, el “lector de normalidades”.

Plástica: ¿Terreno de experimentación de nuevos códigos?

El área de Actividades Plásticas quizás sea el espacio en que algunas de las figuras y polos estructurantes de este nuevo discurso se expresan con mayor plenitud; en particular, la centralidad del niño, el nuevo rol del maestro y el creciente papel estructurante del discurso psicológico. ¿Se debe al objeto? ¿A su carácter marginal en el ordenamiento curricular? Sea por el motivo que fuere, no es nuevo que las innovaciones en la discursividad pedagógica se experimenten en áreas poco prestigiadas, “menores”, antes de generalizarse. Veamos, ¿cuál es la finalidad de este área?:

El área de Actividades Plásticas tiene como base el dibujo espontáneo infantil; actividad natural, cuya función no tiene relación con lo artístico. Es una actividad expresiva que no requiere valoración estética. Su función como asignatura es la de promover una personalidad creadora y equilibrada, reforzar la confianza en las propias capacidades, estimular la integración y cooperación sociales y desarrollar la adquisición de un lenguaje gráfico individual que facilite una representación activa. No tiene por finalidad la perfección del objeto elaborado por el alumno; por el contrario, el acento recae en los beneficios que su proceso implica. La expresión libre, incentivada en cuanto a las posibilidades individuales y comunes a cada edad, tiene decisiva importancia formativa. La función de la materia será específicamente de apoyo, estimulación y orientación, para el cumplimiento pleno de cada edad evolutiva. Tomará como referencia básica las etapas de evolución del dibujo. El conocimiento de este proceso es fundamental para la función del maestro. Dicho proceso no se da de manera similar en todos los individuos y se modifica constantemente según las distintas edades, recibe la influencia del medio social (p.347).

Revisemos los elementos dispuestos en este fragmento: 1) La base de la disciplina es la actividad “espontánea” del niño; 2) su finalidad es “expresiva”, reguladora, no es formativa respecto de un canon estético ni de la transmisión de ciertas técnicas; 3) tiene por blanco la conformación de la individualidad, especificada en función de la “edad evolutiva”; 4) se centra en el “proceso” y en la “expresión libre”; 5) la intervención pedagógica debe efectuarse en función de regulaciones mínimas a la libertad del niño, 6) el universal de referencia para la especificación y categorización de los individuos es la “etapa evolutiva”, referencia fundamental de la actividad docente. El discurso se cierra. Esto es, el maestro debe conocer las etapas universales del desarrollo infantil (que, como todo universal, admiten diferencias personales y sociales), hacer actuar al niño para “leer” su conducta, ubicarlo en función de cierto patrón (los estadios de desarrollo) y seleccionar los estímulos que permitan el despliegue de ese proceso. La selección de la “cultura culta” se ha desvanecido. En consonancia con las pautas señaladas, el Programa de Plástica presenta: Un descriptivo de las etapas del desarrollo del dibujo infantil, sugerencias para la motivación y criterios de lectura de la producción infantil (lo que el maestro debe observar y tomar en consideración). El “Enfoque metodológico”, se prescribe los posicionamientos del sujeto “maestro”:

Respetar la evolución natural de la evolución plástica, evitando anticipar etapas que requieran mayor madurez psicobiológica

Ofrecer al alumno motivaciones acordes con cada edad evolutiva....

Evitar siempre la enseñanza de técnicas desligadas de un tema o motivación

Estimular la confianza en la capacidad expresiva del alumno...

Evitar toda valoración estética, en el entendimiento de que, en este nivel, el dibujo espontáneo es una actividad natural, que no tiene relación con el arte

Apoyar y orientar la labor del alumno, sin interferir en le proceso natural, ya sea en forma práctica o intelectualizada

Evitar toda indicación sobre el uso “correcto” o “profesional” de materiales e instrumentos, apoyando el desarrollo de una técnica personal

Evitar que el alumno acuda a la reproducción o imitación de modelos... (p.345)

Bajo la propuesta de un área, “Plástica” desarrolla con mayor profundidad y amplitud un discurso consistente sobre el maestro y el alumno, sobre su ubicación en el orden de la clase y de los saberes, en la codificación de las comunicaciones. Sujetos posicionados en función de nuevas maneras de especificar, ubicar y controlar (de manera constante y poco visible) a los individuos:

La valoración o evaluación deberá hacerse en forma individual, por alumno, es decir, evitando las comparaciones y basándose en las pautas generales de cada edad... Debe hacerse sobre el proceso en sí y no sobre el resultado... Al alcanzar la tercera etapa (11-12 años) se debe observar el papel que cada

alumno desempeña en la realización de los trabajos en equipo (si asume responsabilidades, si es el diagramador y el conductor intelectual de la labor, si acepta ideas respecto del propio diseño y el de los demás, si llega al final de la tarea, si promueve ideas de investigación en la labor) (p.352),

El programa abandona el centro de la escena. De aquí en más, los documentos oficiales se constituyen como vehículos de las nuevas teorías, de los objetos, narrativas y explicaciones.

La actividad estructurante del sujeto

En otras áreas del currículo — con diversos grados de explicitación—, es posible analizar también el modo en que se fue delineando esta nueva identidad del maestro. Mencionaré rápidamente el campo de las Ciencias Naturales. La propia actividad científica y la enseñanza de la ciencia empieza por ser redefinida:

La ciencia no es sólo un conjunto de hechos y de principios, o una colección de aparatos de laboratorio, sino una manera estructural y directa de preguntar y de responder preguntas. Comprende un cuerpo de conocimientos ordenados y los procesos para encontrar ese orden ... Lo importante entonces, en el hecho educativo, es enseñar esos conocimientos en relación con los procesos de investigación. Por esto la enseñanza de las ciencias en la escuela primaria sólo tiene sentido en una atmósfera de actividad de trabajo, en la cual los niños sean participantes directos y el educador un supervisor y un orientador. Utilizar al máximo el deseo de comunicarse, de investigar, de construir de los niños, servirá para obtener de ellos el mayor beneficio posible (p.183)

Con esta reformulación, el maestro-enciclopedia deviene supervisor del “niño científico”, y la ciencia es un pretexto para el ejercicio de una nueva pedagogía:

El educador tratará de explotar al máximo la imaginación creadora de los niños, utilizando los elementos de la realidad, para la creación renovadora, llevándolos así por los caminos de la iniciativa y la espontaneidad hacia las metas culturales propuestas (id).

Es posible ver en distintas disciplinas, como el orden del sujeto, del sujeto estructurador — lógico natural, interpretante activo de códigos lingüísticos y textuales, niño científico — precisa de un orden del conocimiento: Sinergia de las estructuras disciplinarias — conjuntos, estructuras, relaciones, funciones, principios — con la actividad espontánea. Convergencia (imaginaria, ¿es preciso señalarlo?) del método científico con la espontaneidad, de la ciencia más avanzada con las tendencias naturales del sujeto, con el juego. De ahí la fuerza

de este relato. ¿Un nuevo trascendental — el sujeto natural, epistémico, expresivo, a conocer— se ubica en el centro del discurso? ¿Nuevo centro de gravedad en torno del cual giran los otros determinantes? ¿La etapa psicobiológica, piedra de toque de toda la discursividad pedagógica? Un sujeto universal, cognitivamente potente, que elabora el mundo, confronta los códigos científicos. Pero (ay!) al mismo tiempo, este proceso puede ser torcido, pues el sujeto es afectivamente débil. ¿El docente, sujeto interpelado por la culpa? ¿Responsable por la felicidad de sus alumnos?

Nuevas visibilidades, nuevos objetos, nuevas formas de regular

¿Qué objetos produce este discurso curricular? Elementos que no aparecían en la norma anterior: El grupo, el sujeto psicológico, un programa con secuencias menos fijas, un orden relacional más psicologizado (y no “moralizado”), una ampliación de las actividades consideradas legítimas, “pedagógicas”. En este ordenamiento promovido por el cruce de discursos psicogenéticos, estructuralizantes, centrado en las disciplinas científicas y articulado por la moderna teoría curricular se han creado nuevos objetos; objetos que se difundirán rápidamente en la discursividad del campo pedagógico. Objetos que han sido reabsorbidos como “oficiales”, colonizados para su ordenamiento, parcialmente desactivados y que, a su vez, serán reactivados, retraducidos, deformados, tensionados, contestados. Pero llegaron para ocupar un lugar y hacer funcionar a esos discursos, para reposicionar a los sujetos docentes, redefinir sus estatutos, desarticular y rearticular sus capacidades e interpelar sus identidades.

En este nuevo conjunto significativo, el maestro legítimado es el “maestro constructivista”. Para él, la tarea de educar supone: a) etapas naturales universales, b) un niño lógico-natural, estructurador del mundo, cognitivamente potente pero afectivamente vulnerable, c) una intervención para potenciar ese proceso, sin obstruirlo. Por lo tanto, el maestro debe a) leer, a partir de esas etapas, el lugar en que está ubicado cada alumno en ese continuum normalizador, b) construir ambientes grupales estimulantes, integradores, contenedores, c) promover problemas, orientar, alentar la expresión y las narrativas, coordinar las tareas de aprendizaje grupales e individuales. ¿Qué debe saber? a) leer las etapas, b) interpretar los grupos, sus conflictos, dinámicas, comunicaciones y c) saber intervenir para regular, controlar, optimizar las interacciones grupales y los desempeños de cada sujeto.

En este complejo constructo de operaciones, intervenciones, posicionamientos, viejos saberes e identidades del maestro han sido desplazados hacia el margen, desvalorizados, cuestionados: Las filosofías del esfuerzo y del deber, el discurso de la responsabilidad individual, los valores de la moral tradicional, los conocimientos taxonómicos, el discurso de la patria, los modelos.

Nuevos saberes, nuevos discursos acuden a ocupar el alma docente para interpelarlo, para recodificar su acciones y redefinir sus sentidos : La psicología genética, la actividad del sujeto, las dinámicas de grupo, las teorías del juego, la construcción de la moral autónoma. El código regulador deja de ser moral, objetivo, posicional, explícito: Es psicológico, subjetivo, interpersonal, implícito. Como consecuencia, el programa pierde fuerza en el discurso curricular y las “sugerencias de actividades” comienzan a ganar espacio.

DISCUSION FINAL

¿Condiciones de emergencia, condiciones de desaparición?

El discurso pedagógico se ordena, estructura y cambia históricamente. En él, las hegemonías son inestables, contestadas, provisionarias. Junto con los discursos, las identidades, los trazos “evidentes” de cada categoría, las representaciones sociales emergen, reinan, cambian, para luego desaparecer. En este texto, he intentado mostrar el modo en que surge una nueva discursividad para definir la identidad profesional del maestro, que aparece conjuntamente con una serie de cambios en la economía del discurso curricular: a) la aparición de discursos psicológico-constructivistas, de discursos de la participación, discursos filosóficos personalistas, b) una transformación del modelo de niño y, c) una tendencia “epistemologizante” en el campo de las disciplinas escolares.

La hegemonía del “maestro constructivista” como identidad dominante en el discurso oficial y en el sentido común de los docentes, ¿llegó a su fin? La pregunta no se dirige a la forma polar-binaria en que parece estructurarse consuetudinariamente el imaginario pedagógico respecto de las identidades docentes. Apunta a revisar las condiciones de posibilidad que sostienen la hegemonía de ese conjunto de representaciones, identidades, configuraciones del saber-hacer que hemos denominado “maestro constructivista”. ¿Por qué los maestros en los últimos años (Palamidessi, 1990) hablan de sí, se analizan y se evalúan en función de la polaridad “conductista-constructivista”? ¿Se debe a la capacidad interpelante del discurso psicogenético? ¿O a la capacidad de producir sentidos que posee — en estas condiciones sociohistóricas— la convergencia discursiva analizada?

La hegemonía de esta noción en la discursividad oficial constituya quizás un momento en la inestable articulación y convergencia de discursos sobre la escolarización y la enseñanza, un artificio para mejor gobernar y posicionar a los sujetos. Pero en épocas de desempleo masivo, obsesión por la eficiencia, revalorización de las pedagogías tradicionales, ¿habrá comenzado el momento de su disolución? En una línea divergente de razonamiento: ¿Podremos acaso asistir al desdibujamiento de una identidad “constructivista” dado el peso de las discursividades psicológicas que — en forma creciente, diversificada y

sofisticada— se expanden capilarmente en nuestras sociedades para especificar, categorizar y auto-gobernar a los individuos?

Sospecho que buena parte de nuestros problemas al tratar con estos temas resultan de un uso sumamente laxo de ciertas nociones, lo que está señalando la necesidad de incrementar el trabajo en esa dirección. Precisamos afinar el instrumental analítico: ¿Podemos decir que el “maestro constructivista” es un hijo exclusivo del discurso piagetiano? ¿O, como a veces se sostiene, un instrumento de la Nueva Derecha, del neoliberalismo? Estas discusiones merecen apoyarse en reconstrucciones específicas. Creo que el análisis que he presentado muestra que esa noción es inescindible de una convergencia más amplia, que deriva de otras discursividades. Pero ampliar esta discusión sería tema de otro trabajo.

Notas

1. Este artículo es una versión apenas modificada del trabajo final que presenté para el Seminario “Trabalho docente e profissionalismo”, dictado por la Dra. Marisa Vorraber Costa en la FACED-UFRGS, en el primer semestre de 1996. Algunas de las afirmaciones que aquí expreso merecerían mayor desarrollo, mientras que hay otras que, algunos meses después, ya no suscribiría. Sin embargo, el texto sufrió sólo modificaciones formales.
2. Mantuve el masculino “el maestro constructivista” porque los documentos curriculares usan ese género gramatical. No obstante, debo reconocer que se trata de un uso inadecuado e incómodo. Pero incorporar el género femenino “el-la maestro-a constructivista” introducía un matiz que no está presente en el discurso oficial.
3. Como se verá en la bibliografía, para fundamentar las referencias teóricas de este trabajo he recurrido tanto a los trabajos de Michel Foucault como a los de Basil Bernstein, sin desconocer las dificultades que supone intentar definir instrumentos de análisis a partir de teorías con fuertes puntos de divergencia. He trabajado con cierta atención este problema en mi Propuesta de Disertación de Maestría (“El orden(amiento) del discurso pedagógico. Una relectura del currículum para la escuela primaria argentina”. FACED-UFRGS. Noviembre de 1996).
4. Posteriormente Foucault cuestionaría esta relación externa entre discurso/saber y poder. El discurso (tanto como el sujeto) no es “afectado” por el poder; emerge en relación con el despliegue de determinados poderes. El poder no es algo externo que determina de afuera los contenidos, los objetos u orientaciones del discurso; está inscripto en él, es su condición de posibilidad. El poder constituye al discurso y es recreado a través de prácticas discursivas; no hay discursos exentos de efectos de poder. El discurso no es una ley que, desde afuera, limita, o dicta la ley del discurso. En sus múltiples entrecruzamientos y relaciones, dispone y articula la adecuación de discursos y sujetos. La “puesta en discurso” y la subjetivación son procesos que suponen siempre el interjuego de poderes, sistema de límites, incitaciones, mecanismos de control sobre y en los enunciados. Las relaciones de poder están inscriptas en los discursos a través de sus narrativas, límites, exclusiones, en las formas en que los sujetos son especificados, tomados objetos de estudio, representación, cálculo, control, gobierno.

Referências Bibliográficas

- BERNSTEIN, B. *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata, 1993.
- BERNSTEIN, B. y DIAZ, M. Sobre el discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá: n.15, 1985.
- DIAZ, M. *Foucault, maestros, discurso pedagógico*. Mimeo, 1994.
- DIAZ, M. Del texto pedagógico a la práctica pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, Bogotá, n.1,1986.
- FOUCAULT, M.: *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets, 1994.
- _____. *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI, 1995.
- _____. *Saber y verdad*. Madrid: Ediciones La Piqueta, 1992.
- _____. *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*, 1994.
- LARROSA, J: *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones La Piqueta, 1995.
- PALAMIDESSI, M.: *Del currículum a la planificación. Los maestros y la construcción del contenido enseñado*. Informe Final de Investigación. SECYT — Universidad de Buenos Aires, 1990.
- SILVA, T.T.: *O sujeito da educação. Estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

Mariano Palamidessi es docente de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, becario de la CAPES y maestrando de la FACED-UFRGS.

Endereço para correspondência:

J.B.Alberdi 580. 2do. "C" (1424). Buenos Aires. Argentina.

E-mail: palamide@mail.retina.ar

T.E. (0054-1) 901-1355