

IV Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Santiago de Chile, 2001.

Ideas, crítica social y recetas. Las escuelas no graduadas como producciones culturales de los maestros.

Ana Padawer.

Cita:

Ana Padawer. (2001). *Ideas, crítica social y recetas. Las escuelas no graduadas como producciones culturales de los maestros. IV Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Santiago de Chile.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/iv.congreso.chileno.de.antropologia/144>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ef8V/RKw>

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

rio de la escuela pública. Sin embargo esa fórmula sólo puede ser realizada en propiedad, en tanto se profundice en el conocimiento del sujeto de la escuela, es decir en tanto niños y niñas sean considerados miembros activos y de derecho dentro de las instancias de

participación al interior de las escuelas. Si es que resultara posible pensar la comunidad democrática escolar, ésta deberá conceptualizarse, creemos, como una comunidad de co-partícipes, que tienen diferentes fuentes de legitimación para estar allí.

Ideas, crítica social y recetas. Las escuelas no graduadas como producciones culturales de los maestros

Ana Padawer

Introducción

En varios países del mundo se organizan "escuelas no graduadas" en las décadas de los 80 y 90, recreándose deliberada o involuntariamente ciertas tradiciones de innovación originadas en los sistemas educativos nacionales. Consideraré las escuelas no graduadas de Argentina refiriéndome al contexto nacional de producción de la experiencia pedagógica y sus antecedentes reconocidos; y a los procesos de circulación predominantes para esta producción cultural de los maestros, en las décadas recientes.

La etnografía se caracterizó, desde el comienzo de su desarrollo como disciplina, por la descripción de otras culturas en relación y confrontando al "otro" con el mundo del investigador. Con el surgimiento del trabajo de campo -en el contexto de la discusión teórica del relativismo con el evolucionismo-, el objetivo de la caracterización de las culturas primitivas aun cuando el investigador no se propusiera un interés comparativo, se lograba mediante analogías explícitas con la sociedad a la que pertenecía el antropólogo. El propósito de mi trabajo es comprender el proceso social y cultural que involucran las escuelas no graduadas en la Argentina, pero esto conlleva dos comparaciones a explicitar: la primera entre estas organizaciones novedosas y las escuelas graduadas, y en segundo lugar entre las escuelas no graduadas en Argentina y experiencias similares en otros países; como las referencias más frecuentes de estas escuelas sin grados se concentran en las experiencias norteamericanas y en segundo lugar con las canadienses, me detendré en esta especificidad.

Por otra parte, la etnografía se ha interesado en los últimos años por el uso de la escritura en relación con las representaciones culturales y por las nuevas tecnologías cibernéticas como generadoras de relaciones sociales diferentes. Estas aproximaciones permiten pensar las ideas y realizaciones de los maestros desde la perspectiva de su presentación en ciertos formatos o géneros discursivos que inciden en las características definitivas que adquirirá la innovación. De un modo más general, los estudios sobre la relación entre cultura y modernidad son sugerentes para entender la circulación de las experiencias de no graduación, entendidas como producciones culturales de los docentes.

Al definir a las experiencias pedagógicas innovadoras como producción cultural es posible subrayar ciertos aspectos de estas formulaciones tales como su carácter de composición colectiva que es resultado de un trabajo intelectual, su posibilidad de expresión de ideología, su sostenimiento en prácticas cotidianas, y sus soportes materiales e intangibles que permiten la circulación y reproducción de estas experiencias en otros establecimientos educativos a través de papeles escritos, conversaciones, presentaciones públicas y virtuales.

Esta definición permite considerar dimensiones que no son habitualmente consideradas en el análisis de las innovaciones pedagógicas, frecuentemente consideradas en términos de evaluación de resultados. Dado el carácter de trabajo intelectual que permite a los maestros formular proyectos experimentales, es problemática por ejemplo la determinación de su autonomía en relación con el mercado y la industria de producciones culturales, en especial intelectuales.

También debe señalarse la problemática de la relación entre esta producción intelectual distintiva y el sistema de enseñanza ,en tanto los maestros se apropian y participan en la formación y mantenimiento del capital cultural e intelectual. La aproximación ya clásica de Bourdieu define los condicionantes de clase como determinaciones para el acceso a un capital cultural diferencial, que ocultado por la ideología meritocrática e igualitarista de la escuela otorga certificaciones que reproducen los privilegios. Posiciones críticas que derivaron de esta definición conciben a los docentes como sujetos reflexivos que, si bien en un sentido transmiten un arbitrario cultural definido por las clases dominantes, también son sujetos críticos y es a partir de esas tensiones entre el ideal de igualdad de la escolarización y la reflexión sobre las dificultades para realizarlo en su práctica que se proponen estas empresas de formulación de propuestas alternativas .

Si bien no se sostiene teóricamente ya la conceptualización de las escuelas como aparatos ideológicos del Estado en sentido estricto, los dispositivos de imposición de derechos en esquemas autoritarios, o su reclamo en esquemas democratizadores (derecho a la nacionalidad, a un repertorio de imágenes, objetos, modos de decir y escribir, hacer y comportarse que deben desalojar, o pueden articularse con otros) son expresión de la ideología que los maestros como sujetos particulares y la escuela como institución sostienen para la justificación de la existencia de la escolarización formal . Esta ideología adquiere contenidos específicos en la no graduación, vinculados en el caso que me ocupa con la superación del fracaso originado por una organización escolar rígida de grados, de consecuencias más graves para los sectores populares.

Otro señalamiento importante que se deriva de esta definición es que en tanto producciones culturales, las experiencias de no graduación tienen la particularidad de constituirse como tales en el ejercicio de la práctica docente, es decir, que requieren de una ejecución permanente para existir como tales. Estas composiciones son a la vez fijadas mediante documentos o el propio trabajo de investigación etnográfico, que inscribe la realidad social. Asimismo, una característica de estas producciones es su carácter colectivo: es toda una institución la que se involucra en esta modalidad de funcionamiento, aunque su origen como iniciativa pueda estar circunscripto y particularizado a uno o unos pocos docentes .

Desde la postulación de fines del siglo pasado de E.B. Tylor, donde la cultura fue definida como "conjunto com-

plejo que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, ley, costumbre y otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad" hasta la que un siglo más tarde formula C. Geertz definiéndola como significados , los estudios culturales han sido sucesivamente reconceptualizados, y pueden ser definidos hoy, de acuerdo con Appadurai, como "la relación entre la palabra y el mundo (...) de tal modo que la palabra puede abarcar todas las formas posibles de expresión textualizada, y mundo puede significar desde los medios de producción y la organización de los mundos de vida, hasta las relaciones de reproducción cultural globalizadas. Este proyecto teórico requiere una nueva comprensión del mundo desterritorializado que habitan tantas personas, así como de las vidas posibles que muchas personas son capaces de imaginar para sí o para otros en el presente" .

En la Argentina de las últimas décadas, la modernidad se constituyó como proceso de segregación y a la vez hibridación entre los sectores sociales y sus sistemas simbólicos. García Canclini señala que en América Latina la sedimentación, yuxtaposición y entrecruzamiento de tradiciones indígenas, hispanismo colonial católico y acciones políticas, educativas y comunicacionales modernas, ha conducido a formaciones híbridas en todos los sectores sociales .

Las experiencias de escuelas sin grados me interesan como producciones culturales que imaginan, desde condiciones de extrema precariedad de funcionamiento de las instituciones escolares, un futuro distinto para los alumnos de sectores populares, y contribuyen a esa idea a través de escritos y su práctica cotidiana. Desde particulares construcciones donde se puede articular la izquierda política y la meritocracia liberal, la individuación y la ayuda mutua, la fotocopia e Internet, intentaré explicar cómo una innovación de los 80 y 90 puede actualizar discusiones originarias del sistema público de instrucción, aun cuando los maestros autores sean los primeros en sorprenderse por tales vinculaciones. Presentaré entonces aquí las experiencias pedagógicas de la no graduación como producción cultural de un mundo particular, el de la docencia de los 80 y 90. Intentaré mostrar cómo no es posible entender las escuelas sin grados como un mero reflejo del contexto local y transnacional, y tampoco como repetición de antiguas experiencias. Estas iniciativas constituyen, a mi juicio, un ámbito de innovación y expresión de la crítica social en las producciones y prácticas de los maestros involucrados a través de la adopción de ciertos géneros discursivos, otorgándole un sentido parti-

cular al pasado y al contexto: para algunas realizaciones y momentos específicos será un significado contrahegemónico, de alternativa; y para otros de reforma pedagógica organizativa.

La no graduación y el sistema moderno de escolarización

En la ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fé, Argentina, comenzaron a funcionar en 1983 seis escuelas de un denominado "programa no graduado"; según relatan los protagonistas, esta experiencia había comenzado en 1979, aunque se había suspendido a los pocos meses. En 1987, el gobierno de la Provincia de Buenos Aires pasa a administrar una escuela privada experimental "sin grados" ubicada en la localidad de City Bell, que funcionaba bajo esta modalidad desde 1958. En ese mismo año de 1987 y bajo la misma jurisdicción, se aprueba con carácter de experiencia "piloto" el funcionamiento de una "escuela no graduada" en la localidad de Lomas de Zamora.

En 1984, una escuela del distrito de Passaic City, Nueva Jersey, Estados Unidos, reabrió sus puertas con la modalidad "non-graded", iniciada en 1974. En Winston-Salem, Carolina del Norte, se implementó un "multiage program" en 1990; los docentes se inspiraron en la experiencia realizada por la directora de la institución en la década del 70. En el mismo año el distrito escolar de Blomfield, condado de Stoddard, Missouri, promociona el "multi-age continuous progress" y subvenciona experiencias bajo esta modalidad.

La maraña de localidades y fechas en las que se otorga la aprobación gubernamental para el funcionamiento sin grados, en escuelas que son en general primarias y públicas, revela que las recreaciones de experiencias de décadas anteriores han sido frecuentemente el instrumento utilizado por los docentes a fin de mejorar el proceso de adquisición de conocimiento y/o superar el fracaso escolar.

Como también se vislumbra en esta lista, se trata de iniciativas que pueden tener una distancia de hasta 30 años en relación con el proyecto reconocido como antecesor, y la continuidad suele estar dada en la figura de directivos que desarrollaron estas experiencias en otro tiempo y lugar. También revelan como las escuelas sin grados, con distintos nombres y características, son re-inventadas a partir de experiencias similares aun en la misma jurisdicción y casi simultáneamente.

Lo que estas experiencias están discutiendo es la organización escolar y la promoción de los alumnos propia de los sistemas modernos de escolarización, pre-

dominantemente graduados. La graduación es un dispositivo técnico que proviene de teorías pedagógicas y psicológicas sobre el proceso de adquisición de conocimiento, concebido como un fenómeno paulatino y creciente de internalización de contenidos, procedimientos y valores.

Por ello, sostengo que en definitiva se trata de producciones culturales a través de las cuales se discute sobre el sentido de la escolarización en la sociedad occidental moderna, tras la instalación de los sistemas públicos de enseñanza elemental: los procesos de normalización de la pedagogía a través del discurso de la psicología educativa funcionan pastoralmente para que las disposiciones y sensibilidades de los niños sean supervisadas; al tiempo que el razonamiento poblacional clasifica a los niños individualizando en características esenciales de una persona los atributos concretos de un grupo. Como sostiene Popkewitz la promesa pastoral de la escolarización es el progreso personal a través del autocontrol.

El razonamiento poblacional, desarrollado históricamente con las reformas estatales de administración mediante recursos estadísticos aplicados al sistema de escolarización de masas, es el contexto dentro del cual se pueden generar estos debates sobre el papel de la escuela -como agencia socializadora privilegiada de los niños- en relación con el mantenimiento y/o las transformaciones en la sociedad, y las desigualdades que se encuentran en ella.

Estas discusiones pueden reconstruirse a partir de los documentos formulados a propósito de la implementación de políticas de reforma educativa, producciones escritas efectuadas en las escuelas, observaciones de clases y entrevistas, lo que no implica que los docentes que formulan una propuesta pedagógica innovadora asociada con la no graduación las reconozcan explícitamente como antecedente; sin embargo, es posible encontrar estas teorías implícitas en las autodescripciones que realizan los maestros sobre su trabajo bajo esta modalidad, o en los relatos que, abundantemente, se utilizan para presentar al mundo estas experiencias.

Es por esta historicidad de los debates que considero como antecedente fundante de la "escuela no graduada" la polémica entre la educación mutua y la simultánea, establecida a fines del siglo XVIII y hasta mediados del siglo XIX en Europa y América. La escuela mutua se diferenciaba del método simultáneo en varios aspectos: era más rápida -utilizaba dos años en enseñar a leer y escribir en vez de cinco o seis- y si

bien incluía la enseñanza religiosa y moral se concentraba en el adiestramiento para la lectura, el cálculo y la escritura -mientras la educación simultánea incluía otros conocimientos como geografía, moral e higiene-. La disciplina y el trabajo constante de cada alumno no eran controlados por la actividad común del grupo como en las escuelas de caridad cristianas donde se empleaba el método simultáneo, sino por monitores .

El sistema mutuo se implementó en Buenos Aires entre 1819 y 1821: esta novedad metodológica que conducían ministros protestantes también se extendió en Santiago de Chile, Lima, Caracas, Nueva York, Filadelfia, México, Rio de Janeiro y Montevideo. Mientras para algunos investigadores el método lancasteriano fue un primer intento de organizar sistemas propios de escolarización tras la independencia de las colonias americanas, para otros constituyó una propuesta pedagógica alternativa en confrontación con las corrientes liberales hegemónicas; todos los investigadores acuerdan que estas pedagogías suponían intentos de modernización asociados a los procesos de reorganización del trabajo.

El debate histórico sobre la organización graduada de la enseñanza pública es poco conocido por los docentes, que dan por natural el funcionamiento de las escuelas mediante grados o niveles progresivos. De hecho estos procesos político-pedagógicos acontecidos hace casi dos siglos han sido estudiados por la historiografía recién en los últimos veinte años, y su interés y difusión ha sido hasta el momento más bien académico. Es posible decir que estas formas de organización diferentes de las escuelas no forman parte de la memoria social del magisterio argentino; sin embargo, dado que conceptualmente el tema es recurrente y que hoy se plantean estos dilemas en las escuelas bajo la forma de otro debate y de otros nombres, con su propia especificidad, el desafío a la investigación social consiste a mi juicio en entender cómo los antecedentes históricos inciden en las prácticas actuales, de múltiples maneras.

En este sentido y como antropóloga me he centrado en la perspectiva de los sujetos para conocer las escuelas sin grados y sus orígenes. A partir de los relatos retrospectivos de los maestros sobre las innovaciones, he podido establecer que ciertas ideas son específicamente recreadas por las escuelas no graduadas de las décadas de los 80 y 90: la experiencia norteamericana de "non-graded school" iniciada en los 30, pero cuyo auge se ubica en los 60 y 70; y la escuela activa de la década del 30.

La escuela sin grados norteamericana fue un movimiento innovador que se propuso lograr flexibilidad en el agrupamiento y movilidad de los niños en la escuela elemental, a fin de respetar los ritmos individuales de aprendizaje. Los grupos se organizaban a partir del rendimiento de los alumnos, bajo el concepto ordenador de progreso continuo que permitía las promociones permanentes. Algunos autores trazan una continuidad entre las escuelas sin grados iniciadas en 1930 con las escuelas multigrados anteriores al establecimiento del sistema graduado en EEUU hacia 1850. Otros autores, en cambio, distinguen la noción de multigrado y la de multiedad; para éstos en rigor las escuelas sin grados se aplican a la segunda categoría .

La escuela activa constituyó un movimiento que se desplegó por los sistemas educativos nacionales en las primeras décadas de este siglo. En particular en Argentina, en la década del 20 comienzan los primeros ensayos y la lectura de experiencias europeas y norteamericanas, centradas en la actividad de los alumnos como productora de conocimiento, la emotividad, el cientificismo .

A partir de las referencias en los documentos a través de los cuales las instituciones fundamentan las innovaciones, sostengo que las experiencias de no graduación tienen una identidad común que no presupone una tradición continua, sino más bien realizaciones locales a partir de pasados recoleccionados. Como señalaba al comienzo, en la sucesión de fechas y localidades que presentan su experiencia para la aprobación gubernamental pude encontrar en distintos espacios y tiempos de estas dos últimas décadas distintas escuelas o docentes reconocidos como pioneros, quienes establecen lazos con propuestas anteriores fundamentalmente de la non graded school y con mayores mediaciones en relación a la escuela activa .

Alternativas, innovaciones y experiencias

Las escuelas no graduadas de los 80 y 90 son propuestas que se distinguen de una pedagogía oficial graduada, a la que le atribuyen las causas del fracaso fundamentalmente por su pedagogía uniforme: para los alumnos que se encuentran retrasados respecto de lo establecido por el currículum oficial es necesaria la enseñanza individualizada y la flexibilidad de agrupamiento. De acuerdo al punto de partida, mediante estas modificaciones en la organización escolar se revierte

el fracaso escolar, se previene la deserción y la repetición, se obtienen mejores resultados o se mejora la calidad educativa .

En los documentos y reflexiones de los maestros -cuando son consultados o presentan su trabajo a otros colegas-, pueden ser utilizados indistintamente los términos de alternativa, experimentación e innovación como categorías de significado similar. Sin embargo, estos términos tienen énfasis diferenciales que son, además, contextuales: el término alternativa, en primer lugar, alude a un estado anterior o inicial, a cierto grupo de posiciones que se discuten. Utilizado frecuentemente en investigaciones de historia de la educación en Argentina, la alternatividad refiere a experiencias formuladas con el interés de modificar la pedagogía y con ella la sociedad en la que esta se inscribe: experiencias que intentan alternar la educación liberal-escolarizada-estatal y la concepción de instrucción pública. Aplicado por ejemplo a la escuela activa, con éste término se conceptualizaron hechos, experiencias y discursos que de una forma u otra diferían, contradecían, antagonizaban en aspectos parciales con la educación tradicional, dominante, conservadora, reproductiva .

El término experiencia es quizás el más habitual de los tres en el uso cotidiano en la práctica docente en la Argentina. Con su raíz positivista, transmite la idea de la formulación teórica a partir de la sistematización de la práctica. También alude a una autoría y propósitos grupales o individuales, más que a un movimiento colectivo de transformación. Finalmente el término innovación, más tecnocrático, alude a un progreso continuo y una superación de los antecedentes, donde la crítica puede ser explícita pero no es antagónica como las alternativas: no hay principios político-pedagógicos o aún filosóficos en cuestión. A diferencia de las experiencias, no hay necesariamente un origen en la práctica docente, pero comparte con estas experiencias el carácter local en su origen y fundamentalmente en sus objetivos de transformación.

Estas distinciones conceptuales interesan en tanto usadas corresponden a terminologías por los docentes de los 80 y 90 para trabajar sobre sus proyectos de no graduación; así como por parte de las autoridades en publicaciones oficiales respecto del tema. Estos términos suelen ser utilizados indistintamente, pero los énfasis diferenciales de estas categorías operan como teorías sociales implícitas que se expresan en el uso de una jerga apropiada para el contexto específico de producción de cada proyecto de no graduación.

El término alternativa incluye claramente un antagonis-

mo; si bien esto es aplicable a las escuelas no graduadas desde el momento en que toman un nombre propio que incluye un término negativo, su uso no es muy frecuente en los documentos en relación con los otros dos términos. Esto es consistente con el hecho de que la distinción respecto a las escuelas comunes y graduadas tiene distintos niveles de expresión: la historia de la innovación puede incluir o bien una oposición política e ideológica definida desde los maestros, o una reflexión orientada a aspectos técnico-profesionales de la pedagogía. En este último caso es más habitual definir a estos proyectos como experiencias o innovaciones, términos que les permiten además integrarse en programas gubernamentales e iniciativas no gubernamentales de apoyo al cambio y la mejora en educación.

Autodefinidas como alternativas, experiencias o innovaciones, las escuelas no graduadas de los 80 y 90 se producen en un contexto de redefinición del papel del Estado en la educación que, más allá de las diferencias nacionales y jurisdiccionales, se orienta progresivamente a la medición de resultados en términos de calidad de la educación -a partir de un currículo con contenidos consistentes y normalizados-, a las políticas compensatorias y focalizadas dirigidas a atender la desigualdad social -reconceptualizada como diversidad-, y a la aceptación cada vez mayor de la intervención de las empresas privadas y la sociedad civil en la administración de los recursos educativos del Estado. La función de la escolarización bajo las reformas educativas de los 80 consiste en estimular capacidades innatas, cualidades personales y deseos individuales, fundamentada en una ideología liberal sobre la naturaleza de la sociedad y las personas que presupone individuos libres e iguales que se relacionan entre sí como propietarios de sus capacidades .

Mientras en los Estados Unidos los procesos de reforma educativa adquieren a principios de los 80 la intención explícita de la reactivación económica, la transformación cultural en torno a la nacionalidad, en Argentina estas orientaciones se consolidarán una década después. Las primeras escuelas no graduadas de los 80 funcionan en un contexto de transición y consolidación de la democracia, donde las políticas educativas de promoción de la participación darán paso progresivamente a las restricciones presupuestarias que imponen las políticas de ajuste a comienzos de los 90.

Una serie de decisiones políticas modificaron sustancialmente el contexto de trabajo de las escuelas en ese momento: la transferencia de los servicios edu-

cativos a las provincias en 1991, la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993, el Pacto Federal Educativo de 1994 tendrán como consecuencias de mayor impacto en la vida cotidiana de las escuelas la aplicación de restricciones presupuestarias para los salarios docentes, la implementación de evaluaciones de resultados en asignaturas básicas en la enseñanza básica y media, la autorización para el funcionamiento de nuevas modalidades de administración de los servicios educativos en manos privadas en algunas jurisdicciones.

Los contextos particulares de cada país son definitorios para las características de las "escuelas no graduadas": aquellas organizadas a fines de los 80 en Argentina adoptaron una orientación cercana a la non graded school norteamericana, de la que conocían libros publicados a fines de los 70, además de experiencias actuales canadienses y norteamericanas. Esta orientación predominante permitió a las escuelas involucradas presentar resistencia a las políticas de restricción presupuestaria implementadas por la jurisdicción; los materiales más tecnocráticos elaborados en EEUU eran bien recibidos por supervisores y autoridades políticas, que favorecieron con excepciones administrativas el funcionamiento de estas iniciativas.

Junto a esta orientación, en algunas instituciones como la escuela pionera del Gran Buenos Aires, escuelas rosarinas y la escuela de La Plata se articularon a la experiencia norteamericana principios de la escuela activa, en sus vertientes nacionales críticas elaboradas por Luis Iglesias y Olga Cossettini, fundamentalmente; así como contenidos de compensación social que no estaban presentes en la formulación "non graded".

Si bien fueron denominadas experiencias por su origen en la práctica docente, estas iniciativas de fines de los años 80 plantearon un significativo antagonismo en relación al sistema educativo oficial, por lo que son definidas como propuestas alternativas por la historiografía reciente. Estas producciones culturales, que luego circularon bajo distintas formas hasta mediados de la década de los 70, fueron o bien forzosamente concluidas por la administración educativa, o bien funcionaron restringidas a escuelas rurales y en consecuencia de limitadas posibilidades de expansión al resto del sistema educativo. El carácter antagonista de estas experiencias es evidente en los textos que sus autores dejaron, por lo que los docentes que los recrean parcialmente en sus ideas y orientaciones comparten, más activamente que otros colegas de escuelas no graduadas, la

crítica social al sistema de escolarización moderno de estos antecedentes.

En los años 90 se profundizan las orientaciones de las políticas educativas enunciadas. Las escuelas no graduadas, ya reconocidas como programas en la mayoría de las jurisdicciones donde se habían iniciado como planes experimentales a fines de los 80 (aunque registrarán antecedentes de 30 años de anterioridad), consolidaron sus experiencias en algunos casos y abandonaron el programa de no graduación en otros. Los casos consolidados serán los que liderarán la circulación y difusión de la experiencia, la que sin embargo continuará restringida dado que las políticas educativas generales propician en esta década la denominada autonomía institucional y como consecuencia se persiguen individuaciones de proyectos más que una extensión jurisdiccional, como podía pensarse en los 80. En el mismo sentido, por ejemplo, los procesos de evaluación de la calidad de la enseñanza a través de pruebas estandarizadas a los alumnos se rigen con el principio administrativo de la gradualidad en la adquisición de competencias, que obliga a procesos de registro paralelo en la evaluación de los alumnos.

En EEUU, por otra parte, desde principios de los 90 se discute principalmente en términos de resultados de agrupaciones multieidad, los que incluyen datos comparativos de Canadá, Gran Bretaña, Finlandia y otros países. Popkewitz señala, a propósito de una iniciativa para la superación del fracaso escolar en escuelas urbano marginales a través de la participación privada en la formación docente -Teach for América-, que las reformas de los 80 y 90 poseen como discurso central una nueva versión de la atención pastoral propia de los orígenes de los sistemas públicos de escolarización. Esta incluye procesos de autorregulación de docentes y alumnos justificados en propósitos de mejora social, creando sistemas normativos a través de los cuales se sitúa a los niños sobre un mapa de diferencias individuales. En este discurso el debate de las escuelas no graduadas se incluye como una innovación que se somete a la evaluación en su eficacia.

Las escuelas no graduadas y los géneros discursivos de circulación predominantes

De un modo general, la relación entre cultura y modernidad es sugerente para entender la circulación de las experiencias de no graduación, entendidas como pro-

ducciones culturales de los docentes. García Canclini analiza estos problemas retomando la definición de Habermas de la constitución de esferas autónomas en la modernidad: la ciencia, la moralidad y el arte, cada una de ellas con valores propios (la verdad, la rectitud normativa y la autenticidad y la belleza) y con autoridades expertas. De acuerdo a esta definición, estos productos intelectuales de los maestros se encuentran más cercanos a la ciencia en estado práctico.

Siguiendo a Bourdieu, los campos artísticos y científicos que se autonomizan progresivamente desde el siglo XVI y XVII se convierten en espacios formados por capitales simbólicos intrínsecos; de ese modo las producciones artísticas no son resultado de la estructura global de la sociedad sino de las relaciones entre los agentes que producen y circulan las obras: existe una lucha por la apropiación del capital cultural del campo (y complicidades por el mantenimiento de la autonomía del mismo) con consecuencias en el significado de lo que se produce.

El trabajo intelectual que permite a los maestros formular proyectos experimentales, los conduce a la lectura de textos académicos y su posterior elaboración a los fines de lograr la autorización gubernamental para su iniciativa. Los textos científicos y profesionales en el campo de las Ciencias de la Educación, la Psicopedagogía y la Psicología son los que operan como soporte que otorga legitimidad a la innovación. Es así como en un documento de circulación interna elaborado en la Dirección de Educación Primaria del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires en 1992, se incluye un listado de bibliografía utilizado por las escuelas no graduadas de la jurisdicción donde se mencionan 35 autores de lectura habitual en estas carreras universitarias. Si bien los docentes en Argentina tienen una formación superior no universitaria, es un fenómeno reciente que forma parte de la extensión de la educación superior en el país, que un número significativo de maestros acceda a la universidad y en consecuencia produzca documentos escritos cuya forma y recursos son propios de la producción académica.

Por otra parte, en tanto producciones escritas que resultan del consumo de textos de autores más o menos reconocidos y apoyados por empresas editoriales, es problemática la determinación de su autonomía en relación con el mercado y la industria de producciones culturales, en especial intelectuales. Los docentes disponen de ideas, que plasman en textos, a partir de otras producciones escritas que son seleccionadas, recreadas y consumidas luego por sus colegas: si ciertas orien-

taciones se privilegian por sobre otras, los autores reconocidos intelectualmente y valorizados a través de la edición de sus materiales resultarán recurrentes en la cita y utilización por parte de los maestros.

El papel dominante de los Estados Unidos en la región tiene como una de sus consecuencias un flujo de información mayor dirigido a sus propios desarrollos, por lo tanto es predecible el acceso diferencial y predominante a información sobre las producciones culturales de dicho país, las que se vuelven frecuentemente referentes únicos para las producciones locales. Esta hegemonía cultural tiene consecuencias ineludibles para el análisis de la circulación de ideas entre los maestros, ya que la disponibilidad de los textos norteamericanos de los 70 para los maestros de los 80 explican su referencia en documentos oficiales como único antecedente específico de organización escolar alternativa, citado a fines de fundamentar los proyectos de no graduación.

La discusión sobre los géneros discursivos es pertinente para considerar estos textos que los maestros producen para fundamentar y comunicar sus experiencias. No es el mismo tipo de texto un proyecto, un artículo de periódico, una monografía académica, un memorando interno, un documento gubernamental o una página de Internet. Tampoco lo es un reportaje radial en el que se reflexiona sobre la no graduación. Es por ello que si bien estos escritos que formulan los maestros se apoyan en textos académicos, a la vez se distinguen de ellos. Geertz ha señalado la dificultad de distinguir las variedades del discurso y clasificar las obras en una matriz de clases culturales, tipos fijos divididos por diferencias cualitativas tajantes; y ha indicado como los instrumentos de razonamiento (por ejemplo las analogías explicatorias) influyen en el estilo de exposición. Retomando a Ricoeur, su interés es señalar los procesos de inscripción del discurso social, procesos colectivos o individuales que se fijan por la escritura.

En el análisis de las escuelas no graduadas como producciones culturales, que una idea se fije en un documento, se realice cotidianamente en la práctica pedagógica, se transforme en una selección de textos e imágenes que circulan virtualmente y donde autores particulares se confunden con una práctica colectiva es un desafío conceptual. De ahí la dificultad de responder a una simple pregunta: ¿qué son las escuelas no graduadas?. Son todo esto que he señalado. La importancia de conceptualizarlas bajo esta perspectiva radica en escapar a los reduccionismos: un ejemplo claro de ellos es la realización de un análisis de los proyectos de no graduación desde la perspectiva de la calidad

académica de los textos escritos que se producen, o una evaluación del rendimiento de los alumnos bajo esta modalidad. Contextualizar los fenómenos culturales implica detenerse en su coherencia tanto como en su intertextualidad.

Por el momento lo que he podido establecer es que la circulación de las ideas sobre la no graduación en la Argentina fue en los 80 y hasta mediados de los 90 a través de la fotocopia de proyectos y documentos, las visitas a escuelas ya en funcionamiento bajo esta modalidad, la instalación de supervisiones a nivel gubernamental provincial y la realización de encuentros esporádicos a nivel de jurisdicciones provinciales. En los últimos años se ha incorporado la producción de escritos en soporte virtual, a través del mantenimiento de páginas web en Internet, así como la presentación de escritos a eventos científicos en el campo de la educación.

La producción de documentos escritos que registran, elaboran o consolidan acuerdos intra e interinstitucionales sobre la forma de organización de las escuelas no graduadas, los mecanismos de promoción etc. tiene algunas especificidades como género discursivo. En estos textos es evidente el ritmo pausado en el procesamiento de la información cuantitativa, y una modalidad de trabajo intelectual de tipo monográfico-artesanal por parte de los docentes y funcionarios de bajo rango, quienes establecían reuniones internas de lectura y escritura para la redacción de sus proyectos, e informes. Esta modalidad de escritura permite entender discusiones que se presentan entrevistando a algunos protagonistas de estas experiencias, quienes se preguntan sobre esta iniciativa en términos de vanguardia, concepto más vinculado a las producciones culturales "artísticas" (o quizás, movimientos políticos) que intelectuales.

A fines de los años 90 en la Argentina se extiende el uso de la tecnología virtual. En particular este soporte ha tenido impacto en los textos que producen los maestros de las escuelas no graduadas: aunque en los Estados Unidos su uso se encuentra más extendido, también las escuelas de la provincia de Santa Fe han incluido este soporte para presentar sus proyectos en curso. La etnografía se ha interesado por las nuevas tecnologías cibernéticas como generadoras de relaciones sociales diferentes: es decir que este proceso social incide no sólo en la producción de los escritos sobre la no graduación sino en la posibilidad de establecer nuevas formas de sociabilidad y discusión de ideas. En relación a este reciente proceso es posible señalar

como hipótesis que el formato virtual parece producir una mayor individuación o particularización de las iniciativas, acorde con los procesos de reformas educativas que promueven tales principios.

Con relación a las presentaciones de experiencias de no graduación bajo un formato académico clásico, que en Argentina se producen de modo reciente, es posible anticipar como hipótesis que estas intervenciones se configuran como espacios de difusión de las iniciativas donde los docentes son recibidos de modo paternalista por los investigadores universitarios. Probablemente debido a las limitadas intervenciones conjuntas entre el mundo académico y el de la profesión docente en la educación básica en el país, así como el sostenimiento de lógicas de producción diferentes desde el sentido común compartido.

En tanto producciones culturales, las experiencias de no graduación tienen la particularidad de constituirse como tales en el ejercicio de la práctica docente, es decir, que requieren de una ejecución permanente para existir como tales. Asimismo, una característica de estas producciones es su carácter colectivo: es toda una institución la que se involucra en esta modalidad de funcionamiento, aunque su origen como iniciativa pueda estar circunscripto y particularizado a uno o unos pocos docentes.

En este sentido Howard Becker desarrolló el carácter colectivo y cooperativo de la creación artística frente a la imagen del creador solitario: la realización del arte supone la confección de artefactos físicos, un lenguaje convencional compartido, el entrenamiento de especialistas y espectadores en el uso de ese lenguaje y la creación, experimentación de esos elementos para construir obras particulares. Si bien algunas tareas son realizadas por individuos especialmente dotados, la historia del arte revela la difícil demarcación entre el artista y los colaboradores, el compositor y los ejecutantes; con las tecnologías avanzadas que intervienen en el registro y reproducción del arte las fronteras son más inciertas. Para Becker el sentido de los hechos artísticos se construye en un "mundo de arte" relativamente autónomo; no por la singularidad de creadores excepcionales sino por los acuerdos entre los participantes. Como he analizado a partir de sus inscripciones como textos, las experiencias de no graduación refieren a autores, docentes que se identifican con sus nombres en los proyectos y que en las historias que se relatan en las instituciones aparecen recurrentemente proclamando su contribución original en estas producciones textuales. Es posible encontrar disputas de autoría res-

pecto de las escuelas no graduadas y el reconocimiento de establecimientos pioneros: una preocupación infrecuente entre los maestros respecto del registro de la propiedad intelectual asociada a estos trabajos.

Sin embargo, la ejecución de la obra -el proyecto de no graduación- se vuelve una empresa más anónima y colectiva, donde los directivos suelen ocupar una posición de privilegio en la orientación de la ejecución, pero también lo hacen algunos docentes. Ya sea conceptualizado como una transposición entre géneros -de la práctica y la oralidad a la escritura, y viceversa- o como una inscripción de la práctica social, esta ejecución articulada de un texto que siempre fue formulado por un número reducido de protagonistas plantea tensiones en la vida cotidiana escolar y en el desarrollo de los proyectos. Generalmente esta tensión se expresa en cuestionamientos a la identidad de la innovación: es esta la escuela no graduada que fundamos? Continuamos en la senda de la no graduación? Es una pregunta que los maestros frecuentemente se realizan cuando son confrontados con los textos que refieren a sus experiencias.

Algunas conclusiones

Los procesos reseñados permiten sostener que las escuelas no graduadas de los 80 y 90 constituyeron en la Argentina una producción cultural fuertemente con-

dicionada por las políticas de transición a la democracia primero y de reforma educativa después, pero que a la vez constituyó un ámbito de innovación y modo de expresión de la crítica social en las producciones y prácticas de los maestros primarios involucrados.

En tanto composición colectiva resultado de un trabajo intelectual docente, su orientación no es unívoca. Sin embargo los antecedentes reconocidos muestran la reactualización del debate sobre ciertos aspectos centrales y fundantes de la escolarización moderna tales como la progresividad de la adquisición de conocimiento, la individualización de la instrucción, la centralidad del docente en la construcción de conocimiento y las relaciones entre la escuela y la sociedad en un contexto de crecientes desigualdades que se traducen en fracaso escolar.

Estos debates son resueltos de modos heterogéneos en las aulas y pensados en textos que reflejan perspectivas muchas veces contradictorias, disputas sobre la autoría y originalidad de las propuestas, y que circulan bajo distintos formatos entre los docentes. Aunque desde el sentido común exista una preocupación y en ocasiones una descalificación cuando se las define como recetas, estas iniciativas no se compran, como una mercancía cultural; considero que las experiencias recreadas constituyen un insumo con el que los docentes imaginan y contribuyen activamente a crear el futuro de sus alumnos.