

La configuración de los pedagogos como “expertos en educación”. Los procesos de legitimación y su relación con el saber.

Boulan y Noralí.

Cita:

Boulan y Noralí (2014). *La configuración de los pedagogos como “expertos en educación”. Los procesos de legitimación y su relación con el saber. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-099/465>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eCvm/wvc>

Prof. Noralí Boulan¹

noraliboulan@gmail.com

La configuración de los pedagogos como “expertos en educación”. Los procesos de legitimación y su relación con el saber.²

Resumen

El saber pedagógico se ha constituido como un cuerpo de conocimientos que opera políticamente para establecer las normas, los contenidos, los procesos, los métodos, la estética y la ética en la formación de los sujetos, y en este orden, la conformación de la institución escolar ha servido como una herramienta de la Modernidad que ha sido absolutamente eficaz como mecanismo no sólo de producción, sino también de control y legitimación de los saberes establecidos. El siguiente trabajo pretende realizar un abordaje acerca de la configuración del saber experto en el ámbito educativo y su interpelación a los docentes desde el análisis de la política curricular actual de la Provincia de Buenos Aires. Para ello, se retoman algunas categorías analíticas como saber experto, pedagogía, interpelación, docencia, discurso, legitimación, saber, poder y verdad en función de realizar algunas aproximaciones que permitan un análisis de la problemática desde una perspectiva foucoltiana, dentro del marco de la tesis doctoral en curso.

Palabras clave: sujeto-política-educación-saber-poder-expertise

La configuración de los pedagogos como “expertos en educación”. Los procesos de legitimación y su relación con el saber.

¹ Prof. en Ciencias de la Educación (UNLP); Prof. Adscripta de la cátedra Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (FaHCE-UNLP); Integrante de Proyectos de Investigación correspondientes al Plan de Incentivos a la Investigación de la Nación. Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP - CONICET). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata – Argentina.

² El presente texto forma parte de la tesis doctoral en curso. Doctorado en Ciencias de la Educación (UNLP)

“[...] el discurso [...] no es simplemente lo que manifiesta (o encubre) el deseo; es también el objeto del deseo [...]”³

El saber pedagógico se ha constituido como un cuerpo de conocimientos que opera políticamente para establecer las normas, los contenidos, los procesos, los métodos, la estética y la ética en la formación de las personas, y en este orden, la conformación de la institución escolar ha servido como una herramienta de la Modernidad que ha sido absolutamente eficaz como mecanismo no sólo de producción, sino también de control y legitimación de los saberes establecidos. Los pedagogos y la Pedagogía han creado, y se han creado, bajo la impronta constitutiva del intelectual productor y legitimador de conocimientos para el diseño de las formas por las cuales otros deben actuar. Tal como señalan Claudio Suasnábar y Mariano Palamidessi (2006) “La emergencia y desarrollo de los campos de producción de conocimientos en educación está marcada constitutivamente por la necesidad de legitimar y regular el conjunto de prácticas, discursos y acciones de los actores educativos.” (Op. Cit.: 62). Estos autores plantean la existencia de distintas vertientes en la conformación de los agentes en el campo de producción de conocimientos sobre educación en Argentina, señalando que la configuración de los mismos encuentra sus raíces en dos campos: el burocrático estatal y el universitario, que a su vez responden a procesos más generales de racionalización que caracterizaron la expansión del Estado y el desarrollo del capitalismo en las sociedades modernas y que suponen una creciente diferenciación y especialización de funciones, agentes y conocimientos. Como claramente lo expresan,

“El grado de diferenciación y especialización de saberes, agentes e instituciones – y de funciones o divisiones institucionales- que expresa cada período del campo son analizados como procesos de institucionalización. En un sentido general, se entiende por *institucionalización* a los procesos por los cuales ciertas prácticas se recortan como específicas, se regularizan, sancionan y construyen su autonomía y legitimidad. La creación de una cátedra o carrera universitaria como la aparición de un departamento o dependencia en el ámbito estatal constituyen momentos en la institucionalización del campo, que revelan precisamente el proceso histórico de configuración y desarrollo de agencias especializadas en la producción, circulación y/o validación de conocimientos (Tenti Fanfani y Gómez Campo, 1989).” (Op. cit.:64)

³ FOUCAULT, Michael (1996) El orden del discurso. Pp 15.

Magalí Sarfatti Larson (1988) realiza un agudo análisis de esta situación planteando la relación existente entre el rol de los expertos y el empobrecimiento de las políticas en las sociedades capitalistas. Para la autora, la ideología, los sistemas de educación de masas y las relaciones entre conocimiento y poder establecen relaciones que se imbrican a la vez que configuran y legitiman ciertas teorías y prácticas. De este modo, señala: [...] las ideas modernas del profesionalismo [...] dieron origen tanto a la moderna concepción de la 'profesión liberal' como a la ideología de la 'función del experto' en la que se basan variadas modalidades de organización profesional. La destrucción ideológica de la política que se produjo en el seno de la filosofía liberal sentó las bases para una ideología del profesionalismo. Esta última asentaba la legitimidad de su poder social en los monopolios privados del conocimiento experto" (Op. Cit.: 154). Sarfatti Larson continúa interpretando también el rol del Estado en este contexto. Desde esta perspectiva, supone que éste instó a los expertos, en el sentido de nuevos agentes estatales, a determinar la definición de las necesidades y servicios, lo cual creó un nuevo aparato de disciplinamiento social. Siguiendo esta idea, en particular, interesa analizar las relaciones entre los expertos en educación y los docentes por considerar, a modo de hipótesis, que los primeros conformaron un dispositivo que permitió y permite legitimar un discurso. Discurso universal en tanto hegemónico, más allá de las particularidades de cada contexto histórico, social y político, la configuración de los procesos identitarios de especialistas y maestros siempre estuvo ligada a la configuración de un discurso legítimo. Se considera que el discurso pedagógico, en sus diversas variantes, ha permitido establecer las normas, saberes, contenidos y continentes de aquello que la institución escolar y el sistema educativo en general deben transmitir. Michel Foucault (1996), considera que "[...] el discurso [...] no es simplemente lo que manifiesta (o encubre) el deseo; es también el objeto del deseo; pues –la historia no deja de enseñarnoslo- el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominio, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse." (Op. cit.: 15). De acuerdo con ello, se puede coincidir con Sarfatti Larson, quien plantea que el poder de los expertos radica en que cuando el discurso es monopolizado, esta operación es eficaz en tanto funciona como dispositivo, es decir, al permitir internalizar normas morales y epistemológicas en los sujetos. Al respecto, Giorgio Agamben, señala que, según Foucault, el dispositivo es:

" [...]1) un conjunto heterogéneo, que incluye virtualmente cualquier cosa, lo lingüístico y lo no lingüístico, al mismo título: discursos, instituciones, edificios, leyes,

medidas de policía, proposiciones filosóficas, etc. El dispositivo en sí mismo es la red que se establece entre estos elementos; 2) El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta y siempre se inscribe en una relación de poder; 3) Es algo general, un *reseau*, una “red”, porque incluye en sí la episteme, que es, para Foucault, aquello que en determinada sociedad permite distinguir lo que es aceptado como un enunciado científico de lo que no es científico” (2011:254).

Es entonces que, el discurso pedagógico se constituyó bajo un “deber ser” desde sus inicios y lo continúa siendo en la actualidad. Este “deber ser” no afecta sólo a los sujetos sujetados al sistema que los concibe, sino que también posee implicancias en los sujetos productores del discurso. En este sentido, los maestros, supuestos reproductores acríticos del discurso experto discurren por el mismo camino que los expertos. La Modernidad ha determinado un “deber ser” y aún en sus versiones más progresistas y críticas, la Pedagogía no ha perdido su identidad prescriptiva⁴. En este sentido, los expertos también han quedado imbricados en esa red que configura el dispositivo, legítimos a la espera de mayor legitimación. Claudio Suasnábar (2012) realiza un interesante análisis en este sentido, al distinguir el rol de los especialistas en educación y los científicos sociales. Para el autor, la diferencia radica, precisamente, en este carácter prescriptivo con el que se configura el rol de los pedagogos o científicos de la educación genera la pérdida de autonomía en sus producciones, al asumirse como reformadores sociales en tanto desplazan su acción, bajo el conjunto de saberes específicos que poseen, hacia la intervención estatal. Entendemos, entonces, este discurso que llamamos hegemónico, bajo la matriz del “*discurso monopolizado*” planteado por Sarfatti Larson, como aquel capaz de influir silenciosamente en los sujetos, ya que el mismo es internalizado y experimentado como expresión natural de su propia voluntad y razón. De este modo, la autora explica que los profesionales e intelectuales han intentado cooptar este tipo de poder impersonal y no hayan denunciado “como una acción política de importantes consecuencias la pretensión de un conocimiento objetivo a través del cual se fue estableciendo su propio poder colectivo sobre determinados discursos” (Op. Cit.: 157)

La subordinación al saber

⁴ La condición “prescriptiva” no es una idea caprichosa sino que responde a la concepción original de las diversas legislaciones educativas (Ley 1420, Ley Federal de Educación, Ley de Educación Nacional) por las cuales el Estado se hace responsable y agente de la educación pública en todos sus niveles, lo cual incluye no sólo la educación inicial, primaria y secundaria, sino también a la formación docente.

En este apartado desarrollaremos sintéticamente, algunas formas en las que las relaciones entre *saber* y *poder* influyen o condicionan las acciones que producen, y a su vez, *producen* a los distintos actores del sistema educativo⁵. En este sentido, es necesario aclarar que la relación saber-poder no sólo genera saberes nuevos, nuevas formas de dominio político y condiciones nuevas de regir el saber, sino también es productora de sujetos a los que de diferentes formas prescribirá. Para ello recurriremos, necesariamente, a los planteos realizados por Foucault, quien analiza la historia de los discursos y cómo éstos configuran subjetividades. De este modo, el autor supone que mediante los discursos se pueden imponer verdades asumidas como válidas, que son reproducidas en función de la sujeción de otros sujetos. Ahora bien, para Foucault, estas verdades sólo pueden producirse de acuerdo a la capacidad que posee un sujeto, de modo de imponer su verdad como la verdad para el otro. El autor supone que la verdad es producida y en esta producción el poder juega un rol fundamental. Es el poder el que produce las verdades válidas. Para Foucault los discursos son regulaciones de modos de actuar, en un sentido más específico, los discursos educacionales modernos se configuraron a partir de relaciones entre saber y poder, pero en el entramado de esos discursos, se configuran sujetos. Ahora bien, el poder puede observarse como aparato de represión pero también como un dispositivo creador de mentalidades y discursos. De allí que el autor establece el binomio poder/producción para comprender dicha relación. Por otro lado, es necesario destacar qué entiende el autor por poder. Para Foucault (2012) “[...] el poder está en todas partes; no es que lo englobe todo, sino que viene de todas partes [...] El poder no es una institución, y no es una estructura, no es cierta potencia de la que algunos estarían dotados: es el nombre que se presta a una situación estratégica compleja en una sociedad dada.” (Op. Cit.: 89)

En “*Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*” Foucault (2008) establece que cambios bruscos en un momento histórico en relación a la verdad, a lo considerado verdadero en los enunciados científicos no se relaciona con una modificación en los contenidos, ni un cambio en la forma teórica (paradigma), sino que lo que prevalece es aquello que *rige* a los enunciados. De este modo, plantea que “[...] es un problema de régimen, de política del enunciado científico. A este nivel, se trata de saber no cuál es el poder que pesa desde el exterior sobre la ciencia, sino qué efectos de poder circulan entre los

⁵ Entendemos por actores del sistema educativo no sólo a los expertos, investigadores, políticos y decisores sino también a los docentes, padres, niños y jóvenes que transitan por el mismo.

enunciados científicos; cuál es de alguna manera el régimen interior de poder, cómo y por qué en ciertos momentos se modifica en forma global” (Op. Cit.: 143)

Sarfatti Larson, al analizar la organización de la carrera profesional en Educación en Estados Unidos, destaca la importancia de la política implementada por Charles Judd en 1909, al dividir la formación de futuros profesores y administradores de la educación y la de las maestras. De este modo, se produjo un proceso de *cientificación* y de institucionalización dirigido al ámbito académico, del cual dependía su legitimación. Este proceso generaba una secularización de la teoría y la práctica. Las maestras no dejaron de pertenecer al sistema, dado que servían de informantes, en tanto eran subordinadas a un cuerpo superior. “Al cuerpo enseñante subordinado se le pedía sólo que aportara datos (y, por lo tanto, que se empeñara en *medir* los resultados de su actividad práctica) para alimentar la producción científica de sus superiores” (Op.Cit.: 171) Consideramos que entre ello y la versión del discurso pedagógico tecnicista, instaurado en Argentina a mediados del siglo XX existen nulas diferencias. El docente se corresponde con la figura de un mero técnico, incapaz de producir de conocimiento sobre su propia práctica y, aún más, sobre su actividad profesional. La profesionalización pedagógica desprofesionalizó a los maestros configurando un discurso que los mantenía en una vertiente utilitarista de la educación. Sin embargo, ésta no es la única ni última consecuencia de esta postura. La medición de resultados refiere a la *apolitización* de la acción educativa. Si los docentes sólo son convocados para “aplicar” recetas producidas por otros, lo único que puede considerarse político en esa acción es la subestimación de sus saberes. “[...] la función científica (o pseudo-científica) del experto se convierte en un factor estructural en la constelación del poder cuando éste, *al mismo tiempo*, se concentra más en las instituciones visibles y se hace menos visible, se disemina por la jerarquía organizativa de las crecientes burocracias, se libera de la responsabilidad, queda excluido de una posible rendición de cuentas. [...] En ese contexto histórico general surgió la cuestión de la tecnocracia.” (Óp. Cit.: 159).

Cabe entonces recordar que no existen “saberes neutrales, puros, virginales” (Ricardo Forster, 2011) no existe un saber último predeterminado, por el contrario, es necesario una búsqueda interpretativa de la cual se obtendrán múltiples verdades (Cif. en Cesar Tello, 2013). Se toma aquí la idea de Gerard Mendel (1974), quien define a lo político: “[...] de modo tal que engloba el campo del conflicto entre clases sociales en el nivel de cada institución [...]”; y a la política como: “[...] al uso que se hace de lo político en la impugnación, la conquista o el ejercicio del poder en el nivel de la sociedad global [...]” (Op. Cit: 174), y en este sentido, se

puede retomar lo planteado por Rosa Buenfil Burgos (1992) quien sostiene que: [...] reconocer que una práctica educativa pueda ser reaccionaria, enajenante, hasta nociva si se quiere, en relación a un proyecto político educativo específico, pero sin negar el carácter formador de sujetos que de todas maneras tiene [...] toda práctica educativa es afín a un proyecto político-social.” (Op. Cit.: 118)

En un trabajo posterior, Sarfatti Larson plantea la distinción entre profesionales y legos y en cómo se configura la misma a partir de mecanismos que se relacionan no sólo con la *certificación* de la titulación, brindado fundamentalmente por el transcurrir en la Universidad y, por la tanto, la legitimación del discurso experto, sino con la conformación un público lego. De este modo, Sarfatti Larson (1989) plantea que el grado de control en el acceso a las titulaciones y la protección a la *escasez* constituyen este concepto de profesionalización, lo cual genera que en las sociedades con desigualdades estructurales, los profesionales gocen de ciertos beneficios vinculados no sólo con la inserción en el mercado laboral sino también en la jerarquía ocupacional. A todo esto, la autora suma que uno de estos beneficios de la *autonomía profesional*, de modo que los profesionales la justifican “[...] afirmando que poseen un conocimiento *especial y superior* que, por el hecho de serlo, no debe someterse a la evaluación de los legos ni sufrir la intromisión de individuos inexpertos” (Op. Cit.: 209)⁶ Consideramos que las afirmaciones anteriores pueden servir de herramienta analítica en el caso de las relaciones establecidas entre pedagogos y docentes. De este modo, entre los polos establecidos, los pedagogos, legitimados por el poder de la certificación, pero también y sobre todo, por el poder en la producción de los discursos han tenido una inmejorable oportunidad para posicionarse en un lugar de superioridad frente a los docentes. La disciplina pedagógica ha configurado un público lego, en este caso particular conformado por el cuerpo de docentes. En esta dirección, Foucault (1996) realiza una interesante afirmación que retomamos para analizar estas relaciones:

“¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes? ¿Qué es la «escritura» (la de los «escritores») sino un sistema similar de sumisión, que toma quizás formas un poco diferentes, pero cuyas grandes escansiones son análogas? ¿Acaso el sistema judicial y el sistema institucional de la medicina no constituyen también, al menos en algunos de sus aspectos, similares sistemas de sumisión del discurso.”

⁶ Cursivas propias.

Esto puede ser confirmado en el concepto expresado por la Sarfatti Larson al considerar la configuración de la *pericia* como “[...] un modo de crear, organizar y representar, a la vez para actores y espectadores [...] el hecho de que en un individuo identificable por distintivos concretos se ofrece un conocimiento superior al del resto de las personas [...]” (Op.Cit.: 215) Ahora bien, también existe para la autora, dentro del propio campo discursivo, una pluralidad de discursos que disputan por su capacidad de apropiarse del discurso verdadero. Para ello, la autora remite a Foucault (1972; 1996) y su análisis sobre la configuración de la verdad, al que ya hemos hecho referencia. De este modo, en el ámbito de las disciplinas científicas, la autora plantea la existencia de una *región central* entendida como “[...] el espacio social concreto y protegido de manera específica desde donde el discurso más verdadero (el más coherente desde el punto de vista teórico o el más válido epistemológicamente) se enuncia en defensa de los códigos de práctica dominantes, es decir, los códigos favorecidos por los agentes sociales que ostentan el poder o la influencia suficientes para lograr su aceptación”. Allí los hablantes pueden distinguirse por el discurso verdadero mismo y por la autoridad que poseen en función de su posición o su nombre. Según Sarfatti Larson el núcleo central de dicha región se ubican los “creadores” del saber “(investigadores o sistematizadores de conocimientos pertinentes)”, que se encuentran rodeados por los encargados de las actividades de enseñanza. En un segundo círculo se encuentran quienes tienen por función divulgar el saber y “[...] los gestores que participan directamente en la promulgación de códigos y el mantenimiento de las fuerzas institucionales que sostienen las regiones central y periférica. En ésta última los practicantes materializan las consecuencias de los discursos verdaderos enunciados en la región central. Mientras los gestores deben hablar con los organismos de financiación y supervisión, los practicantes se enfrentan al «público lego», que a veces está formado por sus colegas o por sus empleadores. Aquí es donde las diferentes «verdades» y discursos son referidos a los códigos de práctica: para fundamentar estos últimos los practicantes suelen invocar los discursos «verdaderos» elaborados en el centro” (Op. Cit.: 217). En *El orden del discurso*, Foucault es muy claro en relación a esta característica, señalando que:

“En el interior de sus límites, cada disciplina reconoce proposiciones verdaderas y falsas; pero empuja al otro lado de sus márgenes, toda teratología del saber. El exterior de una ciencia está más y menos poblado de lo que se cree: naturalmente, existe la experiencia inmediata, los temas imaginarios que llevan y acompañan sin cesar las

creencias sin memoria; pero no hay quizás errores en el sentido estricto, pues el error no puede surgir y ser decidido más que en el interior de una práctica definida; por el contrario, merodean monstruos cuya forma cambia con la historia del saber. En resumen, una proposición debe cumplir complejas y graves exigencias para poder pertenecer al conjunto de una disciplina; antes de poder ser llamada verdadera o falsa, debe estar, como diría Canguilhem, `en la verdad´. (Op. Cit.: 35-36)

En este sentido, podríamos afirmar que los docentes poseen una palabra, pero esta palabra no es autónoma, sino la palabra autorizada por el discurso pedagógico hegemónico, o monopolizado, en palabras de la autora citada. Por lo tanto podemos concluir que son quienes no pueden ni deben hablar. El discurso pedagógico que, a su vez, los ha constituido como agentes del Estado, les ha expropiado la palabra y ha delimitado su acción. Consideramos que esta situación puede homologarse con lo planteado por Foucault (1992) al denunciar la relación entre los intelectuales y las masas:

“[...] lo que los intelectuales han descubierto [...], es que las masas no tienen necesidad de ellos para saber; saben claramente, perfectamente, mucho mejor que ellos; y lo afirman extremadamente bien. Pero existe un sistema de poder que obstaculiza, que prohíbe, que invalida ese discurso y ese saber. Poder que no está solamente en las instancias superiores de la censura, sino que se hunde más profundamente, más sutilmente en toda la malla de la sociedad. Ellos mismos, intelectuales, forman parte de ese sistema de poder, la idea de que son los agentes de la «conciencia» y del discurso pertenece a este sistema.” (Op. Cit.: 80)

Seguramente se podrá criticar que esta postura significa establecer categorías muy limitadas para configurar afirmaciones taxativas. Sin embargo, al plantearlas nos acercamos a lo señalado por Pierre Bourdieu respecto de la relación pedagógica. Si bien el autor alude a las relaciones establecidas para los estudiantes del sistema educativo, consideramos que la misma también vale para pensar las relaciones establecidas entre pedagogos, es decir, expertos en educación y los docentes. Así, según Bourdieu (2008)

“Nadamos en plena confusión. Se puede pensar en `democratizar´ la relación pedagógica. Pero yo tengo una serie de índices que me hacen pensar que mientras más autoritaria es la relación pedagógica, más favorable para las clases dominadas, mientras que una

relación democrática, igualitaria, es favorable a los privilegiados, porque ellos saben cómo dominar la situación de *laissez-faire*. En ese caso, se confunde la democratización, en tanto que igualdad de oportunidades de ingreso, con la democracia en la relación pedagógica. Pero bajo la palabra `democratización´ se puede también introducir la igualdad entre el profesor y sus adjuntos en el interior del cuerpo de profesores. Lo que ponemos por delante es el acceso más igualitaria a la enseñanza de todas las categorías, muchachas y muchachos, ricos y pobres..., pero tenemos en la cabeza otras ideas de democratización. Dicho de otro modo, es una consigna sincrética, confusionista, que permite a los profesores, en particular en los sindicatos de izquierda, darse una buena conciencia. Dicho de otro modo, es una consigna que, aún si es sincera, pide al sistema escolar cosas que no puede hacer.” (Op. Cit.: 146)

Vale decir, los pedagogos han producido, mediante el uso del poder y la imposición de la verdad un discurso que los legitima, que los aparta de la masa, que los posiciona en una relación jerárquica para con los docentes. Y esto es claramente evidente, ya que sin los maestros, la misma no sería posible. Partícipes necesarios en esta relación de desigualdad, la pedagogía continúa interpelándolos desde un no-lugar. En este sentido, la actual política educativa de la Provincia de Buenos Aires (Marco General de Políticas Curriculares: 2007) es muy clara respecto de la interpelación que realiza a los docentes:

“En la apropiación de los diseños como herramientas de trabajo y en su implementación en prácticas de enseñanza situadas, los/as docentes ponen en acto su capacidad profesional y creativa y toman decisiones; pero siempre con la responsabilidad de que los alumnos/as a su cargo tengan acceso a los conocimientos seleccionados para todos los niños/as, adolescentes, jóvenes, adultos/as y adultos/as mayores. Esta responsabilidad no es exclusiva de los/as docentes. La estructura de conducción del gobierno provincial asume la responsabilidad principal de garantizar el derecho de los alumnos/as al acceso a los conocimientos asegurando los medios y condiciones, tales como los documentos curriculares, y confía en el/la docente, como agente estatal, capaz de concretarlo.” (Op. Cit:17)

Por un lado, en una lectura rápida, se podría inferir que la nueva política educativa pretende otorgar a los docentes un rol importante en la producción de su propia práctica. Sin embargo, si nos detenemos y analizamos detalladamente, queda establecido que es el Estado

quien garantiza la igualdad en el acceso a la educación, y la respuesta a ello, es la homogeneización de prácticas. Retomando una vez más a Foucault (1994) se puede establecer cómo la Pedagogía continua constituyéndose desde una matriz prescriptiva, al igual que en sus orígenes y tal como señaláramos al comienzo de este ensayo. De este modo, el autor advierte que “Podemos denominar *pedagogía* a la transmisión de una verdad que tiene por función dotar a un sujeto cualquiera de actitudes, de capacidades, de saberes que antes no poseía y que deberá poseer al final de la relación pedagógica. En consecuencia, se podría denominar *psicología* a la transmisión de una verdad que no tiene por función dotar a un sujeto de actitudes, de capacidades y de saberes, sino más bien de modificar el modo de ser de ese sujeto.”⁷ (Op. Cit.:101).

Llegados a este punto consideramos necesario reflexionar sobre estas relaciones establecidas entre expertos en educación y docentes si realmente pretendemos una crítica propositiva. De acuerdo con ello, resulta interesante lo propuesto por Mark Ginsburg y Jorge Gorostiaga (2005), quienes realizan un recorrido sobre los diversos análisis que se han desarrollado en función de las relaciones entre los teóricos/investigadores y los decisores/profesionales. Los autores comienzan analizando la hipótesis de “las dos culturas”, y suponen que la misma resulta insuficiente para analizar la complejidad de las mismas. De este modo, Ginsburg y Gorostiaga suponen la existencia de tres puntos que, al menos, resultarían contradictorios con tal hipótesis, que presenta a dos grupos absolutamente divididos, homogéneos hacia su interior y con funciones particulares distintivas. Así, las advertencias que realizan suponen los *retratos culturales alternativos, la heterogeneidad entre los miembros de ambas comunidades y la membresía superpuesta* de los integrantes de los grupos. Por otro lado, los autores, analizan los seis enfoques con los que se han estudiado las relaciones entre ambos grupos: “(1) traducción/mediación, (2) educación, (3) expansión de roles, (4) investigación orientada a la decisión, (5) investigación-acción colaborativa, y (6) investigación y praxis colectiva.” (Op. Cit.: 296). Para los autores, todos los enfoques pueden utilizarse en forma individual o combinada a fin de aumentar la comunicación entre ambos grupos. Sin embargo, y aclarando que realizan una distinción fundamental, retomando a Paulo Freire (2002 [1969]), entre (a) comunicación de una vía, «el mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro»; (b) transmisión de ideas de doble vía, «un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes»; y (c) diálogo, «el encuentro que solidariza la reflexión y la

⁷ FOUCAULT, Michael (1994) *Hermenéutica del sujeto*. Madrid. Ediciones de la Piqueta. ISBN: 84-7731-177-3

acción de sus sujetos» (Op. Cit.: 296-297), asumen que el sexto enfoque propuesto, es decir, el de la investigación y la praxis colectiva, podría representar un camino posible para generar más y mejores vínculos en la comunicación. Ahora bien, desde esta perspectiva, se supone no sólo la participación de los grupos teóricos/investigadores y los decisores/profesionales, sino también, y como requisito fundamental, la participación de otros integrantes de la comunidad educativa: padres, niños y *maestros*. Sin embargo, por lo expuesto con anterioridad en relación a la prescripción de la política educativa estatal, consideramos que la posibilidad de que esto ocurra es muy compleja. En palabras de los propios autores “[...] si bien las relaciones entre las personas son construidas por ellas mismas, esta construcción se da dentro de contextos estructurales e ideológicos que son pre-existentes a sus propios pensamientos y acciones (véase GIDDENS, 1979). Por lo cual, además de las creencias, actitudes y acciones de los teóricos, investigadores, decisores, profesionales y otros miembros de la comunidad, necesitamos considerar cómo las estructuras e ideologías limitan o permiten la participación de los actores en el diálogo.” (Op.Cit.: 304). En esta consideración resulta necesaria, entonces, la evaluación de estas relaciones pre-existentes, pero creemos que para obtener un resultado diferente, esta evaluación también debe darse en forma distinta. Consideramos que esto no puede ocurrir desde un paradigma político donde los maestros continúan siendo interpelados como informantes para el sistema educativo, como agentes de la burocracia estatal cuyas funciones se relacionan mucho más con el control del cumplimiento de ciertas prácticas, teorías, contenidos y métodos que, aún considerándose críticos, precisamente por posicionarse dentro de la prescripción misma, desnaturalizan su identidad “transformadora”. En este sentido, consideramos que, a modo de cierre y apertura de nuevos interrogantes, es necesario recurrir nuevamente Foucault (1992) en relación al rol del “intelectual”:

“El papel del intelectual no es el de situarse «un poco en avance o un poco al margen» para decir la muda verdad de todos; es ante todo luchar contra las formas de poder allí donde éste es a la vez el objeto y el instrumento: en el orden del «saber», de la «verdad», de la «conciencia», del «discurso». Es en esto en lo que la teoría no expresa, no traduce, no aplica una práctica; es una práctica. Pero local y regional, como usted dice: no totalizadora. Lucha contra el poder, lucha para hacerlo aparecer y golpearlo allí donde es más invisible y más insidioso. Lucha no por una «toma de conciencia» (hace tiempo que la conciencia como saber ha sido adquirida por las masas, y que la conciencia como sujeto ha sido tomada, ocupada por la burguesía), sino por la infiltración y la toma de

poder, al lado, con todos aquellos que luchan por esto, y no retirado para darles luz. Una «teoría» es el sistema regional de esta lucha.” (Op. Cit.:80)

Por último, consideramos necesario aclarar, que en tanto sólo los “expertos en educación” sean considerados los intelectuales, difícilmente podremos hablar de nuevos paradigmas educativos. Parece ser, antes bien, una nueva imagen, mejorada, quizás, de la misma ideología que ha caracterizado a la Pedagogía. En tanto los maestros no sean considerados “intelectuales transformativos”, difícilmente podamos hablar de “enfoques, pedagogías y pedagogos críticos”. ¿Qué lugar ocupan entonces los diferentes ámbitos educativos que quedan por fuera de la lógica escolar, en tanto institución formadora, y que indudablemente son formadores de sujetos, de cultura y conllevan una forma política de concebir el mundo?

Bibliografía:

AGAMBEN, Giorgio (2011) “¿Que es un dispositivo?” en: *Revista Sociológica*, Año 26, Nro: 73, Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica CONACYT, ISSN 2007-8358, págs. 249-264.

BOURDIEU, Pierre (2008): Cap.: ¿Qué es hacer hablar a un autor? A propósito de Michel Foucault, en: *Capital Cultural Escuela y Espacio Social*; Editorial Siglo XXI, Buenos Aires.

BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia (1992) *El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación*. Instituto Politécnico Nacional, Tesis DIE 12, Introducción y Consideraciones finales. México.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2007) *Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires. Marco General de Políticas Curriculares. Niveles y modalidades*. Buenos Aires.

FORSTER, Ricardo (2011): *La muerte del héroe*. Buenos Aires. Editorial Paidós. ISBN: 9789871496112. 345 páginas

FOUCAULT, Michael (1972) *La arqueología del saber*. Madrid. Siglo XXI Editores.

_____ (1992) *Microfísica del poder. Genealogía del poder*”, colección dirigida por Julia Varela y Fernando Alvarez-Uría. 3ª Edición. Madrid. Ediciones de La Piqueta.

_____ (1994) *Hermenéutica del sujeto*. Madrid. Ediciones de La Piqueta. ISBN: 84-7731-177-3

_____ (1996) *El orden del discurso*. Madrid. Ediciones de La Piqueta.

_____ (2008) *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones* /Michael Foucault; seleccionado por Miguel Morey.- 1a ed. Buenos Aires. Alianza Editorial. ISBN: 978-950-40-0247-5

_____ (2012) *Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber - 2aed. 4ª reimp.-* Buenos Aires. Siglo XXI Editores. ISBN: 978-987-629-038-8

GIROUX, Henri (1990) *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. México. Editorial Paidós.

MENDEL, Gerard (1974): *Acerca de la regresión de lo político al plano de lo psíquico*, en: *Sociopsicoanálisis 1*, Buenos Aires. Amorrortu.

SARFATTI LARSON, Magalí (1988) "El poder de los expertos. Ciencia y educación de masas como fundamentos de una ideología", *Revista de Educación* Nro. 255, CIDE, Madrid.

SUASNÁBAR, Claudio y PALAMIDESSI, Mariano (2006) “El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa”, en *Revista de Educación y Pedagogía* Nro. 46, Vol. XVIII, Universidad de Antioquía, Facultad de Educación. Bogotá, pp. 61-77.

SUASNÁBAR, Claudio (2012) “Pedagogos críticos, expertos en educación, tecno-políticos, o qué? A propósito de las relaciones entre Estado, políticas educativas e intelectuales de la educación en los últimos 50 años”. En: Plotkin, M. y Zimmermann, E. (comp.) *Las prácticas*

del Estado. Política, sociedad y elites estatales en la Argentina del siglo XX. EDHASA, Buenos Aires.

TELLO, César (2013) (Coord. y comp.) *Epistemologías de la política educativa. Posicionamientos, perspectivas y enfoques.* Mercado de Letras. 1ª Ed. Campinas SP. ISBN: 978-85-7591-268-3.