

Alumnos libres

Miguel Ángel Furlán

Alumnos libres

La evaluación como institución

Colección
Pedagogías Transformadoras

 **Lugar**
Editorial

Furlán, Miguel
Alumnos libres : la evaluación como institución. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Lugar Editorial, 2015.
328 p. ; 23x16 cm.
ISBN 978-950-892-491-9
1. Educación. 2. Gestión educacional. I. Título
CDD 371.2

Edición y corrección: Mónica Erlich
Diseño interior: Cecilia Ricci
Diseño de cubierta: Silvia C. Suárez

© Miguel Ángel Furlán

*A cada uno de los exalumnos
con los que he compartido,
y que tanto me han enseñado*

Queda prohibida la reproducción total o parcial de este libro, en forma idéntica o modificada y por cualquier medio o procedimiento, sea mecánico, informático, de grabación o fotocopia, sin autorización de los editores.

ISBN 978-950-892-491-9
© 2015 Lugar Editorial S. A.

Castro Barros 1754 (C1237ABN) Buenos Aires
Tel/Fax: (54-11) 4921-5174 / (54-11) 4924-1555
E-mail: lugar@lugareditorial.com.ar / info@lugareditorial.com.ar
www.lugareditorial.com.ar
facebook.com/lugareditorial

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en la Argentina - *Printed in Argentina*

Prefacio

Describir, criticar o denunciar las lógicas y las condiciones de dominación e inequidad no implica transformarlas. En tales coordenadas no puede no venir a inscribirse *Alumnos libres, La evaluación como institución*, al margen de la *experiencia* aquí descrita que ha valido para contextualarlo y que ha servido de referencia para vislumbrar, en su retórica particular, la alternativa de una acción con expectativas de transformación en el contexto escolar.

Distintos conceptos tales como *saber y poder* de Foucault, *hegemonía* de Gramsci o *aparato ideológico de Estado* de Althusser, incluso *violencia simbólica* de Bourdieu, *educación bancaria* de Freire o *escolarización* de Iván Illich, han pretendido con éxito bordear el agujero material sobre el que gira la realidad escolar y social, develando claramente un escenario que, no obstante, tiende a permanecer acorde y funcional a la escena allí representada aún en la contemporaneidad –inalterable en cuanto a su argumento, repetitiva en torno a la *performance* esperada de sus personajes, dirigida con más o menos sesgo de antagonismo, pero con roles protagónicos asignados e inamovibles en función de tal puesta en escena y más allá de la eventualidad de los actores renovados en distintas épocas– e invariable a pesar de todo intento de colmarla conceptualmente y/o tendiente a la modificación de las relaciones de poder que la enmarcan; en definitiva, inmodificable por fuera de las jerarquías

sociales y materiales establecidas y en favor únicamente de los sectores beneficiados de dichas relaciones.

Ya cuando en el siglo XVI el joven Étienne de La Boétie elucubró su pregunta principal: “Si un tirano es un solo hombre y sus súbditos son muchos, ¿por qué consienten ellos su propia esclavitud?”¹, se daban las condiciones para reconocer cierta espontaneidad en la respuesta esperada por la cual la tiranía sería derrotada de manera automática cuando los individuos rehúsen a consentir su propia esclavitud. Sabemos hoy que la servidumbre voluntaria a la que se refería el autor no se sostiene por la acción de uno solo, por el contrario, lo hace por el quehacer de muchos y diferentes subalternos que reproducen y que se vuelven tan defensores de la inequidad como el mismo Uno; adoctrinados en los diversos espacios y prácticas del medio social, y obligando formal o consuetudinariamente desde sus distintos roles sociales, en su condición misma dentro de un proceso de aceptación-imposición a cualquiera que intente cambiar las relaciones de poder existentes. La historia continúa dando ejemplos de ello hasta el día de la fecha y que no varían en lo fundamental, aun en el dramatismo con el que se los ha podido vivir y las situaciones de injusticias que recuerdan en el marco de las distintas generaciones cuando alguien o algún grupo ha intentado subvertir el sistema de jerarquías legitimado como válido social y moralmente.

Sabemos también hoy, desde Freud y el psicoanálisis, que ya sea que se trate del adoctrinamiento pleno de niños y adolescentes, de gobernar a los ciudadanos o, incluso, curar de sus síntomas neuróticos a los enfermos, rápidamente se deberá concluir que constituyen todas ellas *prácticas imposibles*². Y no se podrá relativizar que dichas prácticas han tenido, y lo tienen aún hoy, una premisa semántica indiscutible:

1 Se estima que este texto habría sido redactado en 1549, cuando su autor tenía 18 años, aunque se considera más probable que fuera escrito entre 1552 y 1553, cuando se encontraba en la Universidad. El manuscrito circuló de forma privada, pero no fue publicado hasta 1576, luego de su muerte. Étienne de La Boétie; *Discurso sobre la servidumbre voluntaria*.

2 Tal expresión, inconfundible dentro del campo teórico del psicoanálisis, la podemos rastrear hasta un breve texto de Sigmund Freud de 1925: “Prólogo a August Aichhorn, Verwahrloste Jugend, Juventud descarriada”.

pretender que las cosas se ordenen de una manera y no de otra. Empero que, sin embargo, hacer que todas las cosas marchen y se gobiernen de acuerdo a un sentido pretendidamente prescriptivo, lógicamente produce la excepción propia de la singularidad y las *diferencias*, como imposible para dichas prácticas no asequible desde el *para todos* que imponen. Una imposibilidad que se verifica irremediabilmente al no poder subsumir aquello que las mismas producen, observándose siempre una arista no gobernable, no escolarizable, no curable; allí donde las mismas prácticas producen dicho elemento de excepción y como contradicción principal sobre la cual, además, se reproducen permanentemente en su sesgo de control y normalización.

Y en tanto que dichas prácticas se llevan a cabo a pesar de todo y, en tal sentido, donde los principios de autoridad que legitiman y las condiciones de eficacia del sistema de jerarquías que prescriben, construido social e históricamente –extendido poco a poco a casi toda la geografía–, velado por distintos discursos hegemónicos, perfeccionado en cada episodio de resistencia e intento de modificación de las relaciones de poder establecidas, vuelto cada vez más impersonal y en apariencia más sutil, queda demostrado cuando se observa que en la idea y el propósito de muchos de los que han resultado víctimas y mártires en la acción misma de su cuestionamiento, abrigaban no un reemplazo total de tal ordenamiento social, sino apenas el mejoramiento de sus propias condiciones de vida, que los relegaba, en su percepción ya adoctrinada, a un escalón no reivindicado dentro de las jerarquías sociales y materiales vigentes. Siendo esta una situación de bastante actualidad, por cierto. De este modo, que tales prácticas se lleven a cabo, y precisamente en tal circularidad que las dinamiza racionalmente, que se realicen en parte, o muchas veces con total eficacia desde una certeza enunciativa inobjetable, siempre en mayor o menor medida en el sesgo de aquella servidumbre voluntaria destacada, no desobliga a cada uno y a los distintos colectivos institucionales a afrontar una tarea diaria inscripta lógicamente en el registro de las dificultades, de los sinsalidas, conjuntamente al *malestar* así vivenciado desde la perspectiva de aquella imposibilidad y de las contradicciones que implica.

En este contexto, durante los ciclos lectivos 2005 y 2006, previo a los recambios que luego se verificaron en toda la Provincia como resultado

del Concurso de Directivos y que significó en muchos casos el reemplazo completo de los equipos de conducción de las escuelas, fui convocado a acompañar a una institución escolar en el abordaje de lo que terminó por constituirse una *problemática en la institución* para dicho establecimiento y que tuvo que ver, en su momento, con poder situar en su justo lugar la inquietud que generaba en la escuela la situación de los alumnos que quedaban “libres” por inasistencias.

De la experiencia institucional y de las reflexiones finalmente habilitadas en tal espacio posibilitador de la misma surge el presente recorrido. Se ha dejado de lado, así mismo, la descripción detallada de la propuesta educativa resultante –que es esbozada en sus características generales en el apartado “Apéndice”– ya que constituye patrimonio exclusivo de la escuela, e insuficiente, además, para describir todo el alcance de lo que significó para la *organización escolar*; en definitiva, insuficiente para mostrar la alternativa de su implicación en relación con aquellas proposiciones axiomáticas que terminaban por delinear toda la dinámica escolar diaria, finalmente renovada y que se reproducían en tal sentido inherente a la situación de los “alumnos libres” que no eran sino un grupo de alumnos segregado a partir del dominio de lo diferente –pretendidamente diferente– por el saber cuantitativo y estadístico que la evaluación como institución introducía permanentemente.

Bajo la rúbrica de “Condiciones para una experiencia” se sitúa como título, por un lado, hasta qué punto cierta disputa semántica en torno a las habituales proposiciones hegemónicas termina por legitimar un sentido reificado para lo que acontece diariamente en la escuela, y que, por otro lado, sin su explicitación como tal, en su estatuto de significaciones axiomáticas en el proceder de tal o cual escenario escolar en particular, cualquier expectativa de transformación para la realidad institucional se vuelve no solo una ilusión, sino, incluso, una finalidad totalmente infructuosa.

En este caso, a partir de la legitimación de tal significación, donde la *libertad* allí significada era signo de ilegalidad, en los alumnos denominados cotidianamente “libres”, reducida a la situación vivida por aquellos alumnos que excedían la cantidad de inasistencias previstas por la normativa vigente, no solo atestiguaba las razones prácticas y

las consecuencias de sanción para dichos alumnos –a los que se les exigía una instancia de examen diferencial y para cada una de las asignaturas curriculares, en una dinámica más o menos consuetudinaria que los condenaba a la repitencia o al abandono escolar–, sino que permitió develar la relación estrecha de la *evaluación como institución* en el marco de aquellas *proposiciones hegemónicas* atesoradas por la escuela en su práctica cotidiana, definida, a partir de allí, como espacio de lucha por la legitimidad de ciertos principios de legitimación.

Permitió así, desde el punto de partida de las dificultades percibidas en la escuela en cuanto a los altos índices de abandono y/o deserción, dentro de los alumnos así significados, la alternativa de un compromiso del colectivo escolar y el sostenimiento de una *pregunta* en torno a la situación planteada como *problemática en la institución*. Donde el equívoco “alumnos libres” no solo dio cuenta de la perspectiva por la cual tales alumnos ya no estaban sujetos –arbitrariamente– a la posibilidad de ser evaluados al modo en que eran evaluados los “alumnos regulares” –situando de esta manera a la evaluación en un lugar de centralidad respecto de la problemática precisada–, sino que habilitó a distintos planteamientos básicos dentro de la experiencia horizontal de participación y autonomía: “¿Qué propuesta educativa se podía construir con dichos alumnos?”; “¿cómo permitirles un destino distinto dentro de sus trayectorias escolares que no sea el quedarse marcado por el fracaso escolar?”; y mejor aún, la *libertad* de los alumnos en la escuela “¿se reducía a la condición de los ‘alumnos libres’?” o, la evaluación prevista, como sanción correctiva, “¿era la única manera posible de responder frente a la situación particular que presentaban los alumnos?”

Se destaca también cómo los *impases* equivalen a la alternativa de su explicitación, y motivo por el cual no tienen valor de verdad ni razón alguna para proponerse su existencia más que a partir de la *experiencia* que podría posibilitar el atravesamiento de los mismos en el contexto escolar. Entendiendo que el carácter de fracaso o malestar que puede llegar a tener para una organización escolar la persistencia de una problemática no garantiza automáticamente, ni mucho menos, una opción de modificación para la realidad institucional que la enmarca, y no verificable si no a partir de una *expectativa de implicación* que

podiera, a su vez, habilitar a un proceso de reflexión y análisis en el colectivo escolar que pudiese posibilitarlo. En tanto que el *sentido* de una proposición hegemónica no puede ser captado sencillamente a nivel del pensamiento y/o de la representación, ya que no se reduce a la significación que conlleva, a la designación del significado comunicado, ni a la manifestación del contenido expresado, porque su razón de ser lo constituye, principalmente, el hecho de proponerse como acto de significar, como acción delegada social e históricamente para hacerlo; esto es, un proceso de aceptación-imposición que dinamiza toda la vida institucional y escolar.

De esta suerte, la separación de la institución de los *impases* que la determinaban se observó luego como uno de sus efectos reconocibles, allí cuando se dejó de hablar de las mismas cosas y de la misma manera, como efecto de tal explicitación, y como desafío inicial habilitado a partir de la implicación del colectivo escolar y recompensado de cierta forma, teniendo en cuenta el recorrido llevado a cabo, por lo cual la institución resultó advertida de las consecuencias de la precipitación del sentido en su captura por tales premisas axiomáticas y las implicaciones que ello tenía para su accionar cotidiano en la perspectiva de lo *necesario* en la escuela. Tal acontecimiento, por vía de la sorpresa, en la senda de tal enunciación, no pudo no ser atesorado como saber, y correspondió a un registro inherente a lo considerado como indicación de una verdad para la institución y con consecuencias producidas a partir de la capacidad recuperada de decir –siempre particular– que se distinguió claramente de la búsqueda de lo “objetivo” o de lo considerado como verdadero inicialmente, atribuido a las razones de ser de sus *impases* que la condicionaban prescriptivamente.

En el primer capítulo, bajo el título “Hacia una experiencia”, se dirá que una proposición hegemónica no sirve si no para clausurar cualquier interrogante y toda pregunta acerca de la función educativa, y precisamente porque esta adquiere, de esa forma, la condición de una respuesta en beneficio de los distintos actores institucionales y de la *institución*, y a la manera de un esquema de percepción y pensamiento ordenado a partir de la realidad escolar diaria así significada. Que es, además, el límite que toda elaboración teórica encuentra para ofrecerse como mecanismo de transformación para la realidad escolar, en

tanto que desde su funcionamiento, no generalizable en su producción cotidiana, no se está en condiciones de saber acerca de la aceptación-imposición de aquellas significaciones hegemónicas atesoradas, y menos aún, de la situación habitual de rechazo a cualquier cuestionamiento de las mismas, que no es otra cosa que el *beneficio* que se encuentra desde la institución por la vía del sentido reproducido, en tanto este legitima sus acciones cotidianas y permite al mismo tiempo responder diariamente por la función educativa en su definición social e históricamente determinada.

Por tanto, el saber finalmente obtenido fue efecto de la incidencia de la enunciación en el colectivo escolar, allí donde ciertas proposiciones hegemónicas tuvieron la posibilidad de ser explicitadas como tales y en la alternativa de hacer valer todo el poder de la palabra, no permitiendo que rápidamente esta quede velada dentro del conjunto de las demás referencias conativas habituales sobre las que se construye toda la vida escolar e institucional. Y sin indicadores técnicos que aseguren la posibilidad de conclusión dentro del espacio de diálogo colectivo asumido para tal finalidad, fue, no obstante, la emergencia de una *expectativa de implicación* aquello que pudo generar las condiciones para dicho acontecer como experiencia. Desde la institución se pudo percibir, por fin, la responsabilidad en torno a la aceptación de tales proposiciones hegemónicas y en tanto que en ellas se encontraba, al mismo tiempo, la razón de ser para su accionar como práctica escolar prescriptiva. Donde la insistencia de lo necesario condicionaba la tendencia habitual de la institución a mantener y conservar su sentido reificado, oponiéndose a todo cambio, apertura, aprendizaje; en definitiva, oponiéndose a la alternativa misma de desplegar las inmensas posibilidades de la vida compartida en la escuela. Todo se reducía al mantenimiento de tales *impases* y en tanto función educativa inscrita en la cultura que no dejaba así de señalar su horizonte de imposibilidad, por el cual, la situación de los “alumnos libres”, como problemática, no se presentaba si no como aquello que cuestionaba cierta idea básica de inclusión y equidad y frente a lo planteado diariamente por la escuela como proyecto curricular institucional.

En el capítulo siguiente, donde se describen algunas de las coordenadas sociopolíticas de “La evaluación como institución” se observará

cómo, cualquiera sea el ámbito de aplicación, las calificaciones producen indicadores opuestos y jerarquizados y, al mismo tiempo, la relación que los une so pretexto del sentido que allí mismo se constituye; esto es, una racionalidad que no puede otorgar así valor más que a lo que se reproduce como cuantificable.

En la escuela la evaluación como institución articula para el alumno, a la vez que para todo el colectivo escolar, lo intelectual o cognitivo, lo afectivo e incluso lo corporal. Se dirime para el alumno, en dicho proceso de clasificación jerárquica que las calificaciones conllevan, tanto lo cognitivo como lo existencial, articulándose de manera precisa lo moral, sus expectativas académicas, un determinado esquema de percepción y pensamiento y hasta sus preferencias estéticas, conforme a su rol social establecido de alumno y en el sesgo de la reproducción de todo el sistema de jerarquías materiales del medio social en general.

El *meritocentrismo* se constituye así en fuente inagotable de expectativas personales, anhelos, inquietudes, y defendido, la mayoría de las veces, como lo más propio, pero que no es más que la reproducción del marco sociopolítico regulatorio que lo legitima como manera única de hacer las cosas. Se impide, en consecuencia, la rescisión del binomio evaluación-calificación y de la producción de una clasificación jerárquica que diferencia a los alumnos en excelentes, buenos, no satisfactorios e insuficientes, entre muchas otras categorías, a la vez que, algunas de ellas, serán percibidas como anomalías y habilitarán a los habituales mecanismos de abordaje para su control y, en todos los casos, tendiente a la neutralización de cualquier resistencia o cuestionamiento de dicho marco.

Reducida la educación a la mera escolarización, ya sea desde una perspectiva funcionalista a la manera de la sociología de Durkheim (1997), o ya sea en el otro extremo conceptual como sesgo de reproducción al modo, por ejemplo, de un aparato ideológico de Estado ya definido por Althusser (1998), las calificaciones confrontan su borde de función imposible en la dimensión de singularidad de cada uno de los alumnos/as que no logra reabsorberse en el *para todos igual* que prescriben. De este modo, aquello que no deja de no explicitarse, su saliente de imposibilidad, habilita permanentemente al registro de lo contingente en la escuela a partir de una práctica que no deja

de proponerse como necesaria, al exigirse cognitivamente a todos los alumnos por igual y esperarse prescriptivamente de todos ellos lo mismo. Donde las contradicciones fundamentales entre *educación* y *escolarización* actualizan, en cada caso, uno de sus aspectos centrales desde la impronta de la evaluación como institución y en su función particular al resaltar la segunda arista, surgiendo, allí mismo, la clasificación jerárquica de los alumnos como manera única de hacer las cosas en la escuela y la reproducción de la inequidad al convertir las desigualdades sociales en desigualdades escolares. Queda demostrado, no obstante, cómo en determinadas condiciones cada uno de esos aspectos pueden explicitarse en su circularidad y, por tanto, transformarse.

Asimismo, el paso de la sociedad tradicional disciplinaria a la tan mentada y actual *sociedad de control*³, conjuntamente con el arribo a la así definida era postindustrial en el distingo de una *sociedad de consumidores* (Bauman, 2010), enmarca hoy en la institución escolar los debates, todavía vigentes, tendientes a revisar y/o corregir cierta estructura verticalista y escalonada del espacio educativo hacia un ámbito institucional cada vez más democrático. De esta forma, una mayor participación de los distintos actores institucionales, a la vez que la creación de mecanismos de ayuda de toma de decisión para los equipos directivos, en los que el consenso y los acuerdos pudieran remplazar a un sistema de ordenamiento heterónomo, dominan aún las expectativas sinceras de reforma para la escuela como organización escolar.

Sin embargo, la *evaluación como institución* lleva a mantener intacto el sistema de jerarquías, en tanto que, por un lado, establece un orden desde el cual es el docente el que sabe y califica, con atribuciones exclusivas de promoción y acreditación de sus alumnos, simultáneamente a distintas instancias de evaluaciones y controles verticales que atraviesan el ámbito educativo y que legitiman todo el sistema como tal. Y, por otro lado, al legitimarse, al mismo tiempo, un

3 Concepto referido por Gilles Deleuze en 1990, a expensas de un término utilizado por William Bourroughs y así señalado por el mismo Deleuze; "Posdata sobre las sociedades de control" puede leerse, por ejemplo, en *Conversaciones* (1995).

ordenamiento socioafectivo para las relaciones entre los alumnos de manera tal que la *competencia* termina por imponerse como destino obligado a partir del sistema de clasificación jerárquica que produce y reproduce cotidianamente entre los mismos. Ya que en todo marco escolar habitual los alumnos son pretendidamente responsables individuales de su trabajo diario y las calificaciones obtenidas funcionan como aquello que sanciona dicho trabajo y tal *rendimiento* individual, y considerado así desde dichas calificaciones termina haciendo las veces de referencia de propiedad privada para el alumno, acumulable, capitalizable, disputable. Donde el individualismo meritocrático y la competencia, tan funcionales al medio social más amplio, en su organización material actual inequitativa tiene allí su legitimación garantizada a partir de la evaluación como institución, incluso y por encima de cualquier pretensión de democratización de la organización escolar o de las expectativas de reforma que sobre dicha base se pudiera concebir para la misma. Así, las reivindicaciones propias de cada uno de los presupuestos reformistas para la acción escolar de evaluar, en el mejor de los casos (una evaluación como parte constitutiva del proceso de aprendizaje, como instancia dentro y no solamente al final del mismo; la opción de evidenciar los logros y no solo las falencias de los alumnos; la evaluación como tarea conjunta docente-alumno generando un proceso de reflexión crítica; la posibilidad de evaluar respetando las capacidades individuales, los intereses y los tiempos del alumno; la evaluación como insumo que permita al docente modificar sus prácticas áulicas en la búsqueda de la superación de las dificultades de los estudiantes; etcétera), no logran cuestionar ni modificar la concepción meritocrática imperante como marco sociopolítico regulatorio y legitimado por la evaluación como institución.

Y como se verá, además, desde una perspectiva sociopolítica, la racionalidad resultante, como ideología profundamente conservadora y reaccionaria, en lo que se termina por imponer y concebir como idea básica para la misma, como si en una organización escolar por igualar las oportunidades de ingreso –o por calificar y exigir de manera prescriptiva a todos por igual–, ello se traduciría en igualdad de oportunidades sociales o materiales –lo que constituye una premisa axiomática sumamente arraigada en el medio social–, es pasible de ser vinculada

directamente a la evaluación como institución en su reproducción cotidiana también en el marco de las diversas prácticas sociales. Donde la idea de una sociedad jerarquizada, en la que distintos individuos desarrollan diferentes funciones sociales de acuerdo a su capacidad y su formación personal, donde el *capital cultural* (Bourdieu, 1979) se vuelve sinónimo de meritocracia funcional, en apariencia al alcance de todos a partir de la escolarización –pretendidamente garantizado democráticamente por los estados capitalistas en la actualidad–, y donde dicha funcionalidad obedecería a una lógica social en función del beneficio de la sociedad toda, que sería logrado lógicamente a partir de tal clasificación jerárquica vuelta necesaria, encuentra en la evaluación como institución no solo su fundamento racional, sino, incluso, la acción dotada de legitimación sociopolítica más válida para su reproducción.

No es producto de la casualidad entonces, que el cientificismo, en el que caen muchas veces distintas ciencias de la educación, parta de la idea de que la “realidad escolar”, como reseña de una institución tradicional disciplinaria o fragmentada propia del contexto actual de la posmodernidad, puede ser abarcada por una teoría descriptiva, lo que no se sostiene más que sobre el supuesto que dicha *realidad* presentaría inscrita en sí misma una dimensión de *saber* a ser destacado, diagnosticado, pronosticado. Mientras que para las ciencias de la educación existe un “saber” inscripto en la realidad escolar a ser develado, teorizado, *evaluado*, tendiente al develamiento de su funcionalidad al servicio del sistema social o por medio de la denuncia de su carácter de reproducción, la alternativa de una *experiencia* desde la institución sitúa, por el contrario, una opción de abordaje para dicha realidad en la que el saber es a producir en un espacio habilitado para ello, y donde finalmente se pueda atravesar aquellas proposiciones axiomáticas que determinan a la *institución* y que dinamizan diariamente una realidad escolar producida y reproducida que, sin embargo, no resulta transferible en lo que sus significaciones hegemónicas la particularizan como proceso de aceptación-imposición en tal o cual escenario escolar.

Adquiere, en tal caso, una problemática en la institución, toda su dimensión, de la que no puede valorarse en comparación con el acontecer en los distintos escenarios institucionales, y en lo que a partir de

dicha *problemática* podría terminar por habilitarse para la organización escolar. Donde el registro de lo necesario, que no deja de inscribirse como tal para la institución, aun en el fracaso y los sin-salidas que genera en la práctica escolar diaria, solamente podrá ser conmovido por la vía de un saber a producir a partir de aquellos *impases* a los que desde la institución se ha adherido para responder por la función educativa.

Dicho aspecto de la función educativa cae fuera del marco del cientificismo actual y del campo de la observación diagnóstica que pretende precisarla y/o cuantificarla en su generalidad, aunque sus efectos no dejan de ser comprobados diariamente. Donde, desde la *institución*, se adhiere a ciertas proposiciones hegemónicas, aun en aquello que retorna de las mismas cotidianamente bajo la forma de distintos niveles de dificultad o problemática en la práctica educativa, vueltas *impases* en el mismo momento en el que su sentido es preservado incluso en el malestar que supone para el quehacer diario así significado como único válido social y moralmente. Surgen entonces para la organización escolar, acciones legitimadas dentro de un proceso de aceptación-imposición, y en tanto *racionalidad* que de esa forma se asegura como esquema de pensamiento y percepción en torno a la realidad cotidiana de ese modo significada; constituyéndose en la determinación absoluta de toda institución en lo que dichas proposiciones se vuelven axiomáticas y en la lógica misma de dicho proceso que no puede ser conmovido por cualquier exaltación externa a abandonarlas, cambiarlas, modificarlas, incluso con sugerencias y propuestas de reformas para la escuela bien intencionada.

Se dirá, pues, que la realidad escolar, en un escenario institucional en particular, atravesado por los cambios y vicisitudes actuales en su devenir como organización social e histórica, resiste toda ideología cientificista y verificable en la ineficacia de la misma para abordar una dimensión de la práctica escolar no asequible por la vía de la información prescriptiva. Y en lo que integra dicha realidad, una dimensión del acontecer institucional condicionado enteramente por aquellos *impases* atesorados diariamente y sobre los cuales se erige toda la vida escolar. Resultando así, eventualmente, que en la senda de una *experiencia*, desde la circularidad “Moebiusiana” entre escolarización

y educación, se pueda introducir un corte logrando una faceta que las perciba y vivencie en una clara separación y como aristas inherentes al acto educativo caracterizado por las *contradicciones* que conlleva; donde a las expectativas sinceras en torno al imaginario de un quehacer educativo definido por objetivos que permitan al alumno una mirada crítica y con capacidad de transformación del medio social en el que vive, se suman también cada una de las atribuciones propias del adoctrinamiento escolar –obediencia, individualismo meritocrático, competencia, premios y castigos–, como fue finalmente percibido y en su vinculación a lo aquí precisado bajo la tónica de *la evaluación como institución*. En este caso, se pudo concluir que el desconocimiento de lo que ciertas significaciones hegemónicas prescribían –en relación con la clasificación jerárquica entre los alumnos que las calificaciones producen y el resultado a favor de aquellos quienes son favorecidos por las mismas–, automáticamente legitimaba un sistema de relaciones antagónicas basadas en los mismos principios que terminaban por victimizar a quienes no lograban responder a lo que se prescribía para ellos, en el marco de la competencia y el individualismo dotado de legitimación, y respecto de lo que los mismos alumnos percibían como deber existencial al pretender obtener, con exclusividad, la mejor posición dentro de dicha escala de clasificación.

Tal acción escolar con legitimación institucional, y su producto propio de la imposición de aquellas significaciones hegemónicas que implicaba, era garantizada en tanto mayor era el reconocimiento de su legitimidad, y en tanto sentido reificado que se traducía en un beneficio afectivo e institucional en torno a la realidad así significada, en contraposición a cualquier apertura, interrogante o multiplicidad de significación que pudiera advenir en su lugar, y tensionar, decididamente, el ordenamiento de la cotidianeidad escolar como resultado de su perspectiva cuantificable. En conexión, por un lado, con la imposición de las significaciones hegemónicas que se asimilaban desde la evaluación como institución, en tanto sentido y razón de ser para lo que acontecía diariamente en la escuela, constituía el fundamento prescriptivo de la acción escolar resultante y tendiente a corregir cualquier posibilidad de inadecuación, donde la sanción a los “alumnos libres”, a través de una instancia de evaluación diferencial suponía, en

el mismo acto, el fracaso de la imposición plena de aquellas significaciones hegemónicas, pero que, al mismo tiempo, desde la coacción semántica de tal nominación, legitimada para los mismos, se volvían pasibles de distintas acciones institucionales tendientes a la corrección de aquella inadecuación vivida como anomalía. Llegándose a observar que los alumnos no *eran* “libres” o “regulares”; dichos atributos eran significados como tales a partir del accionar escolar, y a resultas de lo cual la evaluación como institución auxiliaba, evidentemente, ya que servía de parámetro y/o sanción correctiva frente a los mismos. Unos, eran reconocidos y podían ser evaluados de la manera prevista; los otros, sancionados por no poder responder a la normativa prescripta, propia de cierto *quantum* de presencialidad.

Y constatándose así cómo, como manera única de hacer las cosas en la escuela, a propósito de la estimación estadística y acumulativa de “logros” y “aprendizajes” en los alumnos, las actividades de transmisión o desarrollo de contenidos curriculares, terminaban por legitimar un proceso de aceptación-imposición en torno a aquellos principios de legitimación que regían las significaciones hegemónicas que le daban sentido, a la vez que se generaba un accionar cotidiano y una práctica conforme a dichos principios, más allá de toda referencia explícita a las prescripciones que dichas significaciones vehiculizaban, conjuntamente al efecto de integración moral e intelectual respecto de a quiénes estaba dirigida, en tanto beneficio atesorado a partir de tales significaciones hegemónicas y producción de *un* sentido que se imponía como acción prescriptiva de tal manera legitimada.

Hacia una experiencia

El beneficio de los *impasses*

“Obediencia significa que la acción del que obedece transcurre como si el contenido del mandato se hubiera convertido, por sí mismo, en máxima de su conducta; y eso únicamente en méritos de la relación formal de obediencia, sin tener en cuenta la propia opinión sobre el valor o desvalor del mandato como tal.”

M. Weber, *Economía y sociedad*

“La legitimación ‘explica’ el orden institucional atribuyendo validez cognoscitiva a sus significados objetivados. La legitimación justifica el orden institucional adjudicando dignidad normativa a sus imperativos prácticos. Es importante comprender que la legitimación tiene un elemento tanto cognoscitivo como normativo. [...] La legitimación no solo indica al individuo por qué debe realizar una acción y no otra; también le indica por qué las cosas son lo que son.”

P. Berger y T. Luckmann, *La construcción social de la realidad*

Los *impasses* implican una hipótesis siempre verificable a nivel de aquello que determina a la institución y no asequible por la simple observación externa o reflexión aislada de tal o cual integrante de la

165, 166, 168, 221, 223-224, 240, 247, 263, 269, 277, 281 (v. proposiciones hegemónicas, sentido, *impasses*)
singularidad, *de los alumnos* 9, 14-15, 51-52, 54, 72, 78, 93, 98, 107, 134, 147, 152, 202, 205, 215-216, 232, 235, 258, 290, 304; *institucional* 31, 43, 46-47, 84, 87, 92, 95, 116-117, 213, 226, 261, 262, 272, 273, 274, 278 (v. particularidad de la institución)
sin-salida 17-18, 24, 33, 35-36, 39, 45, 52, 59, 61, 69, 74-75, 82, 87, 93, 99, 117, 122, 124, 128, 133, 139, 150, 155, 163, 167, 190, 206, 215, 248, 251, 260, 275, 281 (v. contingencia, registro de lo necesario, *impasses*)
sin-sentido 22, 223-224, 228-229, 148, 268-269, 270, 271 (v. acontecimiento, no saber, registro de lo contingente)
Snyder, B. 179
sociedad de control 15, 252
sociedad disciplinaria 242, 305
solidaridad 61, 77, 261-162, 206, 294, 295, 299-300, 301, 307
sujetividad 46, 92-93, 134, 162, 172-173, 208, 235, 290
sujeto que aprende 94, 177-178, 198, 210, 217, 219, 235
tecnocracia 16, 50, 90, 175-176, 184, 208, 210-211, 217, 219, 227, 233, 285
teoría 17, 23, 61, 69, 107, 112, 129, 179-180, 223, 267, 272, 279-280, 284, 285
Torres Santomé, J. 179
trabajo escolar 84, 107-108, 184, 188, 223, 296, 297-298, 300-301, 307
transformación 7, 10, 19, 32-33, 38, 51, 67, 71-72, 77-78, 95, 103, 124, 128, 132, 142-143, 148, 163, 168, 191, 205, 215, 234, 237, 241-242, 251-252, 257, 258, 259-260, 262, 264, 268, 273, 274, 276, 284-285, 286, 304 (v. experiencia de la palabra, saber hacer, proyecto emancipatorio)
verdad (indicación de una) 12, 27, 29, 43, 61, 76-77, 83-84, 97, 104, 114, 117, 124, 150, 164-165, 215-216, 229-230, 240, 255, 276-277, 280-281, 282-283 (v. enunciación, diálogo colectivo, transformación)
Virno, P. 197
Voloshinov, V. 146
Wallerstein, I. 177
Weber, M. 21
Willis, P. 192
Windelband, W. 294
Wittgenstein, L. 63, 86, 108

Índice

Prefacio	7
CAPÍTULO 1	21
Hacia una experiencia	
El beneficio de los <i>impasses</i>	21
<i>Metáforas que reproducen</i>	32
Fascinación por el sentido	41
<i>Lenguaje y cognición</i>	51
No saber en la institución	62
<i>Del sentido reificado</i>	70
Lo necesario y lo posible	83
<i>Hacia una problemática en la institución</i>	97
El saber y la verdad desde la institución	105
<i>Cognición, lenguaje y realidad escolar</i>	116
Expectativa de implicación	125
<i>Querer saber</i>	135
Nominación por vía de la problemática	146
<i>Experiencia de la palabra, producción colectiva y saber hacer</i>	156
CAPÍTULO 2	171
La evaluación como institución	
Reproducción	178
Comportamiento moralmente exigido	191
Racionalidad	205
CAPÍTULO 3	217
Condiciones para una experiencia	
El marco de la tecnocracia	217
Enunciado y enunciación	227
Devenir autogestionario	249
Proceso de participación sin jerarquías	259
Autonomía	271

Apéndice

Alumnos libres.	289
<i>Observaciones de la práctica</i>	295

Bibliografía	309
---------------------------	-----

Índice onomástico y de temas	316
---	-----