

El registro imaginario de la pedagogía

Angelina Uzín Olleros

Docente INSP, Universidades Autónoma de Entre Ríos y de Concepción, del Uruguay. República Argentina.

Me quedo perplejo por el inquietante espectáculo que da el exceso de memoria aquí, el exceso de olvido allá, por no hablar de la influencia de las conmemoraciones y de los abusos de la memoria y del olvido. En este sentido, la idea de una política de la justa memoria es uno de mis temas cívicos reconocidos.

Paul Ricoeur

Es frecuente definir y entender la pedagogía como un *corpus* teórico, conjunto de conceptos y metodologías didácticas, de arquitecturas procedimentales y actitudinales, pero quedan en suspenso, innombradas, las prácticas que se suceden en el tiempo, que se cristalizan en las miradas institucionales, los registros simbólicos e imaginarios que se opacan ante lo real; cuando lo real se entiende como lo concreto, lo perceptible ante los sentidos, lo que puede documentarse positivamente.

Tanto la pedagogía como la didáctica (recordemos que *didaskalos* es el saber del maestro), están centradas en el sujeto que educa; este es el punto que, en parte, dirige el destino de este trabajo, ya que el maestro ha sido históricamente el centro de toda la práctica educativa, por un lado, y a quien se le tiene plena confianza, por otro. Ante la pregunta ¿Quién educa?, se tenía la respuesta certera, algo que no ocurría con la otra interrogación ¿Quién debe ser educado?, ya que es un problema vinculado al reconocimiento de la humanidad del alumno, que permanece solapado en los prejuicios y los olvidos circunstanciales, meras distracciones de los mandatos pedagógicos.

Suele afirmarse que la pedagogía es el arte de enseñar. ¿Podemos considerar la pedagogía como un arte? Si es un arte, nos remite indefectiblemente al acto creativo, o más precisamente a la inspiración creativa, Pablo Picasso, afirmaba que el arte es una mentira que nos devela una verdad. Desde que entramos a la escuela, como ámbito creado por la cultura, como lugar que institucionaliza un conjunto de saberes, estamos frente a una forma de mentira, de simulación, como una puesta en escena de una obra teatral ¿Qué verdad nos ofrece la escuela? ¿Qué certeza nos proporciona la institucionalización de un deseo de saber? ¿No será acaso que lo instituido conspira contra ese deseo?

Es posible que el arte, como acto creador sea efectivamente institucionalizado, delimitado, burocratizado, puede la enseñanza transformarse en un quehacer artístico, en algo que podríamos denominar el arte de enseñar, atrapado en la institución escolar. Aún en ausencia de signos, estas inquietudes siguen presentándose como interrogaciones.

Gianni Rodari, afirma que debemos enseñar y aprender desde el arte, no para ser artistas, sino para ser libres. Aquí encontramos una clave: la educación como acto creativo, y como arte, ¿podrá enseñarnos a ser individuos libres?

Toda pedagogía, como práctica y como discurso es, en definitiva, una historia, que a decir de Foucault, existen al menos dos tipos de verdades históricas: una externa y otra interna. Esta última es lo que algunos teóricos han dado en llamar el currículo oculto. Si la pedagogía debe convertirse en un saber reflexivo, significa que necesita desnaturalizar y desacralizar el mundo del que se quiere dar cuenta en su teoría. En las discontinuidades históricas, en ese devenir, hay continuidades, ese es el desafío de la memoria y el aporte que puede arrojar la noción de imaginario. El concepto de imaginario, nos remite a los efectos de sentido producidos por el discurso, si entendemos el discurso como lazo social, en que se regulan las prácticas por medio de leyes de intercambio que corresponden con el orden simbólico; este ha sido el gran aporte de la antropología científica. Lo imaginario, cumple con una función ordenadora de lo social en relación con lo real. Jacques Lacan, afirma que todo hecho de discurso está determinado por un punto de articulación entre los registros de lo real, lo simbólico y lo imaginario; en este último, acontecen los efectos de la imagen que produce la identificación constitutiva del yo; también plantea que no se puede dar cuenta de la estructuración del imaginario humano, sin considerar su condición de posibilidad simbólica.

Atendiendo al registro simbólico de la pedagogía –o en ella– podemos interrogarla. ¿Desde qué tipo de lenguaje habla el pedagogo? El acto pedagógico está habitado por diversos lenguajes. El lenguaje de las ciencias, el lenguaje de las imágenes, el lenguaje de las tramitaciones propias de la organización escolar, el lenguaje de las autoridades, de los docentes, de los alumnos. Cuando Michel Foucault habla de los sistemas de exclusión, hace clara la referencia al lenguaje y a las prohibiciones que operan en él: tabú del objeto, ritual de la circunstancia, derecho exclusivo o privilegiado del sujeto que habla.

El paso del lenguaje propio de la calle al lenguaje escolar, está marcado por una prohibición. Este procedimiento, hoy se domina desde la psicología cognitiva del cambio

conceptual. Qué lenguaje propio del ámbito escolar predomina en las instituciones, qué prohibiciones operan desde él, qué se dice y qué se oculta. Esta es una clave para abrir otra interrogación.

Según Martín Heidegger, el lenguaje es la casa del ser... Saber es poder, poder acceder al lenguaje propio del ámbito escolar para definir a la escuela como tal, a la cultura institucional como es en realidad, a esto que denominamos institución escolar.

En el esquema tradicional de la teoría de la comunicación se identifican un emisor y un receptor. En la escuela –también desde un enfoque tradicional– podemos identificar al maestro como emisor y al alumno como receptor. Estas formas de abordar el procedimiento comunicativo han sido revisadas, criticadas, desechadas. Las razones son múltiples y tienen que ver con los términos de una política para una convivencia más igualitaria, más democrática, atendiendo la participación del alumno, que ha dejado de ser un recipiente de saberes.

Sin duda, la pregunta crucial es ¿Quién es el destinatario de la educación? ¿Quién tiene derecho a ser educado? ¿Quién es el que recibe el mensaje para decodificarlo y regresarlo desde su singularidad a la comunidad educativa?

En la escena de la acción pedagógica: ¿Quiénes son los actores? ¿quién dirige la obra? ¿quién presencia desde la platea la actuación? ¿quién monta el escenario? ¿quién es el encargado de bajar el telón? ¿quién define los actos de esa obra?

Cada vez son menos los destinatarios de la educación, cada vez operan más y mejor los sistemas de exclusión, estamos más incomunicados de lo que parece.

En el imaginario pedagógico, persiste la confusión entre la necesidad de memorizar y la necesidad de rememorar; esta confusión incomunica, oculta la franja de olvido que permanece en ella.

Lo simbólico impone la naturaleza del imaginario, nos detenemos en su análisis. Un imaginario se define siempre a partir de lo social, no de lo individual. No es, entonces, una suma de imaginaciones individuales. Podemos decir que el imaginario se construye social e históricamente, y al intentar caracterizarlo debemos tener presente los siguientes tópicos:

1. El imaginario es el resultado de una compleja red de valores que se manifiesta en lo simbólico, es decir en el lenguaje de valores; a su vez se concretiza en las

acciones de los sujetos a través de diferentes prácticas sociales. El imaginario se nutre de las imaginaciones singulares, pero es un constructo colectivo, ya que se libera de ellas y toma forma propia. Al adquirir su identidad, liberándose de los individuos que lo gestaron, tiene una dinámica propia, y se instala en las instituciones que conforman la sociedad. Eso hace que actúe en todas las instituciones, ya que todas las instancias sociales se producen en alguna institución.

2. El imaginario se independiza de las voluntades individuales para comenzar a funcionar, pero necesita de ellas para materializarse; las personas como acuñaciones epocales, disponen de diferentes parámetros que regulan los comportamientos, es a partir de ahí que intervienen los imaginarios para valorar y juzgar las acciones. La materialidad del dispositivo del imaginario, entendiendo dispositivo como un conjunto de prácticas sociales e institucionales; tal materialidad reside en los efectos que logra sobre la realidad.
3. El imaginario, se relaciona con la memoria colectiva y se distingue entre distintos tipos de memoria: activa, explosiva; estas memorias denotan a su vez la vinculación entre tiempo, historia, memoria e imaginario.

La función unificadora de la memoria colectiva y de sus símbolos, se manifiesta notablemente en las relaciones que se establecen entre las generaciones. En efecto, se podría distinguir la *memoria corta* de la *memoria larga*. La primera, se organiza alrededor de una experiencia común, por lo general de un *acontecimiento choque*, vivido por una clase determinada por la edad durante su juventud y que, por lo tanto, define precisamente a esta clase como una generación. La obra se establece por medio de todo un mecanismo social de transmisión de símbolos, mitos, rituales, etc., propios de una comunidad definida, que se refiere a un pasado lejano, en particular el de los *orígenes*, y lo actualiza. Entre las dos, tal vez podría distinguirse una memoria a mediano plazo, la que se forma en los contactos directos entre dos o tres generaciones sucesivas, en particular por la transmisión de recuerdos. Estas son definiciones provisionarias que no tienen la pretensión de ser demasiado precisas, pero que, como mucho, proponen hacer resaltar la importancia capital del concepto mismo de generación, demasiado dejado de lado por las ciencias sociales, para cualquier análisis de la memoria colectiva.¹

Un imaginario colectivo, está íntimamente relacionado con la memoria del grupo social de pertenencia, precisamente, porque un imaginario se construye social e históricamente. Desentrañar el contenido de esa trama imaginaria, nos puede conducir a encontrar las

¹ BACZKO, B. *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Nueva Visión. Buenos Aires, 1990, pp. 186-187.

continuidades que permanecen en las discontinuidades históricas. Aquello que se considera superado, es reemplazado por nuevos paradigmas, y probablemente permanezca oculto en las prácticas institucionales y en el inconsciente colectivo.

Toda memoria es selectiva, es individual y, al mismo tiempo, parte de la memoria social. ¿Qué recordamos? ¿Qué pasado es digno de ser recordado? ¿Qué es lo que nos atrevemos a recordar?, como afirmaba Nietzsche, el olvido es una parte –una forma– de la memoria, el olvido es memoria reprimida.

Cuando Marcuse retoma al psicoanálisis, en su intento de crear una teoría social crítica (que comparte con los miembros de la denominada Escuela de Frankfurt), afirma que somos la historia de nuestra represión: esto equivale a decir que como sujetos históricos, como haz de relaciones, somos la historia de nuestra memoria reprimida.

Al pensar en la pedagogía, teniendo en cuenta los tres registros, detenernos en el registro imaginario, significa retomar su historia, hacer uso de una memoria colectiva y de ver, por lo tanto, su permanencia en el cambio; que es, definitivamente, el primer problema filosófico del cual la filosofía no ha logrado desprenderse.

La pedagogía, como el arte de enseñar y como una disciplina –como una ciencia–, se enfrenta, tarde o temprano, a su propio imaginario, o al menos, al imaginario que se teje en torno a lo educativo, a los sujetos que intervienen en su labor y a la impronta que cada generación le asigna en su tarea redentora o socializante.

Como afirma León Pomer:

La tarea de espigar en el pasado y recrearlo será selectiva, celebratoria y funeraria: cavará tumbas signadas por la ignominia, marginará, erigirá mausoleos celebratorios, mitificará personas, aconteceres, creará una tradición, una no obligada coincidencia con aquellas tenidas como incompatibles con la suya. Construirá un nuevo imaginario que querrá arrinconar, subordinar, acabar, resignificar imaginarios gestados durante los varios siglos de historia colonial. El esquema evolucionista que conviene a la ideología del progreso, hará del presente –esa entraña de un futuro que debe ser diseñado– el anunciador obligadamente optimista.²

La pedagogía cuenta con sus próceres, sus maestros ejemplares, sus mensajes centrales. Cada autoridad nos deja un legado, una herencia, una continuidad.

² POMER, L. *La construcción del imaginario histórico argentino*. Editores de América Latina. Buenos Aires, 1998, p. 7.

Pestalozzi, Rousseau, Sarmiento, José María Torres; dejan una impronta en el imaginario escolar que difícilmente pueda romperse o deshacerse de manera absoluta en la construcción de nuevas propuestas pedagógicas o con los aires de nuevos tiempos.

Los juicios de los padres fundadores –tajantes juicios de valor con aplastante carga psicológica– debían ser el sustento de una identidad que cohesiona, capaz de subordinar las diferencias, disminuir los conflictos, devenir un ámbito de encuentro donde los riesgos de la dispersión y el caos pudieran diluirse.³

Toda propuesta pedagógica significa al mismo tiempo una apuesta; apostar a la superación de un mandato ligado a un tiempo que se considera debe superarse y en el mejor de los casos, elaborarse. Las instituciones escolares han sido un reflejo del mandato social que pesa sobre la educación: formar al ciudadano, capacitar al obrero, alfabetizar a los niños.

El imaginario es importante por su misma invisibilidad, por su manera de operar en el inconsciente colectivo; no es lo real que se presenta como un hecho, sino aquello que representan los símbolos de una época, que permanecen aún cuando queremos romper con ellos, transgredirlos, agredirlos. Un claro ejemplo de esto, es el intento de derrumbar el edificio positivista, el normalismo, el conductismo; los cuales permanecen aún en medio de los cambios curriculares y las transformaciones didácticas y procedimentales. El mandato unidimensional de la escuela está presente en su ausencia, está en el imaginario escolar.

Homogeneizadas las personas siquiera por una memoria aceptada como patrimonio común, este se constituye en el principio –fundamento de una nueva identidad. La asunción, la construcción de un Ser argentino, no podrá desvincularse de la adhesión sin objeciones a las, prácticas, los valores, los ejemplos que la escritura de la historia habrá de proponer. La memoria de la patria –la única valedera– será el lugar de las lealtades, el altar de las coincidencias, el refugio contra las traiciones.⁴

La escuela instituye un imaginario en relación con sí misma, con su misión de educar, con el lugar que debe ocupar en la cultura. Dadora de sentido y gestora de identidades, siempre está en el trono o en el banquillo de los acusados, ella lleva los laureles de la victoria y también las cadenas de un pasado que se detesta o que se prefiere olvidar. Cuando hay que encontrar un responsable de la violencia juvenil, de los desaciertos de un grupo, de la falta de actitudes sociales y morales, ahí está la escuela soportando el

³ *Idem.*, p. 8.

⁴ CUESTA BUSTILLO, J. "Memoria e historia. Un estado de la cuestión", en *Revista Ayer*, no. 32. Buenos Aires, 1998.

peso de la culpa. Pero también se lleva los homenajes, cuando se trata de adjudicar un logro, un premio Nobel, un triunfo, aparecen los maestros, los directores, como hacedores de héroes y villanos. En las hojas de ruta, en las actas, en los registros, memoria e historia están disociadas. Los momentos se cristalizan en las fechas, en las imágenes, en los símbolos (escudos, banderas, logotipos), en improntas que viajan a través del tiempo, sellando acuerdos entre lo que se recuerda y lo que se olvida.

Cuando A. Dupront anuncia, en el Congreso Internacional de Ciencias Históricas de Estocolmo, en 1960: *La memoria colectiva es la materia misma de la historia. ¿Pero no es significativo de una mentalidad, la nuestra llamada moderna, que nosotros aun no la hayamos diferenciado casi como materia de estudio?*, el tema de la memoria colectiva permanecía casi desconocido para la historiografía. Sin embargo, la cuestión de la memoria en las ciencias humanas camina al compás del siglo XX. Se formula como polémica, a raíz de la publicación de la obra de H. Bergson sobre materia y memoria y de la respuesta que, desde la sociología, propone Halbwachs, años más tarde, sentando las bases de lo que será, desde los años veintes, la sociología de la memoria. En 1925, Maurice Halbwachs sacaba a la luz su conocido estudio sobre la problemática de la memoria, su tipología, sus relaciones con la Historia, sobre el desdoblamiento de los dos conceptos y sobre la *zona de sombras* que produce su intersección. Aunque no teoriza sobre ellos... Por entonces, el tema no era nuevo, ni para sociólogos, ni para etnólogos, ni para filósofos, ni para psicólogos. La aportación del sociólogo no permanecería ignorada para Marc Bloch, que capta ya la novedad de la obra de Halbwachs, aunque no comprende totalmente el alcance de lo que se convertirá en un nuevo objeto de la historia.⁵

El imaginario pedagógico no escapa al juego de la memoria y el olvido –como dos momentos de un mismo proceso– y cada pedagogía nueva guarda la historia con la que quiere romper; el olvido es, como decíamos anteriormente, una forma de memoria selectiva.

Desde fines de los setentas, y especialmente durante los últimos quince años, se ha extendido entre los historiadores el hábito de distinguir entre historia y memoria. Entre el saber científico de los hechos pasados, la historia entendida como un saber acumulativo con sus improntas de exhaustividad, de rigor; de control de los testimonios, de una parte; y por otra, la memoria de estos hechos pasados cultivada por los contemporáneos y sus descendientes. Desde entonces ha corrido mucha tinta sobre esta cuestión de escuela, pues, si desde muy pronto se ha podido plantear una distinción de conjunto entre la disciplina científica y la construcción social del recuerdo, ha sido menos fácil precisar sus inevitables relaciones.⁶

⁵ J: FABRET-SAADA, citado por CUESTA BUSTILLOS, *op. cit.*

⁶ FOUCAULT, M. *Microfísica del poder*. La Piqueta. Madrid, 1978.

Cada pedagogía es una historia que marca el límite entre lo viejo y lo nuevo, dejando en los intersticios memorias y olvidos, que se tejen en un imaginario pedagógico, que es quien construye signos del pasado y también del porvenir.

¿Qué pretendemos olvidar en la nueva escuela, en la nueva pedagogía, en los nuevos paradigmas? Tal vez ahí, se encuentra una de las claves para descifrar un presente incierto ante la convivencia de tantas memorias que, en apariencia, se contradicen y yuxtaponen.

Pero en lo que se piensa y se propone en toda pedagogía, habitan otros imaginarios, como el de los sujetos que asisten a su proyecto, que desisten y que desertan. Los pobres, son esos sujetos sobre los cuales pesa un imaginario muy fuerte, ellos fracasan, repiten y abandonan la escuela. A tal punto, que este imaginario deja funcionar su maquinaria simbólica, donde muchos plantean a las Escuelas Especiales como un lugar de contención para los marginados; donde el pobre es un discapacitado más.

La historia de la pedagogía es parte de la historia social y, como propone Michel Foucault, es la búsqueda de la procedencia.

En fin, la procedencia se enraiza en el cuerpo. Se inscribe en el sistema nervioso, en el aparato digestivo. Mala respiración, mala alimentación, cuerpo débil y abatido respecto al cual los progenitores han cometido errores; cuando los padres cambian los efectos por la causa, creen en la realidad del más allá o plantean el valor de lo eterno, es el cuerpo de los niños quien sufrirá las consecuencias. Bajeza, hipocresía –simples retoños del error–; no en el sentido socrático, no porque sea necesario equivocarse para ser malo, tampoco por alejarse de la verdad originaria, sino porque es el cuerpo quien soporta, en su vida y su muerte, en su fuerza y en su debilidad, la sanción de toda verdad o error; como lleva en sí también, a la inversa el origen –la procedencia.⁷

Los marginados del sistema educativo sufren en carne propia lo que el imaginario deposita en su propia condición, al decir de Foucault:

El cuerpo: superficie de inscripciones de los sucesos (mientras que el lenguaje los marca y las ideas los disuelven), lugar de disociación del Yo (al cual intenta prestar la quimera de una unidad sustancial), volumen en perpetuo derrumbamiento. La genealogía, como el análisis de la procedencia, se encuentra por tanto en la articulación del cuerpo y de la historia. Debe mostrar al cuerpo impregnado de historia, y a la historia como destructor del cuerpo.⁸

⁷Idem.

⁸Idem.

No se trata, como impone Durkheim, de tratar los hechos como cosas, sino más bien de desenmascarar una ideología perversa que echa raíces en una pedagogía – aparentemente superada– de y para las clases privilegiadas; cada tiempo renueva los prejuicios y los presagios que repiten compulsivamente la exclusión y la desigualdad.

A la violencia real de la pobreza se le suma la violencia simbólica de nombrar al otro desde el lugar privilegiado de la disciplina. Como apunta Foucault: La humanidad no progresa lentamente, de combate en combate, hasta una reciprocidad universal en la que las reglas sustituirían para siempre a la guerra; instala cada una de estas violencias en un sistema de reglas y va así de dominación en dominación.

El desafío de una pedagogía social, que a comienzos de 1980 intentaba sustituir el mandato de la Educación Personalizada de un García Hoz, es desmontar en principio el fuerte imaginario que pesa hoy sobre la escuela, imaginario todavía ligado al normalismo y al positivismo, resignificados por las políticas neoliberales; para romper con la ilusión del saber inmediato acerca de la pedagogía actual como teoría y práctica, en las escuelas reales y en los sujetos reales. ▲

Bibliografía

- BACZKO, B. Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas. Buenos Aires. Nueva Visión. 1990.
CUESTA BUSTILLO, J. "Memoria e historia. Un estado en cuestión", en Revista Ayer, no. 32. Buenos Aires, 1998.
FOLCAULT, M. Microfísica del poder. La Piqueta. Madrid, 1978.
POMER, I. La construcción del imaginario del imaginario histórico argentino. Editores de América Latina. Buenos Aires, 1998.