

El deslizamiento de los fines en los establecimientos educativos: de la institución a la preeminencia de la organización.

Cristina Nosei ¹

Resumen

Las significaciones construidas por los sujetos en su interacción con el mundo físico y social configuran su concepción de lo real y lo posible, proceso que institucionaliza, con pretensión de objetividad ahistórica, una visión de mundo. Esas significaciones adquiridas en el proceso de socialización primaria y consolidadas luego en la socialización profesional y política, ponen orden al contexto y a las relaciones con los otros y, a cambio de la seguridad que proveen, demandan la renuncia al cuestionamiento de lo instituido por diferentes autoridades "legitimadas". Así el poder de "lo social, conforma la subjetividad de las personas asegurando de este modo el control de su comportamiento. Las significaciones que comandan la acción de los sujetos se presentizan en sus narraciones y relatos. Este encuadre teórico nos desafía a una permanente puesta en cuestión respecto de los significados que contribuimos a construir y deconstruir en el proceso de formación de profesores en el ámbito

Summary

The meanings constructed by the subjects as they interact with the physical and social world determine their view of what is real and possible; this process institutionalizes a view of the world which claims to itself a-historic objectivity. These meanings, acquired in the process of primary socialization and then consolidated in the professional and political socialization, order the context and the relationships with others and - in exchange for the security they offer- they demand the abandonment of a questioning attitude towards the claims of the "legitimized" authorities. Thus, the social dimension forges people's subjectivity and guarantees the control of their behavior. The meanings which direct the subjects' actions are evidenced in their tales and narratives.

This theoretical stance forces us to continuously revise the meanings we contribute to construct and deconstruct in the process of teacher training at

universitario. El avance del proceso de marginalización que amenaza a vastos sectores de la población nos impele a mantener una interrogación permanente en referencia a los alcances de nuestros accionar.

Palabras claves: Institución – Organización - Narración – Relato.

university. The increasing segregation which threatens many parts of society encourages us to maintain a permanent questioning stance in regard to the impact of our actions.

Key words: Institution - Organization - Narratives – Tales

Fecha de recepción: 23/04/2011
Primera Evaluación: 28/06/2011
Segunda Evaluación: 17/08/2011
Fecha de Aceptación: 17/08/2011

Las significaciones construidas por los sujetos en su interacción con el mundo físico y social configuran su concepción de lo real y lo posible, proceso que institucionaliza, con pretensión de objetividad ahistórica, una visión de mundo. El anudamiento del término institución con los significados alude, según Lidia Fernández “*a la existencia de un mundo simbólico en parte conciente, en parte de acción inconciente, en el que el sujeto humano encuentra orientación para entender y decodificar la realidad social*” (L. Fernandez, 1998:15). Esas significaciones adquiridas en el proceso de socialización primaria y consolidadas luego en la socialización profesional y política, ponen orden al mundo y a las relaciones con los otros y, a cambio de la seguridad que proveen, demandan la renuncia al cuestionamiento de lo instuúdo como válido por diferentes autoridades “legitimadas”. Así el poder de “lo social, dice la autora, conforma la subjetividad de las personas asegurando de este modo el control de su comportamiento: la significación comanda la acción.

Este encuadre teórico nos desafía a una permanente puesta en cuestión respecto de los significados que contribuimos a construir y deconstruir en el proceso de formación de profesores en el ámbito universitario. El avance del proceso de marginalización que amenaza a vastos sectores de la población nos impele a mantener una interrogación permanente en referencia a los alcances de nuestros accionar:

¿Se avizora la práctica de la enseñanza en su dimensión ética

y política? ¿ Se la concibe como un espacio de posibilidad y lucha contra la desigualdad y la injusticia social? ¿Se la considera un inevitable reflejo de “lo social” o como una acción capaz de poner en cuestión las explicaciones de la cultura con aspiración de colaborar en la institución de otra realidad? ¿Se opta por la enseñanza orientados por la institución de educar o como medio para incluirse en el mundo del empleo a través de la organización escuela?

La responsabilidad que implica ser parte de la formación del profesorado en el ámbito universitario nos convocó desde siempre a la investigación con el objeto de favorecer el desarrollo de los procesos reflexivos que sustenta una formación profesionalizante y en ese marco, develar las restricciones culturales, las significaciones instituídas que obstaculizan la problematización de las situaciones vividas en el espacio educativo.

Identificar algunas regularidades en los significados instituidos en diferentes espacios educativos abre la posibilidad de cuestionar nuestra tarea en lo que refiere a la conformación o al menos en el no cuestionamiento de las representaciones que aluden al acto de enseñar y que se solidifican en los establecimientos educativos.

Mejorar nuestra propia práctica de formadores implica en palabras de Bruner “...*el desafío... de situar nuestro conocimiento en el contexto vivo que ofrece el problema que se presenta*” (Bruner.1999:63) y en base a ese conocimiento construido inmersos en la cotidianeidad de las aulas de las escuelas

atravesadas por la cultura social, es que potenciaremos nuestra capacidad de proveer más herramientas de análisis a los docentes para un ejercicio más crítico de su profesión

Orientados por los objetivos de nuestra investigación acreditada por evaluación externa “La FODA. Formación docente articulada: Universidad y escuelas articuladas para el desarrollo de la reflexividad crítica”, nos adentramos en los espacios educativos y entrevistamos a numerosos docentes con la intención de comprender los significados y sentidos que orientaban su práctica educativa situada.

La lectura y análisis del material empírico recogido en el campo nos permitió avizorar lo que dimos en llamar la pérdida del sujeto y la pérdida de la comprensión (Pruzzo, 2002): el docente en el aula no toma en cuenta los saberes previos de los alumnos y además no adapta los contenidos a las posibilidades comprensivas de los mismos. La pérdida del sujeto y de la comprensión obstaculizan el aprendizaje sumiendo a la mayoría de los alumnos en una situación de riesgo pedagógico para el ingreso de nueva información.

Los alumnos reprueban, repiten, se ausentan, abandonan o bien aprueban sin comprender. La obligatoriedad se extiende y el fracaso escolar aumenta. La realidad vivida en las aulas da por tierra con los objetivos enunciados en cada modificación de la ley de educación y el proceso de exclusión desmiente la intencionalidad de incluir para luchar contra la injusticia social.

¿Qué significados orientan la práctica educativa de los docentes? ¿Cuáles son a su entender las razones de esta situación de pérdida, de no aprendizaje, abandono y repitencia?. ¿Que sienten los docentes frente a la evidencia cotidiana del no aprendizaje, la apatía o el desinterés manifiesto de la mayoría de sus alumnos? En este marco se nos planteo una situación problema que interpeló con fuerza a todos los miembros del equipo de trabajo: la ausencia de un análisis crítico que posibilite un cambio en el acto de trabajo ¿se debe a falencias en la formación específica?; ¿es un síntoma de sufrimiento institucional? O bien ¿una formación inadecuada opera como un obstáculo para incidir en la construcción de saberes validos y frente al fracaso constante los sujetos se sumergen en un estado de sufrimiento que invalida su pensamiento creativo y su placer por el trabajo? La apatía, el desgano, el ausentismo reiterado, la desligación de los vínculos con los alumnos e incluso la agresión y el desinterés por la tarea que se presentiza en la labor de muchos docentes obedecen a un estado de mortificación que “anestesia” su emoción y paraliza su pensamiento como mecanismo de defensa?

En nuestra intención de comprender para poder intervenir con el objetivo claro de contribuir a la mejora de las prácticas educativas, aumentamos en número de entrevistas a profundidad a numerosos docentes en ejercicio. La lectura y análisis de las mismas permitió la identificación de concepciones y expectativas diferentes, respecto de si mismos y de los otros.

Narraciones y relatos docentes: el impacto de la cultura del desamparo

Sustentados en la lectura de G. Deleuze (1988) hicimos una primera categorización del material recogido diferenciando a los docentes relatores de los docentes narradores. En su obra *Mil Mesetas*, Deleuze plantea que el relator repite pasivamente siempre la misma historia, tal como un copista refleja una obra que le es ajena, mientras que el narrador cambia, construye y reconstruye la historia de la que se siente parte activa y responsable. La narración vigoriza el relato fosilizado, lo abre, lo ramifica para dar lugar a nuevas historias.

De las entrevistas emergieron a nuestro entender concepciones y posicionamientos diferentes frente a la realidad escolar. En un primer momento diferenciamos la voz de lo que dimos en llamar los “**relatores nostálgicos**” de los “**narradores utópicos**”. Cabe destacar que en ambos se acentúa un hito que vertebra su historia: la extensión de la obligatoriedad

El **relator nostálgico** trasluce una fuerte idealización del pasado que se ubica en el “antes de la obligatoriedad” y su voz expresa un deseo doloroso de regresar a ese ayer

“...hoy la escuela es...perdoname pero parece un aguantadero....hay que aguantar....y aguantarlos... se han perdido los valores... ni esfuerzo, ni estudio, ni sacrificio y mucho menos autoridad... no les puedes decir nada, ni a ellos ni a los padres y no es nada que no te escuchen sino que además corres

peligro de que te agredan... les decís algo y te amenazan..” Doc. Tercer ciclo.

“...antes la escuela era un lugar donde se venía a aprender y se aprendía no solo los saberes, que se yo, Historia, Geografía, matemática... sino valores, respetar a los otros, cumplir con las pautas desde el horario a la higiene, y obviamente estudiar era vergonzoso repetir, atrasarse...ahora no... el problema lo puede tener el que estudia... nadie quiere hacer nada. no les importa nada...Doc. Polimodal

“...antes vos decías escuela y decías aprendizaje y hoy para algunos, muchos te diría es sinónimo de beca o de bonificación por escolaridad... es mas... muchos faltan...se quedan libres y vienen y hay que darles el certificado de alumno regular para que cobren... te lo pide el pibe y los padres...en vez de enojarse con el chico que no viene a la escuela se enojan con vos por que le decís que esta libre y no le puedes certificar... y entonces que vamos a hablar de aprender, estudiar, esforzarse? En el tercer ciclo espero que en el polimodal... pero ahora que se extiende la obligatoriedad va a ser igual en todos lados.. Doc. Polimodal

Antes y ahora. El relato se repite sin examinarlo y se acentúa la falta, lo que ayer se tenía y hoy se ha perdido: falta de valores, falta de estudio, falta de autoridad.

Y en la enunciación de la falta se evidencia el sufrimiento que ocasiona lo perdido.

El **relator nostálgico** es sujeto en sufrimiento, se siente imposibilitado de modificar la situación. Es víctima pasiva del daño que le ocasionó a la escuela la extensión de la obligatoriedad. Desde su concepción la extensión de la obligatoriedad rompió de modo abrupto la membrana protectora de la escuela y amenaza seguir penetrándola atacando así el núcleo duro de su mandato fundacional implícito, como indica Lidia Fernández: la escuela es para algunos... *“los que quieren y pueden estudiar para ser alguien en la vida”*

... el discurso esta muy lindo que vengan todos a la escuela, esta bien... pero para que? Yo creo que si, estoy de acuerdo que vengan todos pero todos los que quieren y pueden estudiar para ser alguien en la vida... por que hacemos con los que no quieren estudiar, hagas lo que hagas no quieren, o los que... bueno, tienen otras capacidades... para eso estaban los oficios, o con los que no les importa nada... les hablas del futuro y para ellos no existe” Doc. Polimodal

Y anudada a la falta se presentiza la lucha: contener adentro lo que antes se mantenía afuera implica un estado de combate, palabra cuya etimología remite a lidiar, enfrentar, pelear.

“... todos los días son una lucha... terminas agotado y sabes que al otro día va a ser igual... no importa lo que digas o hagas... es lo mismo... antes vos le llamabas la atención a alguien y rara vez tenías que volver a hacerlo...” Doc. Polimodal

“ es una pelea permanente con los padres, con los alumnos... todo el tiempo están tratando de sacar alguna ventaja, de hacer cada vez menos...” Doc. Polimodal

La idealización del ayer contrasta con la denostación del presente. Y otra vez el sufrimiento se avizora en el dolor enojado como diría F. Ulloa (1995).

“... vos antes venias con ganas a la escuela... ahora no...ah! Mañana lunes otra vez...o de nuevo con ese grupo... ya venís mal...” Doc. Tercer Ciclo y Polimodal

El sufrimiento inhibe el pensamiento crítico y el placer por la tarea. Y en ese escenario el aprender se desdibuja para entronizar la aprensión.

“... obligatoriedad, heterogeneidad, suena bien, pero no funciona, vos antes según la escuela que ibas tenias grupos diferentes, ahora no... están todos mezclados con el invento de las derivadoras y que haces con esa diversidad?... contención? Y eso es ahora la escuela? Doc. Tercer Ciclo y Polimodal

Se trasluce en el relato nostálgico la aversión por lo diverso. La escuela de ayer conocía una sola versión de alumno. Diversión es una palabra que no cabe en la escuela ni en el aula: es sinónimo de dispersión, indisciplina, peligrosidad.

La lectura de Mircea Eliade nos invita a pensar que la acción de relatar es un

intento de volver a traer ese ayer, como si el volverlo a contar pudiera, al menos por un momento, retrotraerlo a esa situación original que se degradó con el tiempo. La repetición de la palabra intenta reactualizar aquel comienzo, aquel acto primordial como un modo de exorcizar lo informe, lo indiferenciado, en suma, lo caótico que tanto atemoriza.

El **relato nostálgico** esta atravesado de actos y actores ejemplares, situaciones y nombres propios que ilustran lo perdido y contrastan con la “anomia” del presente corporizando así las palabras de Eliade “...*todo lo que no tiene un modelo ejemplar esta desprovisto de sentido, es decir, carece de realidad*” (Eliade.2001:45).

Siguiendo a este autor podemos decir que el **relator nostálgico** es un sujeto de mentalidad arcaica, que se resiste a lo nuevo, lo diferente, que soporta con dificultad la historia y se esfuerza por anularla. Donde ayer hubo sentido hoy hay padecimiento.

El **narrador utópico**, como sujeto histórico, recuerda el pasado pero lo revisa a la luz de la situación presente con un fuerte compromiso con el futuro. Se siente identificado con el mandato explícito de la escuela: educación para todos. Saben que esa aspiración convoca a la lucha, pero a diferencia del relator nostálgico, la lucha los reivindica y les da sentido. Su lucha es con otros y por otros no contra otros y muchos menos contra el alumno que es el motivo de su acción. Si vislumbra un enemigo ese es el “burócrata” que pone en riesgo la permanencia del alumno en la escuela, o

el político que no ayuda y en particular los “*mercenarios que solo van a la escuela por un sueldo... por que eso es igual que tener el enemigo adentro*”. Educación para todos es la utopía y en ese marco buscan alternativas, asumen los riesgos.

Su narración también alude al sufrimiento pero con un sentido diferente del que le otorga el relator nostálgico. Mientras que para este último el sufrimiento y la lucha son vistas de modo negativo, es padecimiento por ausencia de esperanza, para el narrador utópico es sinónimo de esfuerzo en vistas a obtener lo deseado.

...un recuerdo triste el día que nos echaron de la municipalidad, porque no nos dijeron váyanse, nos echaron como a un perro; cuando llego el gobierno de facto nosotros habíamos empezado a funcionar en la municipalidad, el aula es lo que hoy conoces como el salón municipal, los talleres estaban donde eran los galpones de la vieja municipalidad lugar que hoy ocupa la terminal de ómnibus, y bueno llego el gobierno de facto y nos echaron, empezamos a rodar, que sé yo, fuimos por todos lados hasta que alguna vez se pudo comprar un tinglado, se cerro como se pudo, y eso fue el inicio de lo que hoy es el edificio actual de la EPET 7. Yo creo que eso fue una de las grandes alegrías que tuve; no me voy a olvidar el día que cortamos la cinta con Ricardo Severino, le dije “Loco mío se nos acabaron los problemas” y el loco me dijo “tené cuidado pueden empezar a surgir”. Y fue real, no nos alcanzaban los talleres, no alcanzaba la residencia, no

alcanzaba nada y entonces no se había acabado nada, al contrario, se habían incrementado que era peor; cerramos los ojos y le dimos para adelante, eran otras épocas... Director de Polimodal.

Las palabras sufrimiento, esfuerzo, lucha emergen para acentuar los niveles de convicción y compromiso que asumen con la empresa educativa, con los alumnos que son “sus” alumnos, sus pibes, los chicos. Para los **narradores utópicos**, la obligatoriedad es un desafío pero fundamentalmente una oportunidad para que “*nadie tenga excusa para no mandar el pibe al colegio... para que lo podamos ir a buscar y chito...el pibe a la escuela y no se habla más...*”

Su testimonio rescata permanentemente el sentido de educar, los valores y el conocimiento se entrelazan, no renuncian a ninguno, saben de la necesidad de ambos para soñar el sueño de la inclusión, en “el insomnio de la praxis” como diría P. McLaren (1995) (La escuela como performance ritual.

“... muchas veces tenés que empezar a socializarlos...con algunos te lleva mas tiempo.. .pero son los que más lo necesitan...vienen acostumbrados al grito, a los malos tratos a la discriminación... tienen que saber que los querés ayudar, ... y cuando te toman confianza ahí dale con el saber, el conocimiento.. es la única forma de incluirlos de verdad en la sociedad... incluirse a partir del trabajo, de que puedan defender sus ideas...”. Doc. Tercer ciclo y Polimodal

Los **narradores utópicos** recuperan también actos y actores del ayer pero como una referencia viva, como motivo que impulsa a la búsqueda y a la problematización

...Yo arranco como preceptor en el año 71 y en ese mismo año, en septiembre me hago cargo de la cátedra de dibujo y de física de segundo año, en el año 72 me llama la directora, la señora Marta Romañoli de la ENET N° 2, en aquel momento Profesional de Mujeres, y me ofrece las tres cátedras de dibujo técnico de primero, segundo y tercer año; tengo el orgullo de haber sido el primer profesor varón que entro en Profesional de Mujeres

Me base mucho en esa persona que tengo presente cada día, Jorge Adolfo Antonio Freire, para mí era un monstruo, era un tipo que la veía antes de que ocurriera, es muy raro eso, que pase, pero a él le pasaba, entonces siguiendo los consejos, lo que había aprendido con él como alumno y docente, en esa funcionalidad de casos trate de basar la estructura de lo que es la escuela. ... Director de Polimodal.

Y así como recuerdan a sus maestros reconocen a sus compañeros de ruta. En su narración viven y reviven las personas con nombre propio, dignas de ser recordadas por sus condiciones éticas, sus convicciones y su capacidad de lucha

... además tuve la suerte de tener al lado mío aun equipo incontentible, con una fuerza, con una vitalidad, con una garra de aquellas, te hablo de Maria Beatriz, de Maria Ethel, de Ricardo, te hablo de la gente que esta de la primera hora, que le metieron mecha y mecha a esto que no te das idea.

En la palabra de estos narradores predomina la primera persona del plural, no renuncian a la autonomía ni se aferran a lo canónico:

“nosotros vamos probando distintas cosas y después vemos... a ver como te fue a vos... que hiciste para que Juan o pedro se pusiera las pilas...”

“... nosotros hablamos con los padres... y entre nosotros... lo importante es que entre todos se nos ocurren mejores ideas... distintas...”

Tanto los **relatores nostálgicos** como los **narradores utópicos** hablan del sentido de educar: para unos se perdió en el pasado y sufren por ello, para los otros se revive más que nunca en este presente de desigualdad y discriminación. Ambos resaltan las relaciones humanas, los valores morales, el conocimiento, unos para destacar la pérdida y otros para iluminar la búsqueda. Su voz trasluce sentimiento, emoción. La situación a la que aluden los conmueve, ya sea relato clausurado o historia viva, no permanecen ajenos a ella

Y en ese marco es que categorizamos otro grupo al que denominamos los **relatores apáticos** en ellos se desdibuja el sentido moral y político de la educación: a su relato lo vertebrata la situación laboral no las relaciones humanas. No se percibe emoción en su historia repetida, a lo sumo fastidio.

Se reconocen como trabajadores de la educación, y en su discurso se acentúa permanentemente la situación de empleado, el monto del salario, las condiciones laborales.

... soy suplente en varias instituciones... voy de acá para allá... se hace lo que se puede... Doc. Tercer Ciclo y Polimodal

Su trabajo es dar la materia a quien la quiera y pueda tomar. No hay héroes ni historias en su relato. No hay nombres propios

“... lo que pasa es que trabajo en varias escuelas y yo voy hago lo mío y no me meto con nadie... y no se en las jornadas que voy... te diría que no conozco a casi nadie... Doc. Tercer Ciclo y Polimodal

... yo les explico, si no quieren escuchar y bueno allá ellos... yo les pido que no molesten... Doc. Tercer Ciclo y Polimodal

“algunos tienen los mp3... yo no les digo nada son grandes... Doc. Tercer Ciclo y Polimodal

Su relato trasluce impotencia pero no viven la situación como un problema que los convoque a pensar un modo de resolverlo. Es un relato de fractura y desesperanza asumida frente a una “realidad” naturalizada.

... mira... yo soy realista... las cosas están dadas así... nadie se hace problema, los interesados digo, ni los alumnos ni los padres... a los políticos les interesa que le cierren los números... si van por una beca y bueno allá ellos... es su vida...”

Los relatores utópicos dan cuenta en su testimonio de la presencia de los relatores apáticos en la escuela. Su compromiso con la institución de formación hace que los distingan rápidamente de los demás. El utópico

visualiza al apático como su verdadero enemigo, el más peligroso, por que esta dentro de la institución y socava con su accionar los vínculos tan afanosamente trabajados. Los separa un abismo: la falta de significado

...La diferencia es abismal, en aquella época vos tenías la camiseta puesta, vos vivías por la escuela, el azul te quemaba, era algo idolatrado, hoy son golondrinas, llegan 2 o 3 minutos tarde porque salieron 2 o 3 minutos tarde de otro lugar, van, vienen, no hay un arraigo con ninguna institución, es decir, suena feo, yo creo que ya no son docentes, son mercenarios, se matan por un peso y no les interesa absolutamente nada de cumplir con las obligaciones, yo creo que la obligación del docente es sagrada, vos tenés que tener tiempo suficiente para disponer de un recreo y charlar con un chico que se te quedó atrás, que lo ves que no engancha, que te pasa?, cómo te ayudo?, qué puedo hacer?, no es que le facilite las cosas, pero si que facilite la integración del chico al grupo, al núcleo, a la escuela y a un montón de cosas; hoy están esperando que toque el timbre con el maletín, agarrados del pasa llave de la puerta, entonces así no se forma una escuela ni se forma un equipo, y mucho menos sentís algo por algo o por alguien. Es difícil, totalmente distinto, antes era amor, sacrificio, sudor y lágrimas. No hay otra.”.Director de Polimodal

Los bordes del abismo se perfilan en la fuerza de la contrastación binómica entre los que “vivían” por la escuela y los que se “matan” por un peso, sin

sentido del deber que obliga y sin sentimiento que construya arraigo. El abismo también alude a un tiempo: el de aquella época que engendraba docentes y el de un hoy que pare “mercenarios”. Y es esa diferencia irreconciliable entre concepciones tan disímiles que hace que la situación en la escuela y su futuro se torne difícil (nunca imposible, por que el imposible no tiene cabida en el pensamiento de un utópico)

...no querría que mi queridísima escuela quede en manos de un don nadie, que no tenga la idea de lo que es y de lo que se lucho y se sufrió para tener esto; fuimos repelidos y echados de todos lados y hoy que estamos realmente consustanciados y constituidos como escuela, como institución sería muy doloroso que uno de esos malaventurados que aparecen se haga cargo de algo que nos costó tanto. Director de Polimodal

Golondrinas, mercenarios, malaventurados e incapaces de sentir nada por algo o por alguien pierden el derecho a ser recordados por su nombre: son los “don nadies” que no saben que educar en la escuela... *antes era amor, sacrificio, sudor y lágrimas*. Y lo que era antes deberá seguir siendo para que la escuela merezca también su nombre por que, tal como dicen los narradores utópicos...*no hay otra*. Como practica humana y social (Contreras Domingo, 1994) la enseñanza remite su posibilidad de ser tal acorde a la capacidad de establecer vínculos entre los actores.

Rollo May (2000) plantea que lo contrario del amor no es el odio, si

no la apatía. El amor por los otros es justamente la fuerza vinculante, lo que permite tejer las tramas sociales. El autor considera que el amor y la voluntad evidencian la intención de influir en los otros, pero que ello solo es posible si se es capaz de abrirse a la influencia de ese otro propósito de su acción. Y es justamente a su criterio, la incapacidad de influir sobre los otros lo que lleva a la apatía que trasluce impotencia. Para May los apáticos son emergentes de lo que denomina un mundo esquizoide, categoría con la que no intenta referirse a lo psicopatológico sino a las condiciones generales de una cultura que evita las relaciones íntimas, y en el distanciamiento que alienta, adormece la capacidad de sentir. El mundo esquizoide para R. May provoca un ámbito de desamparo cultural que lleva al desapego y las actitudes mecanicistas.

...el problema pasa por el desinterés que existe, y no es cuestión de echarle la culpa a los padres, no hay acompañamiento te das cuenta que los chicos están muy solos... hay docentes o habemos docentes que nos ocupamos poco de los casos, quedate bien tranquilo que es así, a vos no te interesa absolutamente nada que le pasa a Navoa o al cabezón Fontaine, para vos un alumno cero es un alumno cero, listo, "ah, no trajiste, un uno", "vení Luisito que te pasa, cual es el problema, no me traes la fotocopia, no me trajiste el libro, si los libros están ahí, ¿cuál es el problema que tenés? Contame, decime cuál es; nooo, no, tenes un uno y dale..., Director de Polimodal

La falta de interés y la ausencia de acompañamiento deja a los alumnos muy solos. Y al amparo del desamparo crece el fracaso escolar y la exclusión social.

Los relatores nostálgicos y los narradores utópicos aluden en su discurso a la institución de educar, como valor, como norma, como ley organizadora que establece lo sagrado y lo profano. Educar en su concepción es favorecer a través del proceso de socialización la constitución de una subjetividad que posibilite la intersubjetividad como condición para incluirse en una obra colectiva.

Para E. Enriquez (2002) las instituciones desempeñan un papel esencial en la regulación social global, dado que su finalidad primordial es colaborar con el mantenimiento o transformación de las fuerzas vivas de la comunidad permitiendo de este modo a los seres humanos ser capaces de vivir, amar y trabajar juntos. Por ello considera que el objetivo nuclear de las instituciones es de existencia dado que se centran en favorecer las relaciones humanas canalizando los impulsos agresivos y amorosos a fin de permitir la convivencia y el reconocimiento de los otros como semejantes. Concebidas como valores protegidos de una comunidad, las instituciones habilitan el ingreso de las personas a un sistema de valores y normas de referencia que actúan como ley organizadora de la vida física, mental y social de sus miembros. Desde su análisis las instituciones plantean el problema de la alteridad, favoreciendo en la intersubjetivación la aceptación del

otro como sujeto de deseo, pensamiento y acción, postura que evidencia la presencia de un eros vinculante que permite relacionarse con los otros, para constituir un nosotros.

Coincidente con la postura de R.May (2000), Enriquez (1993) asevera que *"...La civilización moderna favorece la eclosión de individuos abandonados a si mismos... individuos incapaces de confrontarse con la alteridad por que nunca fueron investidos como personas autónomas... seres de fragmentación que viven cotidianamente su muerte de manera pasiva."* (E. Enriquez.1993:97)

Víctimas del desamparo cultural por ausencia de puntos de sostén y de anclaje, sin una narrativa de existencia que de sentido a su vida para sentirse parte de un "nosotros", devienen en sufrientes, término con el que Enriquez alude a los que sufren sin saberlo, por que pierden la capacidad de sentir al perder de vista a los otros.

El deslizamiento de los fines: de la institución a la preeminencia de la organización. Instituciones de vida y organizaciones de producción

La institución anuncia un valor protegido que debe animar la constitución de una organización que lo vehicule. La institución, en nuestro caso educar, se presentiza en el mandato fundacional de la organización escuela, en sus objetivos declamados. Pero ese mandato fundacional debe encarnarse, en principio, en los actores que asumen el compromiso de llevar adelante la tarea

anunciada. Así, si bien son empleados de la organización, para cumplir el mandato que le dio sentido a su fundación debe animarlos la concepción del trabajo como herramienta de transformación social. La relación económica que caracteriza a las organizaciones de producción no puede opacar la centralidad de las relaciones humanas que demanda la tarea educativa en las organizaciones de formación.

M. Souto (2002) advierte respecto de *"... los efectos de la extrapolación de conceptos que dan cuenta del trabajo en organizaciones productivas a la comprensión de las dinámicas de las organizaciones educativas y de formación."* (M.Souto.2002.:12). Esa extrapolación, que resulta de concepciones políticas que aducen la necesidad de atender a las demandas de un mundo globalizado, se evidencia en el uso de nuevas palabras para viejos discursos: inversión, gestión, eficiencia, rendimiento... Esas palabras pueblan el relato de los apáticos:

... si quieren mejorar el rendimiento, la calidad como dicen tienen que aumentar la inversión, especialmente en los salarios...Doc. Tercer ciclo y Polimodal

...la escuela depende de la capacidad de gestión de los directivos... Doc. Tercer ciclo y Polimodal

... para mi no hay una buena gestión de los recursos, hay que formar a la gente en ese tema... Doc. Tercer ciclo y Polimodal

A criterio de la autora citada, el lenguaje organizacional que constituye el discurso de muchos docentes, contribuye

a oscurecer“... la complejidad de las relaciones y dinámicas intersubjetivas en las que se dan la educación y la formación...”, discurso fortalecido “...muchas veces con banderas gremiales que aunque provenientes de reivindicaciones justas... dejan fuera de los espacios de la educación y de la formación lo que hace de ellos instituciones de vida: el ser espacios donde el otro importa en su realidad de persona – no solo en su dimensión cognitiva- y donde el otro debe ser tomado con y en sus condiciones tal como ellas son (con y en su pobreza, con y en sus diferencias con y en su rechazo y resistencia de protesta a la formación, con y en su misterio y su inteligibilidad para el formador). (M.Souto.2002.:13).

Es a partir de esta preocupación que muchos autores se han atrevido a hablar nuevamente del amor, del eros pedagógico que debe animar el vínculo positivo entre las personas. Y mucho más aún, a recuperar la idea de la vocación, denostada durante años como herramienta de manipulación para someter a la explotación y el bajo salario a los trabajadores de la docencia, terminología que se impuso en las últimas décadas principalmente alentado por el discurso gremial.

La vocación alude en su etimología a escuchar el llamado, la voz de otro. Pero en la cultura del desamparo, los otros se desdibujaron sacrificados por el imperio del yo, sin entender que ello implica la condena a una soledad agónica.

De muchas entrevistas surgió la frase “... no estamos preparados para esto...”.

“Esto” remite a lo innombrable, por que “... lo que sucede hoy en la mayoría de las escuelas no tienen nombre...”. Se sienten preparados para enseñar su materia “... la universidad me preparó para enseñar... no para esto...”.

La respuesta provoca la pregunta insoslayable: ¿para qué te sentís preparado? Y nuevamente la respuesta que se centra en el conocimiento producido y se obtura frente al conocimiento como problema de aprendizaje. En esa lógica la enseñanza se sigue considerando transmisión de saber al que no sabe.

La misma frase emerge en la obra “Mal de Escuela” de Daniel Pena (2007) que imagina un diálogo entre un profesor y su “mal” alumno

P- Vamos tu que lo sabes todo sin haber aprendido nada, ¿cuál es el modo de enseñar sin estar preparado para ello? ¿hay algún método?

A- No son métodos los que faltan, solo habláis de métodos. Os pasáis todo el tiempo refugiados en los métodos cuando, en el fondo de vosotros mismos, sabéis muy bien que el método no basta. La falta algo.

P- ¿qué le falta?

A- No puedo decirlo.

P- ¿Por qué?

A. Por que es una palabrota

P- Pero que ¿empatía?

A- Sin comparación posible. Una palabra que no puedes ni siquiera pronunciar en una escuela, un instituto, una facultad o cualquier lugar semejante.

P- Vamos dilo

A- Te digo que no puedo. Si sueltas esta palabra hablando de instrucción, te linchan seguro.

P-

A- El amor

El autor inicia su último capítulo aseverando. *“... Es verdad, entre nosotros esta mal visto hablar de amor en materia de enseñanza. Intentadlo y veréis, es como mencionar la soga en la casa del ahorcado”* (D.Pennac.2007:251).

Los testimonios dan fe de la aseveración de Pennac:

... mira con el cuento de la vocación, del docente misionero y que se con cuentas pavadas mas... bah pavadas no, por que gracias a eso y... el sacrificio... la entrega nos arreglaron siempre con dos mangos... Doc. Tercer Ciclo y Polimodal

... es simple enseñar es un trabajo como otro, vos haces lo tuyo que para eso estudiaste, y estudiaste para enseñar, no para cuidar, contener, para eso están los asistentes sociales, los psicólogos, no se... Doc. Tercer Ciclo y Polimodal

... Vos no te podes hacer problema por todos los que tenés en el aula, tu problema es darles la materia, o acaso alguien le pide al médico o al psicólogo que este todo el día dándose máquina Ay pobre aquel que tiene esta enfermedad.. quien lo va a cuidar.. no se ese es problema de la familia, del Estado... pero vos no podes... te volverías loco, todo el día la cabeza puesta ahí y uno también tiene una vida... Doc. Tercer Ciclo y Polimodal

La genuina preocupación de los educadores que avizoran la destitución de la institución de educar los anima

a nombrar “la soga en la casa del ahorcado”: amor, vocación, oficio. En su último libro, E. Litwin, al que provocativamente tituló “El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos.”, sostiene que en las últimas décadas *“la vocación no fue un tema de estudio ni fue reconocida como significativa a la hora de entender la práctica de la enseñanza”* y afirma en un párrafo subsiguiente *“... los docentes con vocación de enseñanza reconstruyen narrativas significativas con sus alumnos y responden a las complejas exigencias de la escuela contemporánea con las contradicciones que implica oír y desoír alternadamente, en pos de la educación, los requerimientos sociales y políticos de las sociedades, las familias y los jóvenes. La escucha sensible, la comprensión y la compasión son en si mismos una preocupación en el acto de enseñar.* (Litwin.2008:22).

Desde su mirada *“... la enseñanza debería ser promotora del pensamiento apasionado – que incluye el deseo y la imaginación – para provocar una educación comprometida con la sociedad que a su vez dotará de significado la vida de los niños y los jóvenes.”* (Litwin.2008:29). En definitiva Litwin convoca a dar cumplimiento a la institución de existencia que dio nacimiento a la organización escuela

Nuevamente el testimonio que preocupa:

... si ni ellos saben por que van a la escuela, van por que van, porque los mandan. ¿qué podes hacer vos? Doc. Tercer Ciclo y Polimodal

Pero la narración utópica sale al cruce contrastando su mirada:

...lo de la docencia, la abrace con cariño y no me puedo despegar de ella, que fue lo más grande que hice en mi vida, abrazarme a ella, abrazarme a los pibes, intentar darles una formación y hoy me llena de orgullo, que vuelvan después de 20 o 25 años, ya vuelven con sus crías, entonces ya no es el alumno, es el hombre y es el padre, y eso me destroza, vos decís “te vas poniendo viejo cabezón”; y te vas poniendo viejo pero por lo menos ves que tu sangre, esa sangre que se crió en los patios, en los talleres y en las aulas, vuelven a ser la sangre tuya que camina por la vida; eso es lo más importante que me pasó, por eso te digo, no dejaría de ser docente nunca, nunca, nunca. Por un pibe la vida.
Director de Polimodal

Pasión y compasión sustentan el pensamiento apasionado que anima la vocación de enseñar. Se evidencia en los autores mencionados la preocupación por contrastar la compasión, entendida como la capacidad de sentir con el otro, a la apatía, definida por R. May (2000) como un estado de falta de sensibilidad, un centramiento en el sí mismo en el que ego ignora a alter.

Edgar Morin (2007) también se refiere al oficio de enseñar remarcando que el mismo debe apuntar a favorecer la comprensión de la condición humana, religar en su trabajo los saberes disciplinares, con el objetivo superior de enseñar a vivir, a mantener vínculo con los otros y consigo mismo. La enseñanza, desde su concepción, debe

incidir en los sujetos para infundir sentido a la vida en comunidad.

En este marco la apatía contrasta con el pensamiento apasionado que postula E. Litwin, entendidos ambos como procesos emergentes de los diferentes modos de interacción que los han producido. El centramiento en la disciplina que pierde de vista la finalidad política y moral de la función de enseñar, desintegra la realidad, la fragmenta en los hiatos que separan los campos de conocimiento obstruyendo la posibilidad del pensamiento complejo que aspira a la comprensión y a la comunicación con los otros. La formación de profesores sin contacto con la realidad del aula y de la vida en las organizaciones educativas favorece, en el desconocimiento, el desvínculo con los otros, con esos otros que son el sentido de su tarea.

Los **relatores nostálgicos** y los **narradores utópicos**, todos ellos docentes que registran más de veinte años de antigüedad, hablan del sentido de la tarea de educar, unos en tiempo pasado, otros en tiempo presente, pero evidencian una construcción cultural y simbólica en la que el otro ocupa un lugar primordial. La crisis que significó en el ámbito educativo la extensión de la obligatoriedad devino para los primeros en una situación amenazante que los sumerge, como dice A. Correale en “... *recuerdos colectivos aparentemente tan consolidados y coagulados que ya no son capaces de desprender significaciones o de experimentar cambios o interpretaciones alternativas...*” (Correale.1998:114) Este fenómeno al

que el autor citado denomina hipertrofia de la memoria, es una producción grupal que responde a la necesidad de controlar una situación traumática y perturbadora, intento defensivo que momifica el cuerpo institucional y en su intención de preservarlo de la corrupción, le quita la vida. La evocación de acontecimientos producidos en un pasado distante contrastan su nitidez con la imposibilidad de acceder a una interpretación diferente a la que quedo fijada al recuerdo mismo.

Los **narradores utópicos** también recuerdan, no olvidan el sentido que los convocó a la acción de educar, pero a diferencia de los otros “...mezclan sus recuerdos coagulados con la realidad actual...” (Correale.1998:127), confrontan ideas, asumen la responsabilidad de sus actos, proyectan tareas y custodian sus prácticas. Es su irrenunciable preocupación por el otro el que lo convoca a problematizar el conflicto que instaura el cambio.

El **relator apático** hijo del desamparo y huérfano de la narración política, desprovisto del sistema de referencia que para los otros representaba la institución de educar, creyéndose libre de las ataduras de los mitos fundacionales, es esclavo y prisionero de la falta de sentido. Su testimonio da cuenta de un relato que es compatible con las organizaciones de producción donde el valor radica en lo material. El otro no importa y solo se visibiliza cuando molesta, sin advertir que es su propia conducta la que provoca la agresión: los desoidos, los desanteditos, los destratados luchan contra la

fantasmización materializándose a través de la violencia. La afirmación emerge de la lectura detenida de sus testimonios: su recuerdo no se detiene ni en los que estudian “por que es lo que tienen que hacer” ni en los que permanecen inactivos “por que al menos no molestan” sino en aquellos que “te perturban la clase con cualquier excusa o preguntando cualquier pavada”. Su concepción egoísta es la vía por la que se inocula la muerte que amenaza las relaciones humanas, significado y sentido de la ley organizadora de las instituciones de vida.

Empeñados en favorecer los procesos reflexivos que sustenten una práctica profesionalizante que asuma la responsabilidad de los aprendizajes, advertimos a partir de la lectura y análisis de los testimonios docentes la fuerte restricción al pensamiento que implica el relato fosilizado, fragmentado, en particular del relator apático.

¿Cómo esperar que se responsabilice por el aprendizaje del otro cuando el otro no es una parte constitutiva de su subjetividad?

El material empírico recogido en el campo impele a revisar, al menos a los que sigan pensando en la enseñanza como potencialidad de cambio, en la trayectoria formativa de un alumno del profesorado

La formación de profesores, en particular en el ámbito de la universidad pública, deberá favorecer con especial atención la construcción del sentido social que implica la función de educar, su importancia ética y política para la

cohesión grupal. Y es precisamente ese compromiso el que nos impele a recordar que esa formación no puede hacerse de manera discursiva ni de modo fragmentado, sino en el ámbito de una praxis, donde el otro no sea el futuro objeto de mi empleo, sino el presente sujeto en mi formación para el trabajo, entendido este como mi forma de intervenir en el mundo para procurar mayores niveles de inclusión y justicia social. Y esa formación no puede hacerse de espaldas a la escuela, o hablando de la escuela, creyendo saber sobre la escuela por haber estado en ella durante doce años.

Mientras el positivismo agoniza acicateado por las críticas epistemológicas en diferentes cátedras, en particular aquellas que ven amenazadas desde esa perspectiva su rango de saber científico, renace como un fénix en un diseño curricular que sigue considerando la práctica docente como una aplicación de la teoría. Hilvanadas ficcionalmente en objetivos, fundamentaciones y perfiles que encabezan los diseños curriculares del plan de estudios del profesorado, la teoría y la práctica se separan durante años para “reencontrarse” de manera asimétrica en los últimos meses de la carrera, escenario cuidadosamente seleccionado, para mostrar que se es capaz de dar algo de lo recibido.

El fracaso reiterado de tantos y tantos alumnos, la repitencia y el abandono en particular de los más desprotegidos, la memorización mecánica de los saberes dados que aseguró el “éxito” de la aprobación pero no de la comprensión

a algunos otros, deben ser por sí solos un llamado a la problematización de la enseñanza y con ello a la formación de los profesionales a cargo de la misma.

Y en la praxis que implica la formación de un docente subyace una opción política en la que se confrontan, como antítesis, dos perfiles: la de un profesional que trabaja en pos de fortalecer la educación entendida como institución de existencia o bien la de un empleado que solo considera a la escuela como organización proveedora de su sustento material. Tal vez sea válido recordar que si bien la escuela es nuestro lugar de empleo, no fue creada para ese fin. Su propósito fundacional es brindar oportunidades a los niños y jóvenes para que se apropien del conocimiento validado con aspiración de inclusión transformadora de la realidad. Y ese mandato histórico toma una relevancia particular en el marco de la cultura del desamparo. No es momento para nostálgicos ocupados en cuidar y proteger a los “mejores” ni mucho menos aún para relatores apáticos desentendidos de la “suerte” de aquellos que no son ellos mismos. Urge, por el contrario la construcción y sostenimiento de los narradores utópicos.

El tiempo apremia. La extensión de la obligatoriedad de los estudios de nivel secundario ya es ley. Dependerá de nosotros, de nuestro trabajo, que lo legal se transforme en legítimo y oriente nuestra acción en el espacio educativo.

Notas

¹ Adjunta Regular Cátedra Didáctica. Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam. cnosei@cpenet.com

Bibliografía

- BRUNER, J. (1999). *La Educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor Dis.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1994) *Enseñanza, Curriculum y Profesorado*, Madrid, Ediciones Akal.
- CORREALE, A. (1998). "La hipertrofia de la memoria como forma de patología institucional", en KAES, R. (comp.): *Sufrimiento y Psicopatología de los vínculos institucionales. Elementos de la práctica Psicoanalítica en institución*, Buenos Aires, Paidós.
- DELEUZE, G. (1988). *Mil Mesetas*, Valencia, Pre-Textos
- ELIADE, M. (2001). *El Mito del Eterno Retorno*, Buenos Aires, Emecé.
- ENRIQUEZ, E. (2002). *La Institución y las Organizaciones en la Educación y la Formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- ENRIQUEZ, E. (1993). "El trabajo de la muerte en las instituciones" en Kaes, R. *La institución y las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.
- FERNANDEZ, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas*, Buenos Aires, Paidós.
- LITWIN, E. (2008). *El Oficio de Enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós.
- MAC LAREN, P. (1995). *La escuela como performance ritual*, Barcelona, Editorial Gedisa
- MAY, R. (2000). *Amor y Voluntad. Contra la violencia y la apatía en la sociedad actual*, Barcelona, Editorial Gedisa.
- MORIN, E. (2007). *Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?*, Buenos Aires, Ediciones Universidad del Salvador.
- PENNAC, D. (2008) *Mal de Escuela*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana
- PRUZZO, V. (2002). "La profesionalización docente y el D.A.C (Dispositivo de análisis de clase)": *Praxis Educativa*, Año VI, N 6, Santa Rosa, Universidad nacional de La Pampa.
- SOUTO, M. (2002). "Prólogo Acerca de la búsqueda afanosa de la institución y la persona" en Enriquez, E. (2002). *La Institución y las Organizaciones en la Educación y la Formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- ULLOA, F.(1995). *Novela Clínica Psicoanalítica. Historial de una práctica*, Buenos Aires, Paidós.