

RETENCIÓN ESCOLAR Y CALIDAD EDUCATIVA. DEL DILEMA AL PROBLEMA

CRISTINA NOSEI*



Detalle obra "Paisaje"
Nicolás Castellini

Resumen

La extensión de la obligatoriedad escolar configuró para algunos una situación dilemática por la presencia de dos términos considerados antitéticos: retención escolar y calidad educativa.

Esteriotipos y prejuicios mantienen irreconciliables los términos y predeterminan las acciones. Muchos esfuerzos se concentran en conservar y no en transformar, en mantener sin posibilidad de incluir, lo que conlleva a una cultura de la mortificación (Ulloa, 1995) tanto de los responsables de retener como así también de los retenidos.

Hace cuatro siglos Comenio fundamentó en lo personal y lo social la necesidad de crear una escuela para todos en la cual la educación de los jóvenes estuviera en manos de los "formadores de juventud". Su deseo, hoy norma legal, sigue sin ser una realidad efectiva. El problema de la exclusión escolar sigue presente, dado que la permanencia en el interior de la escuela no garantiza la inclusión. Nuestra investigación demuestra que los docentes formados en la narrativa escolar de la modernidad donde imperaban los conceptos de Deber y Sacrificio se tornan inoperantes en el marco contextual de la posmodernidad. Y en el malentendido que surge del choque de entre las dos narrativas, estalla el sufrimiento y aumenta la exclusión.

Pensar el problema implica poner en riesgo las certezas que atraviesan la formación docente y atreverse a problematizar la organización del trabajo en los establecimientos educativos.

La situación plantea el desafío de reflexionar para posibilitar que la escolarización obligatoria devenga en auténtica educación. Una educación auténtica en manos de auténticos educadores.

Palabras clave: retención-calidad-exclusión-formación docente.

School Retention and Educational Quality. From dilemma to problem.

Abstract

The extension of compulsory schooling became, in many cases, a dilemma due to the presence in this equation of two terms considered antithetical: school retention and educational quality. Stereotypes and prejudice keep these terms divorced and pre-determine certain actions. Many efforts tend to preserve, to merely keep within the system without any change that would offer the possibility of a real inclusion. This practice leads towards, what is known as, a culture of mortification (Ulloa, 1995), which includes both, those responsible to retain and those supposed to be retained.

Four centuries ago, Comenio based the need to create a school for all on the personal and the social aspects, a school in which youth education would be in the hands of "youth educators". His wish, today a regulation in force, has not turned, yet, into an effective reality. The problem of school rejection is still present since the mere fact of attending classes does, by no means, guarantee inclusion, only achieved via a meaningful construction of knowledge. Our research shows that teachers educated in the school narrative of modernity, where the concepts of Duty and Sacrifice prevailed, become ineffective in a post-modern context. And in the misunderstanding that arises from the collision of narratives, suffering emerges and exclusion increases.

To think about this problem implies to defy the certainties that are at the core of teacher education and training and to dare to question the way in which work is organized at school. This situation brings to the fore the challenge to reflect upon dominant teaching practices in order to turn compulsory education into true education. True education in the hands of true educators is, thus, advocated.

Key Words: retention-quality-exclusion-teacher education and training

Introducción

La raíz etimológica de la palabra problematizar alude a la actividad de empujar, salir hacia delante. Aquí el pensamiento crítico se propone remover el obstáculo que constituye lo dado, lo instituido, para abordar la tarea de una interrogación creativa.

M. Foucault propone en su trabajo "Coraje y Verdad" (Abraham, 2003) analizar el proceso de problematización lo que supone indagar el cómo y el por qué algunas situaciones devienen en un problema social. Análisis que indica la necesidad de una contextualización histórica.

La extensión de la obligatoriedad escolar configuró para algunos una situación dilemática por la presencia de dos términos considerados antitéticos: retención escolar y calidad educativa.

* Profesora en Historia. Magíster en Evaluación, Universidad Nacional de La Pampa. Especialista en Análisis Institucional y Animación Socio-cultural de la Universidad Nacional de Salta. Profesora Adjunta de las cátedras Didáctica y Práctica Educativa, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Peñaloza 480, 6300 Santa Rosa, La Pampa. Tel.: 02954 - 435999 Email:cnosei@ar.inter.net .

Racionalizaciones, estereotipos y prejuicios mantienen irreconciliables los términos y con ello predeterminan las acciones. Muchos esfuerzos se concentran en conservar y no en transformar, en mantener sin posibilidad de incluir, lo que conlleva a una cultura de la mortificación (Ulloa, 1995) tanto de los responsables de retener como así también de los retenidos.

Hace cuatro siglos Comenio fundamento en lo personal y lo social la necesidad de crear una escuela para todos. Su deseo, hoy norma legal, sigue sin ser una realidad efectiva. El problema de la exclusión escolar sigue presente, dado que la permanencia en el interior de la escuela no garantiza la inclusión, solo posibilitada en la construcción significativa de saberes.

Foucault (Abraham, 2003) advierte respecto a la dimensión realizativa del discurso, a su capacidad de producir realidades, desestimando la noción del lenguaje como un medio neutro de referirse a la realidad. La palabra no se refiere a la realidad, la construye.

P. Bourdieu (2002) afirma

... una gran cantidad de palabras que empleamos casi sin pensar... son categorías de percepción, principios de visión y división heredados históricamente, producidos y reproducidos socialmente, principios de organización de nuestra percepción del mundo social y en particular de los conflictos... (Bourdieu, 2002:64-65).

Desde su mirada la palabra ocupa una posición clave en el "hacer ver y hacer creer", un ver y creer que reemplaza el esfuerzo de saber y cons-

truir una nueva realidad. Un ver y un creer que asido a la certeza denuncia a la posibilidad como deseo irrealizable. La certeza y la predicción incuban en su seno la reproducción y el fatalismo.

Pensar el problema implica poner en riesgo las certezas y atreverse a explorar nuevos caminos, repensar estrategias nacidas de la comprensión y el compromiso que implica el ser educador.

Hoy nos proponemos reflexionar respecto al problema que nos plantea la pregunta ¿es posible compatibilizar la retención escolar con la calidad educativa?

Pensar las palabras....

Pensar las palabras implica interrogarnos respecto al significado atribuido a los términos retención y calidad educativa, pensar el significado para comprender la acción que determina.

Castoriadis (2001) nos invita a trabajar en la construcción de nuestra autonomía poniendo en duda todo principio de autoridad, principalmente en lo que refiere a la autoridad de nuestro propio pensamiento.

En que pensamos cuando pensamos en la necesidad de retener? Pensamos acaso en conservar por la fuerza aquello que no puede ni quiere sostenerse por si mismo?. En obligarlo a permanecer a pesar de sus deseos y posibilidades? Su deseo y posibilidad, es una construcción propia o es producto de su interacción social?

Si entendemos el concepto de retención como sinónimo de conservar, la acción de retener se anuda con la idea de mantener en un lugar algo en su estado de origen sin cambio alguno. En esta línea de pensamiento lo retenido es objeto de retención, su conservación en un espacio es heterodeterminada por la decisión y el poder de otro.

Si concebimos la acción de retener como posibilidad de transformación, nuestro pensamiento ya no se refiere a un sujeto pasivo que debe "ser mantenido en", sino en un sujeto activo capaz de "formar parte de". Desde esta mirada la agregación deviene en inclusión.

Si concebimos la acción de retener como posibilidad de transformación, nuestro pensamiento ya no se refiere a un sujeto pasivo que debe "ser mantenido en", sino en un sujeto activo capaz de "formar parte de". Desde esta mirada la agregación deviene en inclusión.

La posibilidad de un sujeto de incluirse en el mundo, implica desde la palabra de P. Freire (1997), ser capaz de leer y comprender críticamente el mundo, y desde allí intervenir en el mundo, ser un "autor" de la realidad cultural y social.

Foucault (2002) hace



Paisaje
Nicolás Castellini

una distinción entre los conceptos de saber y conocer. El autor concibe el saber como un:

... proceso por el cual el sujeto sufre una modificación por aquello mismo que conoce, o más bien por el trabajo que efectúa para conocer... es conocimiento el trabajo que permite multiplicar los objetos cognoscibles..., pero que mantiene la fijeza del sujeto que conoce... (Abraham, 2003:25).

La concepción del saber como un proceso capaz de transformar al sujeto que conoce se relaciona profundamente con la concepción de aprendizaje de Pichón Riviere (1984). Este autor, concibe el aprendizaje como un proceso de adaptación crítica del sujeto a la realidad, proceso por el cual es capaz de transformarla y transformarse dado el crecimiento de sus estructuras cognitivas. En este marco considera el aprendizaje sólo es posible a partir de un trabajo cooperativo sostenido por la comunicación entre los miembros de un grupo.

Desde esta mirada, la calidad educativa debe ser valorada a partir de su potencialidad para favorecer la construcción por parte de los sujetos de aprendizajes significativos, lo cual alude al saber y no al conocer según la óptica foucaultina.

Pensar la calidad educativa desde la significatividad lógica y psicológica de los saberes propuestos, implica concebir la educación como un proceso de inclusión activa de los sujetos a partir de su capacidad transformativa, y no desde la cantidad de conocimientos acumulados a partir de los contenidos ofertados dado que ello implica sujetarla a una aspiración instructiva, matriz generadora de acriticidad y reproducción social.

Si retener apunta a incluir e incluir solo es posible a partir de la construcción de saberes socialmente validados esto nos invita a pensar en la importancia de la selección y articulación de contenidos como así también en las estrategias de enseñanza. En definitiva pensar en las posibilidades de inclusión de los alumnos remite a pensar en la posibilidad de enseñar de los docentes.

Pensar el problema

¿Cuándo y por qué la retención en relación con la calidad educativa se planteó como un problema social que anima la discusión en varios ámbitos?

La hipótesis que plantean varios autores alude a la extensión de la obligatoriedad. Esta decisión puso sobre el tapete dificultades de larga data tal como la permanencia en la escuela de grupos que dado su diferente capital cultural eran sujetos de fracaso en las organizaciones educativas de allí que F. Tonucci (1992) expresara que el servicio educativo debería pensarse especialmente para los denominados, acorde a la violencia simbólica presente, los "fontos y vagos". Y en esa línea de pensamiento Tonucci planteó con preocupación por las deficiencias en la formación docente.

La extensión de la obligatoriedad, que signi-

ficó la necesidad de que permanecieran en la escuela jóvenes de hasta 16 años, puso en evidencia particularmente en el ciclo que los incluye una problemática que se centró en el modo de retenerlos, en el sentido de conservarlos en el espacio, y no de ayudarlos a modificar sus estructuras cognitivas.

La evidencia del fracaso y la frustración que ello implica en los actores activó la producción ideológica que racionalizó el problema sin aportar solución.

La dificultad de cumplir con los objetivos explícitos, puso al desnudo el sufrimiento de los actores.

...el sufrimiento psíquico fue identificado e ingresó en la nosografía bajo la denominación de "fobia escolar de los docentes"... La fobia cumple su papel de revelación del malestar... (Cordie, 1998:165).

La descripción que la autora citada hace de los síntomas de sufrimiento son coincidentes con los descriptos por otros autores como Esteve, J. (1998), Tonon, G. (2003), Pinel, J.P. (1998), Ulloa, F. (1995), DeJours, C. (1986) insatisfacción, angustia, enfermedades psicosomáticas, rutinización, impotencia, ausencia de placer en el trabajo, relaciones de rivalidad, queja, deslizamiento del objeto de la tarea, irritabilidad, agotamiento físico, etc.

El cuadro describe a un sujeto en sufrimiento, sujeto cuya queja deposita en los "otros" la responsabilidad de la situación que se ve "obligado" a soportar.

Hay un abismo entre la queja y la interrogación del sujeto sobre si mismo a raíz de su sufrimiento...se niega así la responsabilidad y su impotencia es atribuida a una realidad exterior... (Cordie, 1998:164).

En este marco la fuerte circulación fantasmática inhibe el contacto a realidad, obstaculiza el pensamiento inteligente y el acto creativo.

¿Qué disparó la problemática del sufrimiento docente? ¿Qué relación tiene con la extensión de la obligatoriedad? ¿Cómo se articula con la situación contextual?

Los testimonios

Con la colaboración de los alumnos de la cátedra Práctica Educativa I de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de la Pampa y de la cátedra Investigación Educativa del Instituto Superior de Estudios Psicopedagógicos y Sociales de Santa Rosa, a los que se sumaron los cursantes del postítulo en Investigación Educativa del citado centro, se realizaron 72 entrevistas a docentes de tercer ciclo y polimodal. La recolección de la información se llevó a cabo a través de entrevistas abiertas grupales e individuales a partir de la propuesta de algunos ejes temáticos (retención escolar, calidad educativa, principales problemáticas en el ámbito educativo, propuestas de superación, etc) que se le hicieron llegar a los docentes con anterioridad a la entrevista. Del mate-

rial aportado se rastrearon los rasgos más pregnantes que se sintetizaron a partir de una estimación cualitativa sostenida en los ejes de frecuencia temática y su sentido valorativo.

El análisis del corpus empírico reveló en el 92% de los entrevistados indicios de sufrimiento y malestar en el ejercicio de la profesión, con una marcada acentuación de los síntomas en los docentes de tercer ciclo. En el espectro que va desde la "lástima" por los que no pueden a el "rechazo" por los que no quieren, se presentizó la visión antinómica del par retención – calidad.

Los docentes entrevistados denuncian la heterogeneidad grupal como el principal motor del fracaso escolar. La escuela es para todos, entendiendo por todos los que "quieren estudiar", los que tienen interés, los que se preocupan...

"... yo se que a lo mejor con esto que te digo estoy favoreciendo la reproducción, yo también lei a los autores críticos y estoy de acuerdo... pero acá.. la realidad es otra... no se puede con todos... si te obligan a retener no puedes enseñar, por que solo algunos te siguen, y así niveles para abajo..." (Pr.15)

"sabes lo que significa incluir? No enseñar... tenes que contener para que le den los números al sistema, total los que aguantamos somos nosotros... yo llego afónica a mi casa... no les importa nada y a los padres menos... (Pr. 26)
"...llega un momento en que te cansas y los terminas aprobando (Pr.56)

"... al docente no se le pide que enseñe sino que aguante...si querés enseñar y desaprobás...a la mayoría desaprobás... te presionan los directivos, te presionan los padres... y hasta te amenazan... (Pr.59)

La queja de los docentes incluyó en el 68% de los casos a los responsables de su formación

"... no fuimos preparados para esto..." (Pr.15)
"...la facultad no te prepara para esto... (Pr.18)
"...no estamos formados para esto... (Pr.45)

La palabra "esto" resume el panorama descripto en la entrevista: alumnos desinteresados, desorden, falta de respeto, agresión, intolerancia, heterogeneidad en saberes y valores.

Lidia Fernández (1996) plantea que el mandato social dado a la escuela es un mandato paradójico, que en lo explícito convoca a enseñar a todos pero que en lo oculto solo contempla esa posibilidad para "algunos". Según la autora el mandato oculto se cuela por las grietas del diseño curricular, la organización del trabajo y la formación docente. Un diseño curricular recargado, inconexo, "traducido" por los libros de texto; una organización del trabajo que condena a la fragmentación y una formación profesional que acentúa la relevancia del saber a enseñar por encima del saber cómo enseñar.

La formación del profesional de la docencia

V. Pruzzo (2002) señala en su obra "La transformación de la Formación Docente" que la tradi-

ción academicista en la formación docente es aquella que centra su mirada en el saber a enseñar, en los contenidos relegando la formación pedagógico-didáctica a un segundo plano. Esta concepción tiene una fuerte presencia en los ámbitos universitarios a pesar del aumento de la carga horaria dedicada a la formación docente. Los nuevos planes de estudio no han modificado la narrativa operante: lo importante es saber sobre el campo disciplinar elegido (historia, geografía, matemática, etc), las "pedagógicas" no son, desde el decir de los alumnos "las materias de su carrera".

"... la verdad que a mí las pedagógicas no me gustan, prefiero las de mi carrera, pero esta estuvo bien, me hizo pensar las cosas de otro modo..." (Evaluación Cátedra Didáctica)

"siempre pensé que las pedagógicas eran aburridas, pero esta me pareció muy útil, pude relacionarla bien con didáctica y mirar el aula y mi futuro como docente de otra forma"... (Evaluación Cátedra Práctica Educativa I)

El decir crea realidad. La palabra los enuncia como estudiantes de Letras, o Inglés, o Computación. Se omite en el enunciado la palabra Profesor.

La narrativa academicista les promete a los alumnos que el saber la disciplina les garantiza su desempeño profesional. Subyace en el relato el innatismo del ser docente "Docente se nace, no se hace" es una de las frases hechas que más adeptos registra. Desde esta mirada el constructivismo es solo una palabra que se desvanece ante la dominancia del paradigma de la transmisión. Así, el éxito o el fracaso queda circunscripto a la capacidad y disposición de los alumnos y los grupos. En el aula el docente construido en esta novela se prepara para "dar" clase y "tomar" lección.

"No estamos preparados para esto". Es importante como formadores de docentes preguntarnos acerca del significado de esta afirmación.

Implica una demanda de reformulación de la formación docente?. Un reconocimiento a la importancia del saber hacer en el ámbito del aula? Es una depositación mas de la responsabilidad en un "otro", o es una denuncia velada que "nadie puede dar clase en estas condiciones" (pr.27) ?."No nos prepararon para esto"... Es una queja o una demanda genuina?.

La crisis del rol del adulto: La diferencia entre el "antes" y el "ahora".

El fenómeno de la globalización, según G. Mendel (1974), ha dado lugar a un debilitamiento de las instituciones socioculturales, que fundadas sobre el principio de la autoridad, sostenían la vida social. El nuevo paradigma sentado sobre las demandas del mercado impuso nuevos "valores" a los humanos: competitividad, éxito, consumo, individualismo.

La priorización de las leyes del mercado desplazó el paradigma de la experiencia suplantándolo por el de la utilidad, desmantelando el principio de autoridad, y poniendo en duda las instituciones socioculturales que andamiaban la convivencia social.

Los adultos actuales, formados en otro universo relacional, sienten ante su crisis un profundo desasosiego.

Los padres de hoy, arrastrados en el hundimiento de los valores y de las instituciones y sintiéndose impotentes para dominar el mundo nuevo que nace ante sus ojos, han perdido en gran parte la confianza en sí mismos, lo que explica esta impresión de dimisión a todo nivel... En la relación adultos – niños esta pérdida de confianza en sí mismos no puede inducir más que a una pérdida de confianza, respecto a los padres y a los adultos. El desarrollo de la educación y especialmente a partir de la prolongación de la obligatoriedad escolar, debe ser visto como una oportunidad para estimular a los jóvenes al trabajo en equipo a partir de lo cual reconstruir las relaciones de cooperación fundadas en el respeto mutuo con vistas al bien común (Mendel, 1974:72) .

G. Lipovsky (1998) asevera que en el surgimiento del liberalismo, bajo el enunciado de los Derechos del Hombre lo que se acentuaron fueron las obligaciones: el Deber y el Sacrificio fueron las palabras que fomentaron el cumplimiento de normas austeras, en el marco de una moral disciplinadora que alentaba una renuncia de sí en pos de la priorización de la relación con los Otros. En contrapartida considera al neoliberalismo como la era del Pos-Deber. Desde su mirada el “Tu debes” de la Modernidad devino en el “no hacer” del posmodernismo. Desde ese lugar se desvaloriza el ideal de abnegación, se estimulan los derechos subjetivos y se pro-

picia una ética débil sin obligación ni sanción. El discurso de Deber y Sacrificio da paso al que enuncia Responsabilidad y Bienestar. Para el autor el relato posmoderno fractura las instancias tradicionales de control social, tales como la familia y la escuela

El autor citado no postula el deseo de retornar a la imposición que fomenta la obediencia pero si invita a pensar en una educación que fomente la formación de personas concientes de sus derechos y de sus responsabilidades como sujetos sociales.

La preocupación por la crisis del rol del adulto se da en virtud de reconocer su importancia para la fijación de límites y para favorecer en los niños y jóvenes el proceso de identificación.

E. Enriquez (2002) considera que los límites y prohibiciones aceptables y explicados son estructurantes del mundo interno del sujeto. Desde su mirada el exceso de límites genera en los sujetos culpa, incapacidad de interrogarse, de transformar, de transgredir. Son sujetos conformistas, conservadores. Por el contrario admite que los padres incapaces de enunciar prohibiciones estructurantes a sus hijos los abandonan a sí mismos. Carentes de marco de referencia por déficit de prohibiciones, los sujetos en estas condiciones no tienen super yo ni ideal del yo. Por ello se apoyan en sus pares y en ídolos mediáticos, ideales efímeros. Son incapaces de sentir culpa ni remordimiento por falta de conciencia moral lo que les impide reconocer al otro. Son difíciles de influir se vuelven indiferentes a sí mismos y a los otros. Su credo enuncia que nada importa, todo da igual, nadie es responsable de nada. Los problemas en la socialización primaria evidencian un fracaso educativo que favorece las relaciones violentas, que se expresan tanto de modo verbal (acoso, intimidación) como física.

La situación analizada por los autores citados permite reconocer el impacto que la nueva narrativa le produce a la escuela, que en su carácter de hija de la Modernidad se sostenía en los conceptos de Deber y Sacrificio, oportunamente instalados en los sujetos en el marco de su grupo familiar.

Los entrevistados, con la excepción de un caso, remiten a un “antes” en el que era posible “dar” clase. Recurren a ese antes ya sea como docentes o bien en su recuerdo como alumnos: antes había interés, respeto, valores, hábito de estudio... y el que no estaba interesado se iba. El profesor daba y el alumno recibía. Hoy, el alumno cuestiona la validez de los contenidos, su importancia, y con ello cuestiona al docente y su función. Y se instala el “malestar docente”.

Lidia Fernández (1982) avizoraba hace ya más de veinte años la problemática que venimos analizando. En su trabajo “Asesoramiento pedagógico Institucional” afirma:

...Es interesante para mí acotar que a medida que transcurrieron los años las demandas de la realidad me llevaron a intensificar la dimensión didáctica de mi enfoque, en un comienzo preponderantemente psicológico... Esto se produjo como consecuencia de constatar reite-



Sin título
Cristina Prado

radamente que las dificultades institucionales que se me planteaban... solo se modificaban sustancialmente cuando se operaba sobre las condiciones organizativas y técnicas de la tarea... encontré que las fracturas y zonas de riesgo institucional más frecuentes tienen que ver con la dimensión didáctica de la tarea de enseñanza... (Fernández, 1982:51-52).

Antes era posible “dar” clase a los sujetos socializados para obedecer la palabra del adulto. El concepto de autoridad operante suplía la necesidad del saber enseñar. Hoy se plantea como ineludible atender a la dimensión didáctica y a la organización del trabajo docente.

Atender a la dimensión didáctica implica revisar los supuestos subyacentes en la formación de los profesionales. Es recuperar la idea que es necesario apropiarse significativamente de los contenidos a enseñar, es necesario pero de ninguna manera suficiente. Pruzzo asevera también desde hace décadas que el fracaso escolar es un fracaso en la metodología de enseñanza. Pero el dolor del fracaso parece haberse evidenciado cuando estalló el sufrimiento docente. Hasta “ayer” algunos autores advertían respecto al sufrimiento del sujeto incapaz de apropiarse significativamente del saber, los rotulados como “aquellos que nunca pueden”. “Hoy” el acento parece estar puesto en el sufrimiento del que “no puede enseñar”. La crisis requiere de la operación de la inteligencia. Y la inteligencia nos indica que es necesario entender y atender el sufrimiento del que aprende y del que enseña.

La pertenencia institucional. La dimensión organizativa del trabajo docente.

La fractura del trabajo docente fue otra de las variables presente en los testimonios de los entrevistados: la organización que condena al profesional de la docencia a dar clase en varias instituciones inhibe desde su mirada la posibilidad de pertenencia y con ello atenta aún más contra la calidad de su trabajo. Desde siempre el tema del llamado “profesor – taxi” estuvo presente en los análisis y discusiones sobre la problemática de la profesión. Dificultad enunciada pero no problematizada con el objeto de encontrar una solución. Lo deseado (concentrar las horas en una o dos instituciones) hoy deviene en necesidad imperiosa.

El desarrollo de la educación y especialmente a partir de la prolongación de la obligatoriedad escolar, debe ser visto como una oportunidad para estimular a los jóvenes al trabajo en equipo a partir de lo cual reconstruir las relaciones de cooperación fundadas en el respeto mutuo con vistas al bien común. (Mendel, 1974:72).

¿Cómo podremos estimular a los jóvenes al trabajo cooperativo sin poder realizar un trabajo docente colaborativo?. Los testimonios son más que elocuentes en este aspecto.

“...es imposible en estas condiciones...te sen-

tís solo.. estás solo vos y tu alma... todos estamos igual... pero que puedes hacer?... vas de acá para allá...prácticamente no ves a nadie...” (Pr.65)

“... todos te hablan de trabajar en equipo..hacer un PEI... eso es en los papeles, en la realidad no es así... ya nomás en las jornadas institucionales tenés que elegir a cual de todas vas a ir...del resto ni te enterás.. y aún a la que vas...es como decidir que música tocar y después cada uno hace sonar su instrumento como le parece...” (Pr 36)

La metáfora de la orquesta desafinada se enlaza con la del “teléfono roto”.

“...es como el teléfono roto, viste ese juego.. bueno... en las reuniones parece que nos entendimos.. pero después cada uno entendió una cosa diferente...dijiste seleccionar contenidos y algunos entienden dar menor... se habla de preocuparse por lo procedimental y otros creen que entonces los contenidos no importan y así y ni te digo de los diagnósticos... para muchos es una prueba...” (Pr 28)

El histórico reclamo laboral hoy deviene en una necesidad pedagógica. Los cambios analizados en la esfera de lo social y su impacto en la socialización de los sujetos, en muchos casos con un fuerte déficit en la estructuración de los límites, hace imperioso el pensar el trabajo en equipos docentes. Ayudarse para ayudar al otro.

Parece indispensable el trabajo en equipo, pues la Ley en general y las reglas de funcionamiento social no pueden ser dictadas por uno solo a riesgo de parecer arbitrarias y de resultar entonces fuertemente impugnadas. Es muy difícil que un profesor solo ante su clase pueda imponer su ley, por poco que el grupo que tiene delante se la impugne. Se asiste entonces a reacciones de miedo, de pánico inclusive, fuente de agresividad incontrolada en ambos participantes. Frente a un grupo con reacciones de tipo fenómenos de masa, un solo interlocutor no puede imponerse. Otro es el cantar cuando un grupo de alumnos tiene delante varias personas que comparten el mismo proyecto educativo y pedagógico. La cohesión de un equipo y ...un interés común a compartir son los garantes de su eficacia... (Cordie, 1998:136)

Reiteramos que la organización del trabajo sigue posicionada como dificultad y no como problema. Frente a la dificultad reconocida que los alumnos no aprenden y que los docentes no los pueden ayudar se configuran nuevas estructuras y organizaciones soportes (centros de ayuda escolar, apoyo extra-clase, gabinetes itinerantes con especialistas varios, etc). Estas estructuras satélites de la escuela no hacen más que poner en evidencia su fracaso y en muchas ocasiones aumentar el sufrimiento por agravar la comunicación. Si deseamos ayudar a los alumnos, debemos ayudar a los profesores. Y el lugar de trabajo

es y debe seguir siendo el aula.

La fragmentación del trabajo docente y sus implicancias ha sido abordado profusamente en la bibliografía especializada. Esa problemática, de antigua data en el campo, está especialmente agudizada en los ciclos superiores de la enseñanza obligatoria donde se focaliza la dificultad de la retención en relación con la calidad. La fragmentación atenta contra el poder del profesional sobre su acto de trabajo y con ello lo arrastra a la pérdida del placer por su trabajo. La ausencia de placer tiende a ser suplida por la automatización, el recurso a los estereotipos y la depositación de la responsabilidad en los otros a los que tiende a configurar como sus antagonicos en lugar de sus complementarios.

La fragmentación aumenta la vivencia de soledad, indefensión que tiende a aferrarse a los prejuicios que constituyen sus certezas.

Los testimonios recogidos que denuncian como un obstáculo para su tarea la organización del trabajo docente, evidencian a la par la “naturalización” de ese sistema laboral. No es “bueno” pero es “objetivo”. Todos tienen su lugar acorde a su puntaje. Así se evitan “acomodos”, “beneficios para los conocidos”, “injusticias”.

La “naturalización” potenciada por el sufrimiento inhibe la capacidad de pensar, obtura la inteligencia y la creatividad. Lo malo conocido es siempre mejor que lo bueno por conocer.

Acaso nos hemos puesto a pensar seriamente que el puntaje que permite el acceso al puesto de trabajo privilegia “la experiencia”, el “dar” clase (sin que ello implique ningún tipo de evaluación) por sobre la formación continua? El puntaje de formación tiene “tope” el de “dar” clase, no.

Nos hemos preguntado si existen otras profesiones que puedan eludir la evaluación de impacto de su accionar? O que en caso de hacerla puedan delegar toda la responsabilidad en otros ámbitos?

Nos hemos interrogado acerca de si existen otras profesiones en las que sea posible desempeñarse sin ser un profesional en la materia? Nos referimos aquí a aquello que el Prof. Ricardo Nervi denominara “ejercicio ilegal de la pedagogía” aludiendo al desempeño como tales de otros profesionales en el campo educativo. Ilegal entre comillas, por que la ley lo permite.

Qué pasaría si los docentes se metiesen a médicos, abogados, ingenieros, arquitectos, farmacéuticos u otra rama científica sin poseer el pertinente título?. Seguramente – y es lo correcto- los pondrían de patitas en la calle. (Nervi, 1995:77)

La legalización del trabajo de los profesionales no docentes también esta naturalizada, pero además, es dable destacar que en el discurso “que crea realidad”, evidenciado en los testimonios los entrevistados

se refieren a ellos como los “profesionales” a quienes diferencian de los “docentes”.

“...hay muchos profesionales que vienen a la escuela por que no tienen trabajo o por la obra social...algunos son buenos... pero que les vas a hablar a ellos de planificar ...” (Pr.43)

“... hacer reuniones es complicado... los profesionales por que tienen que trabajar en lo de ellos y los docentes algunos, bah,, la mayoría por que tiene que ir a otras escuelas...” (Pr.61)

Que significado trasluce esta concepción que establece la diferencia entre “profesionales” y “docentes”? . Es profusa la bibliografía que insta a la “profesionalización del docente”. Esta mirada ayuda al docente a repensar su práctica o pone en duda su cualidad de profesional?. Y en esta diferencia establecida entre “profesionales y docentes” se presentiza nuevamente el lugar asignado a la formación pedagógico- didáctica en el desempeño de la tarea educativa. Es una formación “deseable” pero evidentemente no “imprescindible”. Podríamos pensar que a través de esta “categoría de percepción” se cuele el mandato paradójico de la escuela, que como expresa L. Fernández (1996) , convoca



Procesión
José Flores Nale

en su mensaje explícito a la enseñanza de todos pero solo contempla, en su mandato oculto esa posibilidad, para algunos.

Ninguno de los entrevistados utilizó la palabra "pedagogo". Es la palabra "silenciada" y con ella su especificidad.

Es un contrasentido que cuanto más necesario se hace priorizar la dimensión pedagógica más relevancia tome la lógica laboral. Y así, amparados bajo el concepto de "trabajadores de la docencia" pueden "dar" Biología el Profesor de Biología, el Licenciado en Biología, el Biólogo, el Bioquímico, el Médico, el Veterinario, etc. (una lectura detenida de las llamadas incumbencias de título nos sorprendería por la cantidad de casos que involucra ese "etcétera"). Cómo esperar que el docente cuestione esa concepción si fue formado en una narrativa que priorizó el "qué" enseñar por sobre el "cómo" hacerlo, desgajando la importancia del método en la consecución de los fines educativos?

Cada día son más los profesionales no docentes inscriptos para dar clase como consecuencia de la falta de trabajo en su ámbito específico. Esta situación no perjudica al docente que por ser tal tiene prioridad en la convocatoria laboral. Pero cómo impacta en su autoestima? Aquí el principal damnificado es el alumno y con él, el conjunto social.

La extensión de la obligatoriedad puede ser una oportunidad de inclusión si esta en manos de profesionales formados adecuadamente que trabajen en un marco laboral que les posibilite su desempeño. Las falencias y / o ausencias en la formación docente y la organización del trabajo en horas fracturadas mantendrá a los conceptos de calidad y retención como un par antinómico, sin más poder que el declamativo.

La escuela nació siendo una promesa de inclusión. Hija de un mandato paradójico distribuyó a cada uno en concordancia con el mandato social oculto el lugar que los sujetos tenían asignado en la estructura económica, social y política. Ayer, el fracaso en la escuela implicaba al sujeto el lugar social de un trabajador no calificado. ¿Qué lugar tiene hoy el excluido escolar? ¿Dónde puede esperar insertarse aquel que no ha podido apropiarse de los saberes socialmente validados? ¿Qué podemos hacer ante las carencias de la socialización primaria?

Hoy la lectura del mundo nos habla de una movilidad social descendente asociada a la pérdida del trabajo. En la década del 70 pedagogos y sociólogos nos alertaron respecto al rol que la escuela cumplía en la reproducción de las desigualdades de clase: el hijo del obrero, fracasado escolar a consecuencia del malentendido fruto de los diferentes códigos y capital simbólico, anunciaba su "destino" de obrero. Sus saberes eran saberes propios para un trabajo no calificado que lo mantenía en el mismo lugar social. Así mantenía su afiliación al grupo de origen. Pero hoy, la ausencia de trabajo, su escasez, conlleva a la pérdida de "un lugar", con lo cual lo desafilia, lo aísla, lo marginaliza, quiebra su proyecto de existencia. El trabajo es nues-

tro modo de incluirnos socialmente, trasciende el marco de la subsistencia para anudarse al sentido de la existencia. Sin un lugar común no hay "nosotros". La exclusión fractura las relaciones sociales, condena al desamparo y sume al sujeto en la desesperación, hija y madre de la violencia.

Por ello, el mandato fundacional de la escuela toma más vigencia que nunca en virtud de que nunca la posibilidad fue tan esquiva. Seguir soñando el sueño de la inclusión "en el insomnio de la praxis" (Mc Laren, 1997) es pensar en hacer todo lo que podemos acorde a lo que tenemos, en virtud de lo que deseamos.

La educación debe seguir soñando el sueño de la inclusión, sueño que se niega a abandonar la aspiración de la movilidad social.

Conclusión

La aspiración de cumplimentar la obligatoriedad escolar con calidad educativa es posible si nos atrevemos a pensar en reposicionar la formación docente en las carreras de grado y en revisar la organización del trabajo profesional. Ninguna de las dos acciones se presentan como una tarea sencilla, dado que ambas implican un impacto en el status quo. Ambas cuestiones están atravesadas por la dinámica del poder.

Ayer en el marco de una sociedad que legitimaba el rol del adulto, era posible "dar clase" sostenido por la legitimación que daba el ser una autoridad proveedora del saber. De la autoridad de la familia a la autoridad de la escuela. Del padre al docente. En este marco era inclusive posible trabajar en forma aislada aunque nombrando al conjunto. Esfuerzo y sacrificio sostenían una obediencia que soñaba con el progreso.

La crisis del concepto de autoridad impactó de modo central en el ámbito de la escuela. El docente devino en autoridad legal pero no legítima. Hoy para ser escuchado, atendido, respetado debe legitimarse ante el grupo de alumnos a partir de su desempeño en el rol. Y desde ese lugar construir su base de poder, poder para poder enseñar. A esto alude Mendel (1993) cuando sostiene la necesidad de tener poder sobre el acto de trabajo, sobre el acto y sus efectos, advirtiendo que solo es posible apropiarse del acto de trabajo contado con la formación necesaria y en colaboración con sus pares. En caso contrario, el sujeto y los grupos entran en una dinámica regresiva que oscila entre la queja y la agresión.

Los síntomas de sufrimiento revelados en las entrevistas a docentes nos indican a las claras la existencia de una fractura entre la organización educativa y el contexto social que se expresa en la repetida frase "no fuimos preparados para esto". Pero también nos invitan a pensar en la posibilidad de la existencia de una fractura intra institucional en las organizaciones formadoras de docentes. F. Ulloa (1969) plantea que un índice de perturbación institucional se revela cuando los sujetos pertenecientes a una

organización no se consideran a sí mismos miembros de un staff, sino que conciben su pertenencia a los departamentos. Lejos de complementarse los departamentos compiten, dando lugar a una dinámica de movimiento regresivo que obstruye el índice de efectividad en la tarea (en nuestro caso formar un profesor en ...).

"Prepararlos para esto" implica desde nuestra mirada remover el obstáculo que implica lo instituido tanto en la concepción operante en la formación docente, en lo que refiere al lugar de las "pedagógicas" como en la organización del trabajo en los establecimientos educativos.

Es necesario recuperar con fuerza la idea que los centros de formación docente forman pedagogos que tienen como función social educar y cuyo lugar específico de desempeño es la escuela. Recuperar el nombre de pedagogo, implica recuperar la identidad y el sentido de existencia social: el derecho y el deber de educar con la responsabilidad que le implica profesar públicamente un saber.

La retención con calidad educativa presenta un problema, presupone límites. El límite puede denunciar nuestra impotencia o anunciar nuestra potencia creativa. El compromiso y el coraje de ser y hacer en el mundo marca el punto de inflexión: superar la obligación de escolarizar por el compromiso y el coraje de educar. Compromiso que solo puede asumir un educador educado para tal fin.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAHAM, T. (2003). *El último Foucault*. Buenos Aires, Sudamericana.
- BOURDIEU, P. (2002). *Pensamiento y acción*. Buenos Aires, Libros el Zorzal
- CASTORIADIS, C. (2001). *Figuras de lo pensable*. Fondo de Cultura Económico, Buenos Aires.
- CORDIÉ, A. (1998). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires, Libros el Zorzal.
- DABAS, E. (1998). *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires, Paidós.
- DEJOURS, C. (1986). *Trabajo y Desgaste mental*. México, Paidós.
- ENRIQUEZ, E. (2002). *La Institución y las organizaciones en la Educación y la Formación*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas
- ESTEVE, J. (1998). *El malestar docente*. Buenos Aires, Paidós.
- FERNÁNDEZ, L. (1996). *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Paidós.
- (1982). "Asesoramiento Pedagógico Institucional. Una propuesta de encuadre". *Revista Argentina de Educación*, Año 1, N° 2.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México, Siglo Veintiuno Editores.
- KAES, R. Y otros. (1998). *Sufrimiento y Psicopatología de los vínculos institucionales. Elementos de la práctica psicoanalítica*

- en institución*. Buenos Aires, Paidós
- LIPOVETSKY, G. (1998). *El crepúsculo del Deber. La ética indolosa de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona, Anagrama.
- MCLAREN, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona, Paidós.
- MENDEL, G. (1976). *La descolonización del niño*. Buenos Aires, Ariel.
- (1993). *La sociedad no es una familia. Del psicosocioanálisis al sociopsicoanálisis*. Buenos Aires, Paidós.
- NERVI, R. (1995). "El ejercicio ilegal de la Pedagogía" en *Revista Praxis Educativa*. I.C.E.I.I. Facultad de Ciencias Humanas, Año 1, N° 1, Santa Rosa.
- PINEL, J.P. (1998). "La desligazón patológica de los vínculos institucionales en las instituciones de tratamiento y reeducación" en Kaes, R. y otros *Sufrimiento y Psicopatología de los vínculos institucionales. Elementos de la práctica psicoanalítica en institución*. Buenos Aires, Paidós.
- PRUZZO DE DI PEGO, V. (1997). *Biografía del Fracaso escolar. Recuperación Psicopedagógica*. Buenos Aires, Espacio.
- (1999). *Evaluación curricular: evaluación para el aprendizaje*. Buenos Aires, Ed. Espacio.
- (2002). *La Transformación de la Formación Docente. De las Tradicionales Prácticas a las Nuevas Ayudantías*. Buenos Aires, Espacio
- TONON, G. (2003). *Calidad de Vida y desgaste profesional. Una mirada del síndrome de burnout*. Buenos Aires, Espacio.
- TONUCCI, F. (1994). *Enseñar o aprender?. La escuela como investigación quince años después*. Buenos Aires, Rei.
- ULLOA, F. (1995). *Novela Clínica Psicoanalítica*. Buenos Aires, Paidós.
- (1969) "Psicología de las Instituciones. Una aproximación psicoanalítica". *Revista AAPA*, Tomo XXVI, Buenos Aires.

Fecha de recepción: Octubre 2004
Fecha primera evaluación: Noviembre 2004
Fecha Segunda evaluación: Diciembre 2004



"Los lazos invisibles"
Jorge Sánchez