

Revista SIN CONTORNOS

ESPACIO DE ENTRAMADO PSICOANALÍTICO
www.sincontornos.com



N°7 - Marzo 2018

El trabajo de enseñar, condiciones simbólicas y materiales:
continuidades y rupturas

Matías Bonavitta

Introducción

Sin dudas, el rol del docente y del alumno, como así también, el trabajo de enseñar, las normas y valores institucionales ya no ostentan las mismas características de cuando la escuela fue concebida. Este fenómeno, se debe a que la escuela fue creada en un particular momento histórico en función de ciertas necesidades e intereses específicos, y que hoy en día, se vive otro contexto con particularidades no necesariamente iguales a las del momento de su creación. Es decir, como sugiere Dubet (2003), la escuela al ser una invención de la modernidad -cuyo fin fue distribuir conocimiento a muchas personas a la vez, suplantando una concepción que explicaba el mundo en términos divinos por otra basada en una comprensión racional de él- se enfrenta a mutaciones estrechamente vinculadas a las características con las que fue concebida, enfrentándose a numerosos desafíos, polémicas y conflictos.

De este modo, el texto que sigue tiene por objeto reflexionar sobre algunos factores relacionados a las transformaciones producidas en el ámbito escolar, especialmente en torno al trabajo de enseñar y las tensiones que estas

involucran. Buscando recuperar elementos históricos que permitan analizar las dinámicas que conformaron la escuela y los modos en el que los docentes procedían; como así también, las continuidades y rupturas que atravesaron y aun atraviesan su labor.

Desarrollo

La escuela es un innegable símbolo de la modernidad que se ha expandido como forma educativa hegemónica por todo el globo terráqueo, pues si bien no es la única modalidad de enseñanza que existe la gran mayoría de los países del mundo han optado por implementarla. Vale aclarar, que el medio esencial por el cual procede la escuela es la lectura y la escritura, incluso, si se echa un vistazo sobre cualquier establecimiento escolar uno se lleva la impresión de que ella parece ser un epifenómeno de la lectoescritura, pues no hay nada de lo que ocurra allí que no se ligue de alguna manera al acto de leer y escribir. Hasta su infraestructura refiere a dicho esquema, ya que la escuela puede no contar con instalaciones complejas o costosas, computadoras o laboratorios, pero siempre coincide en la presencia de un pizarrón y algún banco, ya sea en medio de una selva aislada de núcleos urbanos, como en una ciudad hipermoderna.

Dubet (2003) postula que el crecimiento del objetivo de la escuela en la formación de personas, durante principios del siglo XIX y comienzos del XX, tomó una forma escolar y un modelo de socialización que se caracteriza como un programa institucional, entendido como “una estructura estable de la información pero cuyos contenidos pueden variar de manera infinita” (Dubet 2003: 16). Explicando de esa manera porque la escuela posee un carácter estructural, manteniendo su unidad mínima independientemente de sus contenidos. Tangible en el hecho de que esta se halla en países con diversas ideologías y contenidos culturales.

Por otra parte, Feldman (2004) entiende a la escolarización como un proceso

que creó y organizó un sistema técnico para educar a gran escala, cuyos elementos -provenientes de la educación religiosa, de dispositivos de industrialización y de tecnologías de control del aprendizaje del siglo XVI y XVII- conformaron un sistema regulado de enseñanza, en donde el espacio-tiempo fue ordenado mediante técnicas específicas: sistemas de aulas, curriculum y lecciones (unidad mínima), inaugurando divisiones de clases según horarios, edad y competencia. Así, afirma que esta manera de educar se vincula con las transformaciones en el modo de producción, pues la revolución industrial involucró cambios en toda la sociedad (migraciones, modificaciones en la organización familiar, metamorfosis del concepto de infancia, etcétera) al determinar el pasaje de una economía artesanal hacia una capitalista. En este aspecto, se buscó emparentar la educación con la producción, maximizando su utilidad al igual que una fábrica; al tiempo que los florecientes estados requerían pautas de socialización, capacitismo, disciplina y subjetivación que modificaron de manera radical a la escuela.

Ahora bien, el contexto histórico en donde se enmarca la escuela de hoy ha cambiado rotundamente transformando las instituciones -según Dubet, un conjunto de normas y valores que por medio del docente se constituyen en parte de la subjetividad de los alumnos-, el rol docente y del alumno. Generando inesperados escenarios que colisionan con aquellos esquemas que fundaron a la escuela, tornándose necesario revisar la organización escolar. Es decir, los constructos pedagógico-didácticos que determinan el puesto de trabajo del docente, las acciones que realiza, etcétera. Pues hay que considerar que cuando hay cambios socioculturales y la forma escolar se agita, ineludiblemente la didáctica también se altera, lo que implica que el modo de resolver la educación de otros escenarios históricos no funciona en el nuevo contexto.

Al respecto, Dubet identifica algunos puntos a tener en cuenta, por ejemplo, señala que la escuela fue forjada bajo la idea de estar fuera del mundo, como un

santuario alejado de las pasiones y sentimientos del alumno. Concibiendo al aula como algo inmaculado en donde el maestro se definía por su vocación más que por su oficio. Manifestando los rasgos de un sacerdote, solo que en vez de transmitir religión divulgaba los valores del estado-nación, la ciencia y la razón, con el carismático fin de que el alumno se identifique con él y crea los principios que lo encarnan, como él lo hacía. Contrariamente, hoy se puede decir que la escuela ya no se presenta como un lugar en donde la subjetividad del alumno queda anulada, ya que su realidad social ingresa como nunca lo había hecho. Pues si bien las dificultades como la pobreza o el desempleo no son temas nuevos, si lo es su entrada en la escuela, llevando a que las aulas se sumerjan en situaciones que antes se apartaban. Es decir, el ingreso a la escuela de estudiantes provenientes de clases sociales que tradicionalmente no habían accedido o la entrada de los medios de comunicación en la cultura popular son algunas de las causas por la cual se da dicho panorama inédito en la historia de la escuela.

Pero esto no quiere decir que la escuela desaparezca o que la responsabilidad de transmitir haya acabado; puesto que educar sigue siendo tarea del docente, pero de otro modo. Porque que este ya no se define por su vocación sino por su oficio, el cual está enmarcado bajo condiciones materiales (contrato, salario) y simbólicas (escuela, reglamentos, diseños curriculares). Hecho que determina que el saber ya no sea tratado como sagrado, verdadero e indiscutible, sino mas bien imperfecto, ofreciéndole la posibilidad al alumno de reapropiarse de él sin las rígidas normas de otras épocas. O sea, ya no es suficiente que el docente crea en un dogma, sino que debe demostrar que sabe, formándose y aprobando los sistemas de evaluación. Puesto que a diferencia de otras épocas, la escuela se cuestiona a sí misma, abandonando lentamente la tendencia a depositar los problemas sobre el medio externo (alumno, familia, desigualdades sociales, políticas, etcétera).

Al respecto, se puede comparar el postulado de Dubet sobre el fin del santuario escolar como una construcción indestructible por el contexto social, con el señalamiento que realiza Feldman sobre el mandato en el que surge la escuela: “enseñar a todos”. Puesto que ambos coinciden en que no se debe caer en los valores y principios que supieron regir la educación en otros momentos históricos, sino que se trata de encontrar otras maneras que respondan las demandas actuales. En este sentido, Feldman plantea que si bien la masividad estuvo en el origen de la educación ello no implica la obligación de un retorno a lo clásico, sino más bien a preguntarse sobre su significado para las dificultades actuales. Procurando identificar que dispositivo se requiere para resolver el problema de la educación y la instrucción universal.

Asimismo, Dubet apunta a que si bien existe un sentimiento de crisis o melancolía porque la escuela perdió el carácter sagrado para convertirse en un servicio que se discute y evalúa, es necesario afrontar esta profunda transformación desligándose de aquella construcción ideal sobre la escuela. Pues actualmente la obligatoriedad y la masividad ya no responden a las necesidades de consolidación de los estados durante fines del siglo XIX y principios del XX, sino que están en el marco de un derecho, en donde poder alojar los postulados referidos a la integración, a la democracia, a la justicia social y a la igualdad de oportunidades es primordial. Renunciando al santuario que se niega a recibir el ingreso de la heterogeneidad social, excluyendo a quienes no aceptan las reglas y no se adaptan a los determinismos escolares. Por ello, es un desafío poder definir el mínimo escolar al que todos los alumnos tienen derecho, para garantizar la igualdad de oportunidades, aumentando así la justicia social.

Ahora bien, dicha empresa requiere del enlace entre niveles macro y microsociales; en este sentido, Terigi (2004) señala que la plena inclusión educativa debe ser garantizada por el estado, construyendo las condiciones necesarias para que el docente pueda cumplir la tarea de educar y el alumno

pueda permanecer en la escuela haciendo valer su derecho de estudiar. Es decir, la autora considera que ya no se le puede echar la culpa del fracaso escolar al alumno, sino que es responsabilidad del estado encontrar las condiciones pedagógicas adecuadas para el aprendizaje, pues todos pueden aprender siempre y cuando estén las condiciones apropiadas para que ello se dé. Básicamente es entender que la enseñanza no es un tema doméstico sino un problema de condiciones de escolarización y del saber pedagógico que se requiere para enseñar bajo ciertas circunstancias de escolarización. Algo que se resuelve no solo con políticas educativas que mejoren la calidad de la infraestructura escolar, su expansión, etcétera, sino también, invirtiendo en la producción del saber pedagógico que abordan los desafíos actuales: como la permanencia de los alumnos, las implicancias acerca del derecho a estudiar y la educación en la diversidad, entre otras.

De acuerdo a lo expuesto, se vislumbra la necesidad de un profundo enlace entre niveles macro y micro, pues para que las condiciones de educabilidad se logren correctamente es necesario integrar ambos polos, pues la eficacia de uno requiere del otro. Por ejemplo, el hecho de que a nivel macro la educación se haya considerado un derecho humano fundamental debe ser acompañado por los niveles micro para que valga realmente y no quede solo en el orden de una ley o una convención internacional. Es decir, el docente ya no se puede limitar a impartir un conocimiento incuestionado, sino que debe tender un derecho a la educación, construyendo una relación pedagógica diferente. Tiñendo la situación escolar de otro color: con tolerancia, diálogo, aceptación de las diferencias, el reconocimiento de la igualdad y los derechos. Dando lugar a un proceso de formación y aprendizaje que contribuya a sostener valores que dejen de lado actitudes de despotismo y crueldad hacia el alumno. No estigmatizando el fracaso del alumno, sino que acompañándolo en sus necesidades, tratando bien a quienes no tienen éxito para que las desigualdades sociales no se pronuncien aun

más. No obstante, tampoco se trata de abandonar cierta asimetría que sitúa al docente frente al alumno -pues la relación pedagógica necesita una distancia óptima con el alumno-, sino que significa no volver a normas tiranas de otras épocas.

De acuerdo con lo expuesto, Cornu (2004) entiende que transmitir implica ayudar al otro a constituirse como sujeto. Mediando el saber y facilitando que el alumno pueda apropiarse del conocimiento. Siendo responsable tanto con los alumnos como con el saber que se trasmite. Así, acentúa el modo en el que se trasmite, pues lo que está en juego es el tipo de relación con el objeto, pues se trasmite un objeto simbólico: ideas, representaciones, en fin subjetividad. De alguna manera, la relación entre docente y alumno implica un intercambio simbólico, una especie de don transgeneracional que no se entrega, sino que se dona de la misma forma en el que fue donando a uno. Por ello, considera que la relación con el saber es una relación con el mundo, con los otros y con uno mismo; algo que representa un rito de pasaje, que requiere también, una ética de la transmisión.

Es decir, construir las condiciones de educabilidad no solo requiere que el estado garantice ciertas cuestiones macrosociales, sino que en el espacio más pequeño también hay que ver lo que sucede. Pues como dice Feldman, la escolarización emerge de un largo proceso histórico que configuró el aula manipulando el tiempo-espacio, ordenando los cuerpos de cierta manera y estipulando que la relación pedagógico-didáctica sea de una manera específica. No obstante, la realidad actual es otra, estableciendo la necesidad de poner en marcha otro tipo de relación pedagógico-didáctica y sistematizarla; para verificar que el contexto escolar ha cambiado tan solo cabe mencionar algunas transformaciones que ha vivido nuestro país: estar en un marco de derechos humanos; la obligatoriedad y el retiro de los exámenes de ingreso a secundarios durante los 90'; evaluaciones a docentes; educación multicultural; educación a la

diversidad; secundario obligatorio a partir del 2006; etcétera.

De este modo, ya no se eligen más a los alumnos como se supo hacer, sino que se debe trabajar con todos. Ello implica respetar su singularidad y no ocuparse ciegamente de la homogeneización que supo empujar al docente a no preguntarse sobre los deseos e intereses de sus alumnos (pese a que el curriculum aun marca lo que se tiene que aprender en las aulas). Es decir, se trata de construir algo con el otro, de reconocerlo y de considerar el componente ético de la trasmisión, pues tanto el objeto como el otro son frágiles y requieren ser cuidados.

Conclusiones :

El carácter institucional de la enseñanza hace de la docencia una ocupación masiva, este rasgo diferencia fuertemente a maestros y profesores de otros colectivos de la sociedad, puesto que deben abarcar a muchos a la vez.

Asimismo, esta característica está desde los comienzos de la escuela, tratando de solucionar la manera de instruir masivamente. Sin embargo, la escuela de aquel entonces se paraba meritocráticamente y selectivamente, en donde el maestro se desempeñaba como una especie de sacerdote del modernismo y sus alumnos personificaban a fieles creyentes de la religión del estado-nación (quizás, un estereotipo de esta disposición la representa la construcción nacional de la vida de alumno de Sarmiento). Pero actualmente la situación es otra, pues la masividad se combina con la diversidad y con los derechos. Incluyendo a sectores que tradicionalmente no habían ingresado a la escuela (muchos de ellos podrían ser referidos como no creyentes del programa institucional e indignos del culto a la educación). Esta situación hace que en los santuarios escolares ingrese un cumulo de elementos sociales que antes no penetraban, resultando en el “fin del santuario” (Dubet 2003).

Es decir, la escuela ha cambiado y la vocación del docente no basta para ser

profesor. En este momento, el estado pide que este se forme y se profesionalice, sumado también a la realidad sobre la masificación de los títulos que exige seguir estudiando; hay todo un proceso de cambio cultural en juego que tambalean las certezas de otras épocas, pero a pesar de ello la escuela sigue existiendo como lo mejor que se ha inventado para enseñar. No hay recetas estáticas para estos cambios, sin embargo, una pauta importante a tener en cuenta es que para trabajar con la diversidad (con aquellos que tradicionalmente no entraban al aula porque no tenían las condiciones igualitarias de acceso o no creían en ella) se torna esencial no volver a aquellos valores meritocráticos que reproducen la desigualdad social brindándole educación solo al creyente. Sino que hay que preguntarse sobre qué condiciones se necesitan para que todos los alumnos puedan tener acceso a la educación y permanecer en ella. En este sentido, el ensamble entre los niveles macro y micro resulta primordial, pues el cumplimiento del derecho a la educación requiere muchos abordajes intersectoriales: desde los mejoramientos de los establecimientos, nuevos diseños curriculares, nuevos recursos pedagógico-didácticos, y hasta un vínculo docente-alumno que no aborde a este último como una tabla rasa a la que solo hay que rellenar con información, etcétera.

Por último, las distintas características del trabajo docente señaladas hasta aquí plantean la cuestión de la organización del trabajo, en particular la estructura de los puestos de trabajo, que debe ser identificada como un importante factor que obtura la posibilidad de desarrollar la clase. Pues una nueva organización requiere otra didáctica; como el ejemplo de Feldman sobre los alumnos de diferentes edades en una misma aula, es decir, existen diferentes maneras de organizar que determinan la función docente. Ahora bien, cuando la organización se altera debe ser acompañada no solo de nuevos formatos escolares, sino que también de otras didácticas, puesto que si no se corre el riesgo de traspasar una didáctica de otro contexto a uno nuevo, resultando -no en

pocas ocasiones- iatrogénico para el docente, el alumno y el cuerpo social. Por ello, es necesario que el estado garantice las condiciones adecuadas para que el proceso educativo marche eficazmente.



Referencias bibliográficas

- Cornu, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la acción educativa. Bs. As.: Noveduc.
- Dubet, F. (2003). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En Tenti Fanfani, E. (Org): “Gobernabilidad de los Sistemas educativos en América Latina”. IIPE- Unesco. Sede Regional Bs. As. Argentina.
- Feldman, D. (2004). Enseñanza y escuela. Bs As: Paidós.
- Piaget, J. (1985). El desarrollo del pensamiento. Bs. As: Paidós ibérica.
- Terigi, F. (2004). La Plena inclusión Educativa como problema de enseñanza. La enseñanza como problema de política educativa. Buenos Aires: Revista Novedades Educativas N° 168.