



IDENTIDADES CULTURALES Y RELACIONES EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

QUE LA NOCIÓN DE MALESTAR DOCENTE PERMITA EN ESTA OCASIÓN EL ANÁLISIS Y EL DEBATE SOBRE TEMAS COMO EL NEOLIBERALISMO, LAS PRÁCTICAS POLÍTICAS CLIENTELARES, EL AUTORITARISMO EN SUS RELACIONES CON LA ESCUELA, NO HACE MÁS QUE EXPRESAR QUE ES UN CONCEPTO QUE PROGRESA, INTENTANDO DAR CUENTA DE LAS PROBLEMÁTICAS EN LAS QUE ESTÁN ENTRAMADAS AL MISMO TIEMPO LAS DIFICULTADES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y LAS DE SUS TRABAJADORES.

ES UNA NOCIÓN ACUÑADA AL CALOR DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y QUE ARTICULA REGISTROS DIVERSOS IMPLICADOS EN LA EXPERIENCIA DE ENSEÑAR: LO SOCIAL, LO LABORAL, LO GREMIAL, LO INSTITUCIONAL Y LO SUBJETIVO. EXPRESA UN CONFLICTO Y TAMBIÉN UNA HERRAMIENTA PARA CONSTRUIR, DESDE LO QUE SE PADECE, OTRA COSA, ALGO NUEVO, "LO AÚN NO PENSADO".

LA SALUD Y LA ENFERMEDAD, LA SOLEDAD, EL COMPROMISO, EL DESÁNIMO, EL ENTUSIASMO, LA FATIGA Y EL CUIDADO, SON APENAS UNA MUESTRA DEL MOSAICO DE LOS ESTADOS EMOCIONALES-CORPORALES Y DE LAS ACTITUDES EN LA VIDA COTIDIANA EN LAS ESCUELAS. INCLUIR ESA VIDA COTIDIANA EN EL ENTRAMADO POLÍTICO Y SOCIAL ES ALGO MENOS TRANSPARENTE. RECONOCER LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN SU DIMENSIÓN POLÍTICA Y ELUCIDAR LAS RELACIONES DE PODER QUE LA CONSTITUYEN Y ATRAVIESAN ES UNA TAREA QUE LOS TEXTOS QUE PRESENTAMOS HAN TOMADO A SU CARGO.



ISBN 987-538-099-7

Colección

www.noveduc.com

Identidades culturales y relaciones de poder en las prácticas educativas

Construcción de subjetividad y malestar docente



Coedición

N
noveduc

- A G M E R -
Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos
BIBLIOTECA

Este libro debe ser devuelto antes de la fecha de vencimiento
indicada a continuación

--	--	--	--

6

715

DEOLINDA MARTÍNEZ, GRABRIELA NEMIÑA, MARÍA JOSÉ VÁZQUEZ,
CARLOS GALANO, MANUEL A. LISS, MARITÉ COLLAZO,
MARÍA CRISTINA FOSSATI, JUAN BALDUZZI, GLADYS LOYS,
NILDA JOSEFINA JUÁREZ, GRACIELA ÁLVAREZ Y ANA GARCÍA

Identidades culturales y relaciones de poder en las prácticas educativas

Construcción de subjetividad
y malestar docente

A G M E R	
BIBLIOTECA	
INV. 3416
S.T. 1509.0.24 IDE
ISIS 1373

N
noveduc



apba
ASOCIACIÓN DE PSICÓLOGOS
DE BUENOS AIRES

Ediciones **NOVEDADES EDUCATIVAS**

Buenos Aires • México

Martínez, Deolidia

Identidades culturales y relaciones de poder en las prácticas educativas : construcción de subjetividad y malestar docente. - 1ª. ed. - Buenos Aires : Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004. 120 p. ; 26x17 cm.

ISBN 987-538-099-7

1. Trabajo Docente I. Título
CDD 371.141 2

Identidades culturales y relaciones de poder en las prácticas educativas

INDICE /54

- 4 INTRODUCCIÓN
- 6 MALESTAR DOCENTE E IDENTIDADES CULTURALES. DEBATES ABIERTOS
Deolidia MARTÍNEZ, Gabriela NEMIÑA y MARÍA JOSÉ VÁZQUEZ
- 34 MEMORIA CONFISCADA
MARÍA JOSÉ VÁZQUEZ
- 39 INTERCULTURALIDAD, SUSTENTABILIDAD Y DESCOLONIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO
Carlos GALANO
- 52 AUTORITARISMO Y MALESTAR DOCENTE
MANUEL A. LISS
- 57 "DE LA MAMÁ A LA DIRECTORA": SOBRE LOS VÍNCULOS PRIMARIOS Y EL PODER
GABRIELA NEMIÑA
- 67 EL AISLAMIENTO EN EL INTERIOR DE LA SUBJETIVIDAD DOCENTE
MARITÉ COLLAZO
- 72 EL PROCESO DE ENFERMAR EN EL DOCENTE COMO MODO DE RESISTENCIA A SUS CONDICIONES DE TRABAJO. DE LA ACTUACIÓN DE LA RESISTENCIA A LA ELABORACIÓN DE PRÁCTICAS CONTRAHEGEMÓNICAS
MARÍA CRISTINA FOSSATI
- 20 HEGEMONÍA, CRISIS Y PODER LOCAL
JUAN BALDUZZI
- 97 RELATOS QUE HACEN DOCENCIA
Gladys LOYS, Nilda JUÁREZ y Graciela ÁLVAREZ
- 108 LO QUE EL AGUA NO SE LLEVÓ. EL PROTAGONISMO DOCENTE EN LA INUNDACIÓN DE SANTA FE
ANA GARCÍA
- 86 LA PROTESTA SOCIAL EN SANTIAGO DEL ESTERO
GRACIELA ÁLVAREZ y Nilda JOSEFINA JUÁREZ

ENSAYOS Y EXPERIENCIAS
Psicología en el campo de la educación

Dirección general: Daniel Horacio Kaplan
Dirección de colección y compilación: Daniel Korinfeld
Coordinación general y selección de ilustraciones: Beatriz Ruiz
Diseño y diagramación: Patricia Leguizamón
Corrección de estilo: Susana Pardo
Ilustración de tapa: Alejandro Cherniavsky

1ª edición, junio de 2004

© Ediciones Novedades Educativas
del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.
Av. Corrientes 4345 (C1195AAC) Buenos Aires - Argentina / Tel./ fax: (54 11) 4867-2020
E-mail: noveduc@noveduc.com www.noveduc.com

Ediciones Novedades Educativas de México S.A. de C.V.
Privada del Relox #20 - Colonia Chimalistac, San Ángel
México D.F. - México - C.P. 01070 / Tel./Fax: (52 55) 55 50 97 28 / 55 50 97 64
E-mail: novemex@infosel.net.mx

I.S.B.N N° 987-538-099-7

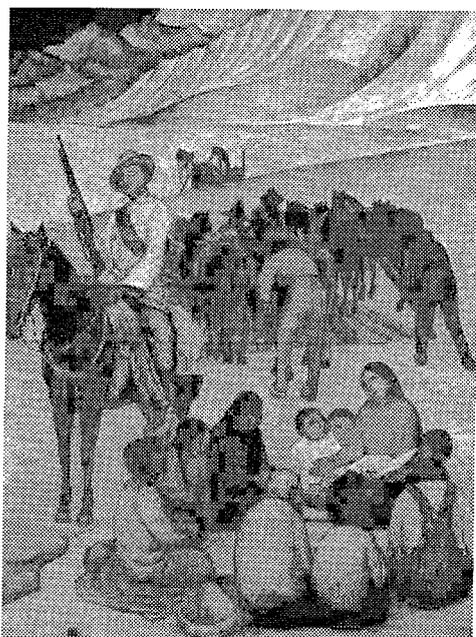
Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en Argentina - Printed in Argentine

Están prohibidas y penadas por ley la reproducción y la difusión totales o parciales de esta obra, en cualquier forma, por medios mecánicos o electrónicos, incluso por fotocopia, grabación magnetofónica y cualquier otro sistema de almacenamiento de información, sin el previo consentimiento del Editor.

Malestar docente e identidades culturales. Debates abiertos

Las Jornadas Nacionales de Malestar Docente e Identidades Culturales organizadas desde CTERA y APBA

Un modo de construcción, de comunicación que incorpora el registro histórico, el reconocimiento de una memoria colectiva en la docencia ¿son objetivos compartidos?, ¿se han conseguido logros en este sentido?



Una forma de poner en estado público el malestar docente, de hacerlo explícito, de poner y dar la palabra, de hacerlo consciente hacia adentro del sector docente y del sindicato, reconociendo subjetividades, sufrimientos y broncas, deseos y sueños. Una forma de compartir ese malestar docente, de llevarlo hacia afuera -si es que existen el afuera y adentro-, la realidad de la escuela, como un todo con sus comunidades. Un intento por hacer visibles identidades negadas, ocultas, reprimidas, desconocidas, identidades en proceso constante de construcción.

1. La tradición de las Jornadas Nacionales de CTERA. La narrativa regional. Historia reciente e investigación. Las preguntas que abren el presente

Hacia 1999, CTERA se dio permiso para llamar a una actividad con un nom-

bre poco usual: Primeras Jornadas Nacionales de Malestar Docente. En aquel momento, parecía una cosa loca (precisamente, nos acompañaban los psicólogos de Buenos Aires, APBA) convocarnos nacionalmente a hablar del "malestar docente". Además de loca, la propuesta fue provocativa y polémica. Fuimos bastante criticados por esto, pero seguimos adelante en un acto de respetabilidad. Nos escuchamos, convocamos a muchos profesionales y seguimos adelante. Los dos primeros encuentros fueron en la capital, luego de adentro, del interior, por suerte vino un grito: ¡Vengan, déjense de estar en Buenos Aires!

Hoy (2003, Corrientes) es posible esbozar una mirada retrospectiva sobre aquella primera jornada que, parece, fue hace mucho tiempo y de la que, en realidad, no han pasado más que cinco años. Hacemos el intento de ver el proceso completo: cómo se fue desarrollando el tema y convirtiendo en una trama construida por múltiples actores, como docentes, dirigentes sindicales y psicólogos de APBA y CTERA, antropólogos, pedagogos y profesionales de la salud.

Las dos primeras jornadas fueron en el tradicional, antiguo, siempre querido Normal Mariano Acosta, uno de los lugares simbólicos de la formación de docentes. Ubicados en el Normal de Varones, el normal de Cortázar, ese primer día se leyó uno de sus cuentos: "La escuela de noche". Una dinámica que se sostuvo a lo largo de los distintos encuentros, la de invitar y hacer participar a textos, autores, investiga-

dores, como puntos de partida para el debate o como excusas para permitirnos otros horizontes (conceptuales, pedagógicos, afectivos, etc.). Así, apareció Malfé y nos sacudió con su "Apología del rebusque o cómo zafar de la lógica efficientista".¹ De esa forma, también, Marta Santore nos movilizó con aquello de "el malestar docente tiene que ver, seguramente, con la vivencia concreta de la caída de la escuela".²

Desde entonces mucho ha pasado. En aquel momento, en la primera jornada en Buenos Aires, podía parecer impensable imaginar lo que después se vivió en las jornadas de Corrientes. A lo largo de cinco años se fue construyendo un recorrido que abre miradas, que permite una comprensión más completa y profunda, partiendo de lo individual/sectorial para poder abarcar lo colectivo. Pasar de la discusión sobre las movilizaciones internas de los docentes, nuestra búsqueda, nuestro malestar, el sufrimiento sin fruto, la falta de deseo, a pensar en las movilizaciones de los '70, los santiagueños, la toma del puente Corrientes-Resistencia, como *temas de ese malestar*.

Con la experiencia se fue abriendo la mirada y también la participación y la creatividad en la propuesta. La palabra de los psicólogos y de los psicoanalistas, sus talleres, señalamientos y acompañamiento ocuparon las dos jornadas iniciales, luego comenzaron a escucharse más trabajos de docentes. Ya estábamos en las provincias, en "el interior". Y allí aparecieron las voces y los trabajos de los docentes.

Las terceras jornadas (2001) las hicimos en las calles de San Juan. Frente a la Gobernación levantamos el estrado y nos sentamos en la calle, conmemorando el 17 de agosto y hablando al gobernador y a la policía que estaba exactamente allí, y que siguió estando, azorada, escuchando las estadísticas - con los datos- de qué se enfermaban los maestros en San Juan. Y estaban allí con sus caras desconcertadas porque habíamos empezado la trasgresión: llevar una reunión científica a la calle, con todo el aparato científico, escritorio, sillas, textos, estadísticas, micrófono. No salimos con pancartas. Y eso empezó a conmovernos, y fueron sucediendo pequeños sismos.

Encuentros y nuevas tramas de análisis del malestar docente. Lo político local. Su presencia en la escuela y en el imaginario social. Nuevas-viejas posiciones frente a la autoridad y el poder

Comenzó un periodo de compenetración, de mirar hacia dentro, donde fue costoso algunas veces ver los cambios que se estaban dando dentro nuestro y poder reconocer a qué trasgresiones nos animábamos, qué permisos nos dábamos.

Pero en ese proceso nos dimos cuenta de que era necesario terminar con la queja si lo que queríamos era empezar a hacer un cambio. Descubrimos, además, que ese cambio debía partir de *lo local*. Ahora, lo local es conside-

rado como una categoría de análisis para la relación con lo global, pero comenzó siendo nuestra angustia interna. Lo local estaba dentro de nosotros, de nuestro cuerpo, se expresaba en el sufrimiento que sentíamos y sentimos todos los días, que no es reconocido a veces ni siquiera por nosotros mismos, para verlo tiene que estallar en locura, en un cáncer o en un accidente.

Así dimos el primer paso: el registro interno del malestar docente y su reconocimiento como categoría y lugar-local para el análisis. El malestar tomaba importancia de estatuto. Ya que psicólogos y psicoanalistas lo sancionaban, era pertinente llamarlo así.

Dar el segundo paso, poder hablar *del aislamiento*, del aislamiento cultural, de esa alienación que describió tan claro Carlos Galano,³ nos llevó un tiempo más.

Cuando analizamos el aislamiento, vimos el caso de la maestra santiagueña -experiencia de tres generaciones, abuela, madre e hija maestras rurales-, contándonos ochenta años de historia,⁴ y el del maestro que trabaja en la Escuela N° 1 de una ciudad de provincia o de un pueblo, de una escuela de la Capital Federal, de una escuela de 1.500 alumnos que pasan y repasan ese edificio sobado, sucio, caliente.

Luego nos animamos a abordar el aislamiento del lenguaje docente y el de la cultura escolar. Núcleo cerrado de una vida gris donde estaba preso (¿o está?) un grupo muy grande de docen-

tes. Esa vida sin pasión, esa vida de motor quemado -sin fuego-, ese automóvil al que hay que volver a hacerle el motor porque se fundió. Y hay que ver cómo nos podemos volver a hacer el motor, ponernos las juntas nuevas, reparar lo que haya que reparar.

Para esta tarea de recuperación aparece una salida posible. Para poder quebrar el aislamiento hay que salir a la calle, trabajar en la escuela, en el aula, en nuestra propia familia y también estudiar, investigar, discutir y abrir los debates necesarios. Tenemos que ayudarnos a transgredir y dejar de pedir permiso, de ver cómo hacemos con el gobierno para que nos dé puntaje, nos deje reunarnos a pensar, hablar y disentir; o quedarnos acá haciendo lo que estamos haciendo (las Jornadas).

Muchas veces nos hemos visto encerrados. Con candados como los que tienen las puertas de la salida de emergencia de las escuelas. Sin escape, sin manija de pánico en el incendio. Cuando nos enfrentamos a los *candados* hay que encontrar las llaves y animarse a sacarlos: lo instituido escolar, esa cohesión interna tan compleja y llena de significados, los riesgos naturalizados, lo incuestionable de la organización de la escuela tal como está, el abuso de poder tolerado y de las normas reguladas para que sigan estando así (aunque ya no se cumplan "al pie de la letra", pero sí al oído y los ojos del poder). El simple hecho de ponernos a buscar esas llaves es casi una amenaza para nosotros y para la sociedad, para el "imaginario social

instituido"⁵ que no tolera la trasgresión de los docentes.

Existen los "candados" hacia dentro de la escuela, pero también en la realidad de la que es parte. En este sentido, los docentes de la provincia de Santiago del Estero (en especial de La Banda) y Corrientes señalan el tema de los poderes locales, sus desarrollos abusivos e impunes y las políticas concomitantes en los municipios, provincias y espacios comunitarios-escolares. En 2003 toma un inédito protagonismo la movilización popular en Santiago del Estero y se une a la evocación de las movilizaciones correntinas en 2000. Se suma como experiencia el recuerdo de otras etapas de nuestra historia reciente en los '70, en Neuquén y región Comahue a través del video "Uso mis manos, uso mis ideas", sobre la muy recordada y valorizada Campaña de Alfabetización Nacional 1973-1975 (DINEA).

Así, el núcleo convocante en 2003 fueron las relaciones de poder local, el clientelismo político, las poblaciones cautivas del electoralismo predominante en las diversas provincias y las etapas más recientes de políticas educativas con influencias visibles del mismo signo. Estos temas abrieron un debate con matices diversos sobre las experiencias de luchas y propuestas alternativas en discusión, las defensas de la escuela pública, las carencias materiales y simbólicas, los aportes desde el análisis del malestar docente y la resistencia solidaria frente a aislamientos y segregaciones culturales, vacíos de memoria y olvido muy significativos.

Nos dimos cuenta que era necesario terminar con la queja si lo que queríamos era empezar a hacer un cambio. Descubrimos, además, que ese cambio debía partir de lo local. Ahora, lo local es considerado como una categoría de análisis para la relación con lo global, pero comenzó siendo nuestra angustia interna. Lo local estaba dentro nuestro, de nuestro cuerpo, se expresaba en el sufrimiento que sentíamos y sentimos todos los días, que no es reconocido a veces ni siquiera por nosotros mismos; para verlo tiene que estallar en locura, en un cáncer o en un accidente.

En nuestra historia como trabajadores de un derecho social, político y humano, hemos encontrado frentes de lucha muy duros con los gobiernos y con los poderes locales que disputan espacios, identidades y conciencias en el aula, en las calles, en la familia, en los pueblos. Una noción de autoridad construida y amasada en siglos de historia, reciente y lejana, también nos ha formado como maestros, atraviesa la escuela, nuestra subjetividad, ritos, normas y deberes, tanto nuestros como de los chicos. Todo esto está en nosotros, decanta sufrimientos y afirmaciones, propias y ajenas, es parte del malestar en la escuela, en la cultura, en la construcción de poder real.

2. El núcleo duro del malestar

El trabajo real del docente es incommunicable, está oculto y a la vez se encuentra expuesto al control. ¿Qué valor tiene entonces? A veces sólo esa parte íntima del trabajo es la que toma valor, tanto para uno como para el otro de la relación. Y si esto no ocurre, nuevamente el aislamiento en lo que hacemos (en el monte, la ciudad o la montaña).

Hace tiempo que en las Jornadas sobre Malestar Docente nos proponemos generar una continuidad de trabajo: temas que queden instalados, mojones de un nuevo pensamiento en relación con nuestra tarea docente, que nos permitan seguir avanzando, no sentir que cada año se comienza desde cero...

En la recorrida que durante breves días hicimos por nuestro *mal-estar*⁶ aparecieron historias de dolor, de bronca, de angustia, y algunas preguntas que se instalaron y quedaron flotando.

En esta recorrida apareció el problema de la llamada "indisciplina", instalando la pregunta acerca de qué significa *ganarse* el respeto; también la irrupción de la sexualidad de nuestros/as alumnos y alumnas jaqueando a las docentes más jóvenes tanto como a algunos docentes varones (una situación de 'supervivencia', decían...); la angustia por lo vertiginoso de los cambios en los conocimientos y el desafío que significa para los maestros y las maestras. La bronca por el modo en que se utili-

za a la gente y la imposición de afiliación a un partido político para poder acceder a un puesto de trabajo,⁷ la utilización de nuestras capacidades para la generación de proyectos que luego son llevados adelante por otros y que, finalmente, culminan, por ejemplo, en el cierre de institutos de formación docente.

A todo esto, se suma la preocupación por el "déficit en los medios pedagógicos y didácticos", inteligentemente leído como una *pérdida* "de terreno". Y la reiteración de la necesidad de recuperar el **valor**. Y el valor -decíamos al cierre- tiene varias acepciones. Pero dos particularmente fuertes. Uno, **valor** para enfrentar el miedo (tema recurrente en los y las docentes, especialmente en Santiago y en todas las provincias del norte). Dos, qué **valor** tiene nuestro trabajo. Cuánto vale lo que enseñamos es algo que nunca terminamos de definir. Ni hacia afuera, ni hacia adentro, posiblemente. Por lo menos, en algún sentido que no sea puramente declamatorio.

Valor - ganar - perder. Todos términos emparentados. ¿Cuánta energía porcentual gastamos en imponernos en esa relación de fuerzas desigual, y cuántas en la tarea de enseñar? Hay en todo esto un fuerte deseo de cambio.

Qué agallas tienen que tener el y la docente, decíamos. Pero *¿cuáles* serán *sus agallas*? Para superar el mal-estar, para poder "estar" de otra manera, para poner nuestras fuerzas en lo que **vale la pena**.

Y tiramos una hipótesis: **las del conocimiento**. Que, se nos ocurre, queda como **un lugar vacío**. Y, sin embargo, es el lugar desde donde legítimamente pueden reclamar las nuevas generaciones. Es donde podemos "ganar respeto" frente a ellas. Es de lo *único* que podemos *hacernos cargo*. Es en lo que tenemos que crear. Comenzar a inventar cuando nadie sabe qué hacer en esta escuela que se ha entramado de malestar para docentes, alumnos y alumnas, padres y madres.

Y nos preguntábamos: ¿por qué el tema del conocimiento no aparece claramente como preocupación?

Quizás podemos encontrar allí un "núcleo duro". Cuando se habla de conocimiento, ¿se trata de conocimiento o de contenidos? Ciertamente es que la escuela elabora el conocimiento transformándolo en contenido. Pero sería necesario bucear más en ese campo, meterse con el conocimiento científicamente elaborado (y nuestra relación con él) porque la noción 'pelada' de contenido escolar, nos parece, "enchaleca" al conocimiento. Y nos vuelve, como dice María Saleme, "peones de la cultura".⁸

Siguiendo la línea de lo que se viene profundizando en los estudios sobre el trabajo docente, se nos ocurría que deberíamos darnos una estrategia de indagación (y, básicamente, de autorreconocimiento y reflexión desde el docente) acerca de qué razones históricas explican qué tipo de vínculo nos une con el conocimiento. Consideran-

do que no hay/debe haber **un solo tipo**. Dice J. Beillerot que no existe "la" relación con el conocimiento como una característica 'genética'; sino que se va transformando con la vida misma.

También en este campo, como en el de la función social de la docencia (segunda madre, apóstol, técnico/a, trabajador/a, militante), deben haber ido sedimentando distintas concepciones, a modo de "capas" que van constituyendo nuestra identidad. Lo que puede tomarse como etapas diferentes en la vida de cada uno, también se da en una dinámica histórica de la constitución de la identidad docente.

Algunas hipótesis nos hacen pensar que, quizás, en estas capas sedimentadas hay una relación con el conoci-

miento relacionada -en nuestra formación y en nuestra historia- con el contenido acotado, cristalizado, descontextualizado; no cuestionado. Eso se enseña en la escuela; eso se enseñó siempre y así se sigue enseñando. Y las políticas educativas neoliberales han venido a reafirmar los aspectos más instrumentales, tecnicistas y pragmáticos presentes en estas diferentes "capas", despojando de sentido (y sobre todo de sentido político) el trabajo docente en torno al conocimiento, aun bajo un viso de profesionalidad que encubre mandatos históricamente legitimados.

En todo caso, comenzar a indagar el porqué de la "negación" del carácter intelectual de nuestro trabajo constituye otra de las vertientes interesantes que estos debates dejan como desafío.

Todo este proceso que se abre de indagación y reflexión quizás nos conduzca a lo que "vale la pena". Pero ¿"valdrá" la "pena"?, ¿tendrá "valor" nuestro "dolor"?, ¿es eso lo que hace "valer" nuestro trabajo? En todo caso, ¿de qué "pena" se tratará?

Decíamos al comienzo que queríamos referir el mal-estar a un estado y no a una condición del ser. Sin embargo, y sobre todo a partir de Freud, queda claro que el *malestar* es constitutivo de nuestro ser, de la condición humana. Pero no se trataría de un malestar ligado a las pérdidas (en "terreno", como se hablaba al comienzo, de poder, de sentido), sino a esa insatisfacción, a esa incompletud que se convierte en motor de búsqueda.

Nos animamos a abordar el aislamiento del lenguaje docente y el de la cultura escolar. Núcleo cerrado de una vida gris donde estaba preso (¿o está?) un grupo muy grande de docentes. Esa vida sin pasión, esa vida de motor quemado -sin fuego-, ese automóvil que hay que volver a hacerle el motor porque se fundió. Y hay que ver cómo nos podemos volver a hacer el motor, ponernos las juntas nuevas, reparar lo que haya que reparar.

Si lográramos rescatar, entre las capas sedimentadas de nuestra identidad (o nuestras múltiples identidades) docente, la relación con el conocimiento propia de nuestro "cargo", repensada y reformulada en función de los problemas actuales de la sociedad, tal vez dejaríamos de "cargar" con otras cargas, podríamos abandonar la queja, y poner en marcha el motor que nos hace querer conocer y entusiasmar a otros por conocer y entender el mundo en que vivimos. Una pena que se emparenta, entonces, con el placer y el deseo. Y otorga a nuestro trabajo ese valor de poder considerarlo único. Recuperando el sentido y el terreno perdido. Tal vez esa pena sí valga.

3. Identidades culturales

Temas para la reflexión y discusión

A lo largo de cinco años de trabajo, se fue dando un recorrido desde el malestar individual (del docente en relación con los alumnos, con la escuela, con la comunidad) hacia una comprensión general donde la escuela es una realidad micro dentro de la macro sociedad. Si la escuela está inmersa en la sociedad no puede ser ajena a sus crisis, problemas, malestares.

Una forma alternativa de trabajar el malestar docente es intentar reconocer cuáles son aquellos elementos que se ponen en juego a la hora de ejercer la docencia. Se trata de cambiar la perspectiva, revisar los parámetros desde

donde nos pensamos para poder resignificar nuestro malestar en un contexto más amplio.

La escuela y la cultura

Volvemos a lo expresado por Marta Santore, a recordar el tema que nos dejó sin aliento en la Primera Jornada: "Hay que dejar caer la escuela, ¿pero qué?"

Seguramente el proyecto

- ◆ Del que fue portadora en su sometimiento a un deber civilizatorio.
- ◆ De colonización que tiene que ver con la enseñanza de modelos a imitar, no con el aprendizaje.
- ◆ Que incluyó y excluyó más o menos cantidad de niños de acuerdo con las necesidades de la economía de acumulación.
- ◆ Que determinó más o menos hijos según las necesidades de producción.
- ◆ Que necesitó de los niños, aquella prole, para extraer de la tierra lo necesario a una revolución industrial que, en su final, muestra la indefensión de su inicio.
- ◆ Que uniformó a los niños en la escuela castrense de disciplina y obediencia para sostener un modelo, desde el sector o clase social en que le tocara nacer.

- ◆ Que excluyó el cuerpo sexuado, el cuerpo de la diferencia matriz del intercambio simbólico.
- ◆ Que excluyó siempre al que no se sometió al deber ser.
- ◆ Que, con modalidades diferentes, hizo recaer siempre el fracaso en lo individual.
- ◆ De una alteridad vencida y condenada al destino servil de la semejanza".⁹

La escuela y el pensamiento

La escuela no es ajena a este modelo civilizatorio. Un modelo donde la mirada positivista se entronizó y desde ahí facilitó la construcción de un pensamiento "único", que refiere a una manera de "ver o analizar" la realidad, modelo que al mismo tiempo permite legitimar la situación regresiva e injusta en que vivimos. Este pensamiento "civilizatorio" se expresa en categorías, en conceptos, en significados que utilizamos para describir e interpretar la realidad que han colaborado al desarrollo de la apatía y del inmovilismo que hoy encontramos. Pensamiento que permite invertir la pobreza y la falta de participación en fenómenos naturales. Así, el trabajador se siente responsable de su desocupación y el educador de su fracaso en la escuela.

La expresión más potente de la eficacia de este pensamiento, especialmente

en sus expresiones tecnocráticas y neoliberales hoy hegemónicas, es lo que puede ser descrito literalmente como la naturalización de las relaciones sociales. La noción de acuerdo con la cual las características de la sociedad moderna son las expresiones de las tendencias espontáneas naturales del desarrollo histórico de las sociedades.

La sociedad liberal industrial se constituye no sólo en el orden social deseable sino en el único posible. Construyendo, de esta manera, grupos sociales que están en inferioridad de condiciones (sociales, políticas, culturales, económicas, etc.), que son "carecientes", que tienen déficit respecto del modelo hegemónico. Negando que la Argentina es un país multicultural, pluriétnico y multilingüe, tanto por la presencia de población originaria como de migrantes hablantes de diversas lenguas y de orígenes culturales distintos.

A principios de este siglo, este proyecto de país entró en una profunda crisis, no sólo económica y socialmente sino profundamente cultural. Se sacudió la trama política argentina. Tiempos, espacios y formas de esa política fueron conmovidos y alterados. Autoconvocándose, decenas de miles de personas ganaron las calles. Comenzaron desafiando el estado de sitio y fueron paulatinamente precisando el blanco de sus iras: los políticos, las grandes empresas, los bancos, la Corte Suprema, hasta acuñar una consigna cuya significación está todavía en debate: "que se vayan todos".

Estos acontecimientos dieron paso a la conformación de nuevas formas de intervención política, como las asambleas barriales, la revitalización y potenciación de otros espacios de resistencia, como los piquetes de trabajadores desocupados, las luchas sindicales, las demandas de medidas paliativas de la pobreza, los movimientos de derechos humanos, centros barriales, etcétera.

Identidad, lenguaje y pensamiento en la escuela

En este marco histórico, se plantea la necesidad de ver cómo la identidad, la palabra, el pensamiento y la cultura se relacionan en la escuela. Nos proponemos abrir una discusión inicial sobre estos ejes, a modo de disparadores, para dejar planteadas algunas preguntas.

En primer lugar, debemos pensar cómo entendemos la construcción de identidades. En este sentido, Hugo Zemelman explica que "el lenguaje cotidiano contribuye a la subordinación porque facilita la transmisión de contenidos de la cultura dominante hacia la cultura no dominante". El problema del lenguaje se convierte entonces en un tema delicado, en particular dentro de las escuelas. Cabe preguntarnos si puede el lenguaje contribuir a la destruc-



ción o consolidación de identidades. "Si entendemos las identidades no como sitios arqueológicos o folclóricos -continúa Zemelman-, sino como dimensiones de los sujetos sociales, capaces de definir su propio destino, de reconocer sus propias opciones y, por tanto, de plantear sus propias demandas, entonces observamos que el problema de las identidades es grave, porque evidentemente a través del lenguaje ocurre la incorporación de contenidos de la cultura dominante, y no debemos obviar que tal incorporación de contenidos refuerza la subordinación".¹⁰

La palabra. Riesgo de privilegiar lo escrito

Los educadores hemos participado de la construcción histórica de las representaciones sociales y en la transmisión cultural de este modelo. Modelo en el cual la palabra escrita ocupa un lugar privilegiado en las escuelas.

En la escuela, la oralidad muchas veces es considerada como un rasgo primitivo en contraposición a la escritura, que aparece asociada a la "cultura", el adelanto, el futuro y la modernidad. Sin tener en cuenta

que la escritura es otro tipo de instrumento que puede ser útil en manos de un pueblo. De esta manera, se va creando una falsa dicotomía.

Alba Paz Soldan¹¹ propone una mirada sobre el contexto histórico, según la cual "en América Latina desde hace quinientos años (se) vive una confrontación, una lucha, entre los tradicionales comportamientos orales de las sociedades precolombinas y la innovación que llegó con los españoles: la escritura alfabética. En esta lucha, la escritura, el papel escrito, desde el principio se constituyó en un poder que otorgaba tierras, disponía relaciones entre los habitantes y ordenaba el mundo, frente a la oralidad, cuya especificidad vital la hizo guardiana y transmisora de las culturas antiguas americanas, así como el mejor lugar de resistencia contra los poderes que venían a arrasarse con sus valores. Además, la palabra escrita fue portadora de la tarea misionera de transmitir 'la palabra' bíblica como la verdad que tenía que ser difundida para 'la salvación de las almas'. Con lo cual, esos extraños signos o dibujos en el papel, además de estar impregnados de ese poder que venía de muy lejos y resultaba casi tan temible como las armas de fuego que herían y mataban a distancia, adquirieron un halo de verdad y sacralidad".

De ahí que la escritura ha sido y sigue siendo para nuestros pueblos una aventura que no se corre sin riesgos. Pues el contexto de dominación en el que ha surgido configura -con esa carga ideológica, con esa imagen de poder- la diferenciación y jerarquía entre pueblos ágrafos y pueblos con escritura. También desde ahí se establece la distinción entre "letrados" y analfabe-

tos, lo que deja algunas identidades siempre en desventaja. En contraposición, es importante reconocer que las lenguas y culturas donde, para bien o para mal, no se desarrolló la escritura, han conservado otra "ecología" en la que vive y se mueve la comunicación (Meliá). Ecología de la cual la cultura "letrada" puede aprender mucho.

Por otra parte, mientras el lenguaje oral es aprendido en una intimidad familiar que hace a la vida afectiva y emocional del niño, que luego quedará como marca indeleble del adulto, la adquisición del lenguaje escrito constituye, en esta sociedad, la clave de una socialización más amplia de la persona. Por eso, el riesgo de privilegiar lo escrito ¿no reduce la expresión, la memoria colectiva, las distintas voces?

Así como analizamos el papel de oralidad en la construcción de la memoria y la cultura, y el lugar que ocupa en relación con la palabra escrita en la sociedad, también se hace necesario reflexionar sobre el lugar que ocupa la palabra del maestro en la escuela. La tradición oral es predominante entre la docencia. Paradoja de la escuela: la palabra docente tiene que estar escrita, en un mundo donde la oralidad tiene un peso muy fuerte en lo cotidiano, sea familiar, sea de los medios.

El maestro en el aula tiene la palabra, así como el poder de darla. Esto es un nudo de tensión que con mucha

dificultad algunas veces se reflexiona. Ya que precisamente uno de los trabajos del maestro es posibilitarle al otro las herramientas para que tome la palabra. En lo cotidiano de la escuela éste es un nudo fuerte que no termina de resolverse. Donde las relaciones de poder se juegan y se despliegan no tan explícitamente, naturalizadas por el tipo de relación docente-alumno.

El debate para recuperar el valor de la oralidad en la cultura docente ¿tiene sentido? ¿Tiene valor?

Un enfoque alternativo al malestar tendrá que ver con poder comunicar-transmitir la suma de nuestros conocimientos (pensamientos y saberes).

¿Tanto escritos como orales?

La expresión, la transmisión y el silencio

Otro espacio para analizar es el lugar que ocupa el silencio (como forma de expresión) en la escuela. El silencio, la pausa y el ritmo marcan la expresión y se unen fuertemente a los códigos culturales que cada grupo construye.

En la escuela por lo menos podemos observar dos caras. Por un lado, el "cállense", "silencio", que se escucha en las aulas. Por otro, urgencia por llenar de palabras el vacío. Por eso, es dable detenernos a ver qué pasa con el si-

lencio y la escucha, con el silencio y la reflexión, el silencio y la resistencia, el silencio y el poder, el silencio como parte del lenguaje.

En las Jornadas de Santiago del Estero se escucharon frases como las siguientes:

"... el silencio en el monte santia-gueño puede llegar a ser insoportable para el maestro que ha concluido su tarea escolar y debe esperar en soledad el día siguiente. En su crónica, una maestra dice: el silencio comienza..., el silencio ronda alrededor..., el silencio aprieta..., busco acortar el tiempo, el tiempo no pasa. El sonido del silencio es aterrador..., se trata de dormir, de esperar que la noche pase pronto."

"... cuando va por la picada (monte cerrado) tiene miedo. Sabe que no debe silbar porque le han dicho que su silbido atraerá otros..., entonces canta para acompañarse."

Silencios que desde otros parámetros pueden convertirse en otra forma de expresar la lucha, la resistencia, como el documento zapatista del que extraemos algunos párrafos.

"El silencio zapatista no es nuevo como táctica política. Tampoco es un elemento ajeno a la cultura de la resistencia de los pueblos indios. Frecuentemente los indígenas callan ante funcionarios prepotentes y autoritarios y fingen no entender sus palabras para hacerles sentir el hielo

El maestro en el aula tiene la palabra, así como el poder de darla. Esto es un nudo de tensión que con mucha dificultad algunas veces se reflexiona. Ya que precisamente, uno de los trabajos del maestro es posibilitarle al otro las herramientas para que tome la palabra. En lo cotidiano de la escuela, éste es un nudo fuerte que no termina de resolverse. Donde las relaciones de poder se juegan y se despliegan no tan explícitamente, naturalizadas por el tipo de relación docente-alumno.

de la incomunicación o para evitar compromisos desfavorables. El silencio de los zapatistas se ha convertido en un espejo en el que los distintos actores políticos se ven reflejados en imagen y deseos. El silencio actual ha sustituido temporalmente su presencia y rostro. Paradójicamente, el que no se escuche su voz ha permitido que las demandas de controversias constitucionales en contra de la reforma indígena presentadas por más de 300 municipios puedan ser escuchadas por la opinión pública nacional. Es como si la ausencia de palabra de la comandancia rebelde hubiera estimulado la maduración y el reposicionamiento político de otros actores sociales. El silencio de la comandancia zapatista se oye con la misma fuerza que

su palabra de ayer. Lejos de haber perdido espacio en la vida política nacional, el zapatismo se mantiene sin publicar una sola frase, en el centro de la tormenta. El silencio zapatista suena fuerte. Es un grave error subestimarlos.

Quien permanece en silencio es ingobernable."

¿No es el silencio un espacio de encuentro conmigo y con los otros?

¿No es el silencio la necesaria pausa para que se produzca el diálogo?

Reflexionar cuestiones como la identidad, la palabra, el silencio, para pensar nuestra tarea, nuestro lugar dentro de la escuela y de la sociedad. En este proceso de análisis quedan muchas preguntas. Un último eje que nos interesa proponer es preguntarnos sobre qué estamos transmitiendo. ¿Para qué tomamos la palabra?, ¿para qué damos la palabra?, ¿qué tipo de pensamiento construimos?

Creemos que esta crisis nos permite asumir y empezar a abordar lo que todavía no existe, para poder luego construirlo en nuestras prácticas cotidianas, a través de espacios colectivos, con todas las voces y todos los silencios. Se trata de dar una batalla cultural donde constituirmos como humanos reencontrándonos, donde es posible construir el conocimiento desde otra perspectiva, donde dibujemos el escenario, desde nuevos ángulos y nuevos horizontes.

NOTAS

1. Malfé, Ricardo, "Apología del rebusque", en colección *Ensayos y Experiencias* N° 30, *Malestar Docente. Análisis y propuestas de acción*, ob. cit., pág. 31.
2. Santore, Marta, "Acerca del malestar docente. ¿Un siglo de los niños?", en colección *Ensayos y Experiencias* N° 30, pág. 9.
3. Galano, Carlos, "Interculturalidad, sustentabilidad y descolonización del conocimiento", en esta edición Ver en qué página de la revista va a estar.
4. Álvarez, Graciela, "Las marcas de la memoria", en esta edición Ver en qué página de la revista va a estar.
5. Castoriadis, C., *La institución imaginaria en la sociedad*.
6. La separación permite ver con mayor claridad el malestar como un "estado"- y no algo referido a cuestiones del "ser"- una manera de 'estar', de posicionarse, de instalarse.
7. Recordemos que estamos en el Santiago juarista -con el CPE y las Juntas de Clasificación intervenidas- que ha quedado nuevamente al desnudo con los acontecimientos del último año.
8. Saleme, María, "Una relación casi olvidada: el docente y el conocimiento". En *Decires*, Córdoba, Narvaja, mayo 1997, pág. 68.
9. Santore, Marta, ob. citada.
10. Zemelman, Hugo, "Retos obstáculos de la interculturalidad en América Latina (reflexiones finales)". En AA. VV., *Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural*.
11. Paz Soldán, Alba María, "Oralidad y escritura: un falso dilema", en *Los caminos de la lengua en la Quebrada de Humahuaca*.

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV., *Crónicas del malestar docente. Salud y trabajo docente*. Colección *Ensayos y Experiencias* N° 42, Buenos Aires, Edic. Novedades Educativas, 2002.
- AA. VV., *Malestar docente. Análisis y propuestas de acción*. Colección *Ensayos y Experiencias* N° 30, Buenos Aires, Edic. Novedades Educativas, 1999.
- Castoriadis, C., *La institución imaginaria en la sociedad*, Tusquets, Barcelona, 1983.

- Dejours, Christophe, *El factor humano*, Buenos Aires, Lumen-Humanitas, 1998.
- Feldfeber, Myriam (comp.), *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*, Buenos Aires, Edic. Novedades Educativas, 2002.
- León, Ema; Zemelman, Hugo (coords.), *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*, Buenos Aires, Anthropos, 1997.
- Malfé, Ricardo, "Apología del rebusque", en colección *Ensayos y Experiencias* N° 30, *Malestar Docente. Análisis y propuestas de acción*, ob. cit., pág. 31.
- Martínez, D., Valles, I., Kohen, J., *Salud y trabajo docente. tramas del malestar en la escuela*, Buenos Aires, Kapelusz, 1997.
- Paz Soldán, Alba María, "Oralidad y escritura: un falso dilema", en *Los caminos de la lengua en la Quebrada de Humahuaca*, Tilcara, Jujuy, Escuela Normal "Dr. E. Casanova", 2000.
- Saleme, María, "Una relación casi olvidada: el docente y el conocimiento". En *Decires*, Córdoba, Narvaja, mayo 1997, pág. 68.
- Santore, Marta, "Acerca del malestar docente. ¿Un siglo de los niños?", en Colección *Ensayos y Experiencias* N° 30, *Malestar Docente. Análisis y propuestas de acción*, Buenos Aires, CTERA-APBA - Edic. Novedades Educativas, septiembre-octubre 1999, pág. 9.
- Wacquant, Lois, *Parias urbanos*, Buenos Aires, Manantial, 2001.
- Zemelman, Hugo, "Retos obstáculos de la interculturalidad en América Latina (reflexiones finales)". En AA. VV., *Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural*, México, Castellanos - Asociación Alemana para la Educación de Adultos - Consejo de Educación de Adultos de América Latina, 2002.

* Psicóloga del Trabajo. Lic. en Ciencias de la Educación. Lic. en Antropología.

Equipo responsable del Proyecto Identidades Culturales y Malestar Docente del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte de la CTERA.

Ilustración: "La maestra rural" de Diego Rivera.