

¿CÓMO PROCESA LA ESCUELA ESTOS TIEMPOS DE CAMBIO? LÍNEAS SOBRE UN CASO

María Julia Amadeo
Comisión Curricular – DGE / F.E.E. y E.
amadeomj@gmail.com

El presente trabajo se ha realizado en el marco de una lógica cualitativa¹. Desde esta perspectiva debe entenderse que se enfatiza aquí el contexto de descubrimiento. La pregunta que sirve de título es a su vez la cuestión central que ha de ser progresivamente focalizada a medida que avance la exposición.

A. DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA

El problema

Como toda pregunta propia de un estudio cualitativo, este interrogante pone en foco las representaciones que se hacen los docentes de estos tiempos turbulentos. Existe una intensa producción académica en torno a este tiempo que algunos llaman posmodernidad, tardomodernidad, modernidad líquida. Sobre el concepto de posmodernidad hay un largo debate en el cual no se ahondará aquí pues sólo interesa como contexto de la crisis que atraviesa la vida cotidiana escolar. (Para seguir el debate aludido puede verse la compilación de artículos sobre la temática hecha por Casullo, 1993)

La pregunta rectora de este trabajo llevó a otras, ¿cómo provocar expresiones acerca de este tema con el fin de dar cuenta de ese procesamiento? O bien ¿dónde encontrar manifestaciones de estas experiencias?

Asumimos que en las producciones discursivas se reflejan los modos de semiotizar el mundo, es decir que en ellas se ponen en evidencia modos de cognición anclados en modelos mentales compuestos por conocimientos, valores, actitudes, normas y que, a su vez, estos modelos mentales configuran formas de acción situadas en diversos contextos socioculturales, como puede ser por ejemplo, el ámbito educativo. Estos modelos mentales, plasmados en estereotipos y prejuicios, actúan como esquemas cognitivos socialmente construidos y operan como un conjunto de procedimientos desde los cuales las personas organizan sus modos de actuar. Los hablantes despliegan estrategias discursivas con el fin de lograr sus objetivos comunicacionales y dejan así sus huellas en el entramado textual, por lo tanto es posible reconstruir las estrategias discursivas utilizadas por los sujetos hablantes y desde allí dar cuenta de la impronta de la cognición social en la actividad discursiva de los sujetos. (cfr. van Dijk, 2000:33-34)

¹ Seguimos aquí la descripción de la lógica cualitativa presentado por Sirvent (s/f)

De modo que, con el fin de dar cuenta de las maneras en que los docentes procesan el impacto del estado de la cultura actual en la institución escolar, se procedió a analizar, un corpus de correos electrónicos compartidos por los docentes de nivel medio de la Escuela “Tomás Godoy Cruz” a lo largo del año 2006.

Hipótesis

En el marco de una lógica cualitativa, la hipótesis debe entenderse como una anticipación de sentido. Desde esta perspectiva, nos atrevemos a anticipar que los docentes y directivos de la escuela viven de manera conflictiva los cambios epocales.

A manera de marco teórico: una descripción epocal

Como todo trabajo de orden cualitativo, la teoría ha orientado el trabajo en terreno toda vez que ha disparado la pregunta inicial. En este caso, la teoría ha ayudado a “escuchar” lo que dicen los docentes y lo que puede significar.

Deleuze (1999), siguiendo a Foucault, asume que la condición de las sociedades disciplinarias es su carácter histórico. Señala que la segunda guerra mundial aceleró el proceso de desgaste de las organizaciones disciplinarias poniéndolas en una situación de crisis.

El filósofo sostiene que las sociedades disciplinarias están siendo sustituidas por las sociedades de control. Este nuevo régimen no es más duro ni más tolerable que el anterior toda vez que también libera y somete. El funcionamiento de las dos sociedades es diferente. Es decir que, desde su perspectiva, nos hallamos en el inicio de algo y se impone mirar hacia dentro de los centros de encierro con el fin de dar cuenta de eso que se está instalando. La acción del pensamiento deberá descubrir el funcionamiento de las sociedades de control tal como pudo hacerlo con el de las sociedades disciplinarias.

Según Cantarelli (2005), durante los siglos XIX y XX existió una organización política basada en el funcionamiento de la maquinaria estatal. Esta organización entramaba a los distintos agentes sociales (familia, escuela, fábrica, partido, iglesia, sindicato, etc.) en un tejido institucional complejo. Se entablaba en ese tejido una vinculación represiva y disciplinaria pero fuertemente integradora. Las operaciones fundamentales por las cuales este tejido se construía eran la jerarquía, la norma y la sanción. Las personas al habitar en este entramado generaban una subjetividad institucional. Familia, escuela, fábrica compartían los mismos procedimientos. Este alto grado de integración tenía costos internos en los sujetos quienes se sentían sobrevinculados, restringidos, y por ello se intentaron distintos caminos desvinculatorios como el psicoanálisis, el marxismo o la pedagogía crítica.

El Estado de la gran vinculación encarnó en el Estado Nacional que se convirtió en una metainstitución capaz de dotar de sentido a todas las otras instituciones y producir así cohesión social. Este nuevo estado, menos poderoso, el estado de la gran desvinculación, se caracteriza

por la dispersión social, así la sociedad actual es un mosaico de fragmentos dispersos y diversos. Las nuevas subjetividades son antiinstitucionales o incluso a-institucionales. Tal vez estos chicos y chicas que llegan hoy a la escuela tienen ya instalada en sí mismos esa subjetividad a-institucional (porque tal vez ya son hijos de padres a-institucionales).

En este marco conceptual, Corea y Lewkowicz (2004) se preguntan pro el devenir de la escuela como institución dado que desde su origen, la escuela argentina se apoyó en un suelo estatal y nacional.

Para Lewkowicz un problema que desagarra a nuestro tiempo es que, debido al avance del capitalismo, han surgido nuevas prácticas pero, al mismo tiempo, mantenemos el concepto filosófico de hombre de la modernidad. Entonces, las prácticas escolares siguen apuntando a un sujeto moderno que ya no existe. En el marco de la modernidad, en vistas a la idea de progreso, educar era volver útiles a los individuos. Cuestionada la noción de progreso, se cuestiona la escuela.

Tanto las instituciones disciplinarias como las instituciones sin estado producen sufrimiento en sus ocupantes. Las primeras hacen sufrir porque imponen normas que reprimen autoritariamente y las segundas, porque no hay normativa compartida que produzca cierto ordenamiento.

Lewkowicz utiliza una metáfora para referirse a estas nuevas escuelas que ya no son instituciones, o al menos no son las instituciones que eran. Él las llama escuelas galpón. Estos galpones son un tipo de funcionamiento que se caracteriza por no poder ver que la lógica del mercado ha sustituido a la estatal. La destitución de las regulaciones nacionales ha dado origen a configuraciones anómicas sin posibilidad de producción vincular. Ya no hay términos constituidos por una misma regla común que aliena pero a la par enlaza por lo cual el galpón carece de cohesión simbólica. Los ocupantes del galpón coinciden materialmente en el espacio pero no comparten representaciones, por lo tanto, el encuentro no está garantizado.

Si en el marco de la escuela institución el problema era cómo ir más allá de lo instituido, en el galpón el problema es cómo instituir algo. El aula se torna en una situación y no en parte de una institución y se torna necesario poner reglas y no darlas por supuestas. En el galpón hay reglas precarias y no leyes trascendentes.

El paso de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control supone la producción de herramientas para cada situación. Al agotarse las sociedades de vigilancia se agota la ley como ordenador simbólico pero esto no debe entenderse necesariamente como caos sino como el inicio de otra simbolización, en este caso la regla. La regla que tiene como sentido el posibilitar el juego, en este caso la tarea de enseñar y la tarea de aprender. El paso que se ha dado es del todo al fragmento y esto implica una subjetividad diferente que no produce una sola simbolización (que puede operar entre distintas situaciones) sino simbolizaciones diferentes que operan en cada situación. Es una subjetividad que no está organizada simbólicamente por la ley sino

situacionalmente por la regla. La escuela ya no administra leyes generales sino que establece reglas para estar aquí, ahora, con el fin de cumplir esta tarea.

B. DIMENSIÓN DE LA ESTRATEGIA GENERAL

Selección de casos

Siguiendo la lógica cualitativa, se procedió a seleccionar los correos por muestreo teórico, es decir que se siguió un proceso progresivo y secuencial de ampliación o reducción del corpus según las categorías que emergieron del mismo corpus. El cierre se hizo por saturación, tomando como eje las tópicas que se desplegaban en los textos analizados.

Técnica de obtención de la información

Con el fin de reconstruir la contextualización de la escuela, se realizaron entrevistas flash y entrevistas colectivas con diversos docentes de la escuela.

C. La escuela habla

A manera de contextualización de los textos analizados

La escuela Normal es una de las escuelas secundarias del centro de Mendoza. Presenta en los últimos dos años severos problemas disciplinarios en los últimos días del calendario escolar. Los alumnos apedrean la escuela, rompen vidrios y ensucian el edificio escolar. Inclusive se ha tornado necesaria la intervención policial. Se trata de la escuela Normal “Tomás Godoy Cruz”. Conviene reconstruir someramente el perfil de la escuela. La escuela Normal se encuentra en el corazón de la ciudad de Mendoza, frente a una de sus plazas más importantes. La institución han vivido distintos traumas, entre ellos haber sido transferidos a la provincia, hecho que fue vivido como una pérdida enorme de prestigio.

El proceso de pauperización social y la emigración de los estudiantes de la clase media acomodada los colegios de gestión privada produjo un gran cambio en la población estudiantil. No obstante, la escuela Normal sigue siendo una opción para aquellos padres que sostienen el ideal de la escuela pública estatal. Alberga una población de casi 900 alumnos.

El cambio en el sistema jubilatorio fue provocando el paulatino envejecimiento del plantel docente, si bien se va produciendo un lento recambio. Al dictarse allí el Polimodal en Ciencias Sociales con orientación en educación (uno de los pocos de la provincia) se produce en la institución una concentración importante de profesores del ámbito de las Ciencias de la Educación lo cual torna a la institución en un ámbito de debates interesantes. Varios profesores se encuentran o bien completando ciclos de licenciaturas o bien están haciendo posgrados.

La escuela ha vivido una historia reciente de grandes desencuentros entre su personal docente lo que la llevó virtualmente a su intervención. De hecho, la directora anterior fue removida de su cargo. A los desmanes mencionados al principio, se le suma un episodio transcurrido en el

invierno de 2006 los alumnos de tercer año cortaron la calle en reclamo por el problema con el gas. Los alumnos de tercer año que egresaban en el año 2005 se hicieron sus buzos de promoción emulando un traje de prisionero (con rayas blancas y negras).

Algunos profesores han comenzado a preguntarse por qué los chicos no quieren estar en la escuela, por qué necesitan salir del aula de manera tan compulsiva (deambulan por los pasillos de manera permanente), por qué tienen necesidad de dañar la escuela cuando se van.

Un profesor de tercer año organizó una encuesta a los alumnos de los terceros años. En la misma se indagó acerca de los motivos por los cuales los alumnos no querían estar en las aulas. La respuesta unánime fue: porque nos aburrimos.

El medio es el mensaje

Un texto puede ser entendido como un “haz de instrucciones dadas por el Enunciador al Destinatario” (Calsamiglia y Tusón, 2001:18). Este haz de instrucciones tiene información lingüística pero también información contextual que guarda relación con los hechos del mundo al cual refiere, los implícitos y sobreentendidos, los instrumentos de comunicación utilizados y las posiciones simbólicas de los hablantes, entendidas como roles, status o funciones. Para entender el contexto en el cual las producciones discursivas encuentran un sentido, toda vez que el análisis del discurso asume que todo texto es un hecho comunicativo en el que interactúan diferentes factores, entre ellos los contextuales. (cfr. Calsamiglia y Tusón, 2001: 16-19).

Desde esta perspectiva cabe preguntarse qué implicancias tiene el uso del correo electrónico. Como respuesta siempre provisoria puede decirse que el uso del correo electrónico es un medio semiótico que esta escuela parece estar adoptando para ejercer el control y habitar de manera diferente la institución. Los instrumentos de comunicación escolares habituales, como los libros de resoluciones, las pizarras, que de suyo, quedan depositados en la escuela, parecen estar siendo acompañados ahora por los correos electrónicos, que, a la vez que tienen la capacidad de ingresar en un espacio comunicacional más privado como puede ser una PC o una cuenta de correo, implican un uso más democrático de la palabra. De esta manera la escuela irrumpe en la esfera privada de los docentes y, tal como dice Deleuze (1999), los controlarios (en este caso la directora pero también todos, y todas, los docentes que adscriben a la suerte de foro que se va constituyendo a través del correo electrónico) son modulaciones inseparables del mismo sistema.

Los docentes frente a las nuevas las nuevas subjetividades

a) Visión patológica de las nuevas subjetividades

La gran pregunta que orienta la indagación puede focalizarse, a la luz de las tópicos que reaparecen en los correos, en las representaciones que los docentes tienen de esos nuevos jóvenes que tienen ante si.

En uno de los correos cuyo asunto dice: “Envío de Dirección para nuestra acción educativa”, se envía a los docentes, sin ningún análisis ni ningún comentario, un artículo aparecido en un diario digital. El artículo presenta un estudio hecho entre lo negros africanos y afrocaribeños residentes en Inglaterra. Parece, por lo que presenta el artículo, que en este grupo étnico hay un alto índice de problemas psiquiátricos. Uno de los motivos aducidos para justificar la aparición de diversos tipos de psicosis en estos grupos es la ruptura familiar (separación de los padres). El tratamiento de la información en el texto tiene una notable dosis de racismo que no es pertinente tratar aquí, por escaparse a los fines del presente trabajo, aunque llama la atención que ninguno de los miembros del foro haya hecho algún comentario al respecto. El enunciador mediante el cual el periodista se imbrica en el texto formula una generalización indiscriminada, aún cuando el médico consultado la refuta, acerca de los eventuales problemas que podrían tener todos los hijos de padres separados. El medio, a través del título que finalmente le pone al texto, (“Un estudio advierte sobre el impacto de la separación en los hijos”) opta por sellar esa interpretación sesgada de los datos. Tampoco aparece ninguna respuesta de alguno de los docentes, o alguna de las docentes, destinatarios del envío, analizando la interpretación aberrante² del periodista y del medio. Dado que el texto aparece enviado a los y las docentes sin mayores comentarios, y que, como figura en el asunto es un “envío para la acción educativa”, cabe inferir que hay entre los profesores y profesoras una preocupación instalada por las nuevas configuraciones familiares y por cómo afecta esto a los chicos y las chicas y el impacto que esto tiene en la convivencia escolar.

La operación discursiva desplegada consiste en poner en un marco patológico, caratular como una especie de psicosis, los nuevos comportamientos que se observan. Si se ha hecho circular el texto es porque hay una cierta adhesión a esta operación prejuiciosa. Es decir que los docentes están procesando a estas nuevas subjetividades que se despliegan en las aulas de un modo patológico y, al vez, patologizante.

b) La escuela, las nuevas subjetividades y la disciplina

La pregunta general que nos orienta, la teoría que ha acompañado este proceso y la respuesta provisoria a la pregunta anterior nos lleva a la formulación de una nueva pregunta focal, ¿cómo gestiona la escuela la relación con estos nuevos jóvenes?.

En uno de los correos cuyo asunto es “Urgente- Mensaje de la Directora” aparecen una serie de instrucciones de la directora dirigidas a los docentes con el fin de gestionar la convivencia escolar el último mes de clases, que como se dijo al principio del trabajo, ha sido traumático en los dos últimos años. En el texto se despliega como estrategia discursiva privilegiada, con el fin de resguardar la imagen negativa³ de los docentes, el encubrimiento del acto de habla que se

² Debe entenderse como lectura aberrante a aquella que no se ajusta a la propuesta textual. (Cfr. Eco, 1981)

³ Se considera que la imagen negativa es el deseo que tienen los hablantes de que no los obliguen a hacer cosas. (Ver HAVERKATE, (1994)).

realiza. Así, al iniciar el texto no se dice que se darán instrucciones sino que el objetivo del texto es el de hacer recordar a los docentes “sobre la responsabilidad civil”. De esta manera el beneficio se desplaza discursivamente del interés del hablante al interés del destinatario. Es decir que el efecto discursivo que se logra es el de no invadir el campo intencional de los docentes dado que las instrucciones no se dan sólo en beneficio del directivo sino, fundamentalmente, en beneficio del docente.

Frente al caos que se ha producido otros años, es evidente que se busca que distintos agentes tengan el “control” (término que se repite tres veces en los quince renglones del correo) sobre los alumnos: los docentes, control en el aula; las preceptoras, control fuera del aula y todos, (docentes, preceptores y directivos) permanentemente. El único instrumento para obtener el control mencionado en el texto es el de la solicitud de sanción.

Puede observarse que la escuela no ha logrado crear un clima en el cual surjan reglas que todos sientan como necesarias para aprender. (Es más, hasta es posible que ni siquiera se haya establecido con claridad que la tarea convocante sea la tarea de enseñar y aprender). Para los chicos, formateados con una subjetividad diferente, es casi imposible estar quietos: deambular, física y mentalmente, parece ser la nueva forma de estar en la escuela que tienen nuestros chicos y nuestras chicas. Frente a ese dato insoslayable de la realidad, la escuela responde desde la inercia estatal: la sanción disciplinaria. Así se impide a si misma construir otro paquete de estrategias para mantener aprendiendo a los chicos, a las chicas, en un aula de manera tal que la regla aparezca como la instancia necesaria para preservar la tarea de aprender.

c. La escuela y el aprendizaje

En el corpus hay cuatro correos que mantienen entre sí una intensa relación dialógica. La secuencia se inicia con el envío que hace la directora a los docentes y las docentes de un texto de Beatriz Sarlo, publicado en una edición digital del diario Clarín. Luego una profesora, en un correo, hace unas reflexiones sobre el texto de Sarlo. La directora retoma el texto de la docente y agrega sus propias reflexiones y envía ese correo a Beatriz Sarlo quien responde a los reparos presentados a su texto inicial⁴.

El artículo de Beatriz Sarlo se llama: “Lo que la escuela no da, la tele no presta”. Se trata de una serie de reflexiones que la autora hace con respecto a la escuela actual frente al dato de una encuesta que revela que el 50% de los alumnos hace los deberes con la televisión prendida. La tesis central de Sarlo es que la escuela no ha conseguido en la actualidad articularse como un espacio válido para los alumnos y alumnas en el que tenga sentido aprender. Se trata, desde la perspectiva de la escritora de una escuela que ya no ofrece desafíos a los y las estudiantes.

⁴ No se analiza aquí por escaparse a los límites del presente trabajo.

Frente a este texto enviado por la directora a los y las docentes de la escuela, una profesora escribe su correo. El texto de la profesora es una diatriba contra la televisión y el gobierno escolar. Acusa a la televisión de deseducar a los jóvenes y al gobierno de haberle quitado a los docentes “herramientas básicas que el proceso de enseñanza aprendizaje se pueda lograr” y de permitir “que algunos se digan profesores cuando en realidad están muy lejos de serlo”. Hace también un llamado a los padres como responsables de la educación básica de los hijos.

No se observa en el texto ningún atisbo de reflexión sobre las propias prácticas docentes o sobre los nuevos y las nuevas jóvenes que pueblan las aulas.

El molde de la estatalidad, con sus roles prefijados de una vez y para siempre, parece impedir a los docentes responder a la interpelación de la sociedad. Parecería que ni siquiera pueden comprender la nueva demanda.

Pasemos ahora al correo que la directora escribe al enviar el correo de la docente a Beatriz Sarlo. El texto continúa y enfatiza la línea temática del texto anterior en orden a la responsabilidad de los padres. Si estos no cumplen, sigue la exposición de la directora, el esfuerzo de los docentes es tan grande que se enferman, faltan y se discontinúa el “proceso de enseñanza-aprendizaje”. La directora presenta dos tópicos más: la de las características de estos nuevos jóvenes y los modos de enseñar.

Con respecto a la primera tópica, en coincidencia con el primer texto que analizamos, vuelve a considerar a los alumnos y alumnas como enfermos (“los alumnos de hoy tienen un desorden mental y emocional tan grande”). Si relacionamos esto con la denuncia que hace la directora acerca de que los docentes se enferman al trabajar con estos chicos, puede entenderse, desde una perspectiva lamentablemente convergente, por qué decíamos que la mirada de los profesores hacia los chicos es patológica y patologizante. Se trata de una mirada que enferma a los chicos y retorna en enfermedad para los docentes.

Con respecto a la segunda tópica, la directora sostiene, por un lado, que es imposible “ordenar el aula para enseñar”, debido al desorden mental de los alumnos; y, por otro lado, que la atención dispersa de los alumnos les impide construir conocimientos. Ambos argumentos le sirven para concluir en que las teorías de la construcción del conocimiento de Ausubel y de Piaget que ella en su momento defendió ya no tienen ningún valor. Si se analiza lo que dice la directora en primer lugar puede advertirse cómo se refleja la impronta de sus concepciones de enseñar y aprender. Pero lejos de intentar refutar a las apreciaciones de la directora se trata de entender lo que dice y por qué lo dice. Y lo que dice, en definitiva, es que los docentes no saben cómo enseñar a estos nuevos jóvenes porque amasados, amasadas, en un entorno estatal, los docentes, las docentes, parecen no poder operar si no es como engranaje de un dispositivo mayor. Así lamentan o deploran lo que sienten como una fuga de la familia y del estado, sin poder comprender que hay una lógica nueva de funcionamiento del dispositivo.

Tal vez los docentes, las docentes, todavía estén pensando la escuela, y su práctica cotidiana desde posiciones fijas, disciplinarias, y no pueden pensarlas desde otro lugar sino sólo desde los lugares prefigurados: el lugar fijo de la escuela, el lugar fijo de la familia, del lugar fijo del alumno (fija su corporalidad, fija su mente, fijos sus modos de ser y habitar la escuela).

Antes de concluir, la directora invita a Sarlo a pasar una semana en la escuela y “verá Ud. cómo cambia su postura”. Una implicatura posible de este enunciado es que la escuela parece haberse convertido en un espacio en el cual la posibilidad de una mirada alternativa se encuentra obturada, como si desde adentro de la escuela hubiese una sola manera posible de mirar.

A manera de (no) conclusión

La pregunta inicial giraba en torno a cómo simbolizan los docentes estos tiempos de cambio. Los correos que se analizaron hablan de manera fragmentaria y dispersa del registro de una experiencia que se parece mucho a estar cotidianamente, transitando una inquietante zona de frontera entre dos subjetividades.

La experiencia parece moverse en un continuo que va desde la búsqueda de alternativas para pensar y gestionar nuevas formas de habitar la escuela, como es el uso del correo electrónico, a la inercia de esperar lo que ya no es.

Freud sostenía que la tarea de educar, la de psicoanalizar y la de gobernar eran tareas imposibles porque lidian con la incompletud humana y entonces hay siempre algo que no se termina de lograr del todo. Acaso no se pueda habitar la escuela sin reflexionar sobre lo que se puede y no se puede lograr con el fin de trascender la sensación de impotencia.

Bibliografía

CANTARELLI, M. (2005). “*Fragmentación y construcción política: de la demanda a la responsabilidad*” transcripción de la conferencia dictada en las Cuartas jornadas NOA-NEA de cooperación técnica con equipos de gestión provincial. Ministerio de Educación de la Nación.

CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A., (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

CASULLO, N. (comp.), (1993). *El debate modernidad posmodernidad*. Bs. As.: El cielo por asalto.

COREA, C. y LEWKOWICZ, I.. (2004). *Pedagogía del aburrido*. Bs. As.: Paidós.

DELEUZE, G. , (1999). *Conversaciones*. Valencia: PRE-TEXTOS.

ECO, U., (1981). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.

HAVERKATE, H., (1994). *La cortesía verbal*. Madrid: Gredos, 1994.

SIRVENT, M. T.. (s/f). *Cuadro comparativo entre Lógicas según dimensiones del Diseño de Investigación*. Taller de Apoyo de Tesis, Maestría en Didáctica. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

van DIJK, T., (2003). *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Gedisa.