

Del sometimiento al abandono: la exclusión encubierta en los espacios escolares

Cristina NOSEI*



Detalle obra "Moreno",
Raquel Pumilla

Resumen

El retorno de la democracia en Argentina, reinstaló como tema central la educación de los jóvenes en vista a la formación de sujetos críticos y autónomos capaces de sustentar esa forma de vida. La crítica al aprendizaje memorístico se consumó en la mayoría de los casos en la denostación de la memoria, no solo por alentar la irreflexión sino por ser vehículo de la manipulación de la hegemonía de turno. La ilusión le ganó la batalla a la investigación: la ilusión del aprender a pensar como si ello fuera posible sin saberes; Y tal como la memoria fue condenada a la hoguera, la misma suerte corrieron las normas escolares. En muchos casos en la intención de dismantlar el autoritarismo se destituyó la autoridad en la creencia ingenua que la autonomía moral e intelectual emergería por generación espontánea ante la desaparición de los "mecanismos de control del comportamiento" en los ámbitos escolares: libre de la imposición asimétrica la escuela se convertiría en un espacio de diálogo entre iguales. La investigación nos alerta respecto de que lejos de generar igualdad, la renuncia a la autoridad y al conocimiento abrió camino a la profundización de las desigualdades.

Palabras claves: Escuela, sometimiento, abandono, exclusión, desigualdad.

From submission to forlornness: covert exclusion from schooling

Abstract

The return to democracy in Argentina reinstalled a central topic: the education of youngsters as critical and autonomous subjects able to advocate a new way of life. The criticism to learning from memory led in most cases to memory abuse, not only to foster irreflection but also to lead to manipulation from the present hegemony. Illusion defeated research: learning to think as if were possible without knowledge. Memory was condemned as well as school norms. In many cases, trying to dismantle authoritarianism led to the ingenuous belief that moral and intellectual autonomy would emerge spontaneously due to the disappearance of "control mechanisms of behaviour" in schools: free from asymmetric impositions, schools would become a place in which there is dialogue among equals. Research shows that instead of generating equality, the non-acceptance of authority and knowledge led to a deepening of inequality.

Key Words: School, submission, abandonment, exclusion, inequality.

El retorno de la democracia en Argentina, reinstaló como tema central la educación de los jóvenes en vista a la formación de sujetos críticos y autónomos capaces de sustentar esa forma de vida.

La crítica al autoritarismo no perdió de vista el modo de relación instalado en las escuelas y se propuso trabajar para su cambio. La necesidad del cambio anclaba en la idea de que no se podían formar seres libres y responsables en espacios que impelían al sometimiento acrítico por miedo al castigo: expulsión o desaprobación devinieron en dos formas de obligar a abandonar la escuela a los desviantes y rebeldes.

La escuela debía cambiar su forma de enseñar y de relacionarse, ambos aspectos intrínsecamente vinculados; un saber impuesto por un poder irrefutable

* Profesora en Historia. Magíster en Evaluación. UNLPam.

Especialista en Análisis Institucional y Animación Socio Cultural de la Universidad Nacional de Salta. Profesora Adjunta de las Cátedras de Didáctica y Práctica Educativa, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.

Peñalosa 480 (6300) Santa Rosa, La Pampa
cnosei@cpenet.com.ar

Congresos, encuentros, jornadas, y bibliografía dieron lugar a encendidos debates sobre que escuela se quería y como debíamos construirla.

Se denunció el aprendizaje memorístico de datos, hechos y acontecimientos en detrimento de la comprensión de los procesos y con ello se detracto el recuerdo de actos, personajes y acontecimientos en pos de un conocimiento superior: el de aprender a aprender. Los actos y los actores fueron reemplazados por los procesos: la expansión ultramarina y su correlato de poder monárquico dejó en el camino toda narración que sustentara la abstracción: Colon, la reina Isabel, el puerto de palos, la angustia del viaje, la tierra avistada por Rodrigo de Triana...

El análisis había avisado un problema: los alumnos recordaban hechos y personajes pero de modo aislado, sin poder relacionarlos entre si y mucho menos para utilizarlos en una lectura crítica del mundo. Se recordaban las invasiones inglesas, la destitución del rey Fernando, las juntas populares de España, la huida del virrey Cisneros, día por día la semana de mayo, se trazaban mapas, se dibujaba el cabildo y la casa de Tucumán, se memorizaban versos y canciones de gesta, pero sin comprender que ello se anudaba a la expansión del liberalismo. Y en ese marco tampoco se advertían las contradicciones aparentes: Inglaterra nos invadía, Inglaterra nos ayudaba y unas hojas mas adelante del libro, Inglaterra nos bloqueaba el puerto de Buenos Aires...

Veinte años atrás conciente de esta situación utilizaba en mi labor docente, los saberes memorizados por los alumnos y "jugaba" con ellos haciéndoles preguntas que ponían en entredicho sus afirmaciones no pensadas

El cambio conceptual se iba abriendo paso a través de la problematización de sus esquemas referenciales. Los saberes recordados empezaban a tomar sentido y significado y disfrutaban del "descubrimiento" de la posibilidad de usarlos en la interpretación del mundo contemporáneo, hasta ese momento naturalizado: había países ricos y otros pobres, unos grandes y otros chicos, unos importantes y otros ignotos.

Y era precisamente en ese proceso de desnaturalización de los significados impuestos que iban construyendo su conciencia crítica.

En palabras de E. Litwin (2004) podríamos decir que los profesores partíamos de aquellos abordos protodisciplinarios en el marco de lo que denominamos en varias de nuestras publicaciones, una enseñanza de base epistemológica como aquella que propicia la construcción del aprendizaje de un modo similar al del científico que produce el saber.

Pero la crítica al aprendizaje memorístico se consumó en la mayoría de los casos en la denostación de la memoria, no solo por alentar la irreflexión sino por ser vehículo de la manipulación de la hegemonía de turno. La ilusión le gana la batalla a la investigación: la ilusión del aprender a aprender, del aprender a pensar como si ello fuera posible sin saberes; no mas datos, no mas fechas, no mas ríos ni montañas, no mas poemas, ni fórmulas ni tablas de multiplicar.

Y junto con la memoria se denunció la asimetría de poder a través de la cual se obligaba a los alumnos a someterse a las normas instuidas por la jerarquía escolar. Muchos expertos creyeron que la autogestión escolar era un punto de partida, desoyendo las conclusiones fundadas en la investigación que daban cuenta de que el mismo era un largo y trabajoso proceso (Nosei, 2008).

La escuela se vio invadida por los consejos de la experticia y las disposiciones ministeriales que apuntaban a destituir la llamada escuela tradicional y todos sus males e instituir, por palabra de



"Moreno",
Raquel Pumilla

autoridad externa, la nueva escuela democrática: una escuela fundada en el diálogo profundo entre las partes, en el consenso argumentativo, en el debate fundado en un marco de cooperación para el logro de la tarea encomendada a la escuela: educar al ciudadano crítico.

Y tal como la memoria fue condenada a la hoguera, la misma suerte corrieron las normas escolares que apuntaban a la convivencia necesaria para poder realizar la tarea encomendada a la escuela: educar a los niños y jóvenes en vista a su inclusión real y activa en la sociedad.

En muchos casos en la intención de desmantelar el autoritarismo se destituyó la autoridad en la creencia ingenua que la autonomía moral e intelectual emergería por generación espontánea ante la desaparición de los “mecanismos de control” del comportamiento en los ámbitos escolares: libre de la imposición asimétrica la escuela se convertiría en un espacio de diálogo entre iguales. Por el contrario, lejos de generar igualdad, la renuncia a la autoridad abrió camino a la profundización de las desigualdades.

La crisis del rol del adulto: del exceso de límites al déficit de prohibiciones

El aspecto más interesante de analizar en la crisis del rol del adulto radica en la posibilidad de avisar que la desautorización de su autoridad tuvo más que ver con una cuestión de mercado que con la intención de fortalecer relaciones más democráticas. Así el argumento político plausible encubrió los intereses del más puro corte económico. El fenómeno de la globalización, según G. Mendel (1974), dio 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 por el de la utilidad, desmantelando el principio de autoridad, y al hacerlo, puso en duda las instituciones socioculturales que andamiaban la convivencia social. La crisis de l universo relacional en el que fueron formados, sumió a los adultos en 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 si mismos, lo que explica esta impresión de dimisión a todo nivel... En la relación adultos-niños esta pérdida de confianza en si mismos no puede inducir más que a una pérdida de confianza, respecto a los padres y a los adultos” (Mendel, 1974).

El compromiso social de este autor, identificado claramente con una ideología marxista, le permitió avizorar tempranamente el quiebre de la autoridad adulta y su impacto en la formación de las personas a su cargo, e interpelado por esa preocupación, cifró sus esperanzas, sin ser un pedagogo, en las posibilidades de la escuela: la posta socializadora abandonada por la familia debía ser retomada con más fuerza por las instituciones educativas.

“...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).

Pensar en socializar para la cooperación en pos del bien común es hablar de instituir límites entre lo permitido y lo prohibido a fin de posibilitar la convivencia social.

La preocupación por el lugar de los límites desafió el pensamiento de muchos autores principalmente desde la década del 70, dada su relevancia en la configuración del mundo interno del sujeto. El exceso de límites, según E. Enriquez (1993) genera en los sujetos culpa, incapacidad de interrogarse, de transformar, de transgredir. Son sujetos conformistas, conservadores. En el marco de lo que el autor nomina como déficit de prohibiciones, los padres incapaces de enunciar límites estructurantes a sus hijos, los abandonan a sí mismos. Carentes de marco de referencia, los sujetos en estas condiciones no tienen super yo ni ideal del yo. Por ello se apoyan en sus pares y en ídolos mediáticos portadores de ideales efímeros. Incapaces de sentir culpa ni remordimiento por falta de conciencia moral se ven imposibilitados de reconocer al otro. Difíciles de influir se vuelven indiferentes a si 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.

En general la bibliografía más difundida se concentró en la denuncia del exceso de límites, desatendiendo el análisis y la investigación en lo referente al déficit de prohibiciones, tal vez opacada por la idea romántica del “prohibido prohibir” que hiciera famosa la proclama libertaria del mayo francés. Pero, la ausencia de prohibición, o dicho de otro modo de límites, no es sinónimo de libertad del sujeto, por el contrario, en una situación de socialización débil como presentan hoy muchos niños y jóvenes de sectores en riesgo social, es sinónimo de abandono y por ende, de exclusión.

Escuela y convivencia: el equilibrio entre autoridad y libertad

La libertad es una de las características más distintivas de la persona humana. En la singularidad y la naturaleza racional y libre de cada hombre y mujer se funda su propia dignidad. A pesar de estar a veces limitada por condicionamientos biológicos, psicológicos y sociales, de esta libertad derivan la necesidad de conocer, de querer y sentir, de expresarse y relacionarse con los otros, de elegir y de responsabilizarse por el propio actuar, de crear y trascender.

En su proceso de maduración el joven avanza gradualmente hacia un ejercicio cada vez más responsable y autónomo de su libertad y es responsabilidad de la escuela fomentar ese desarrollo. La presencia y el acompañamiento de los educadores resulta fundamental, ya que la falta de modelos adecuados o de criterios claros dificultan, en los más jóvenes, los procesos de identificación y de construcción de la propia identidad.

Tanto las formas autoritarias de imposición, que generan sumisión, como la absoluta ausencia de normas, que deriva en la anomia, camino que lleva a la violencia por la dominancia de la ley del más fuerte, impiden el desarrollo de una perso-



“Desde el principio”, acrílico
Carlos Oriani

nalidad sólida e independiente, abierta al respeto mutuo y la tolerancia, sustentos ambos, según la mirada platónica del “arte de convivir”.

La persona es un ser social que se conforma a través de la interacción con otros, se comunica, juega, colabora en contextos institucionales normados socialmente. La convivencia social esta organizada en torno a un sistema de principios y leyes cuyo propósito debe ser garantizar el respeto a la dignidad de las personas, promover la justicia y la solidaridad y propiciar la construcción del bien común.

Paulo Freire consideraba que era indispensable para la práctica educativa crítica el saber abordar la relación autoridad- libertad, tema que abordó en varias de sus obras. En “Pedagogía de la Autonomía”, Freire define el concepto de disciplina, su posibilidad y sus alcances:

“La disciplina, que resulta de la armonía o del equilibrio entre autoridad y libertad, expresa por necesidad el respeto de la una por la otra que se

expresa en la asunción que hacen ambas de límites que no pueden ser transgredidos... Así como no existe disciplina en el autoritarismo como en el libertinaje, en rigor, tanto la libertad como la autoridad desaparecen en ambos. Solamente en las prácticas en las que la autoridad y la libertad se afirman y se preservan como tales, por lo tanto en el respeto mutuo, es cuando se puede hablar de prácticas disciplinadas como también de prácticas favorables a la vocación para el ser más... (Freire, 1997: 86).

En referencia a lo que el autor denominaba "las virtudes del educador" destacaba la tolerancia dado su valor incuestionable como un eje de la convivencia democrática. Al respecto decía en "Cartas a quien pretende enseñar":

"La tolerancia es la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente. A aprender con lo diferente, a respetarlo diferente... la tolerancia no es la simple connivencia con intolerable. Bajo el régimen autoritario, en el cual se exagera la autoridad, o bajo el régimen licencioso en el que la autoridad no se limita, difícilmente aprendemos tolerancia. La tolerancia requiere respeto, disciplina, ética." (Freire, 1997: 65).

Del mismo modo consideraba necesaria la capacidad de decisión del educador progresista en su trabajo formador dado que la indecisión era para él una deficiencia del educador percibida por el alumno como debilidad moral, falta de seguridad o incompetencia profesional. Es por ello que aseveraba:

"La educadora democrática solo por ser democrática no puede anularse; por el contrario, si no puede asumir sola la vida de su clase, tampoco puede en nombre de la democracia huir de su responsabilidad de tomar decisiones. Lo que no puede es ser arbitraria en las decisiones que toma. El testimonio de no asumir su deber como autoridad, dejándose caer en la licencia, es sin duda más funesto que el de extrapolar los límites de su autoridad..." (Freire, 1997: 66).

Coincidente con esta mirada, P. Bourdieu, quien dedicara gran parte de su investigación a detectar los mecanismos a través de los cuales se produce la reproducción de la desigualdad escolar, sostenía respecto al ámbito escolar: "... una situación de *laisser-faire* en la relación pedagógica es favorable para los privilegiados (alumnos) por que ellos saben como dominar una situación de

esas, tienen los elementos para manejar los límites..." (Bourdieu, 1997: 196).

Las citas recuperadas de la obra de P. Freire y de P. Bourdieu indican la genuina preocupación de los autores por reposicionar el rol del adulto y particularmente del educador en el proceso de socialización de los niños y jóvenes proceso por el cual estos devienen en sujeto social. Proceso lento y trabajoso en el cual se aspira a que el sujeto evolucione de la heteronomía (cumplimiento de la norma por sentido del deber y miedo al castigo) a la autonomía estadio en el cual el sujeto asume como propia la norma social por sentido del bien que la misma implica. Este proceso de socialización, sostenido por los adultos posibilita una internalización crítica de las normas sociales que devienen en conciencia moral. Solo la construcción de una conciencia moral autónoma posibilita al sujeto una inclusión crítica en el mundo social.

Nuestra inserción en las escuelas nos ha permitido avisorar, particularmente en aquellas que atienden a los sectores con mayor nivel de riesgo social, un pasaje de la imposición autoritaria a la dimisión de la autoridad.

La renuncia al lugar de autoridad se resguarda en varias explicaciones que van desde el respeto por el otro a la preocupación por contenerlo en el espacio escolar, entendiendo el contener como sinónimo de incluir (Nosei, C. Caminos, G. 2008). Y son precisamente las explicaciones culturales las que inhiben el pensamiento crítico y reflexivo de los actores sociales, explicaciones que obturan toda posibilidad de cambio

De la imposición autoritaria al régimen licencioso

En el marco de nuestra investigación a la que denominamos la formación docente articulada: universidad y escuelas articuladas para la mejora, con la intención de favorecer los procesos reflexivos de los docentes, nos propusimos develar las restricciones culturales que obturan la reflexión crítica. La indagación evidenció, entre otras cuestiones, la invalidación de los saberes docentes por vía de la voz de la experticia que condenó, con mucha bibliografía y escasa investigación, los modos "tradicionales" de enseñar y de proceder en el ámbito escolar.

Y mientras el docente en ejercicio se debatía día a día en el aula tratando de enfrentar una realidad sumamente compleja en la que se sien-

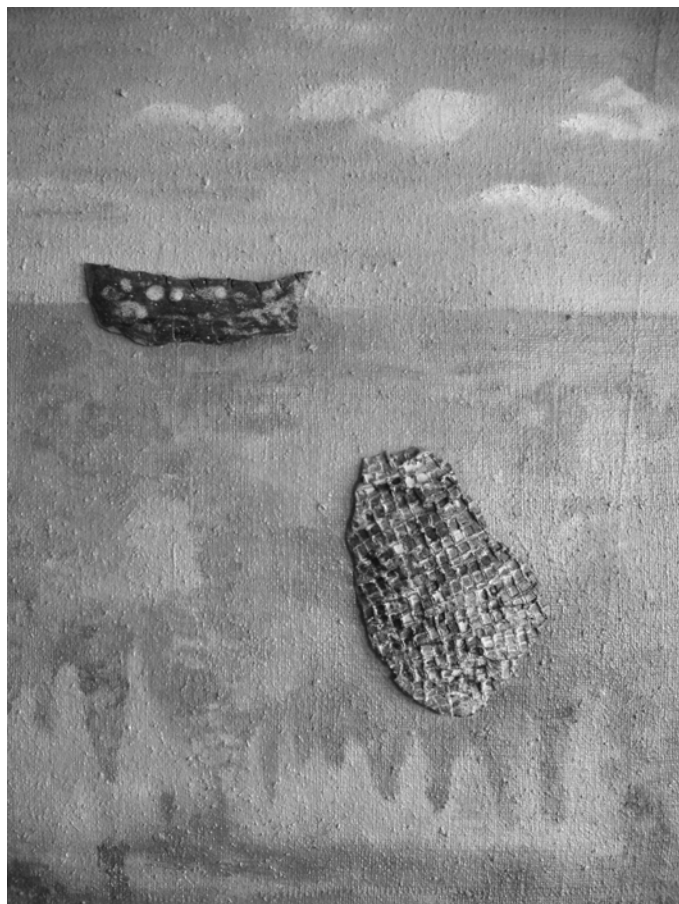
te cada vez mas des valido y desautorizado, por que el saber que sabia ya no vale, el docente en formación, se forma para una escuela que hace mucho dejo de existir y de lo cual, los centros de formación superior parecen no haber acusado recibo.

La no obligatoriedad de la escuela secundaria permitía pensar que era un ámbito reservado para los capaces y voluntariosos, los interesados en estudiar con vistas a su progreso intelectual y material. El proyecto fundacional de la escuela secundaria era un ejemplo vivo de lo que M. Foucault (1998) dio en llamar “los medios de buen encauzamiento”: vigilancia jerárquica y sanción disciplinadora. Vigilancia y sanción, tanto para los alumnos como para los docentes, por que el incumplimiento de las normas instituidas ponía en entredicho el poder y la legitimidad de la autoridad consagrada. Por esa razón, se monto toda una maquinaria de control articulada para evitar la emergencia de cualquier acto de indisciplina, la permanente vigilancia del com-

portamiento se evidenciaba en la circulación de premios y castigos vehiculizados por estricta via jerárquica. Si el alumno incumplía con sus obligaciones el docente podía aumentar su tarea, dejarlo después de hora, sacarlo transitoriamente de su clase, desaprobarlo y con anuencia de una autoridad superior, amonestarlo, suspenderlo e incluso expulsarlo. El cumplimiento docente era evaluado todos los años por el director en base cuatro ítemes: manejo del saber disciplinar, desempeño didáctico, asistencia y colaboración con las autoridades. El puntaje por asistencia se adjudicaba acorde a una fórmula matemática que cruzaba las ausencias del docente en relación a los días de clase (fueran o no justificadas). El resto de los ítemes quedaban al arbitrio del directivo. La evaluación se consignaba en un formulario impreso que se elaboraba por triplicado: una copia para el docente, otra quedaba en el legajo de la escuela y el tercero se elevaba a las autoridades. Solo si se obtenía la máxima valoración, se aumentaba el puntaje del docente. En razón de

lo expuesto, quien pretendiera ascender por vía del puntaje tenia en claro que, en principio, debía acreditar una asistencia perfecta. Mas allá de las singularidades de cada establecimiento, el desempeño didáctico se anudaba a la capacidad de mantener a todos los alumnos dentro del aula y en orden y la colaboración con las autoridades se remitía a la participación “espontánea” en diversas actividades tales como actos, reuniones convocadas fuera del horario, proyectos, etc. Rara vez, y menos aun si el director no era profesor de la disciplina en cuestión, se ponía menos de 10 puntos en el ítem que daba cuenta del saber disciplinar. Por su parte el director era evaluado por el inspector que solía instalarse varios días en la escuela para evaluar el cumplimiento de los horarios, de la entrega de las planificaciones y su correspondencia con las clases dictadas, del completamiento de los libros de actas y legajos, la confección de boletines y libretas de asistencia

Como profesora y directora de escuela, tengo en mi haber varias



“La Pampa es un viejo mar”, óleo técnica mixta
Carlos Oriani

de esas evaluaciones en las que figura la firma de la autoridad y mi notificación.

Muchas fueron las voces que se alzaron en la década del 80 denunciando las arbitrariedades a que podía dar lugar ese sistema de evaluación, que al igual que en el caso del alumno se focalizaba más en el cumplimiento de las normas de comportamiento que en el desempeño académico. Las críticas al sistema, enunciadas en el marco de un contexto socio histórico que emergía después de años de dictadura, en el que se anudaron como sinónimos, de modo peyorativo, control con evaluación, poder con autoritarismo y orden con sometimiento, destituyeron la ley fundacional de la escuela. Las críticas a la organización escolar no lograron instituir nuevas normas que aseguraran el cumplimiento del mandato social que dio y debe dar sentido a la existencia de la misma: educar a los niños y los jóvenes para posibilitar su desempeño personal y social en el marco de un sistema democrático con justicia social.

En ausencia de una ley organizadora se desdibuja el límite entre lo permitido y lo prohibido, estalla la posibilidad de un nosotros vinculante y se establece una relación de fuerza: el más fuerte se impone al más débil, desaparecen las obligaciones y solo quedan los derechos, y una libertad que cree posible su existencia sin asumir su correlato de responsabilidad. Sin ley organizadora no hay responsabilidades que asumir, hay culpas que atribuir: el alumno que no estudia, el padre que no se ocupa, el docente que no se esfuerza, el director que no impone, etc.

En su obra *Vigilar y castigar* M. Foucault (1976) aseveraba que la construcción de “cuerpos dóciles” tanto en cárceles, hospitales, fábricas como en escuelas se materializaba a través de una serie de micropenalizaciones que se enfocaban

“...en el tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de la tarea), la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), la manera de ser (descortesía, desobediencia), la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes incorrectas, gestos impertinentes, suciedad) y la sexualidad (falta de recato, indecencia)...” (Foucault, 1998: 183).

A los sujetos de la penalización solo les quedaba la obediencia o la exclusión.

Las micropenalidades señaladas por Foucault se fueron desdibujando en el espacio escolar hasta llegar a diluirse en algunos de ellos: la valiosa crítica al autoritarismo vigente en los espacios

escolares no habilitó una organización más democrática sino que abrió paso a la renuncia de toda autoridad adulta, lo que desde la mirada de Paulo Freire conlleva a una situación “... más funesta que el de extrapolar los límites de su autoridad...” (Freire, 1997: 66). Funesta en particular para los niños y jóvenes provenientes de los sectores más vulnerables por que “... una situación de *laissez-faire* en la relación pedagógica es favorable para los privilegiados (alumnos) por que ellos saben como dominar una situación de esas, tienen los elementos para manejar los límites...” (Bourdieu, 1997: 196).

Los registros de campo de los alumnos inmersos en la escuela durante un cuatrimestre y numerosos testimonios docentes dan cuenta de ese cambio señalado. Los datos recogidos en el último decenio indican que la situación se agudiza en particular en las escuelas que atienden a los alumnos de zonas marginalizadas:

“...llegué cinco minutos antes... toco el timbre y empezaron a entrar... otros se quedaban en la puerta... habían pasado más de veinte minutos y aún llegaban algunos... entraban hablando como si nada... y la verdad es que nada, por que nadie decía nada...” (Reg. de campo).

“... es mi tercera clase y siempre hay algún alumno nuevo... mejor dicho que veo por primera vez... nunca están todos... dicen que son veinte pero nunca vi más de catorce...” (Reg. de campo).

“...entran y salen todo el tiempo... algunos dicen para que salen pero la mayoría se va y listo... es raro que el profesor le diga algo...” (Reg. de campo).

“...La clase es difícil de seguir todo el tiempo, hay interrupciones principalmente por el mate... van a buscar agua... después yerba... a vaciar el mate... o cambian la música... siempre hay gente entrando y saliendo...” (Reg. de campo)

La transgresión al tiempo de trabajo en el aula también se visualiza en la actuación de algunos docentes

“... el profesor llegó quince minutos tarde por que dijo que tenía que hablar con otro colega...” (Reg. de campo).

“...Nos pidió que nos quedemos con los chicos por que se tenía que ir antes...” (Reg. de campo).

“... nos quedamos solos con los chicos en el aula por que el profesor nos dijo que tenía que pasar

unas notas y completar unas planillas...” (Reg. de campo).

Mas allá de los numerosos señalamientos de las infracciones al horario, los cuadernos evidencian las numerosas ausencias:

“...hoy no hubo clase por que el profesor faltó otra vez...” (Reg. de campo).

A fin de dar cuenta de la dimensión del problema tomamos el caso de dos materias en un cuatrimestre: la primera con una clase semanal, pierde por ausencia del docente y algunas actividades extracurriculares el 68% de las clases. El segundo caso con dos encuentros semanales se pierde el 66%. Las situaciones mencionadas distan mucho de ser únicas y menos aún de ser las mas extremas.

En referencia a la actividad, los registros dan cuenta de la falta de atención y el descuido

“...la mayoría siguió haciendo la suya: algunos charlan, otros escuchan música y otros se van a

buscar el mate... dos duermen en el fondo del aula...” (Reg. de campo).

“...solo dos alumnos habían hecho la tarea... el resto ni siquiera la había copiado...” (Reg. de campo).

La manera de ser y la palabra tampoco se avizoran como objeto de “sanción normalizadora”:

“...por más que se lo digan nadie apaga los celulares, es más, están enganchados escuchando música...” (Reg. de campo).

“...el profesor le pidió que bajara la música pero siguió como si nada... los demás se reían...” (Reg. de campo).

“...el profesor quería que hicieran el ejercicio en el pizarrón pero no hubo caso... se reían y se empujan entre ellos... andá vos... andá vos... ni en pedo... y se reían...” (Reg. de campo).

“...es usual que se digan palabrotas entre ellos y al mismo profesor que la mayoría de las veces se hace el que no escucha” (Reg. de campo).

“... se insultan y se putean... a veces como en broma pero ellos mismos terminan después enojándose.... Me llama la atención que los profesores no les digan nada... es más, a veces se los dicen a ellos... esta vieja de m... me tiene la p... por el suelo...” (Reg. de campo).

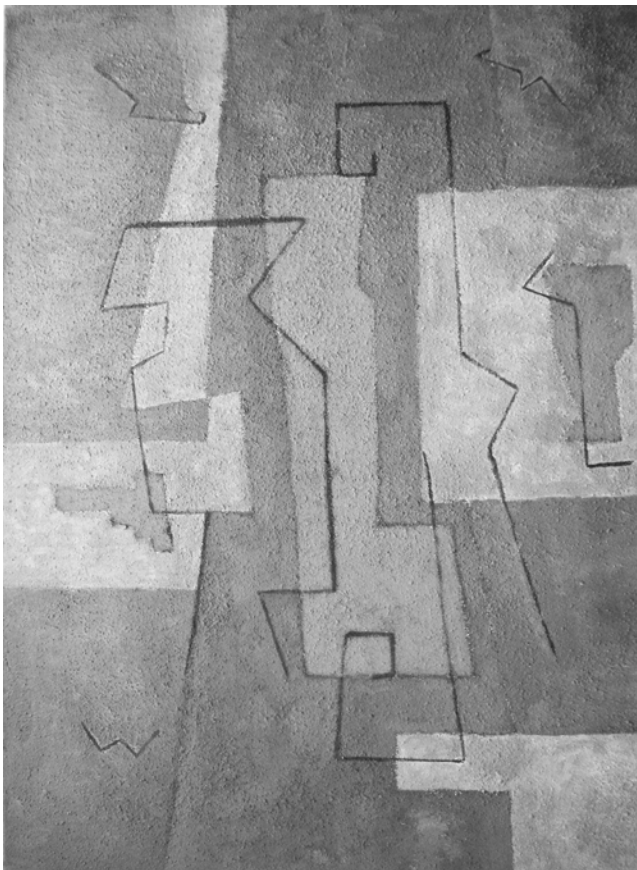
Respecto al cuerpo y la sexualidad no es tan fácil que lo registren en los cuadernos de campo. El tema emerge más en los intercambios en el aula:

“...los profesores parecen que están acostumbrados a la falta de higiene... ellos dicen que lo que pasa es que estos chicos no tienen medios ni ropa para bañarse y cambiarse...” (Reg. de campo).

“...el tema preferido parece ser el sexo... se dicen barbaridades y cuentan sin ningún pudor toda clase de historias personales...” (Reg. de campo).

“...en el fondo una parejita se la pasó besándose... bastante subido de tono... algunos los miraban y se reían un poco... el profesor siguió con lo de él y no dijo nada...” (Reg. de campo).

Página tras página los registros muestran las permanentes fugas del



“Picada”, óleo técnica mixta
Carlos Oriani

espacio áulico, la transgresión permanente del tiempo y del espacio del aula, el incumplimiento de la tarea, las carpetas ausentes o incompletas, los “durmientes” del aula, las configuraciones grupales de espaldas al docente y de alumnos abocados a cuestiones extraescolares. En ese marco la clase se convierte en una ficción y solo mantiene el nombre de clase por la presencia de alumnos y docente, pero en flagrante ausencia de la enseñanza y el aprendizaje.

La postergación: “ante la duda, abstente”

Autoridades políticas y expertos académicos pusieron en crisis los saberes del docente por vía de la desautorización de sus conocimientos y sus modos de proceder. El estallido de su universo gnoseológico, ético y político puso en duda sus modos de ser y hacer en la escuela sumiéndolo en una profunda sensación de desamparo que se evidencia en numerosas entrevistas:

“...yo no sé más qué hacer con estos chicos... No sé a qué vienen a la escuela...” (Doc. Tercer ciclo y Polimodal).

“...Y, no sé qué decirte... no les podés exigir que estudien, no los podés dejar libres por más que no vengan, a los padres no podés recurrir, los directivos te dicen que los trates de mantener en el aula.... Y entonces ¿qué hacemos... qué quieren que hagamos?...” (Doc. Tercer ciclo y Polimodal).

Y en el desamparo que genera la duda respecto de su función en la escuela, el docente pareciera resguardarse en la ficción, que en el espacio del aula, va de la mano de la permanente postergación de la tarea.

Las faltas se acumulan pero nadie se queda libre.

“...y algunos chicos faltan mucho... pero... qué se puede hacer... dejarlos libres es peor... mejor que vengan aunque sea de vez en cuando...” (Doc. Tercer ciclo y Polimodal).

“...yo les pregunté si no tenían miedo de quedarse libres y perder el año y me dijeron que no, que... uno me dijo que el año pasado tuvo más de 60 faltas y no pasó nada...” (Reg. de campo).

La tarea no se cumple pero nadie la exige.

“...la profesora preguntó por el práctico que les dejó la semana pasada y como casi nadie la había hecho dijo que bueno, que se pusieran a ha-

cerla ahí... algunos se pusieron a copiar las preguntas, otros siguieron escuchando música...” (Reg. de campo).

“...mientras algunos copiaban los ejercicios la profesora nos dijo que a estos chicos no se les puede pedir que hagan cosas en la casa...” (Reg. de campo).

La exigencia social de acreditar a través de un examen también se ve atravesada por la ficción y la postergación. En “Vigilar y castigar” Foucault afirmaba en referencia a la escuela que: “el examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y de la sanción que normaliza” (Foucault, 1998: 189). Hoy, acorde a los registros de campo, el examen no da cuenta de vigilancia ni sanción

“— Miren que mañana es la prueba...”

— No, mañana no... (gritan todos juntos).

(Larga discusión).

— Bueno, la dejamos para la semana que viene, y basta por que tengo que poner la nota...” (Reg. de campo).

Otro de los registros elaborado por los alumnos universitarios consigna en sus páginas:

“...Faltaban varios alumnos. La profesora repartió las preguntas. Muy pocos se pusieron a mirarla. Algunos dijeron... señora, no entiendo nada... ¿cómo? Si es lo que estuvimos haciendo... Al final dijo, bueno háganlo de a dos. Y al rato, como seguían igual, los dejó que fuera a carpeta abierta... pero lo mismo, por que la mayoría no tenía ni carpeta, así que al final les dijo que lo hicieran en la casa en grupo...” (Reg. de campo)

En la clase siguiente la situación no ha cambiado:

“...muy pocos entregan el trabajo... los demás no han hecho nada... entonces les dice que lo hagan ahí y los deja mirar las hojas de los que entregaron... pero como no las miró primero, no se dio cuenta de que la mayoría estaba mal... así que como se copiaron, al final de 26 aprobaron 4... pero les dijo que les va a tomar recuperatorio... que estudien que las preguntas van a ser las mismas...”

“...yo me acerqué y le pregunté si no querían que los ayudara... me dijeron que para qué si nunca habían entendido nada... y como insistí y les dije que si no entendían iban a desaprobado y

llevarse la materia me dijeron que no les importaba...” (Reg. de campo).

“...no da la idea de que les preocupe la desaprobación... J. me dijo que total después cuando vas a rendir si querés vas y les preguntás y te dice tomá, estudiate estas dos o tres cositas y listo y aprobás...” (Reg. de campo).

A la destitución de la cultura escolar “tradicional” se le sumo la extensión de la obligatoriedad con aspiración de inclusión. Los datos recogidos en el campo nos plantean una situación paradójica: cuanto mas se extiende la escolaridad obligatoria menos obligatoria parece volverse la enseñanza. Si pensamos la obligatoriedad en términos de años y de contención espacial solo tenemos que preocuparnos por asegurar los suficientes espacios físicos. Pero si pensamos la obligatoriedad en clave de enseñanza la capacidad que debe ocuparnos no es la física espacial, sino la de ser capaz de brindar oportunidades a los alumnos para favorecer el aprendizaje como posibilidad de inclusión, particularmente a aquellos que se hallan en una situación de mayor riesgo de exclusión.

Los docentes formados de espaldas a la escuela o aconsejados por la experticia no reconocen ni el ámbito que implica devenir en un nivel obligatorio ni a la nueva población que convoca y por ello se condenan a un modo de proceder errático sin investirse como autoridad que somete ni mucho menos que contiene. La obligatoriedad se extiende por ley escrita y la postergación se entroniza por omisión de la enseñanza y el aprendizaje. Etimológicamente, postergación significa descuido. Día tras día los registros consignan múltiples formas de postergación de la tarea:

“...¿el práctico no lo hicieron?... bueno, está bien, lo dejamos para la próxima clase... (clase siguiente)... no lo pudieron terminar... bueno, una semana más.... Y basta, eh...” (Reg. de campo).

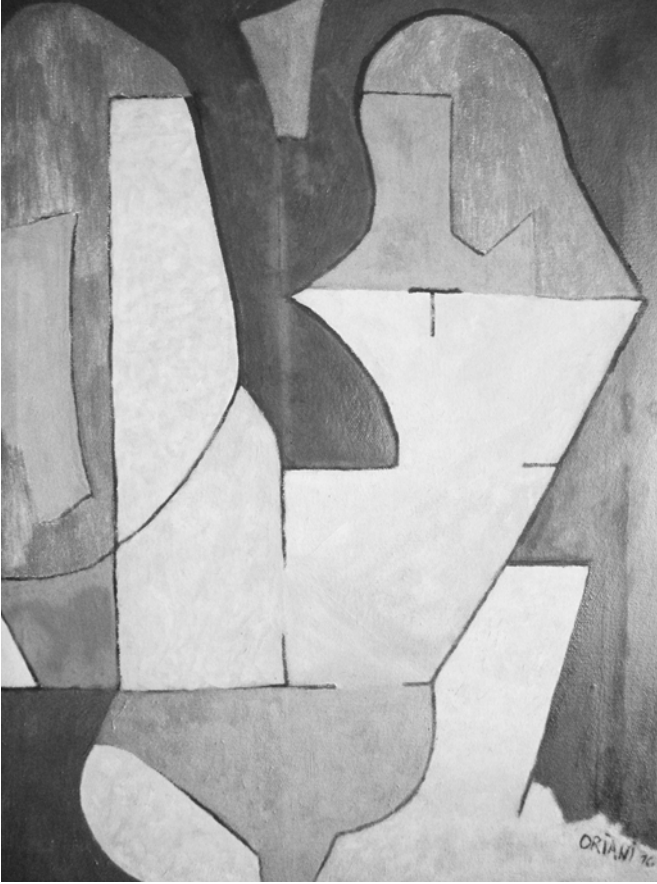
Se posterga, y se vuelven a postergar los plazos pero no con vistas a profundizar el tema que se este tratando sino para seguir tratando de tratar el tema, que un día se da por terminado con una evaluación que no certifica aprendizaje sino que habilita a dar inicio a otra unidad y nuevamente a jugar el juego de la postergación. En la cultura de la postergación se descuida el tiempo pedagógico en atención del tiempo de calendario escolar.

La formación docente en el campo de la praxis

Hace muchos años que se repite que la escuela debe cambiar, que la enseñanza debe cambiar por que el mundo cambia de modo vertiginoso. Pero el cambio solo es palabra de resolución o de ley: cambio curriculares, de estructura, o en el sistema de evaluación. En ese marco, y siempre de palabra, se pretendió profundizar los cambios: inclusión en las aulas de chicos con capacidades diferentes y extensión de la obligatoriedad. Pero el cambio pretendido no consideró otros cambios: la formación docente, la organización del trabajo escolar, las concepciones de los educadores en ejercicio, la cultura experiencial, social e institucional de los actores. Así la obligatoriedad esta muy lejos de ser obligatoria y mucho mas aún la de aprender. La desigualdad social, en lo material y en lo simbólico resuena con fuerza en la escuela, y de modo particular en los espacios escolares que no tienen tradición de obligatoriedad.

Los docentes que se resisten a “socializar” se concentran en las escuelas céntricas o se refugian en las privadas; otros, los que no pueden elegir, sobreviven a fuerza de sufrimiento a demandas que no pueden satisfacer. También están aquellos que en ausencia de una formación política que provea de sentido a su función, son incapaces siquiera de oír la demanda. Hijos hipoacúsicos de una cultura individualista solo avisan la escuela como ámbito de empleo.

Abandonados a su suerte por los que irresponsablemente enuncian cambios sin procurar políticas que los posibiliten, encuentran en las explicaciones un tibio consuelo a su padecimiento, explicaciones que se repiten y a fuerza de repetición devienen en verdaderas: “*son chicos con problemas*”. Y de la mano de las explicaciones vienen las finalidades: “... *y hay que contenerlos...*”; “... *lo importante es que esten en la escuela...*” y así la retención sin saberes se disfraza por un tiempo de inclusión y las estadísticas festejan: cada vez son menos los jóvenes que no estudian... cada vez son mas los chicos que van a la escuela. Pero algunos ni siquiera van asiduamente, tan solo figuran en los registros. Pero las estadísticas no son tan celosas con el desgranamiento y el abandono: en las escuela que reciben en los chicos de sectores mas carenciados los séptimos tienen entre 25 y 30 alumnos y los novenos entre 9 y 12, a diferencia de algunas escuelas céntricas que mantienen el



“Conversación”, óleo
Carlos Oriani

número y de las privadas que llegan a reunir en un aula a más de 40.

Que vas a hacer cuando termines?. *Nada* es la respuesta primera en más de 80% de los casos, para continuar la oración con... *conseguiré algún laburo* ...sin dar mas precisiones por la obvedad de sus posibilidades: “*sacar mugre*”, “*cuidaré pibes*”, “*peón como mi viejo*”, “*changuear*”. Los que se animan a pensar en continuar estudiando nunca mencionan una carrera universitaria tradicional... dicen computación en referencia a algún curso de corta duración. La universidad es un mundo vedado para ellos, no por lo económico, no figura ese aspecto como lo mas problemático sino “*por que ahí hay que estudiar mucho y ser un bocho*”... *para la universidad te tenes que tragar los libros... hay que ser inteligente... que voy a estudiar yo si nunca entendí nada...*”. *Reg de campo*.

No hay oportunidades después de una escuela en la que se aprobó pero no se aprendió y entonces, no hay mañana ni un después prometedor

La extensión de la obligatoriedad escolar con genuina aspiración de inclusión compromete a

los ámbitos de formación docente asumir la responsabilidad de formar profesionales que puedan desempeñarse con posibilidades de éxito en estos nuevos escenarios educativos. La formación clásica de corte positivista que prioriza la teoría por sobre la práctica, que se realiza de espaldas a la escuela real, no favorece la construcción de un profesional de la docencia. La excelencia en el manejo del saber disciplinar no garantiza por si sola la capacidad de enseñar y mucho menos a los “*todos*” que hoy están en la escuela. Solo un diseño curricular que asegure una interrelación profunda entre la teoría y la práctica, con una inmersión temprana a la escuela que permita revelar en el campo de trabajo los problemas que se prefiguran, deliberar respecto a los modos de abordarlos en un ámbito de discusión fundada por la empiria y la teoría, sin descuidar la implicancia ética y política de la acción de educar. En concordancia con esta preocupación, la facultad de Ciencias Humanas de la UNLPAm modificó en el 2010 su plan

de estudio de las carreras de Profesorado instituyendo el campo de la práctica profesionalizante y la Mesa de las prácticas como reaseguro de la articulación entre lo disciplinar y lo pedagógico. La articulación intrainstitucional propuesta por el Plan de Estudio se anuda a la interinstitucional: los estudiantes deben tomar contacto con la escuela y su contexto desde el primer año de la carrera.

Formar profesionales de la educación implica también instarlos a asumir el compromiso de alzar su voz contra los que los impelen a “aprobar a todos” bajo el argumento de contener pero con la velada amenaza de pérdida de espacio laborales por cierre de cursos, o los que incitan a dar lo “mínimo” a los mas desprotegidos, a los que aconsejan hacer la “*vista gorda*” ante los que abandonan por que son “*irrecuperables*”, a los que validan todos los modos de expresión y de acción bajo el argumento del respeto ante la cultura del otro, a los que sugieren “*opciones alternativas*” para los repitentes en otros espacios que poco tiene de educativos y menos aún de alternativos

para la emergencia de un sujeto autónomo. Sugerencias y consejos que trasuntan abandono disfrazado de tolerancia. Sólo un proceso formativo en que universidad y escuelas estén articuladas para la mejora de la calidad de los aprendizajes podrá aspirar a hacer posible lo que la ley enuncia: una escuela para todos como forma de lucha contra la desigualdad y la injusticia social que aliente en los sujetos la “vocación de ser” como soñara Paulo Freire. Nuestro nuevo proyecto de Investigación “la formación de profesores en la Universidad Pública: la construcción de narradores utópicos” se elaboró con la idea de evaluar el proceso de construcción de los profesionales de la docencia que la utopía de la inclusión social requiere.

Bibliografía

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (1998). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, Ed. Fontamara.

ENRIQUEZ, E. (1993). “El trabajo de la muerte en las instituciones”, en KAES, R., *La Institución y las Instituciones*. Buenos Aires, Paidós.

FOUCAULT, M. (1998). *Vigilar y Castigar*. Madrid, Siglo Veintiuno Editores.

FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México, Siglo Veintiuno Editores.

— (1997). *Cartas a quien pretende enseñar*. México, Siglo Veintiuno Editores.

LITWIN, E. (2004). “El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda”, en CAMILLONI, A., DAVINI, C., EDELSTEIN, G., LITWIN, E., SOUTO, M. y BARCO, S., *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.

MENDEL, G. (1974). *La descolonización del niño*. Barcelona, Ed. Ariel.

NOSEI, C. (2008). *La escuela como espacio de posibilidad: el quiebre de las “biografías anticipadas”*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

NOSEI, C. y CAMINOS, G. (2008). “Educación y Pobreza: Entre la intención de incluir y la acción de retener”, en CARENA, S. (Ed.), *Educación y Pobreza. Alumnos, docentes e instituciones*. Córdoba, Ed. UCCord.

Fecha de recepción: 22/10/2010
Primera evaluación: 17/11/2010
Segunda evaluación: 22/12/2010
Fecha de aceptación: 22/12/2010



“Flores”,
Susana Molina