

II Congreso Internacional Extraordinario de Filosofía

Mesa Redonda

“El malestar en la ciudadanía y su problematización en la Ética contemporánea”

EL MALESTAR EN LA DOCENCIA

Miguel Andrés Brenner

En el 2006, se sanciona la Ley Nacional de Educación. Ley Federal versión pos década del noventa del siglo veinte. Sin embargo, no se la *desea* nombrar así, conjurando un pasado con una nominación diferente. ¿Pensamiento mágico? Los males entonces producidos, a partir de una concepción mercantil de la educación, ¿pueden ser superados desde dicha herramienta jurídica, supuesta expresión del perfil ético político de un sistema democrático-republicano, donde la ciudadanía se expresa y construye su destinación, y en el caso que nos aboca, en el seno de la escuela? Su destinación no puede proyectarse sin el docente. Ni existe reforma educativa que pueda lograr la dignidad y la justicia sin su activa participación.

El deterioro ocasionado por las políticas neoliberales conlleva a que el maestro no enseñe, el alumno no aprenda. Nudo gordiano. La respuesta de las autoridades político educativas consiste en una nueva ley. Ella pretende fijar parámetros de calidad y normatizar el control, el cumplimiento. Entre tanto, las prácticas institucionales macro y micro siguen siendo las mismas, sin perspectivas de real transformación. Es que la regla es *en y por* esa suspensión (la *exceptio* -Agamben, Giorgio). La norma no proviene de la sensibilidad de la carne expuesta del rostro del otro, en contraposición a Levinas.

El *malestar en la docencia* es ya casi insostenible. Las autoridades político educativas se dedican a impulsar marcos legislativos, redactar resoluciones, disposiciones, circulares, modificar planes y programas de estudios, a promover jornadas de capacitación, obviando la realidad. El eje de la cuestión radicaría en el *control de los lineamientos que se fijan*, al modo de *auditorías externas* no comprometidas con la historia de la política institucional, y no en valorar hasta qué punto dichos lineamientos tienen que ver con *políticas justas*. Se manifiesta la obsesión por el control. La palabra del maestro se torna ausente. La dialógica freireana en la que educador y educando son también educando y educador, respectivamente, por la que modificando al mundo se modifican a sí mismos, es inexistente.

El malestar en la docencia, y el desánimo implicado, tiene que ver con múltiples aspectos no considerados aisladamente.

Desde el docente:

- La desjerarquización política del rol docente. El Otro, en este sentido, la camada docente, es tratado desde los requerimientos del poder partidocrático de turno y no desde los requerimientos de los carenciados, de los pobres.
- La desjerarquización social del rol docente. El debilitamiento feroz del poder enseñar al fortalecerse políticamente la función *container* de la escuela, del principio de autoridad pues se disiente el sentido de su reconocimiento social, en tanto *funcionario* de un Estado *desprestigiado* y, por ende, una pérdida del deseo de enseñar.
- La *permanente* resistencia ejercida fundamentalmente en materia salarial mediante múltiples *paros* y la discontinuidad en el proceso educativo, provocando *desaprendizajes*, situación que afecta más que nada a los sectores que no *pagan* la escolaridad de sus hijos, no hallando creativamente la manera de *pegar* al

principal responsable, sufriendo las consecuencias las camadas de los sectores populares.¹ La lucha por la inmediatez del salario, una especie de no acabar nunca, jamás, incide en el *desánimo*. Un salario indigno (gran cantidad de docentes bajo la nada dialéctica denominación *línea de pobreza*) que tensiona hacia una preocupación más por la inmediatez de la subsistencia material que por el valor cultural de la educación.

- La devaluación de los títulos en general, y en particular los docentes.
- Los institutos de formación docente que privilegian la cantidad de alumnos en desmedro de la calidad, en virtud que lo opuesto significaría cierre de secciones o cursos con pérdida de fuentes laborales para sus enseñantes.
- Una sociedad clasista, como la nuestra, con fuerte sesgo discriminador. Durante los últimos tiempos la tendencia es el acceso a la docencia de sectores sociales menos privilegiados económica y socialmente, cuyos pre-requisitos, como condiciones para futuros aprendizajes, se encuentran deteriorados. Es que previamente fueron alumnos.
- Ejercicio ilegal de la función pública. Históricamente, durante los primeros años de la década del noventa del siglo veinte, la gran cantidad de docentes, especialmente en el nivel primario, que ilegalmente, accedían al ejercicio del magisterio, sin la formación específica, sin los títulos que certificaran la formación, precisamente por la ausencia de docentes, cuestión no encuadrada dentro del *ejercicio ilegal de la función pública*, ya que el Estado era el promotor de dicha situación. Y allí se halla el espíritu de la cuestión, pues más importante es *cubrir físicamente* el rol docente que su enseñanza efectiva.
- El constituirse el docente como una “*máquina de dar clases*”, sin tiempos y espacios *reales* para las tareas que no sean *estar frente a alumnos*. El riesgo de sobrecarga laboral debido a la precariedad salarial y el hacinamiento espacial, la sobrecarga o *concentración* de alumnos, impidiendo una educación personalizada, más acuciante, aún, en condiciones de pobreza de los discentes.
- La distancia entre los discursos pedagógicos reales de los docentes y los discursos pedagógicos en el marco instituido por las autoridades políticas de turno, especialmente los que tienen su origen en las políticas neoliberales.
- La distancia infinita entre los discursos de calidad *medible* y las prácticas docentes que sufren el no deseo de aprendizaje por parte de los alumnos.
- El sentido exacerbado del control, de la medición, de la evaluación, como pivote de toda reforma educativa, al modo de cualquier *objeto físico*, entonces, una *física pedagógica*, en alusión a la *física social* del positivismo.
- La participación meramente controlada y simulada a través de las signadas *rondas de consultas* (con el sentimiento que “*ya está todo cocinado*”) y el sentir la falta de respuesta ante inquietudes formuladas a la *superioridad*, la capacitación docente *en servicio* meramente simbólica, en la que el docente se siente subsumido (*alienado*) en la obligación de la norma a los efectos de un *servil* cumplimiento.
- Las instancias de *gestión* intermedia, mediación entre las autoridades políticas y las comunidades educativas, transformadas en *brazos ejecutores* de las órdenes impartidas, independientemente de las necesidades reales de aquéllas en tantos sujetos colectivos. Hacemos alusión a los *inspectores*, cuya función, de hecho, es adecuar sujetos a normas, adecuar *carne sufriende* a *escrituras autoreferenciales* que se regodean en sus autoelogios.

¹ Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. Editorial Siglo Veintiuno. Buenos Aires. 2002. “...los órganos de clase deberían dar prioridad el empeño de formación permanente de los cuadros del magisterio como tarea altamente política y repensar la eficacia de las huelgas. La cuestión que se plantea, obviamente, no es parar la lucha sino, reconociendo que la lucha es una categoría histórica, reinventar la forma también histórica de luchar.” (Pgs. 66 y 67)

- La no posibilidad de verbalizar dicho malestar institucionalmente, en virtud que los mediadores de las políticas educativas, meros ejecutores de la misma, establecen las condiciones para no poder hacer palabra/diálogo el mundo en que se vive.
- La responsabilidad civil que atemoriza judicialmente a los docentes y evita la libertad en el hecho de enseñar. El docente resulta un posible hacedor de delitos en vez de un posible enseñante. De ahí, todas las acciones que se evitan o las que se omiten por temor. Aparece la tensión entre un sujeto educador y un sujeto judicializable.
- El no reconocimiento del fracaso escolar en la exigencia, *no escrita*, pero real, de la promoción automática.
- La sobrecarga de alumnos por docente en condiciones de emergencia escolar, no declarada como tal. Las condiciones edilicias, infraestructura, de emergencia, no declarada como tal.
- La distancia infinita entre las competencias, según parámetros de alto rendimiento exigidos por el mundo empresario afin, en relación a los logros efectivos de los alumnos. El sentido verbal (lingüístico) de la *acreditación*, que reemplaza al vocablo “*examen*”. En el lenguaje de los tiempos neoliberales, la primera desplaza al segundo. *Acreditar* surge al calor de las NORMAS ISO² (International Organization for Standardization). A fin de facilitar el control del cliente sobre el proveedor, se unifican los criterios entre los distintos clientes y se provee el aseguramiento de la calidad mediante auditorías externas a partir de normas a tal efecto. Los organismos de acreditación y certificación evalúan el sistema contra los estándares de la norma y emiten su recomendación. De ahí lo usual, en tiempos neoliberales, de los términos *acreditación* y *certificación*.
- Un salario indigno (gran cantidad de docentes bajo la nada dialéctica denominación *línea de pobreza*) que tensiona hacia una preocupación más por la inmediatez de la subsistencia material que por el valor cultural de la educación.
- Una de las consecuencias que vivencian los docentes en ejercicio es la gran cantidad de docentes que se jubilan no como cumplimiento de una etapa enriquecedora, y para emprender otra, sino porque *no aguantan* más al sistema ni a los alumnos. Muchos docentes *cuentan los años* que les faltan para jubilarse porque *ya no soportan* más.
- La escuela es *deseo de comunidad*. Sin embargo, la praxis histórico política de los últimos tiempos es contradictoria, puesto que mientras las narrativas oficiales se regodean con aquél, el *espíritu* exclusor del mercado, individualista y alienante, competitivo y violento, fragmenta socialmente y produce pobreza, inmoviliza lo que excede al interés propio o privado, al egoísmo. Aquí vale el cálculo, la eficiencia, la auditoría, no la pasión por el otro³. Y asustan sobremanera los hechos de violencia susceptibles de ser *noticia* en los medios masivos de difusión, que en realidad son la exasperación de una violencia cotidiana. El interrogante que nos azuza consiste en tratar de avizorar, desde una praxis política en lo cotidiano, cuáles son los horizontes superadores a partir de las que las relaciones cara-a-cara, en el sentido de la responsabilidad por el otro, puedan darse.

Desde el discente:

- El mandato fundacional de la escuela es trocado en el presente histórico por un descreimiento en la conciencia nacional, pues por un lado no se avizora el *progreso* según la creencia del positivismo y, por el otro, tampoco el *orden* en tanto la escuela, para los grandes sectores populares, debido a una resistencia pasiva,

² Estándares internacionales para facilitar el comercio internacional

³ “Vulnerabilidad es la obsesión por el otro o la aproximación al otro.” “Sufrir por el otro, es tenerlo al cuidado, soportarlo, estar en su lugar, consumirse por él.” Lévinas, Emmanuel. *Humanismo del otro hombre*. Editorial Siglo Veintiuno. México. 2001. Pgs. 124/125.

tiende a no enseñar los contenidos establecidos formalmente, la contención se hace cada vez más difícil y se convierte en *guardadora* de niños y adolescentes.

- La *resistencia pasiva* se comprende, de manera muy general, en los siguientes términos: a) en el contexto de una *sociedad de mercado* que si no incluye, según la racionalidad del cálculo, en las altas competencias, excluye ; b) en el contexto de una cultura *destellar o mosaico*, a la manera del *videoclip*, cuya racionalidad internalizada se presenta como *no-lógica* y no coincide con la producción textual enseñada por la escuela, escrita u oral, que requiere del orden, de la secuencia, de la clasificación, de la jerarquización, de la previsión, donde el antes y el después se necesitan. La exacerbada apoteosis de la razón única de la modernidad se hace astillas. Es como si el discente se encontrara entre dos mundos que, *funcionalmente* a una política de dominación, se distancian, tensionan y no intersectan: el *absoluto* de la globalización neoliberal, cuya finalidad es si misma, y lo *azaroso* de una cultura, originada en el *único* centro político del mundo, paradójicamente esquizofrénica por la ruptura de la cadena de significantes⁴; c) el malestar docente, señalado recién, que *afecta* al discente, aunque no pueda tematizarlo, ponerlo en palabras.
- Las condiciones histórico políticas de existencia que hacen a las múltiples pobrezas de los discentes y no facilitan el deseo de aprender.
- El quiebre o ruptura entre la formación escolar y un empleo precarizado, donde la desregulación, la privatización y la descentralización juegan un juego muy especial en función de la *des-motivación*.

Solo una tenaz voluntad política y la educación como política de Estado, que tienda a cooptar voluntades, más allá de los tiempos electorales, más allá de intereses espurios, cuyo sentido sea la justicia y no la eficiencia, las condiciones de posibilidad del poder enseñar y del deseo de enseñar y no del control, pueden motivarnos a señalar que nos encontramos reuniendo esfuerzos y ganas, las ganas o deseo de comunidad, de la potencia de actuar en comunidad, de educación.

El malestar en la docencia significa, herida profunda, ausencia de la pregonada ciudadanía, que se sitúa más en el plano de la forma (del derecho) que del contenido (de la praxis). Ese malestar no debiera ser pretexto para la inacción, no exime, con espíritu ético-político, de la lucha por el reconocimiento de *los de abajo*, ella es prioritaria. Debiera transformarse en crítica, en lucha y creatividad, en potencia de actuar, en pasión, en vida. Vida es creación, creación es vida.

⁴ Jameson, Fredric. *Ensayos sobre el posmodernismo*. Imago Mundi. Buenos Aires.1991.