EL SOCIOPSICOANÁLISIS: UNA ALTERNATIVA PARA EL TRABAJO DOCENTE

María Cecilia Montiel. UNSL. E-mail: mmontiel@unsl.edu.ar
Elsa Haidee Becerra. UNSL. E-mail: becerra@unsl.edu.ar

"Escuchen la voz que advierte no instalarse
en la repetición (la no vida). Vayan hacia delante
incluso cuando la noche empiece a caer"

Mendel, Gerard

Introducción

Las demandas nefastas y ambiguas de la sociedad globalizada han sido traducidas por las políticas que se diseñaron e implementaron en la década de los 90', para el conjunto de la sociedad en general y para el Sistema Educativo en particular.

Bajo el argumento de transformar la realidad educativa, de reformar los sistemas de regulación vigentes, por considerarlos obsoletos y carentes de sentido, estas políticas, empaquetadas externamente, irrumpieron como un fuerte vendaval, arrasando con los principios gestados conforme al modelo social estado céntrico –a saber, progreso, universalidad y regularidad- y con ello el entramado institucional que regulaba y contenía la existencia de los sujetos, grupos e instituciones hasta avanzado el siglo XX.

Instituciones y sujetos han sido reposicionados en el espacio social, el que se presenta fragmentado por la brutal reestructuración social promovida por la confluencia de múltiples factores: la redistribución regresiva del ingreso, la presencia fuerte del mercado y la competencia, la crisis de la sociedad salarial y la nueva organización del trabajo, y el desplazamiento de la tradicional ética del trabajo por la estética del consumo.

Ante este contexto surge un interrogante, ¿cómo y de qué manera estas políticas han impactado en la subjetividad y en las prácticas socio- laborales de los sujetos docentes?

Investigaciones recientes muestran la existencia de una correlación entre el proceso de fragmentación en el conjunto social y el fenómeno que en este sentido se produce en el sistema educativo. En efecto, no sólo la diferenciación de circuitos educativos por los que se transita según el sector social de pertenencia, destinados unos para los estratos sociales más altos y otros para las capas sociales de sectores pobres e indigentes, es la materialización del proceso de fragmentación del sistema, sino también afecta a los profesores, llegando a cuestionar la nominación misma de "cuerpo docente" como totalidad homogénea. En otras palabras, la fragmentación del campo educativo y, más precisamente del campo institucional conlleva fragmentación entre quienes se dedican a enseñar en estas instituciones.

Esta situación se constituye en un campo fértil para la emergencia y fortalecimiento del individualismo, y consecuentemente, la pérdida de la capacidad para actuar como colectivo de trabajo en la búsqueda de resignificar y revalorizar la docencia a partir del logro de mejores condiciones materiales y simbólicas de trabajo, de salario, como también de formación. Entonces, ¿cómo intervenir para enfrentar y modificar las regulaciones que se imponen con fuerza casi coercitiva?

Es evidente que las reformas impuestas desde la administración central, no convocaron a los actores que trabajan en la base del sistema, que son quienes conocen efectivamente la realidad, la cultura en la que se desempeñan, las amenazas y fortalezas, las debilidades y oportunidades.

Por momentos, la perspectiva del cambio promovido desde la implicación y protagonismo de los actores que trabajan en la base del sistema, parece agotarse en esta coyuntura de incertidumbre, de falta de estabilidad y entornos turbulentos, donde los discursos carecen de credibilidad y las regulaciones no impulsan acciones colectivas. Sin embargo, es imperioso girar la dirección del rumbo promoviendo en y desde las instituciones educativas, procesos que posibiliten a los sujetos recuperar el poder sobre sus propios

actos, lo que permitirá constituirse en sujetos políticos capaces de pensar y actuar en la sociedad que les toca vivir, de un modo autónomo y comprometido.

En el presente trabajo se han utilizado testimonios de docentes que se desempeñan en una escuela urbano marginal de jurisdicción provincial. Estos datos fueron tomados mediante entrevistas en el transcurso del año escolar 2006, previo a la implementación de un dispositivo mendeliano.

El docente frente al debilitamiento del acto poder.

La propuesta de ejercer y fomentar la libertad individual, propiciar el igualitarismo jurídico, la libre competencia económica, la responsabilidad individual, la reducción del gasto público y la desregulación laboral, -características de la sociedad globalizada-, irrumpen en la cotidianeidad de la vida de las instituciones educativas, los grupos y sujetos, reconfigurando nuevas maneras de pensar, sentir y actuar.

Es en este marco en el que se intenta comprender los sentidos y significados que adquiere para los docentes su trabajo, en el contexto de la singularidad de una institución, y que dan cuenta del grado de apropiación del poder sobre sus propios actos.

Analizar el poder o no poder que los docentes tienen sobre sus actos laborales supone considerar, según Mendel, G, dos dimensiones: *"el poder ejercido por cada uno sobre su acto de trabajo (en función de la información, la iniciativa y el margen de decisión del que dispone); y el poder del propio acto, es decir, los efectos del acto de trabajo sobre la realidad social y de los cuales el autor (los autores) están en condiciones o no de beneficiarse.*(AGASP-Groupe Desgenettes; 2006: 1, mimeo)

Son evidentes las marcas en la subjetividad y en las prácticas docentes, que sutilmente se han ido produciendo como consecuencia de mecanismos no violentos de coerción como es la dominación simbólica, la que *"no utiliza la fuerza para someter al cuerpo y así destruir la subjetividad, sino que su blanco*

es el funcionamiento psíquico y las producciones imaginarias. (Acevedo, M. J; 2002:)

Discursos de docentes dan cuenta de la convergencia de factores externos, -de orden social, político, económico-, e internos -producto de una historia y una cultura institucional de la cual son protagonistas, que condicionan el marco de posibilidades a partir del cual poder pensar, actuar y transformar las condiciones sociales y organizacionales en las que están inmersos.

En relación a los factores externos se puede constatar en los discursos la fuerza que adquieren los contenidos de las significaciones que, según los docentes, tiene la comunidad en la que está inserto el establecimiento en el que trabajan, significaciones que, por otro lado, evidencian la fragmentación del espacio social educativo y que van más allá de la división entre escuela pública y escuela privada.

"Ahora, para nosotros es una carga llamarnos escuela xx. La imagen que la misma tiene en el entorno es la escuela de niños pobres". Este estigma es probable que surja de la coexistencia de barrios aledaños con diferentes niveles socio-económico-cultural". (Directora)

-"Ah!, es la escuela pobre. Forma despectiva con que se refieren. Si te portás mal te vamos a mandar a la escuela xx. Esto lo dice la gente del B° aledaño, el que esta enfrente, que no manda los chicos a esta escuela. Hay que venir para darse cuenta de que acá se enseña igual, con todas las virtudes y defectos. Y acá han pasado chicos que han sido abanderados ....(Maestro)

La imagen y significaciones negativas que supone llevar un nombre, afecta a los docentes, quienes sufren la denotación despectiva instalada en el imaginario colectivo, a tal punto de haber iniciado gestiones para cambiarlo.

-" Nosotros pedimos el cambio de nombre, pero no nos respondieron. La misma familia la llama así"(Directora)

El cambio de nombre supone, para los sujetos, el "borramiento" de las connotaciones que surgen de las condiciones socioeducativas y económicas de la población que recibe, y la posibilidad de que sus esfuerzos y resultados educativos sean reconocidos; como lo expresó el maestro en el testimonio precedente: *"acá se enseña igual, con todas las virtudes y defectos; acá han pasado chicos que han sido abanderados".* Se espera así, poder entrar al circuito de las instituciones escolares consideradas como de "calidad", y bien posicionadas en la trama relacional de los sistemas de poder.

De alguna manera, esta creencia, atenúa el sufrimiento y desgaste emocional con lo que está asociada esta experiencia social, a la vez que 'niega' o no reconoce los propios sentidos y significados que ellos tienen sobre 'su' escuela, que no se aleja de los que se supone tiene la comunidad, y que se materializa en sus prácticas.

"No voy a decir que es una excelente oferta educativa, pero para chicos con mayoría de edad sí, que ya no pueden estar en un aula común". (maestro)

Así también, esta connotación discriminatoria, es reforzada por las significaciones que adquiere el establecimiento debido a su localización geográfica, afectando el funcionamiento institucional y fortaleciendo el imaginario social e institucional a cerca de los fines y objetivos a alcanzar, como el lugar que los egresados tienen reservado en la estructura socioeconómica y en la distribución del poder político.

"*La escuela esta entre el límite, entre el basural y el campo despoblado. Nosotros estamos rodeados de un inmenso basural,..(directora)*

"…esta rodeada por el aeropuerto, cosa que no creo que exista en otro lugar, …lugar que creo esta prohibido,…Estamos próximos a un basural; esto en verano cuando la lluvia se hace presente, es tremendo…"(maestro)

Sin embargo, estas carencias actúan como estímulos que movilizan la acción, por lo que es importante destacar la disposición que provocó -en los docentes y en el equipo directivo-, la decisión de hacer frente y solucionar los múltiples inconvenientes ocasionados por el lugar geográfico en donde está inserta la institución.

Esta realidad, estaría mostrando cierta capacidad institucional para hacer uso de los márgenes de libertad en acciones concretas que contribuyen a la obtención de recursos y al desarrollo de estrategias necesarias para la resolución de los problemas que se le presentan. En este sentido, es posible advertir el ejercicio del acto poder de los miembros de la institución en tanto, tal como afirma Mendel, G (1994: 5)… "*que todo acto modifica la realidad material sobre la que se aplica, lo que permite diferenciar objetivamente acto de fantasma (...) El acto poder expresa además la capacidad humana de poder sobre los propios actos, tanto sobre el proceso del acto mismo como sobre los efectos de ese acto". S*e observa en los discursos, cierto grado de satisfacción, de complacencia, de éxito, por los logros alcanzados.

"*Lo positivo que se puede señalar son todos los adelantos edilicios obtenidos desde hace 5/6 años a esta parte". (maestra)*

"Habían víboras y todo tipo de animales, nosotros ganamos ese espacio, le mandamos cartas al gobierno donde tuvimos fallo judicial a favor, todo esto nos ha llevado años, incluso recurrimos al defensor del pueblo..." (directora)

En este proceso, la ausencia del Estado es clara. Los sujetos destacan la soledad con la que desarrollan la tarea escolar, haciendo referencia "al abandono", que justifican por la distancia del establecimiento respecto de la administración central. Esta situación es tomada, en algunos casos como beneficiosa, en tanto "joroban poco"- como lo expresa la directora-, o todos los proyectos que presenta la escuela al gobierno, luego de largas insistencias, son aprobados. Pero, en otros casos, afecta el normal funcionamiento de la

institución: falta de nombramientos de docentes de materias especiales, recorte de presupuesto, inclusión de personas sin títulos docentes o equivalentes en tareas institucionales, paralización de obras, entre otras. Como consecuencia de estos acontecimientos, se advierte por un lado, la creación de redes y relaciones de intercambio con otras instituciones por la indiferencia de los centros de poder y como estrategia para abordar las necesidades y dificultades planteadas por el trabajo con esa población, medidas que adoptan obligados por presiones externas e internas. Por otro lado, la sobrecarga en las funciones y el consecuente malestar y sufrimiento psíquico. De alguna manera, se devela aquí la ideología de las políticas de descentralización y del llamado trabajo autónomo de las instituciones escolares, las que producen el "*abandono o una retirada de la responsabilidad del Estado y de la sociedad en su conjunto, con relación al necesario carácter público de la política educativa. (Cullen, C; 2004: 138)*

Se observa el doble efecto que presenta la ausencia del Estado: por un lado, la escuela hace uso de la autonomía tomando decisiones para resolver situaciones problemáticas importantes, pero por otro, sufre la despreocupación del Estado en el ejercicio de su responsabilidad y de la desigual posición en la lucha de fuerzas:

-… pero allá, en la 9 de julio (casa de gob.) saben todas las trampas, nosotros no sabemos competir, hay que estar sumamente preparados, sino estamos de gusto. (maestro).

-"La falta de conciencia de las autoridades de decirnos a nosotros, no le nombramos a Uds un profesor de música o de actividades prácticas, no sé porque". (maestro).

Sin dejar de tener en cuenta las tensiones y obstáculos que genera el ejercicio de la autonomía, se ve nuevamente que se manifiesta en los docentes, la apropiación del poder sobre sus propios actos. Siguiendo a Mendel, podríamos afirmar que hay ciertas condiciones objetivas tales como el debilitamiento de la autoridad en las mentalidades de los sujetos, como de ciertas coerciones

provenientes de la superioridad jerárquica, que potencian el desarrollo de la capacidad individual y colectiva de los sujetos para mejorar y transformar las condiciones adversas por las que atraviesan.

Es importante en esta instancia hacer referencia a uno de los postulados teóricos del sociopsicoanálisis, que explica la relación del acto poder, con el tema de la autoridad a partir de la caída de la sociedad patriarcal.

En el pensamiento mendeliano el concepto de autoridad constituyó una problemática central, ya que lo consideró el eje vertebrador en la organización y en la vida de las instituciones de la sociedad. Al constatar que la autoridad entra en crisis al caer el sistema patriarcal, y que es imposible su recuperación a pesar de que se encuentra profundamente arraigado en la mentalidad de las generaciones mayores, su inoperancia e ineficacia son indiscutibles: basta observar lo que ocurre en la familia, en la escuela, en el Estado. Aproximándose al sentido común, Mendel dirá que es la imagen del padre la que se ha debilitado, la que en el modelo patriarcal era el elemento de referencia universal: Dios padre, Estado paternal, el padre de la familia, el padre intrapsíquico; *"y la que representaba para las generaciones anteriores, una legalidad, un orden que les servía de apoyatura psíquica para desarrollar su personalidad, ya fuera plegándose a él o combatiéndolo" (Acevedo, M.J; 2001:142)*.

Ante esta realidad, se plantean dos opciones: o bien regresar a etapas arcaicas en donde los sujetos privados de legalidad, desorientados y sin adversarios dignos de superar, se ven arrastrados a la regresión a etapas arcaicas signadas por lo arbitrario y la indiferenciación; o bien poner en marcha dispositivos que favorezcan el desarrollo y apropiación del acto poder, entendiéndolo a éste no como el poder de unos sobre otros, sino como el poder (o no poder) de cada uno sobre sus propios actos.

Retomando el análisis de las condiciones que dan cuenta del grado de apropiación del actopoder –tanto sobre su acto de trabajo como de los efectos del acto de trabajo sobre la realidad social (el poder del propio acto)-, a partir de los discursos de los docentes, parece relevante hacer ahora referencia a

algunas dimensiones del escenario institucional interno como son: los fines de la escuela, su propuesta pedagógica, la estructura organizativa y la construcción del rol docente.

Uno de los rasgos que caracteriza y atraviesa la institución históricamente es la marginalidad, por el alto nivel de riesgo social que presentan sus alumnos debido al padecimiento de carencias socioeducativas y económicas.

- *"Los trabajos a los que concurren estos padres son de tipo independiente, albañil, plomero, electricista, todo lo referido a la construcción, los menos son empleados públicos o de inclusión*[1]*. Los problemas de los chicos que repercuten en la escuela, son traídos casi siempre desde el hogar, hijos de padres distintos, niños y madres golpeados, padres o parejas de la madre, alcohólicos".* ***(maestra)***

"En la escuela, vos nunca sabes lo que va a pasar a las 13:30 hs, si va a venir un niño y se va a caer, o si va a venir uno drogado y vas a tener que salir al hospital". ***(directora)***

La fuerza performativa de tales condiciones de vida se manifiesta en los altos índices de sobreedad, afectando las construcciones imaginarias realizadas por los sujetos, y orientando los vínculos con la comunidad, los alumnos, y sus maneras de pensar y producir las prácticas educativas.

En este sentido, por ejemplo, la directora sólo marca las condiciones de existencia de los alumnos como las causales que provocan los altos índices de sobreedad, no haciendo referencia a la repitencia ni a la deserción, más bien las niega.

Tal vez esta negación, esté dando cuenta de la dificultad de reconocer las condiciones reales en las que se desarrolla la tarea pedagógica, por temor o sufrimiento que supone no poder revertir la situación y no lograr los objetivos –coherente con una ideología social- que sostiene la institución:

[1] Aquí se refiere al Plan de Inclusión Social implementado por el gobierno provincial hace cuatro años.

"*Estimular acciones positivas orientadas a fomentar la igualdad de oportunidades y la justicia social a partir de la valoración de la diversidad cultural y atención de grupos en situación de diferencias educativas"* ***(directora)***

"*La escuela es la base de las instituciones, formadora por excelencia. Su función es enseñar, la escuela libera, abre las mente, porque estudiando es la única forma de llegar a ser libres, no ser esclavos****"(maestra)***

Fines nobles y ¿tal vez? utópicos, son los que desean alcanzar, coherentes con las demandas y sentidos sociales adjudicados a la escuela, pero que se resquebrajan al enfrentarse con el mandato social oculto, relacionado con la asignación diferencial de recursos y modelos de trabajo, como también en la fijación social de expectativas de rendimiento. Tal como lo expresa Fernández, L (1994), por lo general, también dejan velados los sistemas de diferenciación social y la forma como se expresan directamente con los fenómenos de selección escolar –a través del fracaso y las diferentes formas de expresión- a las que justifican y legitiman al asociarse a un conjunto de ideologías. Los fines y objetivos sociales que se espera que cumplan, contradice el "mandato oculto" instalando en el establecimiento una situación paradójica: cumplir con los fines es desafiante respecto del mandato y viceversa.

El poder del acto de trabajo de los sujetos, para modificar la realidad social e institucional por la que atraviesan, se debilita frente a estas contradicciones, de las que, por otra parte, no son demasiado conscientes. En este contexto, ¿cómo se posicionan los sujetos y de qué manera su acto de trabajo impacta -transformando o reproduciendo- la realidad social e institucional que los atraviesa?, y consecuentemente ¿cuáles son sus construcciones subjetivas?

Esta situación se complejiza al poner de manifiesto la significación que adquiere la escuela para este grupo social: un espacio de protección y contención contra la exclusión y la vida violenta:

> -"*...así los chicos en vez de estar en la calle están acá; varios están todo el día en la escuela, deambulan, van y vienen...No tienen otro lugar de contención que no sea la escuela"* ***(directora****)*

-*"Hay problemas con los chicos, hay mucha violencia fuera de la escuela, especialmente con los chicos más grandes"* ***(maestro)***

-*"Los chicos entienden que tienen la escuela para aprender y además para estar, para hacer otras cosas,...* ***(maestro)***

Aquí se devela lo que plantea claramente Cullen, Carlos: "…*el proceso de descentralización educativa, se tradujo en fragmentación y segmentación del sistema, convirtiendo a la escuela en contenedora de las posibles violencias que implica el modelo de la globalización-exclusión y de las posibles frustraciones del proceso de modernización-segmentación."* (Cullen, Carlos; 2004: 86)

Existe una clara intención de retenerlos para que finalicen sus estudios y obtengan un título, para que estén adentro y no en la calle (sinónimo de violencia, robo, prostitución), para que no sean asaltados o no asalten, para que tengan, por un rato, abrigo y resguardo.

La escuela se presenta como el espacio privilegiado para proporcionar asistencia material y pedagógica, y fundamentalmente afectiva, proyectando de esta manera, cierta confianza en la potencialidad de la socialización escolar:

-*"Nosotros lo que queremos es que sean buenas personas, no roben, que sepan compartir, que sean libres de vicios, pero es muy difícil luchar desde la base".* ***(directora)***

El posicionamiento del docente, frente a esta representación, se caracteriza por privilegiar en el desempeño de su rol, el establecimiento de una relación paterno-filial, aquel que escucha, brinda amor, asiste, consuela, se entrega:

-*"...los chicos es lo principal que uno tiene como objetivo porque algo uno puede aportarle. Yo les entrego lo mejor de mí para que ellos se lleven algo. Si se pueden llevar todo que se lo lleven, pero que aprendan algo, que sepan defenderse...* ***(maestro)***

-*"...los chicos que vienen sucios; la maestra los lleva a la cocina y les lava la cabeza, los peina y son unos rubios divinos"* ***(maestro)***

-*"Lo que más demandan los chicos es cariño. Vos les das un abrazo a un niño y no se te desprenden..."* ***(maestro)***

Más que señalar las condiciones de trabajo como su principal preocupación cotidiana, menciona como las principales causas de inquietud las condiciones de vida de los alumnos y el impacto que esta situación tiene en la institución educativa. Es la relación con los alumnos y el vínculo afectivo que establece con ellos el motivo por el que desea y, sobre todo prefiere, esta escuela por sobre otra:

-"...*Yo trabajo en otra escuela, pero esta es la mía, es mi escuela"****(maestro)***

Igual sentimiento manifiesta la directora:

-*"...yo encontré acá mi lugar y me encanta. Yo estoy acá por concurso, pero el día que llegue la compulsa me voy a presentar porque soy parte de acá y es donde a mí me gusta estar"*

Esta forma de vínculo y dinámicas de funcionamiento sostenidas sobre la base de un esquema familiar inconsciente, obstaculizan la emergencia de un marco organizacional que favorezca el surgimiento de relaciones sociales de trabajo, necesarias para el desarrollo de la personalidad psicosocial. Porque, *"es a través de ella que nos integramos a la vida social confrontándonos con los obstáculos que la realidad nos plantea, descubriendo que nuestros actos nos pertenecen, que somos responsables de ellos, pero, al mismo tiempo, tomando conciencia del poder transformador que los mismos tienen sobre la realidad toda vez que se asocien y articulen con los actos de nuestros semejantes."* (Acevedo, M.J; 2001:140).

Existe la tendencia a trasladar a las instituciones sociales (universidad, empresas) y con una fuerza particular, a las instituciones escolares, el esquema psicofamiliar, "olvidando" que aquellas instituciones son espacios sociales fuertemente diferenciados del medio familiar, en el cual se llevan a cabo procesos identificatorios y relaciones de parentesco que no soportan las relaciones sociales de trabajo. (Acevedo, M.J; 2001).

En la institución objeto de referencia se advierten la presencia de mecanismos e imágenes propios del modelo psicofamiliar: la escuela como la institución nutricia y protectora, los docentes como la segunda madre, y el director como la imagen paterna que protege y ordena.

Este posicionamiento es reforzado desde la conducción a la hora de definir un perfil de "profesor ideal", mencionando características personales y actitudinales frente a la tarea, antes que aspectos estrictamente vinculados a la formación pedagógica y académica. Pareciera que no es mucho lo que se les pide a los docentes: voluntad, buena disposición y, sobre todo, comprensión y aceptación para con los alumnos de esta escuela.

-*"Para cubrir los cargos se pidió un tipo de perfil docente: que sepan trabajar con chicos en situación de riesgo o que hayan trabajado con grupos vulnerables. ¿Qué pasa cuando te reubican un ingeniero?, los chicos no te aceptan ciertos conocimientos tan metódicos; ... se desesperan, quieren abandonar. En esta escuela no sirve de nada sino va unido lo humano con el aprendizaje. ...Si vos no tenés la formación necesaria no vas a poder trabajar jamás. Es una cuestión de sentido común. La Junta debería tener un criterio más acorde". (directora)*

El maestro también menciona criterios que exceden la normativa, y que atañen a características o cualidades específicas que un docente debe cumplir para trabajar en contextos de violencia social, y exclusión.

-*"...es decir hay que tener mucha capacidad, mucha paciencia, mucha buena voluntad, y hay que saber aguantar muchas cosas,..."* ***(maestro)***

-*"Somos gente de mucha voluntad, que nos gusta ser maestro, porque para estar acá te tiene que gustar".* ***(maestro)***

Podríamos decir que el trabajo y la tarea docente adquiere un sentido mítico y "redentor", que parece determinar las estrategias institucionales de reclutamiento y la tendencia a querer desempeñarse en esta escuela e incluso a preferirlas por sobre cualquier otra.

Estos sentidos expresados por los docentes encontrarían un anclaje en el imaginario social según el cual el trabajo docente respondería a una "vocación con la que se nace". La pasión por la enseñanza es fundamental para ser un buen docente y obtener éxito en la práctica. Este trabajo se basa en el establecimiento de relaciones de "confianza". En ese sentido, la condición para hacer un buen trabajo docente es amar lo que hace y obtener satisfacción de ello.

De este modo se constata que los límites del rol docente son sumamente difusos y que se espera de ellos un compromiso y una dedicación más cercanos a la función materna que a la función pedagógica. No es suficiente "nutrir" a los alumnos con el conocimiento, tampoco inculcarles además los valores vigentes en la comunidad de pertenencia, será necesario que eduquen, contengan y protejan con amor parejo a los numerosos "hijos" de su grupo clase. (Acevedo, M.J; 2002)

En este marco, se hace recaer sobre los docentes, como modelos identificatorios, toda la responsabilidad de la socialización, el que les impide pensarse y actuar como colectivo profesional, y como partenaires directos de otra categoría institucional. Esta situación, limita las posibilidades de encuentros en donde sea posible el desarrollo de capacidades tendientes a realizar procesos de autorrevisión y crítica, desarrollo y evaluación de su práctica docente, del vínculo con el conocimiento y de su conformación como colectivo profesional.

Junto al énfasis puesto en la función contenedora de la escuela, desplazando a la función pedagógica, se privilegia el desarrollo de la solidaridad como valor fundamental en la enseñanza.

-"*Por lo que contaba antes sobre las peleas por un pedazo de pan, tratamos de que sean solidarios, que compartan. Así, cuando el mate cocido es poco, en lugar de tomar una taza llena, les explicamos y se les da media taza y listo. Si no son solidarios viviríamos en una guerra constante. A veces los chicos guardan alguna cosita para los más chicos que están en la casa" (maestro)*

De aquí se desprende un tipo de solidaridad entre iguales, producto de la necesidad y asociadas a estrategias de supervivencia ante la ausencia de marcos institucionales que brinden algún tipo de seguridad social.

Es desde este marco que las propuestas pedagógicas se centran en el saber hacer, en contenidos que sean prácticos y útiles para poder desenvolverse en su medio, reduciéndose la evaluación a la acreditación de contenidos mínimos.

"…las clases también tratamos de hacer una parte práctica. Creo que la educación nuestra tiene que apuntar a esto, porque el tipo de chico que viene a esta escuela necesita poder abrirse para poder insertarse en el medio". (maestro)

> *"…la que me demanda más tiempo es el área de lengua, porque es la que necesita más elaboración y tengo que tener en cuenta que los alumnos no leen, para ellos el libro es un cuco, por lo tanto les cuesta más a la hora de tener que hacer comprensión de texto y análisis de los mismos". (maestra)*

> *"para que el alumno no se frustre, el profesor le toma los temas en lo que los chicos están más flojos, los que han sido trabajados unos días antes.* (directora)

Estos discursos dan cuenta de la modalidad adoptada para la distribución del conocimiento, limitada por las condiciones socioeducativas y económicas que caracterizan a la población que atiende, a pesar de los propósitos y fines explícitos que tienden a formar un sujeto libre y autónomo, a través del desarrollo de todas sus potencialidades. De alguna manera, la formación del alumno se circunscribe – de acuerdo a un mandato oculto- al espacio o lugar que los egresados tienen reservados en la estructura socioeconómica de la que provienen. Es decir, el mandato social se vehiculiza a través de las normas generales y curriculares que encuadran el funcionamiento institucional.

Los proyectos impulsados se refieren a la generación de aprendizajes utilitarios, para que los alumnos, "al menos", puedan enfrentar las condiciones

adversas en las que están inmersos. En este sentido, las propuestas educativas, en ocasiones, tienden a reforzar las trayectorias educativas de los sujetos e imprimen las marcas del destino social.

El efecto de la presión del contexto, una vez más, aparece con fuerza restando posibilidades al ejercicio efectivo del acto poder y en consecuencia a desplegar mecanismos individuales y colectivos para la necesaria y urgente transformación de la realidad social que los atraviesa y que, de alguna manera, naturalizan.

La confluencia del contexto de globalización-exclusión y modernización-segmentación (Cullen, C; 2004), junto al marco organizacional que responde a un funcionamiento de tipo psicofamiliar operan de tal manera en la subjetividades de los sujetos que hace que tomen como verdaderas falsas premisas legitimadoras del orden instituido y consientan, no sólo a sufrir el sistema, sino hacerlo funcionar e imponerlo a otros.

Apuntes finales para un inicio

Las acuciantes condiciones sociales e institucionales por la que atraviesan los docentes de esta escuela particular, son sin duda rasgos que caracterizan al conjunto de establecimientos educacionales en situaciones de riesgo social, los que han aumentado considerablemente en los últimos tiempos.

Conscientes de esta situación y con la firme convicción de que una sociedad auténticamente democrática, con sujetos políticos capaces de intervenir para mejorar sus condiciones de trabajo, es que se considera valiosa y acertada la propuesta del sociopsicoanálisis: desarrollar desde las instituciones, en los micros espacios institucionales, mecanismos o dispositivos de intervención que devuelva a los actores sociales la consciencia de su poder transformador sobre la realidad inmediata. (la de su espacio social de trabajo) y, a partir de la recuperación del poder sobre sus actos colectivos, obtener satisfacción en el trabajo, afianzar su identidad profesional y, en definitiva, lograr que el esfuerzo cotidiano recupere sentido.

En el análisis de los testimonios de este grupo de docentes, se advierte de alguna manera cierta capacidad de apropiación de sus propios actos, pero que, ante la fuerza del contexto y la perentoriedad con la que sienten que deben responder a las demandas resultantes de las carencias de sus alumnos, se debilita, y terminan reproduciendo y fortaleciendo, inconscientemente, el sistema social injusto. Es necesario rescatar esa capacidad potencial a fin de lograr la generación de espacios de reflexión colectiva que contribuyan a la transformación de las condiciones del trabajo docente, en marcos participativos de cooperación y colaboración.

Bibliografía

- Acevedo, M.J (1998) Gestión Institucional de la Participación. La Expresión Colectiva de los Alumnos. Revista Novedades Educativas. Nº 94. Bs. As.
- Acevedo, M.J (1999) Violencia y Convivencia, creación de dispositivos preventivos. Revista Novedades Educativas. Nº 98. Bs. As.
- Acevedo, M.J (2001) Sociopsicoanálisis y formación en la Argentina. Los Reguladores Educacionales e Institucionales, nuevos agentes al servicio de la democratización de las instituciones. Revista espacios de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Acevedo, M. J (2004) Gerard Mendel, escritor y "practicante". Conferencia en homenaje de Gerard Mendel. Revista IICE. Dossier. Bs As.
- Castel, R La dinámica de los procesos de marginación. En Espacio Institucional Nº1. Lugar Editorial. Bs.As.
- Cullén, Carlos A. (2004). Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.
- Mendel, G (2000) La escuela es una sociedad, aunque no lo sepa todavía. Conferencia dictada en el cierre del Congreso Internacional de Educación de 2000. Traducción María José Acevedo. Revista IICE. Dossier. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Bs As.
- Mendel, G (1998) ¿Se puede responder a la crisis sin modificar la estructura de las organizaciones? Revue Internationnale de Psychosociologie Nº9. París

- Mendel, G (2002) La autoridad, síntoma del sentimiento abandónico de la especie humana. En Una historia de la autoridad, La Découverte. París.
- Mendel, G (1994) Poder y Autoridad. Conferencia. UNC